

PISA 2000 :

La littératie dans quatre pays francophones

Les résultats des jeunes de 15 ans en compréhension de l'écrit

Anne Soussi (SRED)

Anne-Marie Broi (OSIS-CCRS)

Jean Moreau (URSP)

Martine Wirthner (IRDp)



PISA 2000 :

La littératie dans quatre pays francophones

Les résultats des jeunes de 15 ans en compréhension de l'écrit

Anne Soussi (SRED)

Anne-Marie Broi (OSIS-CCRS)

Jean Moreau (URSP)

Martine Wirthner (IRDP)

Fiche bibliographique :

SOUSSI, Anne, BROI, Anne-Marie, MOREAU, Jean, WIRTHNER, Martine. – PISA 2000 : la littératie dans quatre pays francophones : les résultats des jeunes de 15 ans en compréhension de l'écrit / Anne Soussi, Anne-Marie Broi, Jean Moreau, Martine Wirthner. - Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), 2004. - 85 p. ; 30 cm. - Bibliogr. p. 77-78. – (04.2)

CHF 11.-

Mots-clés : *Evaluation, Niveau de connaissances, Compréhension en lecture, Compréhension de texte, Item, Influence, Milieu social, Organisation de l'enseignement, Système d'enseignement, Programme d'études, Compétence, Elève, Enquête, Analyse comparative, Performance, Fin de scolarité, Secondaire premier cycle, Suisse romande, France, Belgique, Québec*

Consortium romand PISA (coordination : SRED et IRDP)

Les institutions de recherche de Suisse romande suivantes ont participé à ce rapport :

IRDP : Institut de recherche et de documentation pédagogique de la CIIP

OSIS-CCRS : Office de la statistique et de l'informatique scolaires - Centre de Compétence Recherche et Statistique, Neuchâtel

SRED : Service de la recherche en éducation, Genève

URSP : Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques, Vaud

Edition :

Narain Jagasia (SRED)

**Cette publication est également disponible sur le site IRDP :
<http://www.irdp.ch/publicat/>**

La reproduction totale ou partielle des publications de l'IRDP est en principe autorisée, à condition que leur(s) auteur(s) en ai(en)t été informé(s) au préalable et que les références soient mentionnées.

Résumé

En 2000, l'enquête internationale PISA (Programme pour le suivi des acquis des élèves) était lancée dans 32 pays dans le but de mesurer les compétences des jeunes de 15 ans en littérature, en culture mathématique et en culture scientifique ; pour cette première passation des épreuves, le domaine de la littérature avait été considéré comme prioritaire (en 2003, lors de la deuxième passation, ce sont les mathématiques qui ont été sur le devant de la scène ; en 2006, ce seront les sciences).

La présente étude se base sur la comparaison des résultats de 2000 dans quatre pays francophones, à savoir la Communauté française de Belgique, la France, le Québec et la Suisse romande, pour le domaine de la littérature. Dans ce domaine, la composante de la langue joue un rôle important, d'où notre intérêt pour une étude des résultats de ces quatre pays ou régions ayant en commun le français comme langue d'enseignement. Or, il s'avère que les résultats obtenus sont assez contrastés : le Québec obtient des résultats très élevés avec peu d'écarts entre élèves, la Suisse romande a des résultats relativement bons, la France est légèrement au-dessus de la moyenne avec très peu d'écarts entre élèves et la Communauté française de Belgique présente des résultats médiocres et très dispersés.

Ce rapport analyse les facteurs susceptibles d'expliquer les différences de réussite. Outre les variables socio-démographiques comme le genre, la langue parlée à la maison, le lieu de naissance, l'origine sociale, etc., l'accent est mis particulièrement sur les caractéristiques liées aux épreuves elles-mêmes, c'est-à-dire les objectifs de lecture, les types de textes ou le format des questions. Il est également montré quels sont les items les mieux réussis ou les plus problématiques dans chacun des quatre pays. Enfin, pour mieux comprendre quel pourrait être le rôle de l'école dans les résultats obtenus, certains paramètres des systèmes scolaires de ces pays ou régions (dotation horaire pour l'enseignement du français, organisation de l'école, évaluation à grande échelle, etc.) ont été mis en regard, ainsi que des éléments de leurs plans d'études ou programmes. Dans cette perspective, il est apparu intéressant d'examiner plus précisément les situations de la Communauté française de Belgique et du Québec, pays et région aux résultats de PISA les plus contrastés, pour tenter de relever des particularités de l'un ou l'autre propres à expliquer ces différences de performances.

Zusammenfassung

Im Jahre 2000 wurde in 32 Ländern die erste internationale PISA-Studie (*Programme for International Student Assessment*) durchgeführt. Sie sollte die Lesefähigkeit sowie das mathematische und wissenschaftliche Wissen von 15-jährigen Schülern messen. Im ersten PISA-Zyklus lag der Schwerpunkt im Bereich der Lesekompetenz (2003 stand die Mathematik im Vordergrund, und 2006 werden es die wissenschaftlichen Kompetenzen sein).

Die vorliegende Arbeit vergleicht die Resultate der PISA 2000 Studie von vier französischsprachigen Ländern oder Regionen, die französische Gemeinschaft Belgiens, Frankreich, die Provinz Quebec und die französischsprachige Schweiz, im Bereich Lesefähigkeit. In diesem Bereich dominiert die sprachliche Komponente und ein Leistungsvergleich von Ländern gleicher Sprache ist daher von Interesse. Die Resultate fallen unterschiedlich aus. Die Provinz Quebec erzielt sehr hohe Werte mit geringer Streuung; die Resultate der französischsprachigen Schweiz sind relativ gut; die Resultate Frankreichs befinden sich etwas über dem Durchschnitt, weisen aber geringe interindividuelle Unterschiede auf; für die französische Gemeinschaft Belgiens fallen die Resultate mittelmässig aus und sind breit gestreut.

In diesem Bericht werden die Faktoren untersucht, die zur Erklärung der beobachteten Unterschiede beitragen könnten. Neben den soziodemographischen Faktoren wie Geschlecht der Schüler, soziale Herkunft, Nationalität und zu Hause gesprochene Sprache, werden vor allem die Charakteristika der Leseaufgaben berücksichtigt : die Aspekte der Lesekompetenz, die Textformen und die Antwortformate. Es wird ebenfalls untersucht, welche Items in welchem Land besonders gut beantwortet wurden, oder sich im Gegenteil als schwierig erwiesen. Um besser zu erfassen, welche Rolle die Schule am Entstehen dieser Resultate spielt, werden noch einige Parameter der Schulsysteme (Stundenzahl, Schulorganisation, Testverfahren, usw.) und Elemente der Lehrpläne und Programme verglichen. Aus dieser Perspektive schien eine genauere Untersuchung der weit auseinanderliegenden Resultate der Provinz Quebec und der französischen Gemeinschaft Belgiens besonders interessant. Es handelt sich um einen Versuch die Besonderheiten der beiden Regionen hervorzuheben, die besagte Leistungsunterschiede erklären könnten.

Riassunto

Nel 2000, l'indagine internazionale PISA (*Programme for International Student Assessment*) ha coinvolto 32 nazioni e aveva lo scopo di misurare le competenze dei giovani di 15 anni in lettura, le loro conoscenze di base in matematica e in scienze naturali ; per questa prima somministrazione degli esercizi sono state considerate prioritarie le competenze in lettura (la seconda somministrazione, avvenuta nel 2003, ha messo invece l'accento sulla matematica ; mentre nel 2006 sarà la volta delle scienze naturali).

Il presente studio riporta la messa a confronto dei risultati del 2000, nelle competenze in lettura, in quattro regioni francofone, ovvero la Comunità francese del Belgio, la Francia, il Québec e la Svizzera romanda. Per il tipo di competenza citato, la componente della lingua gioca un ruolo importante e siccome le quattro aree geografiche considerate hanno in comune il francese come lingua di insegnamento, abbiamo ritenuto interessante effettuare uno studio comparato dei risultati. Questi divergono : il Québec ottiene dei risultati molto alti e con poca dispersione fra gli allievi, la Svizzera romanda ha dei risultati relativamente buoni, la Francia è lievemente al di sopra della media con una dispersione molto contenuta fra gli allievi, e la Comunità francese del Belgio ottiene delle prestazioni mediocri e con un forte scarto tra gli allievi.

Questo rapporto analizza i fattori che potrebbero spiegare le differenze di riuscita. Oltre alla variabile sociodemografica, come il genere, la lingua parlata a casa, il luogo di nascita, l'origine sociale, ecc., si mette soprattutto l'accento sulle caratteristiche degli esercizi stessi, cioè gli obiettivi di lettura, i tipi di testo o il formato delle domande. Vengono pure presentati gli *items* meglio risolti o i più problematici in ognuna delle quattro regioni. Infine, per meglio comprendere quale potrebbe essere il ruolo della scuola nei risultati ottenuti, sono stati paragonati certi parametri dei sistemi scolastici delle regioni prese in considerazione (dotazione oraria per l'insegnamento del francese, organizzazione della scuola, valutazione su larga scala, ecc.), nonché degli elementi dei loro piani di studi o programmi. In questa prospettiva ci è sembrato interessante esaminare più precisamente le situazioni della Comunità francese del Belgio e del Québec, dove sono stati ottenuti risultati molto diversi, al fine di mettere in luce delle particolarità proprie all'una o all'altra regione che spieghino le differenze di prestazioni.

Summary

In 2000, the international survey PISA (*Programme for International Student Assessment*) was launched in 32 countries, with the objective of evaluating 15-year-olds' competencies in reading, mathematic and scientific literacy. For the first set of tests reading literacy took priority. (In 2003, for the second set, mathematic literacy took front stage, and in 2006 scientific literacy will be prioritised.)

The following study is based on a comparison of the year 2000 reading literacy results in four French-speaking countries or regions: the French Community of Belgium, France, Quebec and the French-speaking region of Switzerland. Language plays an important part in the domain of reading literacy, whence our interest in a study involving four countries or regions with French as a common teaching language. As it turns out, the results achieved in each country or region are quite contrasted: Quebec achieved very high results with small differences between students, French-speaking Switzerland achieved relatively good results, France was slightly over average with very small differences between students and the French Community of Belgium achieved mediocre and very dispersed results.

This report analyses the factors that could explain these different results. Beyond socio-demographic variables like gender, language spoken at home, place of birth, social origin, etc., we have placed particular emphasis on the tests' own characteristics, such as the reading objectives, the different types of texts and the questions' format. We also show which items obtained the best and the most problematic results in each of these four countries. Finally, to try to provide a better understanding of what role the school system may have played in the results, some of the parameters of these countries' school systems have been singled out (how many school hours are devoted to teaching French, the school's organisation, large scale evaluation, etc.), as well as some elements of their curriculum. In this perspective it seemed interesting to examine more precisely the relative situations of the French Community of Belgium and of Quebec, which were the regions and countries with the most contrasted results, in an attempt to identify particularities in one or the other which might explain these differences in performance.

Table des matières

Remerciements	7
Introduction	9
Le cadre conceptuel.....	11
I. Résultats généraux en littératie	15
1. Composition de la population.....	15
Degré scolaire	15
Genre des élèves	16
Langue parlée à la maison.....	17
2. Résultats globaux en fonction de différentes variables contextuelles	18
Résultats généraux dans les quatre « pays »	18
Dispersion des scores dans les quatre « pays »	18
Scores en fonction du genre	20
Scores en fonction de la langue parlée à la maison.....	20
Scores en fonction de la langue parlée à la maison.....	21
Origine des élèves.....	22
Scores en fonction de l'indice socio-économique	23
Scores en fonction du degré.....	24
Proportions d'élèves dans les différents niveaux	26
II. Résultats en fonction des caractéristiques de l'instrument PISA	29
1. Taux de réussite en fonction d'un certain nombre de caractéristiques du matériel.....	29
Taux de réponses aux différents items	29
Résultats en fonction du type de questions	30
Taux de réussite selon le processus de lecture	31
Taux de réussite selon le type de question pour chaque processus de lecture.....	32
Réussite à l'intérieur de l'objectif <i>réfléchir</i>	34
Taux de réussite en fonction de la structure ou du type de texte.....	35
2. Rôle des caractéristiques du matériel sur les résultats de différentes sous-populations.....	35
Différences filles-garçons	35
Différences entre niveaux extrêmes	36
Différences en fonction de la langue parlée à la maison.....	36
Différences dans ces différentes sous-populations à l'intérieur de l'objectif <i>réfléchir</i>	37
3. Facteurs liés aux caractéristiques de l'instrument prédisant la réussite	37
De quoi dépend la réussite aux différentes tâches ?.....	38
Comparaison des taux de réponses justes et partielles, des taux de réponses fausses et de non-réponses dans les différents « pays »	39

III. Comparaisons diverses et particularités dans les quatre « pays » francophones	41
1. Comparaisons entre les rendements par items dans les quatre « pays ».....	42
Réussite de la France aux textes et items proposés par cette dernière	43
Réussite de la Communauté française de Belgique aux textes et items proposés par cette dernière.....	44
2. Les items les plus mal réussis en général et dans chaque « pays »	45
3. Les items les mieux réussis en général et spécifiquement dans chaque « pays ».....	47
4. Les items donnant lieu à des différences importantes entre sous-populations	50
Entre élèves de niveaux forts et faibles dans les quatre « pays »	50
Entre élèves parlant ou ne parlant pas le français à la maison	52
Entre filles et garçons.....	53
IV. Le rôle de l'école	57
1. Description et organisation des systèmes	57
Début et fin de la scolarité obligatoire	57
Organisation du système	58
Moment de l'orientation.....	59
Evaluation	59
Promotion et redoublement.....	60
Horaires pour la langue d'enseignement pour l'école obligatoire.....	62
2. Analyse des plans d'études	65
Intentions de PISA et plans d'études.....	65
Mise en perspective des composantes de PISA et des plans d'études.....	67
Le Québec, un cas particulier.....	69
Synthèse : Que retenir ?.....	73
A propos des caractéristiques touchant à la population et au cadre scolaire	73
A propos des caractéristiques des épreuves.....	74
Mise en relation des systèmes scolaires et des résultats de l'enquête PISA 2000.....	75
Des perspectives pour l'école.....	75
Bibliographie.....	77
Annexes	I

Remerciements

Nos remerciements s'adressent tout particulièrement à Marc Lachance de StatCan (Ottawa) sans qui nous n'aurions pas pu obtenir les données du Québec et qui a réalisé les traitements effectués sur ces dernières¹.

Nous remercions aussi toutes les personnes qui nous ont fourni des informations sur les systèmes éducatifs de leur pays et qui ont bien voulu relire et vérifier la synthèse que nous en faisons au chapitre 4 :

- Christiane Blondin et Dominique Lafontaine, chercheuses à l'Université de Liège, Service de pédagogie expérimentale ;
- Catherine Gauvreau, conseillère en mesure et évaluation (Autorité des marchés financiers, Montréal), Sophie Griéco, conseillère pédagogique en français au secondaire de la CSDM (commission scolaire de Montréal) et Lizanne Lafontaine, professeure en éducation à l'Université du Québec en Outaouais ;
- Martine Rémond, professeure à l'IUFM de Créteil Paris (IUFM, Créteil) et précédemment chercheuse à l'INRP, Paris.

La relecture précieuse qu'ont effectuée ces personnes a porté sur les données concernant leur pays respectif et non sur l'ensemble du rapport, placé, par conséquent, sous l'entière responsabilité des quatre auteurs de Suisse romande.

Enfin, nous remercions Christian Nidegger, en tant que coordinateur romand de PISA qui nous a aidés à obtenir les données de PISA pour le Québec.

¹ Les données du Canada sont publiques mais on ne peut pas identifier spécifiquement celles du Québec.

Introduction

L'enquête PISA dont l'objectif principal était de mesurer les compétences des élèves de 15 ans dans trois domaines, la littératie (thème central), la culture mathématique et la culture scientifique, a donné lieu à beaucoup d'études et de rapports tant internationaux (OCDE 2001, 2003) que nationaux. En Suisse, les résultats de 2000 ont été analysés de manière nationale, régionale et ont même donné lieu à des études thématiques (OFS 2002, Nidegger et al. 2002, OFS 2003a,b,c,d,e). Les différentes analyses conduites en Suisse ont concerné le plus souvent les échantillons d'élèves de 9^e constitués dans le but de repérer les connaissances et compétences d'élèves à la fin de l'école obligatoire.

Nous nous contenterons de rappeler ici les résultats les plus saillants mis en évidence dans ces rapports qui ont montré le poids des multiples variables en jeu, le plus souvent d'ordre sociodémographiques (genre, niveau socioéconomique, lieu d'origine, langue parlée à la maison, niveau d'instruction des parents), structurelles (appartenance à une filière donnée), et surtout leur intrication. Les corrélations ont aussi été mises en évidence entre compétences cognitives en littératie et investissement face à la lecture, diversification du type d'écrit ou encore habitudes culturelles en général.

La présente étude prolongera les interrogations formulées dans « Les compétences en littératie » (Broi et al., 2003) où l'on a cherché à dégager quels facteurs liés à l'instrument étaient les plus prédictifs de la réussite des élèves et dans quelle mesure l'école pouvait jouer un rôle sur la construction de ces compétences. L'étude portant sur les élèves de 9^e année dans les trois régions linguistiques en Suisse (alémanique, italienne et romande) a permis de mettre en évidence des constantes (bien que la langue de l'école, allemand, français ou italien, soit différente) et notamment, le poids très fort à la fois du type d'objectif et du format des questions, les deux étant très liés dans l'instrument PISA. D'autres variables telles le type de textes, leur niveau de difficulté ou leur structure ne sont pas apparues comme des éléments explicatifs de la réussite en fonction du matériel d'évaluation. Ainsi, les élèves de 9^e en Suisse réussissent nettement mieux les tâches qui nécessitent le repérage d'informations ou l'interprétation que la réflexion sur le texte. Il en va de même pour les questions à choix multiples, bien réussies par les élèves contrairement aux questions ouvertes. Entre les élèves avec des compétences élevées ou au contraire faibles, entre ceux parlant ou ne parlant pas le français à la maison, les écarts constatés étaient d'autant plus grands qu'il s'agissait de questions ouvertes nécessitant notamment de la réflexion sur le texte. Par ailleurs, si les filles réussissent mieux l'ensemble des tâches proposées, les différences sont particulièrement importantes dans les textes continus (et d'une amplitude faible voire nulle pour les textes non continus), surtout quand les questions s'y rattachant sont des questions ouvertes qui demandent non seulement la compréhension du texte mais aussi l'élaboration d'une réponse.

Afin de dégager quel rôle l'école pouvait jouer sur les compétences, une analyse des plans d'études et des interviews d'experts ont été réalisées. Ces études ont confirmé l'implication importante de la structure scolaire, l'existence de filières en particulier, sur les compétences en lecture des élèves, puisque, dans la plupart des cas, les exigences diffèrent d'une filière à l'autre. On a aussi pu constater un certain décalage entre les exigences officielles des programmes, relativement proches du cadre conceptuel de PISA, et ce qui semble être réalisé en classe aux dires des experts interrogés.

Si les ressemblances entre régions sont importantes, on a pu observer qu'à l'intérieur d'une même région, on réussissait les mêmes questions et qu'il y avait par contre des différences entre régions linguistiques. En analysant plans d'études et pratiques déclarées, au travers de ces interviews, on a pu relever des concentrations régionales spécifiques qui pourraient apporter des explications à ces résultats. La prédominance du texte narratif est apparue de manière générale (moins en Suisse

alémanique dans les filières à exigences limitées), y compris dans les évaluations. Selon les experts, l'évaluation de la lecture ou compréhension de l'écrit est rare et les questions ouvertes pratiquement absentes. Une dernière variable dont on connaît l'importance pourrait être une explication parmi d'autres : la dotation horaire dans la langue d'enseignement. On a pu constater que les cantons où la dotation était la plus importante étaient aussi ceux où les performances des élèves étaient les plus élevées. Soulignons que ce n'était pas la seule particularité de ces cantons.

C'est pourquoi il nous a paru intéressant de vérifier dans quelle mesure ces constats se retrouveraient dans des pays ou régions qui parlent la même langue et où les élèves ont passé le test dans cette même langue. En effet, même si l'on n'a pu mettre en évidence le rôle important de la longueur ou de la difficulté des textes dans les compétences des élèves, étant donné la complexité et le nombre de variables en jeu dans la construction de l'instrument PISA², d'autres études ont montré l'impact de ce type de variable notamment au travers du coefficient de lisibilité (Flesch). Il nous paraît évident que pour un élève, lire un texte d'une page ou de deux pages ne représente pas le même effort et que la construction des phrases ainsi que la reprise dans la question d'éléments du texte (et non de paraphrases) ont un rôle facilitateur sur la compréhension. Par ailleurs, les pays en tête sont le plus souvent des pays anglophones ou avec des langues ayant des structures proches. Même si bien sûr, de nombreuses autres variables allant des structures aux habitudes culturelles ont eu un impact sur les compétences des élèves.

C'est ainsi que nous avons choisi de comparer quatre pays ou régions³ francophones : la Communauté française de Belgique, la France, le Québec et la Suisse romande. Les trois pays ou régions européens ont des résultats relativement proches et dans la moyenne⁴ (un peu plus bas pour la Communauté française de Belgique) tandis que le Québec (tout comme le Canada dans son ensemble) obtient des scores très élevés. Le Québec présente la double particularité d'avoir des résultats élevés mais aussi peu dispersés, en d'autres mots, il fait partie (de même que le Canada dans son ensemble) des pays dont l'enseignement est considéré comme efficace et particulièrement équitable (peu de différences entre élèves). A l'autre extrême, comme le relève Lafontaine et al. (2003), la Communauté française de Belgique a des résultats relativement médiocres et de grands écarts entre élèves. C'est pourquoi il nous paraît d'autant plus intéressant d'essayer d'en comprendre les raisons. Chacun de ces pays ou régions ayant analysé ses propres résultats (Statistique Canada, 2001 ; Bourny et al., 2002 ; Lafontaine et al., 2003), il ne s'agit pas de refaire le travail déjà réalisé mais davantage de présenter les résultats généraux en les comparant et d'affiner l'analyse en regardant de plus près les particularités régionales, à travers une analyse d'items et de la mettre en relation avec les curricula correspondants. Il s'agit en d'autres termes d'observer dans quelle mesure l'école a pu jouer un rôle dans le développement des compétences des élèves.

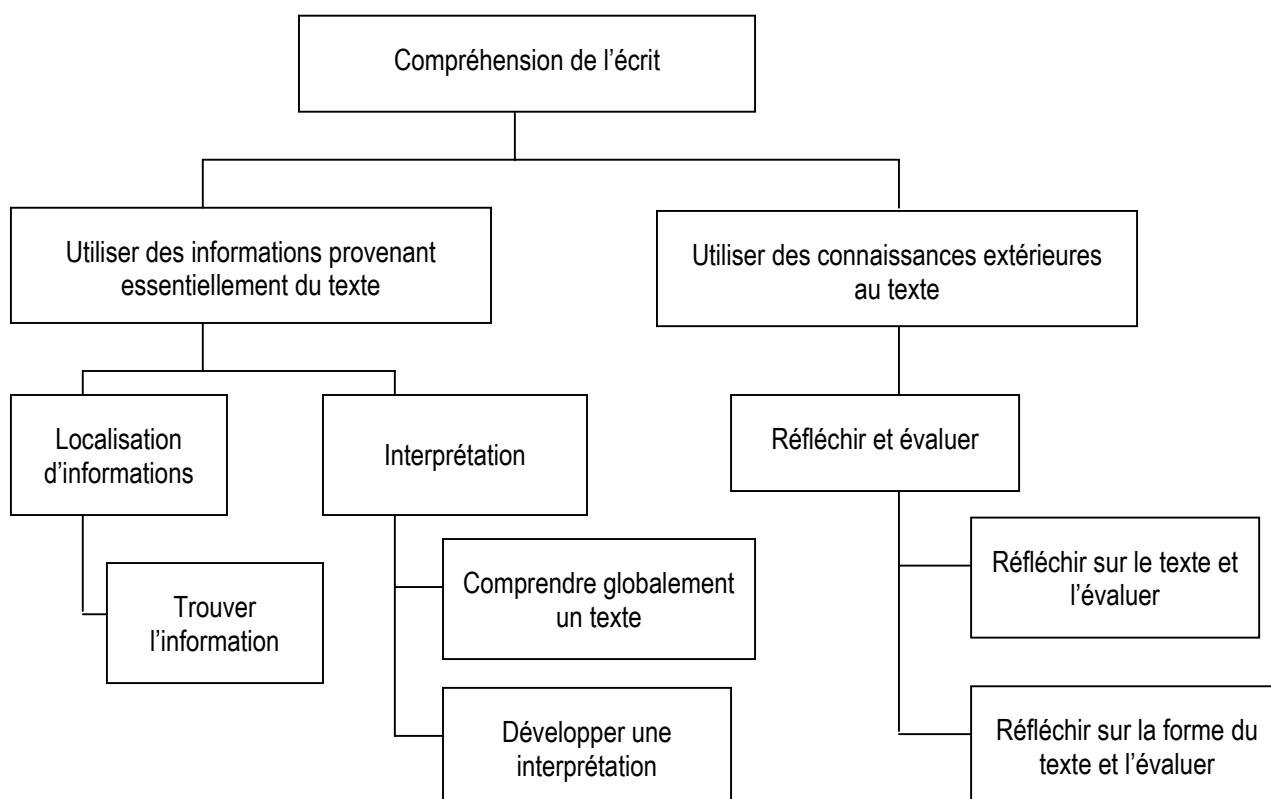
² Le design de PISA ne permet pas de mettre ce type de caractéristiques en évidence et ce n'est pas le but. Pour cela, il aurait fallu prendre des textes du même type, varier la longueur et la complexité, la lisibilité en d'autres mots, et poser le même type de question.

³ Le Luxembourg n'a pas été pris en compte dans cette analyse étant donné la complexité de son système du point de vue linguistique. Il s'agit en effet du seul pays réellement plurilingue. La Suisse et la Belgique ont des régions linguistiques délimitées, c'est-à-dire que dans une région donnée, les élèves suivent l'enseignement dans une seule langue.

⁴ La Suisse romande se situe en-dessus de la moyenne, la France dans la moyenne (fixée à 500 points avec un écart-type de 100 points) et la Communauté française de Belgique en-dessous de la moyenne. Comme le relève Lafontaine et al. (2003), elle se différencie en cela des autres régions et de la moyenne de l'OCDE.

Le cadre conceptuel

Nous rappellerons très brièvement les principaux éléments concernant la littératie et son évaluation dans PISA⁵. La littératie dépasse le cadre restreint de la lecture dans un contexte scolaire. Elle suppose des compétences plus larges se rapportant au traitement de l'écrit de différents types tant scolaires que ceux de la vie quotidienne visant aussi bien le repérage d'information ou l'interprétation que la compétence à réagir et à réfléchir sur le texte. Ces compétences en littératie sont censées se développer tout au long de la vie et être utiles dans le futur. Elles varient selon les différents aspects de la lecture ou en d'autres mots selon les buts recherchés et les différents contextes. L'instrument PISA a ainsi pris en compte cinq processus de lecture comme l'illustre le schéma ci-dessous.



Trouver l'information consiste à localiser une information isolée qui peut se trouver au niveau de la phrase ou être répartie dans plusieurs paragraphes du texte. Le lecteur peut devoir traiter plus d'une information ou établir une correspondance littérale ou synonymique entre l'information fournie dans la question ou celle figurant dans le texte.

Comprendre globalement un texte suppose que le lecteur s'est construit une vision d'ensemble. Il doit par exemple identifier le thème principal du texte ou les dimensions principales d'un graphique ou d'un tableau ou l'usage auquel est destiné le texte.

⁵ Pour en savoir plus, se reporter à la description dans « Mesurer les connaissances et compétences des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation » (OCDE, 1999).

Développer une interprétation suppose de développer une compréhension plus spécifique ou plus complète de ce que les élèves ont lu et d'intégrer des informations plus ou moins explicites présentes à plusieurs endroits du texte. Il peut s'agir de comparer ou de confronter des informations, d'établir des inférences.

Réfléchir sur le contenu d'un texte et l'évaluer consiste à relier des informations du texte à ses connaissances extérieures et évaluer les affirmations énoncées dans un texte par rapport à sa propre connaissance du monde. Il s'agit le plus souvent de justifier, d'argumenter, ce qui suppose à la fois une compréhension de l'explicite et de l'implicite du texte et une confrontation de cette représentation aux propres connaissances et convictions.

Réfléchir sur la forme du texte et l'évaluer demande au lecteur d'évaluer le texte du point de vue de la structure, du genre ou du registre de langue. Pour cela, il doit à la fois comprendre le texte mais aussi en détecter les nuances de langage.

Ces cinq aspects qui font appel à des opérations cognitives différentes ont été regroupés en trois dimensions : *retrouver une information*, *développer une interprétation* et *réfléchir sur le texte*. Ce sont ces trois dimensions qui constituent les échelles de littératie. Les résultats ont aussi été exprimés de manière globale sur une échelle combinée de littératie. Les élèves ont été soumis à une large gamme de textes, situations, contextes, etc.

Le matériel se compose de *textes continus* (narratif, informatif, argumentatif, injonctif et descriptif) représentant les deux tiers des supports, et de *textes non continus* (diagrammes, schémas/graphiques, tableaux, formulaires, etc.). Les textes continus, contrairement à ces derniers, se composent de phrases et de paragraphes.

Différentes formes de questions sont posées aux élèves : les questions à choix multiples, les questions complexes à choix multiples (il s'agit le plus souvent de questions où les élèves doivent juger de la véracité des énoncés par *vrai ou faux*, ou *oui ou non*), des questions fermées à réponse construite (la réponse est à construire mais donne lieu à une réponse numérique ou ne comportant qu'un mot ou une phrase courte), des questions fermées à réponse courte (il s'agit de questions très similaires à la catégorie précédente mais avec une plus grande variété de réponses possibles), et des questions ouvertes qui nécessitent l'élaboration d'une réponse plus ou moins longue par l'élève mais aussi une interprétation de la part du codeur (souvent pour ces questions, plusieurs réponses sont possibles).

Enfin, quatre contextes ont été définis prenant en compte à la fois la situation d'écriture et de lecture : le contexte *privé*, *professionnel*, *public* et *scolaire*. En effet, la lecture peut s'effectuer à des fins privées ou personnelles, c'est-à-dire pour satisfaire ses intérêts personnels, pratiques ou intellectuels (p. ex. lettres personnelles, textes de fiction, biographie ou textes informatifs lus par curiosité). Elle peut se faire à des fins publiques, c'est-à-dire pour prendre part à des activités sociales au sens large (documents officiels ou informations concernant des événements publics). La lecture à des fins professionnelles est plus rare chez les jeunes de 15 ans : il s'agit de tâches de lecture « pour agir ». Enfin, la lecture à des fins éducatives est celle que l'on rencontre entre autres à l'école, dans les activités d'apprentissage. C'est lire pour apprendre.

Les tâches proposées sont de difficulté variable : elles vont du niveau 1, le plus simple mais qui suppose toutefois un certain niveau de compréhension, au niveau 5, le plus complexe. La difficulté varie non seulement par la structure des textes mais aussi par la nature de la tâche. Pour chacun des trois processus retenus, des exercices de chaque niveau ont été produits par les concepteurs.

Si le cadre conceptuel reprend en apparence les grands principes des conceptions de la lecture sous-tendant l'enseignement notamment en France ou en Suisse romande (par exemple, le postulat que le lecteur construit la compréhension d'un texte en agissant sur ce dernier et en utilisant ses connaissances et que la compréhension est un processus interactif entre le lecteur, le texte et le contexte), on peut très grossièrement relever des différences, notamment dans la prise en compte des types de texte. Ainsi, quand on observe les évaluations proposées par exemple en Suisse romande, on remarquera d'abord une part importante consacrée à la contextualisation de la tâche. Une autre caractéristique est le rôle du type de texte ou plus récemment du genre. Le questionnement est très lié au type de texte : ainsi, dans un texte narratif, la chronologie ou le schéma narratif tout comme

l'identification des personnages (au travers par exemple des anaphores) constitueront une partie importante du questionnement. Les supports proposés par de nombreux pays sont très variés et plus ou moins proches de nos cultures. Ce ne sont pas forcément des textes que l'on rencontre en classe de français, mais par exemple des tableaux ou des schémas, et, parfois, les textes portent sur des sujets peu familiers (p. ex. ceux se référant aux contextes professionnel ou public). La forme des questions n'est pas forcément la même que celle rencontrée dans nos classes : par exemple, les questions ouvertes qui nécessitent l'élaboration d'une réponse et s'apparentent en cela à de l'expression écrite en sont souvent absentes, surtout dans les filières les moins exigeantes.

Le rapport est organisé de la manière suivante. Dans un **premier chapitre** seront présentés les résultats globaux des quatre pays ou régions (la Communauté française de Belgique, la France, la Suisse romande et le Québec) en fonction de différentes variables contextuelles, ainsi que la composition des échantillons nationaux ou régionaux.

Le **second chapitre** traitera plus particulièrement des résultats obtenus en fonction des caractéristiques du matériel telles que les objectifs de lecture, les types de texte ou de questions, etc. De la même manière, on s'intéressera à l'influence de ces caractéristiques sur différentes sous-populations telles que les filles et les garçons, les élèves avec de faibles compétences en littératie ou au contraire des compétences élevées, les élèves qui parlent ou non le français à la maison.

Dans le **troisième chapitre**, on cherchera à mettre en évidence les points forts et faibles de ces quatre pays ou régions ainsi que de manière générale les items bien réussis ou mal réussis dans l'ensemble de ces pays ou régions.

Le **quatrième chapitre** sera consacré à l'analyse du rôle de l'école. Après une description des quatre systèmes scolaires considérés, les plans d'études seront observés de manière approfondie, d'une part en lien avec le cadre conceptuel, et d'autre part de manière comparative. Plus particulièrement, on cherchera à mettre en évidence ce qui dans le plan d'études québécois pourrait expliquer de si bons résultats.

Enfin, la dernière partie aura pour but une synthèse des principaux résultats et ce qu'il faut en retenir.

I. Résultats généraux en littérature

1. Composition de la population

Avant d'entrer plus précisément dans les résultats des élèves, on donnera un certain nombre de caractéristiques concernant les élèves de 15 ans dans les quatre « pays » francophones⁶.

Dans chaque pays, l'enquête visait à tester un échantillon représentatif d'élèves de 15 ans, dans un minimum de 150 écoles par pays, 35 élèves de chaque école étant choisis au hasard. Les élèves retenus devaient être nés en 1984, certains ayant même 16 ans au moment du test. Le nombre d'écoles prévu s'applique pour la Belgique, la Suisse ou le Canada dans leur ensemble. Si l'on s'intéresse aux parties francophones de ces pays, on obtient alors les chiffres suivants :

- 2'780 élèves pour la Communauté française de Belgique,
- 3'150 élèves francophones et 1'347 anglophones pour la province du Québec,
- 1'232 élèves pour la Suisse romande. En France, ont été retenus 5'506 élèves de 15 ans provenant de 177 établissements (32 élèves par établissement).

Degré scolaire

Tableau 1.1 Répartition des élèves de 15 ans dans les différents degrés pour chaque « pays » (en %) ⁷

Degrés	Communauté française de Belgique ⁸	France	Suisse romande	Québec
7	0.4	0.3	1.2	1.6
8	8.7	7.2	13.0	8.7
9	34.0	36.4	50.7	29.9
10	55.4	53.4 ⁹	34.5	58.7
11	1.1	2.8	0.6	0.9
Total	100%	100%	100%	100%

On relèvera une particularité intéressante en Suisse romande par rapport aux trois autres « pays » : la majorité des élèves se trouve au 9^e degré, alors qu'elle se trouve au 10^e degré dans les trois autres « pays », ce qui a automatiquement une influence sur les compétences des élèves. Plusieurs

⁶ Pour simplifier la formulation, nous emploierons dorénavant la dénomination « pays » pour ces quatre régions ou pays, deux d'entre eux étant des régions et le troisième, une province.

⁷ Dans ce tableau et les suivants qui concernent la composition de la population dans les différents « pays », on se réfère à des estimations effectuées à partir des échantillons nationaux (pondération).

⁸ En Communauté française de Belgique, 71% fréquentent le 2^e degré général ou technique, 14% sont dans le professionnel ; 4.5% sont dans le 1^{er} degré commun et 2% en 1^{ère} B, 2^e P ou dans l'enseignement spécial.

⁹ Le 53.4% d'élèves fréquentant le 10^e degré (classe de seconde) se répartit comme suit : 48.2% des élèves suivent une seconde générale ou technologique et 5.1% une seconde professionnelle, ce qui a bien entendu une influence sur les résultats des élèves.

hypothèses pourraient expliquer cette observation, parmi lesquelles l'âge d'entrée à l'école ou le taux de redoublement.

En effet, en France et dans la Communauté française de Belgique, on commence l'école un peu plus tôt qu'au Québec ou en Suisse romande, à savoir dans l'année de ses 6 ans. En revanche, en Suisse romande, l'âge officiel d'entrée dans la scolarité obligatoire se situe à 6 ans révolus (à la fin juin jusqu'à fin octobre, la date étant variable selon les cantons), alors qu'au Québec, les élèves québécois doivent avoir 6 ans révolus au 1^{er} octobre pour commencer l'école.

Outre l'âge d'entrée à l'école obligatoire (qui ne semble pas tout expliquer), on peut évoquer une autre explication, le taux de redoublement. Toutefois, si la France a un taux de redoublement assez faible (par exemple, dans les années 1989-91, il était de 8.1% en 1^{ère} année primaire, de 11.1% en seconde année de l'enseignement secondaire inférieur (1990-91) et 15.4% en 1^{ère} de l'enseignement secondaire supérieur)¹⁰, en Belgique il était particulièrement élevé (pour la même période de 26.5% en fin de scolarité primaire, de 36% en fin de 1^{ère} année de l'enseignement secondaire et de 62.8% en 5^e année (enseignement secondaire supérieur). Dans le rapport consacré à l'analyse des résultats pour la Communauté française de Belgique (Lafontaine et al., 2003), il est précisé selon les dires des élèves que plus de 9% des élèves ont un retard supérieur à un an. En Suisse romande, à la fin des années 90, il était d'environ 3% pour l'ensemble de la scolarité obligatoire (variant de 2 à un peu plus de 4% dans le canton de Vaud), les redoublements étant plus fréquents au secondaire qu'au primaire tandis qu'en 1990 il était en moyenne de 20% pour l'ensemble de la scolarité obligatoire (il faut souligner que dès 1993, sans doute pour des raisons liées à des mesures structurelles, il chute considérablement) (OFS, 1993, 1995, 1999).

Une dernière explication pourrait être liée aux conditions de passation des épreuves ou au taux d'absentéisme durant l'épreuve, variables d'un « pays » à l'autre ; quand on compare la moyenne d'âge dans les trois pays européens considérés, on s'aperçoit ainsi qu'elle est plus élevée chez les élèves français que dans les deux autres « pays » européens. Par contre, concernant le 10^e degré plus spécifiquement, c'est en Suisse romande que les élèves sont les plus âgés.

Il faut encore souligner que parmi les quatre « pays » concernés, deux d'entre eux, la France et le Québec, ont des échantillons « nationaux » de 15 ans tandis que pour les deux autres (Suisse romande et Communauté française de Belgique), il ne s'agit que d'une partie de l'échantillon national.

Genre des élèves

Tableau 1.2 Répartition des élèves de 15 ans en fonction du genre pour chaque « pays » (en %)

	Communauté française de Belgique	France	Suisse romande	Québec
filles	49.8	51.2	51.4	48.9
garçons	50.2	48.8	48.6	51.1

La France et la Suisse romande ont un échantillon d'élèves comportant davantage de filles, alors qu'au Québec et en Communauté française de Belgique, c'est l'inverse.

¹⁰ Eurydice, « La lutte contre l'échec scolaire : un défi pour la construction européenne », décembre 1993.

Langue parlée à la maison

Tableau 1.3 Répartition des élèves de 15 ans en fonction de la langue parlée à la maison pour chaque « pays » (en %)

	Communauté française de Belgique	France	Suisse romande	Québec
langue du test	90.8	94.9	84.1	89.6
autre langue	9.2 ¹¹	5.1 ¹²	15.9 ¹³	10.6 ¹⁴

C'est en Suisse romande que l'on observe la plus grande proportion d'élèves parlant à la maison une autre langue que celle du test, et en France la plus faible proportion. Le Québec comporte lui aussi une proportion assez importante d'élèves parlant une autre langue à la maison. On peut toutefois faire l'hypothèse que si l'immigration est très développée au Québec, elle provient d'autres couches sociales¹⁵. De plus, la politique d'intégration est très importante : des cours de français sont, par exemple, donnés de manière systématique aux familles arrivant au Québec.

¹¹ Ces 9.2% qui parlent à la maison une autre langue que celle du test se répartissent de la manière suivante : 0.7% parlent une langue nationale comme le néerlandais, 3% une autre langue de l'Union européenne et 5.5% une langue ne faisant pas partie de celle de l'UE. Par ailleurs, 82% des élèves sont d'origine belge.

¹² Ces 5.1% qui parlent à la maison une autre langue que celle du test se répartissent comme suit : 1.1% parlent un dialecte national et les 4% restants une langue autre.

¹³ Ces 15.9% de langue parlée à la maison autre que celle du test se répartissent comme suit : 2.8% parlent une des trois autres langues officielles (allemand ou italien principalement), 3.3% une autre langue (dialecte officiel : suisse alémanique et tessinois) et 9.5%, la majorité, une langue étrangère (langue européenne autre que l'allemand ou l'italien ou autre langue).

¹⁴ Pour le Québec, nous ne disposons malheureusement pas d'informations sur les langues parlées à la maison autres que celles du test. Nous savons cependant que la loi 101 de 1977 a fait du français la langue de scolarisation obligatoire et que l'anglais reste une des langues les plus fréquemment utilisées dans la province.

¹⁵ Ainsi, dans les années 1990, l'immigration représentait 9.4% au Québec (et 17.4% pour l'ensemble du Canada) parmi lesquels une proportion importante de personnes parlant l'italien, mais aussi d'immigrés provenant de pays où le français est parlé comme la France, Haïti ou le Liban. Une proportion non négligeable vient de Grèce, du Vietnam, du Portugal, du Royaume-Uni, de Pologne et des USA. Concernant la langue parlée à la maison (sur l'ensemble de la population), viennent en tête, après le français, l'anglais puis l'italien, l'espagnol, l'arabe, le grec, le chinois, le portugais et le vietnamien. Il faut souligner que pour l'anglais en tant que langue parlée à la maison, il peut s'agir aussi bien d'immigrants provenant de pays anglophones (notamment le Royaume-Uni ou des USA) que de Canadiens anglophones puisque Montréal est une ville bilingue. De plus, depuis la loi 101, le français est la langue officielle à l'école obligatoire et secondaire pour les nouveaux immigrants. Par ailleurs, dans les dernières immigrations au Canada et au Québec, on constate une élévation du niveau de scolarisation (d'après le site web de Statistiques Canada : http://www.statcan.ca/francais/Pgdb/popula_f.htm#pop). L'immigration constituant une question de survie pour le Québec étant donné un faible taux de natalité, un vieillissement de sa population ainsi qu'une baisse du poids démographique au sein du Canada, il y a un recrutement intensif à l'étranger et une sélection rigoureuse des candidats axée sur leur capacité à trouver un emploi et sur la connaissance du français.

2. Résultats globaux en fonction de différentes variables contextuelles

Résultats généraux dans les quatre « pays »

Tableau 1.4 Scores moyens en littératie et dans les trois sous-échelles pour chaque « pays »

Scores moyens		Communauté française de Belgique	France	Suisse romande	Québec	Moyenne des pays de l'OCDE
compétence générale	moyenne	476	505	512	534	500
	écart-type	111	92	89	88	100
retrouver l'information	moyenne	476	515	518	526	498
	écart-type	124	101	101	102	111
interpréter	moyenne	482	506	516	537	501
	écart-type	107	92	92	95	100
réfléchir	moyenne	466	496	500	533	502
	écart-type	120	98	95	101	106

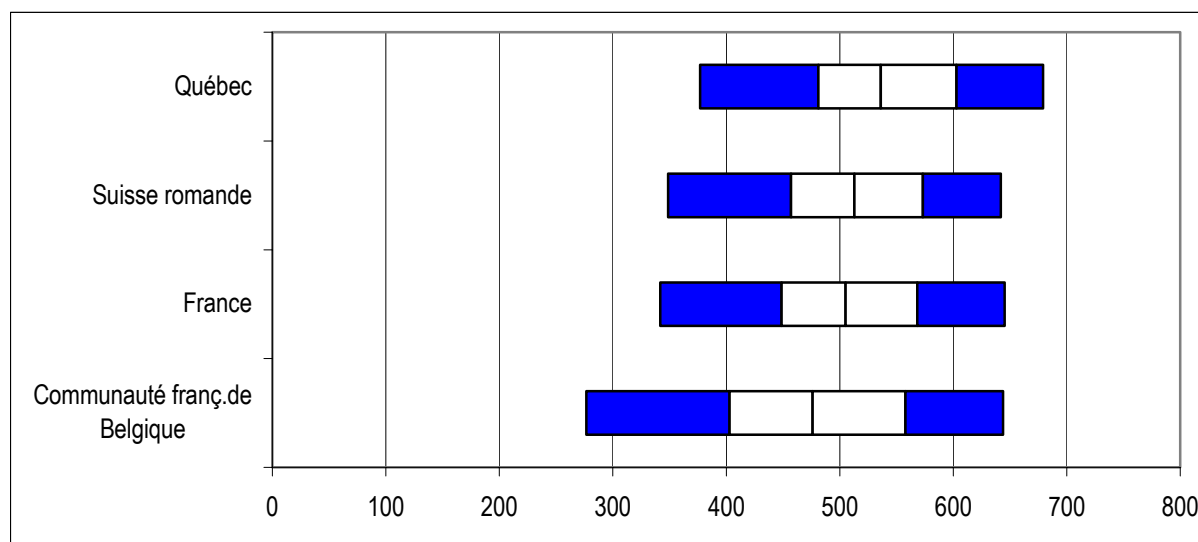
Deux pays se détachent dans un sens ou un autre : la Communauté française de Belgique a des résultats significativement inférieurs aux autres tandis que le Québec¹⁶, comme il est relevé dans le rapport canadien, est considéré comme se différenciant significativement de la France (la Suisse et la Belgique figurant de manière globale et non par région linguistique). Comme on peut le constater, la Communauté française de Belgique a les résultats les plus faibles (et la dispersion entre scores la plus élevée). Relevons qu'entre France et Suisse romande, les différences varient d'une échelle à l'autre. C'est pour l'échelle *retrouver l'information* qu'elle est la plus faible et pour *interpréter* qu'elle est la plus importante.

D'un pays à l'autre, la hiérarchie des scores selon l'échelle est un peu différente. En France, les différences sont légèrement plus marquées : les élèves français ont de meilleurs résultats lorsqu'il s'agit de *repérer une information* que d'*interpréter*, voire de *réfléchir*. En Suisse romande, les deux premières échelles donnent lieu à des résultats très semblables avec une réussite plus faible pour l'objectif *réfléchir*. En Communauté française de Belgique, les différences sont moins marquées : c'est aussi pour l'échelle *interpréter* que les résultats sont les meilleurs, puis pour *retrouver* et enfin, pour *réfléchir*. Au Québec, les résultats sont très homogènes d'une échelle à l'autre, *réfléchir* et *interpréter* donnant lieu à des scores très proches. Par ailleurs, c'est pour *retrouver une information* que les élèves québécois obtiennent les moins bons scores.

Dispersion des scores dans les quatre « pays »

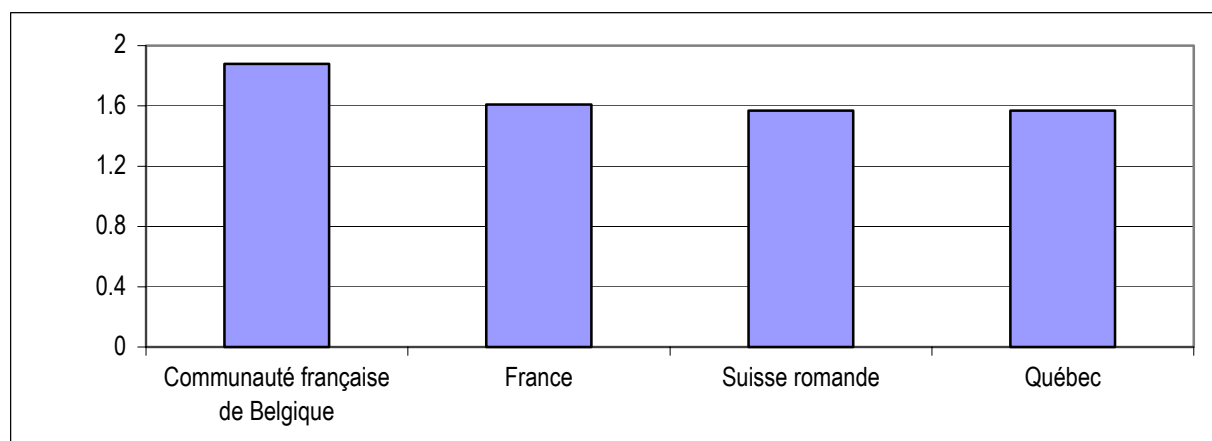
Comme on peut le constater, la Belgique a à la fois les scores les moins élevés et la plus grande dispersion de résultats. On peut toutefois relever que les élèves ayant obtenu les meilleurs scores en Belgique (75^e-95^e percentile) ont des résultats semblables à ceux des élèves de Suisse romande ou de France. Par contre, les différences sont nettement plus importantes avec les élèves les plus faibles. Le Québec se détache dans les deux extrêmes : à la fois des résultats plus élevés chez les meilleurs et aussi chez les moins bons.

¹⁶ Nous n'avons pas pu comparer concrètement ou statistiquement le Québec avec les autres pays considérés car les données identifiant le Québec étaient protégées. Un certain nombre de traitements statistiques a été effectué par Statcan sur notre demande, ce qui nous a permis de réaliser ce travail.

Graphique 1.1 Répartition de 90% des scores dans les quatre « pays »

N.B. : Figurent dans le graphique le 90% des élèves ; les barres de chaque côté représentent les 25% des meilleurs et des moins bons scores, la zone du milieu les scores moyens.

Si l'on calcule un indice d'inégalité, c'est-à-dire le ratio (le rapport) entre le 90^e centile et le 10^e, on obtient la situation suivante : c'est en Communauté française de Belgique qu'il est le plus élevé et au Québec et en Suisse qu'il est le plus bas parmi les quatre « pays » concernés. Rappelons par ailleurs que la Finlande, pays avec les meilleurs résultats en littérature, obtient l'indice le plus faible¹⁷ (avec les résultats les plus élevés). Plus ce ratio est proche de 1 et plus les différences entre meilleurs et moins bons sont faibles. En d'autres termes, plus l'indice est faible et plus le système est équitable pour tous les élèves.

Graphique 1.2 Indice d'inégalité des scores en lecture (90^e/10^e centile)

¹⁷ Il est de 1.52.

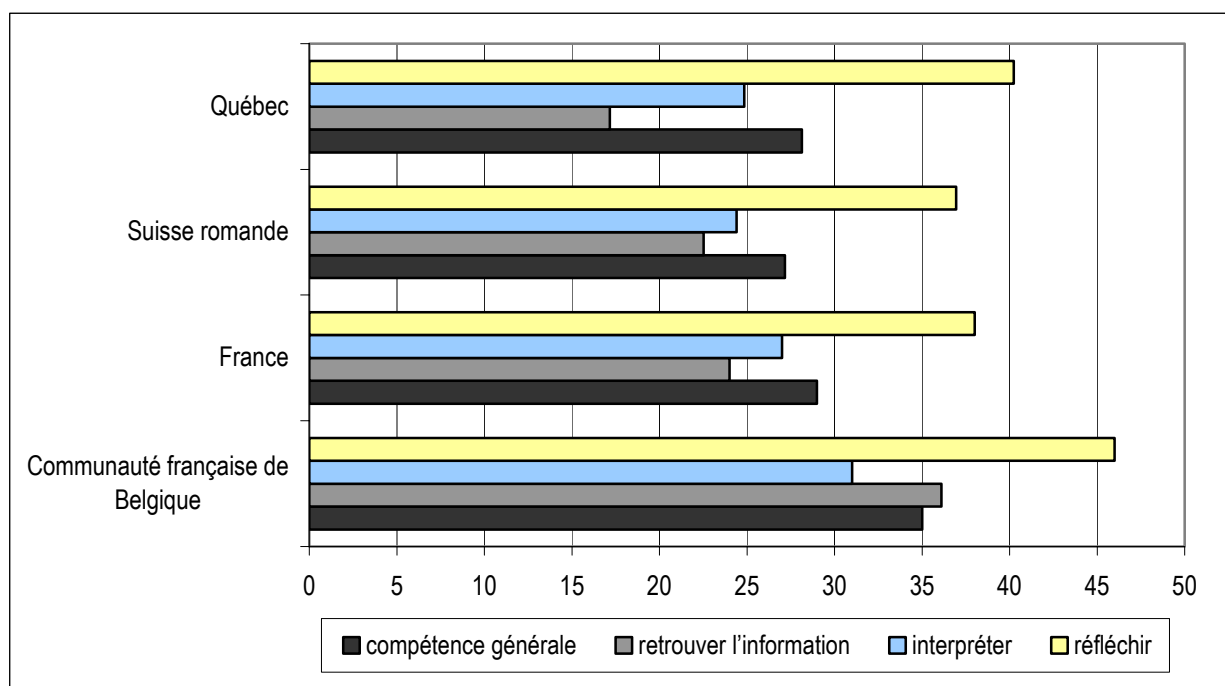
Scores en fonction du genre

Tableau 1.5 Scores moyens en fonction du genre pour chaque « pays »

Scores moyens	Communauté française de Belgique		France		Suisse romande		Québec ¹⁸	
	filles	garçons	filles	garçons	filles	garçons	filles	garçons
compétence générale	495	460	519	490	528	496	549	521
retrouver l'information	496	460	527	503	531	505	536	519
interpréter	499	468	519	492	530	502	551	526
réfléchir	490	444	515	477	520	480	554	514

Dans les quatre « pays », les différences filles-garçons sont significatives au profit des filles, ceci aussi bien pour la compétence générale en littératie que pour les trois échelles. Toutefois, c'est en Belgique qu'elles sont le plus importantes. Par ailleurs, elles sont variables d'une échelle à l'autre et sont plus élevées quand il s'agit de réfléchir sur le texte : 46 points en Communauté française de Belgique, 40 au Québec, 37 en Suisse romande et 38 en France.

Graphique 1.3 Différences de scores entre les filles et les garçons (en points)



¹⁸ Ces scores sont ceux de l'ensemble du Québec (y compris la minorité d'anglophones).

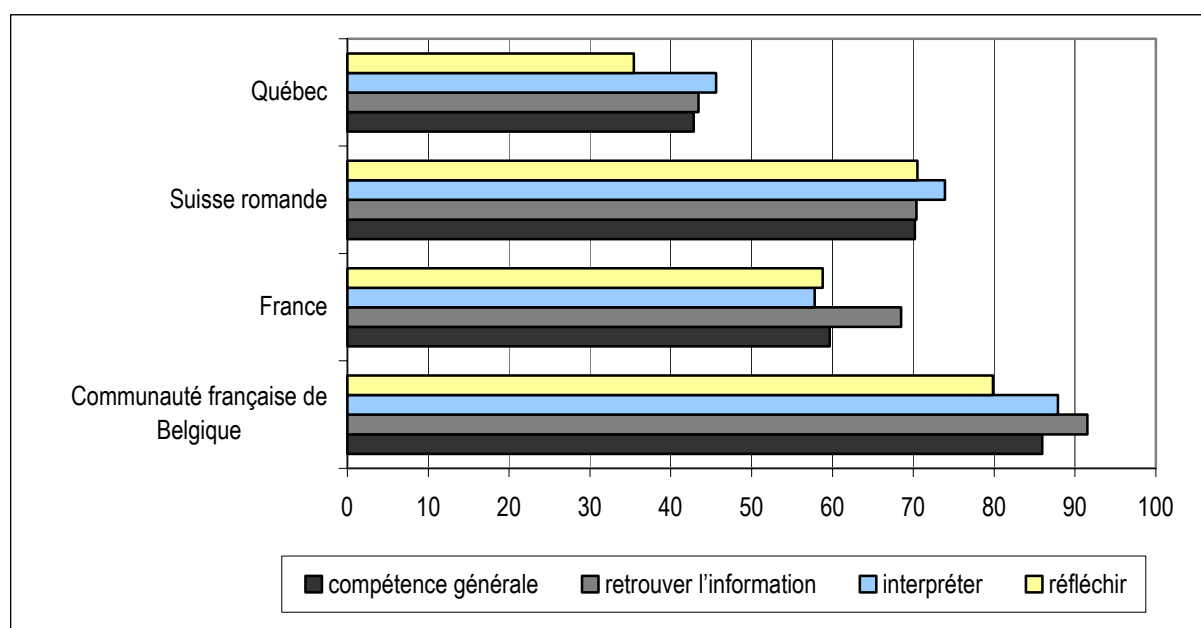
Scores en fonction de la langue parlée à la maison

Tableau 1.6 Scores moyens en fonction de la langue parlée à la maison pour chaque « pays »

Scores moyens	Communauté française de Belgique		France		Suisse romande		Québec	
	langue du test	autres	langue du test	autres	langue du test	autres	langue du test	autres
compétence générale	491	405	510	450	528	452	540	497
retrouver l'information	493	401	517	449	535	454	533	490
interpréter	497	410	511	453	532	458	544	498
réfléchir	485	405	501	442	517	438	538	503

Dans les quatre « pays », le fait de parler à la maison la langue du test donne lieu à des résultats meilleurs. En effet, la variable de la langue parlée à la maison occasionne des différences de scores entre ceux qui parlent le français à la maison (langue du test) et ceux qui en parlent une autre, d'une amplitude toutefois variable d'un pays à l'autre : de 45 points au Québec à 83 points pour la Communauté francophone de Belgique¹⁹ (60 pour la France et 76 pour la Suisse romande). Il faut souligner les différences nettement plus faibles en fonction de la langue parlée à la maison au Québec : les plus importantes ne dépassent pas 45 points (pour l'échelle *interpréter*).

Graphique 1.4 Différences de scores en fonction de la langue parlée à la maison (en points)



D'un pays à l'autre, la situation est un peu différente. Ainsi, pour la France et la Communauté francophone de Belgique, c'est pour l'échelle *retrouver une information* que la différence est la plus importante alors que pour les deux autres « pays », c'est pour *développer une interprétation*.

¹⁹ Soulignons que, comme le relève Lafontaine (2003), le risque pour les élèves ne parlant pas la langue du test à la maison de se trouver dans les 25% des plus faibles lecteurs est très élevée en Communauté française de Belgique (de 3, le risque moyen étant de 2.3, même valeur que pour la France ; la Suisse dans son ensemble a elle aussi un risque assez élevé, de 2.8).

Origine des élèves²⁰

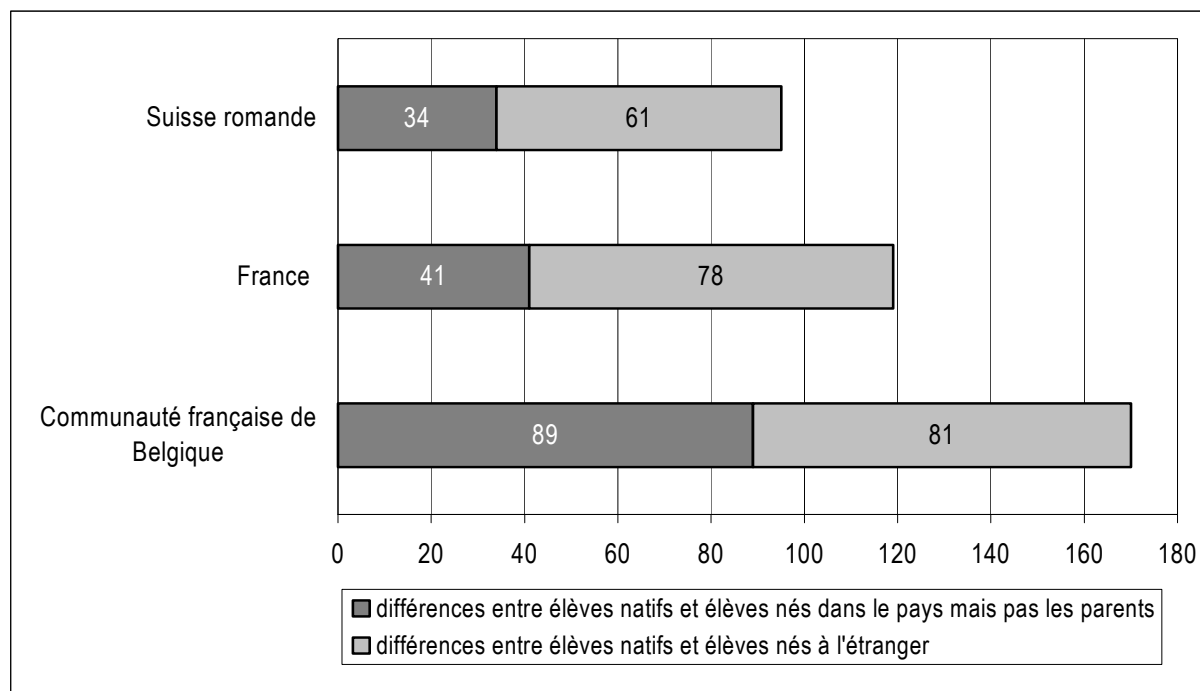
L'origine des élèves est bien entendu une variable qui a de l'influence sur les compétences des élèves. On distinguera trois groupes d'élèves : ceux qui sont nés dans le pays où est passé le test ainsi qu'un de leurs parents (voire les deux), ceux qui sont nés dans le pays mais pas leurs parents, et enfin ceux qui sont nés ailleurs.

Tableau 1.7 Scores moyens en fonction du lieu d'origine (de l'élève et de ses parents) dans trois « pays »

	Communauté française de Belgique ²¹	France ²²	Suisse romande ²³
élèves nés dans le pays du test avec un ou deux parents natifs	495	512	530
élèves nés dans le pays du test mais pas leurs parents	406	471	496
élèves nés à l'étranger	414	434	469

Un phénomène est intéressant à relever en Communauté française de Belgique : c'est le score relativement faible des élèves nés dans le pays du test mais pas leurs parents, qui obtiennent un score inférieur à celui des élèves nés à l'étranger, contrairement à la même catégorie dans les deux autres pays. La différence entre élèves natifs ainsi que l'un des parents et ceux natifs avec des parents nés ailleurs atteint 89 points alors qu'elle est de 41 points en France et de 34 en Suisse romande.

Graphique 1.5 Différences de scores en fonction du pays d'origine des élèves et de leurs parents (en points)



²⁰ Nous ne possédons malheureusement pas l'information pour le Québec.

²¹ 82% sont natifs de Belgique ainsi qu'un de leurs parents (voire les deux), 13% sont nés dans le pays mais pas leurs parents, et 5% sont nés ailleurs.

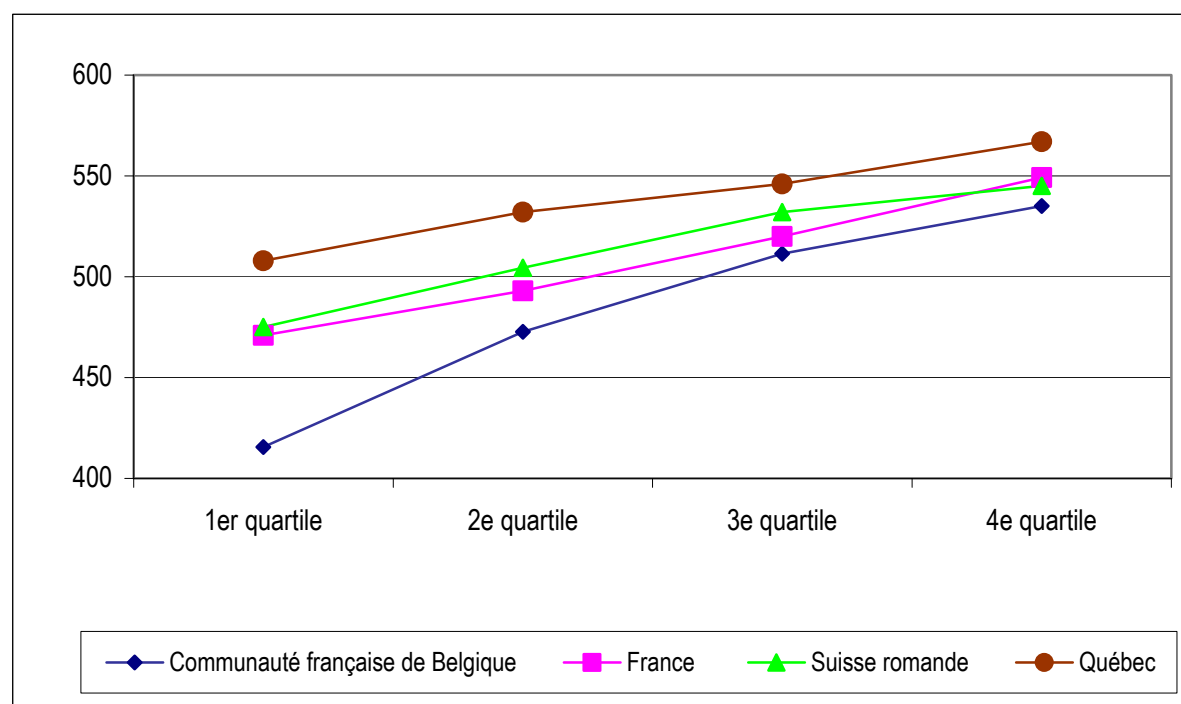
²² 88% sont nés en France ainsi qu'un de leurs parents (voire les deux), 9.8% y sont nés mais pas leurs parents, et 2.2% sont nés à l'étranger.

Il semblerait qu'en Communauté française de Belgique, cette catégorie intermédiaire (élèves nés en Belgique de parents étrangers) présente une double particularité : un niveau socio-économique moyen plus bas et une proportion plus faible d'élèves parlant le français à la maison que chez les élèves nés à l'étranger (dont certains sont probablement nés en France). Précisons que l'analyse présentée dans le rapport de la Communauté française de Belgique met en évidence que « *les différences observées doivent être avant tout imputées au niveau socioéconomique moyen des établissements que fréquentent les élèves étrangers, au nombre d'années de retard scolaire qu'ils accusent et dans une moindre mesure à des facteurs de motivation externe (engagement moyen des élèves de l'établissement envers la lecture) et interne (engagement individuel envers la lecture) ainsi qu'à leur niveau socioéconomique propre.* » (Lafontaine, 2003, p. 80).

Scores en fonction de l'indice socio-économique

Le statut socioéconomique familial (cf. rapports canadien et internationaux) n'a pas le même poids dans tous les pays sur les performances des élèves. Comme le relève Lafontaine (2003), c'est en Communauté française de Belgique que l'influence du niveau socio-économique est la plus grande de tous les pays ayant participé à PISA.

Graphique 1.6 Scores moyens en littératie selon les quartiles nationaux ou régionaux de l'indice socioéconomique familial



En effet, c'est en Belgique francophone que l'écart entre les scores des élèves dont l'indice socioéconomique se trouve dans le 1^{er} quartile et ceux du 4^e quartile (c'est-à-dire ceux des milieux les plus défavorisés et les plus favorisés) est le plus important des quatre « pays » : 120 points séparent les deux catégories de scores. A l'autre extrême, au Québec, la variation est la plus faible : 59 points.

²³ Pour la Suisse romande, la première catégorie est nettement moins importante que dans les deux autres pays européens (68.8%), la seconde représente 12.1% et la troisième 19.1%.

Scores en fonction du degré

De manière générale, les scores vont en progressant depuis le 7^e degré et varient considérablement d'un degré à l'autre. Précisons qu'il s'agit des scores des élèves de 15 ans se trouvant dans les différents degrés (les deux degrés principaux étant le 9^e et le 10^e degrés) et que le nombre d'élèves de 15 ans fréquentant le 7^e ou le 8^e degré est très petit (et prend en compte des élèves avec un retard d'un an, voire 2 ou 3 ans). Si, en restant très prudent, on examine les tendances dans les quatre « pays » considérés, on observe que d'un « pays » à l'autre, les écarts les plus importants ne se situent pas au même endroit. Ainsi, en France et en Communauté française de Belgique, c'est entre le 9^e et le 10^e degré, au passage du secondaire I au secondaire II (moment principal de l'orientation en France, et d'une seconde orientation en Belgique) que l'augmentation de score est la plus grande (respectivement, pour l'échelle combinée en littérature, de 99 points pour la France et de 116 points pour la Belgique francophone). Pour ces deux « pays », l'écart le plus important se rencontre pour l'échelle *retrouver une information*.

En Suisse romande, c'est entre la 7^e et la 8^e année que cet écart est le plus grand : de 113 points (il est difficile de donner une explication : le passage se fait dans plusieurs cantons entre la 6^e et la 7^e). On peut supposer qu'il s'agit d'un effet lié au retard scolaire, c'est-à-dire que les élèves en 7^e à 15 ans, ayant au minimum deux ans de retard, présentent des lacunes particulièrement importantes. Par ailleurs, entre le 10^e et le 11^e degré, on peut constater pour l'échelle *interpréter* une augmentation de score très importante (92 points).

Enfin, au Québec, les écarts sont moindres, allant de 65 points (entre la 8^e et la 9^e) à 42 (entre la 10^e et la 11^e année). Les gains de scores les plus importants s'observent pour *retrouver une information* et pour *réfléchir*.

Si l'on compare par degré les écarts entre les pays, il ressort d'une part, quel que soit le degré considéré, que c'est en Communauté française de Belgique que les scores sont les plus bas et pour la plupart au Québec qu'ils sont les plus élevés, à l'exception du 8^e degré où la Suisse romande obtient le score de 466 (et le Québec 450). C'est pour ce même degré que l'écart entre la Communauté française de Belgique et le pays aux scores les plus élevés est le plus grand puisqu'il atteint 123 points (plus d'un écart-type). Enfin, relevons que dès le 10^e degré, les écarts sont nettement moins importants (39 points au 10^e degré et 42 points au 11^e).

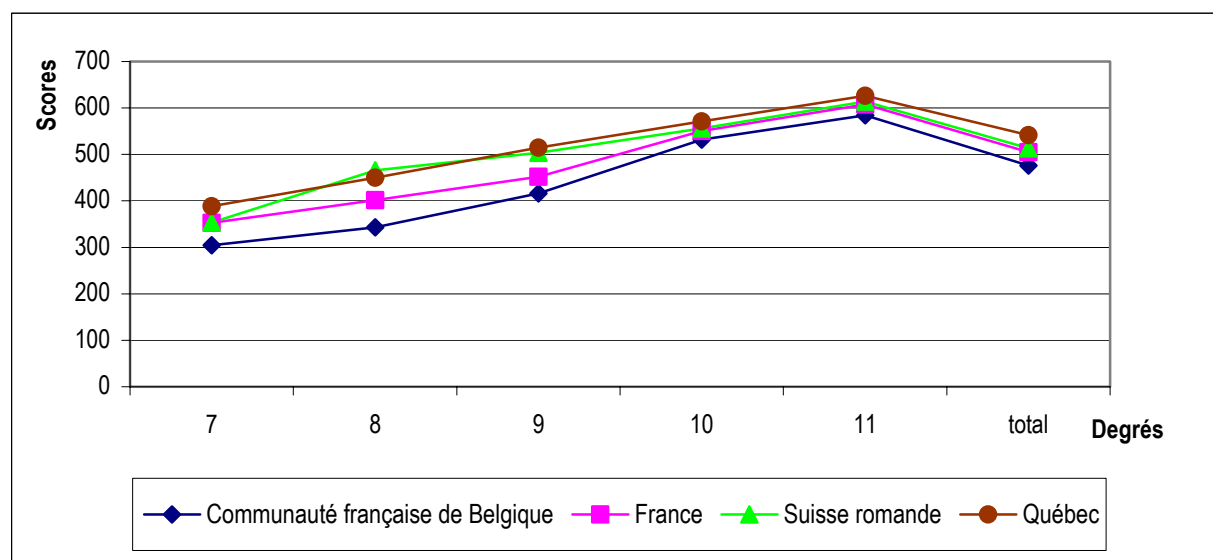
Par ailleurs, pour un pays donné, on peut observer le plus souvent des sauts de scores plus importants lorsque l'on change de système (par ex. passage du primaire au secondaire, ou bien du secondaire I au secondaire II) ou surtout quand les élèves subissent une première orientation dans des filières ou programmes différents.

Tableau 1.8 Scores moyens en fonction du degré pour les quatre « pays »

Degrés	Communauté française de Belgique				France			
	compétence générale	retrouver	interpréter	réfléchir	compétence générale	retrouver	interpréter	réfléchir
7	305	257	343	305	353	380	347	334
8	343	337	371	340	397	401	408	389
9	416	419	429	413	449	455	454	446
10	532	535	533	527	550	562	550	541
11	584	602	587	577	609	607	611	598
total	476	478	484	471	505	512	506	496

Degrés	Suisse romande				Québec			
	compétence générale	retrouver	interpréter	réfléchir	compétence générale	retrouver	interpréter	réfléchir
7	353	353	365	346	389	373	396	388
8	466	443	455	434	450	438	456	447
9	504	512	508	491	515	508	517	516
10	556	559	561	550	571	565	575	569
11	614	636	654	555	626	607	633	612
total	513	518	519	502	541	534	545	540

Graphique 1.7 Evolution des scores de l'échelle combinée en fonction des degrés



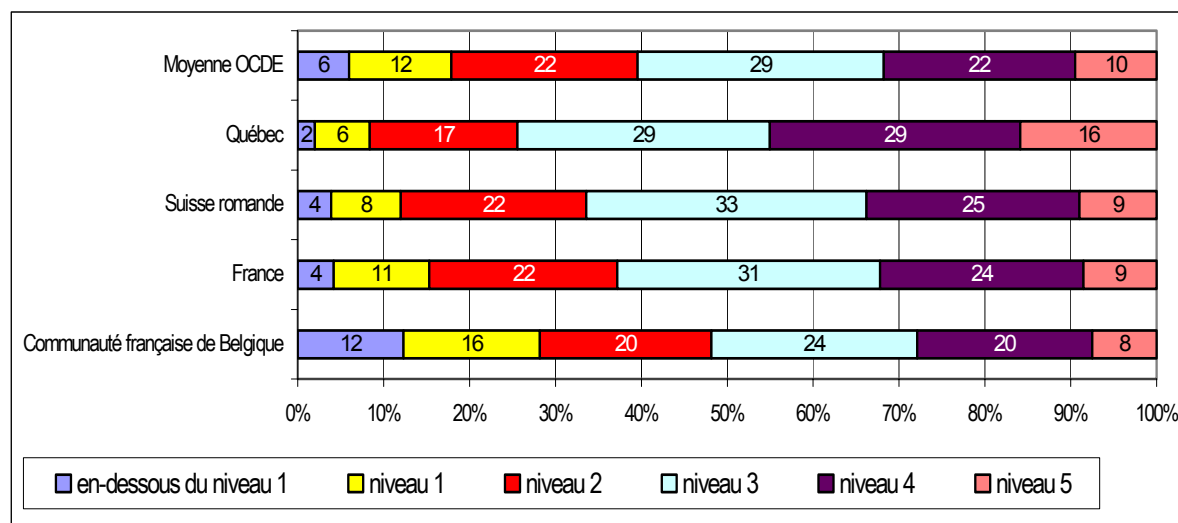
Il faut souligner aussi l'influence des formes d'enseignement sur les compétences notamment en Communauté française de Belgique²⁴ et en France, ce qui n'est pas étonnant compte tenu de la population différente qui fréquente les différentes filières et l'adaptation des curricula.

²⁴ Au 1^{er} degré, les élèves de la 1^{ère} tronc commun obtiennent des scores sensiblement supérieurs à ceux de 1^{ère} B ou 2^e P (respectivement 363 et 305) ; de même au 2^e degré, ceux qui fréquentent l'enseignement général ont un

Proportions d'élèves dans les différents niveaux

La France et la Suisse romande ont une répartition très proche dans les différents niveaux. Relevons que la France a la particularité de présenter une moyenne très proche de la moyenne de l'OCDE, aussi bien pour les deux niveaux faibles (inférieurs au niveau 2) que pour le niveau de compétence le plus élevé. Par contre, comme on pouvait le supposer compte tenu de l'écart-type plus élevé en Communauté française de Belgique, les résultats sont plus dispersés : c'est là que l'on trouve la proportion la plus élevée d'élèves de niveaux très faibles (12.3 à un niveau inférieur à 1 et 15.9% au niveau 1). A l'autre extrême, le Québec a la proportion la plus faible d'élèves au niveau le plus bas et la plus élevée au niveau 5.

Graphique 1.8 Répartition dans les niveaux de compétences



score de 520 points alors qu'il n'est que de 372 chez leurs camarades du 2^e degré professionnel. En France, on constate une différence importante entre les élèves de seconde générale et ceux de seconde professionnelle (respectivement 561 et 476).

En bref, parmi les quatre « pays » francophones, deux pays se détachent en ce qui concerne les compétences de leurs élèves en littérature :

– le Québec, qui présente des résultats élevés et supérieurs à la moyenne de l'OCDE, statistiquement différents de ceux de la France et de la Communauté française de Belgique surtout. Au Québec, 45% des élèves ont un niveau de compétence élevé (supérieur au niveau 3) et seuls 8% ont des capacités faibles.

– à l'autre extrême, la Communauté française de Belgique, où les scores sont un peu inférieurs à la moyenne et les moins élevés des quatre « pays » considérés. De plus, leur dispersion, c'est-à-dire les écarts entre élèves, est la plus importante (suivie d'assez près par la Suisse romande). 28% des élèves ont des compétences élevées ; toutefois, on trouve une proportion aussi importante d'élèves avec des compétences faibles, voire très faibles en littérature.

Dans les trois pays européens, c'est pour l'échelle *réfléchir* que les compétences sont les moins bonnes, ce qui n'est pas le cas au Québec. Par ailleurs, les résultats varient en fonction du genre, de la langue parlée à la maison, de l'origine des élèves (lieu de naissance) et de leur origine sociale. C'est en Communauté française de Belgique que les écarts entre filles et garçons, entre « francophones » et allophones, entre élèves provenant de milieux favorisés ou moins favorisés sont les plus importants, et au Québec qu'ils sont les plus faibles.

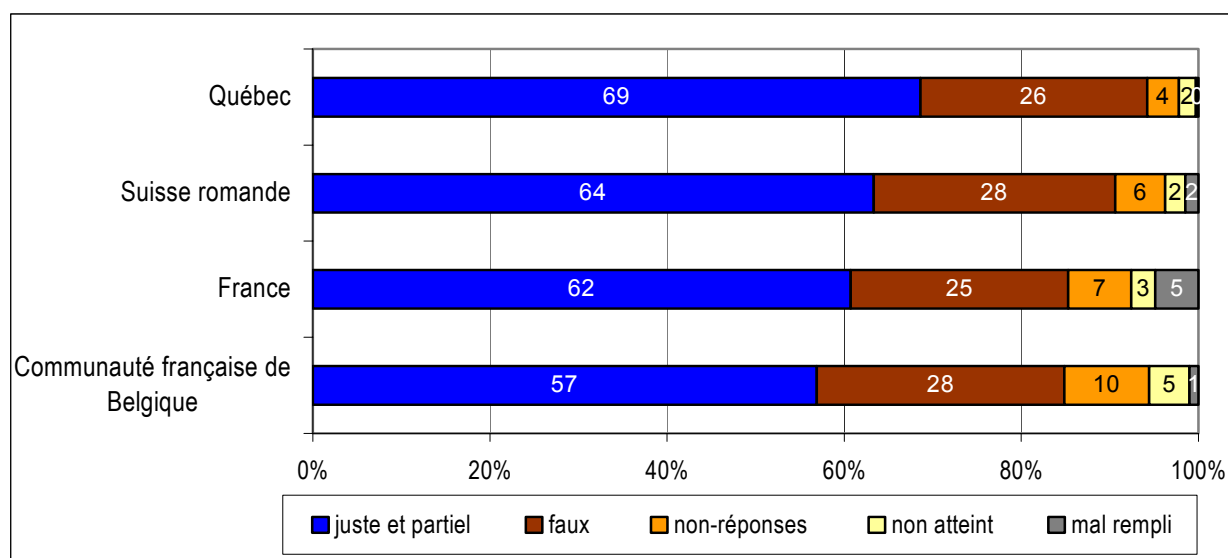
II. Résultats en fonction des caractéristiques de l'instrument PISA

Dans cette seconde partie, nous allons nous intéresser de manière plus approfondie aux résultats en lien avec les différentes caractéristiques de l'instrument pour l'ensemble de la population des quatre « pays » considérées ainsi que pour différentes sous-populations telles que filles et garçons, élèves avec des compétences élevées ou au contraire faibles, élèves parlant ou ne parlant pas le français à la maison. L'analyse se basera non plus sur des scores moyens mais plutôt sur le taux moyen de réponses justes, de non-réponses ou de réponses fausses aux différents items de la littératie. Cette observation devrait permettre de dégager de manière plus précise les réussites et les difficultés communes à ces « pays » ou au contraire particulières à chacun d'eux. Cette analyse sera mise en relation avec les curricula afin de déterminer quel est le rôle de l'école par rapport aux compétences des élèves.

1. Taux de réussite en fonction d'un certain nombre de caractéristiques du matériel

Taux de réponses aux différents items

Graphique 2.1 Taux de réponses (rendement moyen aux différents items) en %



On peut relever un taux plus élevé de non-réponses en Communauté française de Belgique et en France. Par ailleurs, à taux de réussite très équivalents entre la Suisse romande et la France, les comportements des élèves varient : les élèves français ont une tendance plus importante à ne pas donner de réponses ou à répondre davantage de manière inadéquate (c'est-à-dire en donnant deux

réponses lorsqu'on en attend une seule ; Bourny et al., 2002) tandis que les Suisses romands donnent davantage des réponses fausses. Il faut toutefois rappeler (Nidegger, 2002 ; Broi, Moreau, Soussi, Wirthner, 2003) que chez les élèves de 9^e année, ces comportements sont très variables d'un canton à l'autre, les Genevois ayant davantage tendance à ne pas donner de réponse que leurs camarades.

Les tendances observées sont bien évidemment les mêmes que celles relevées pour les élèves de 9^e en Suisse. Les résultats varient surtout en fonction du type de question et du processus de lecture et non en fonction de la structure ou du type de texte (comme on le verra plus loin dans l'analyse de correspondances multiples).

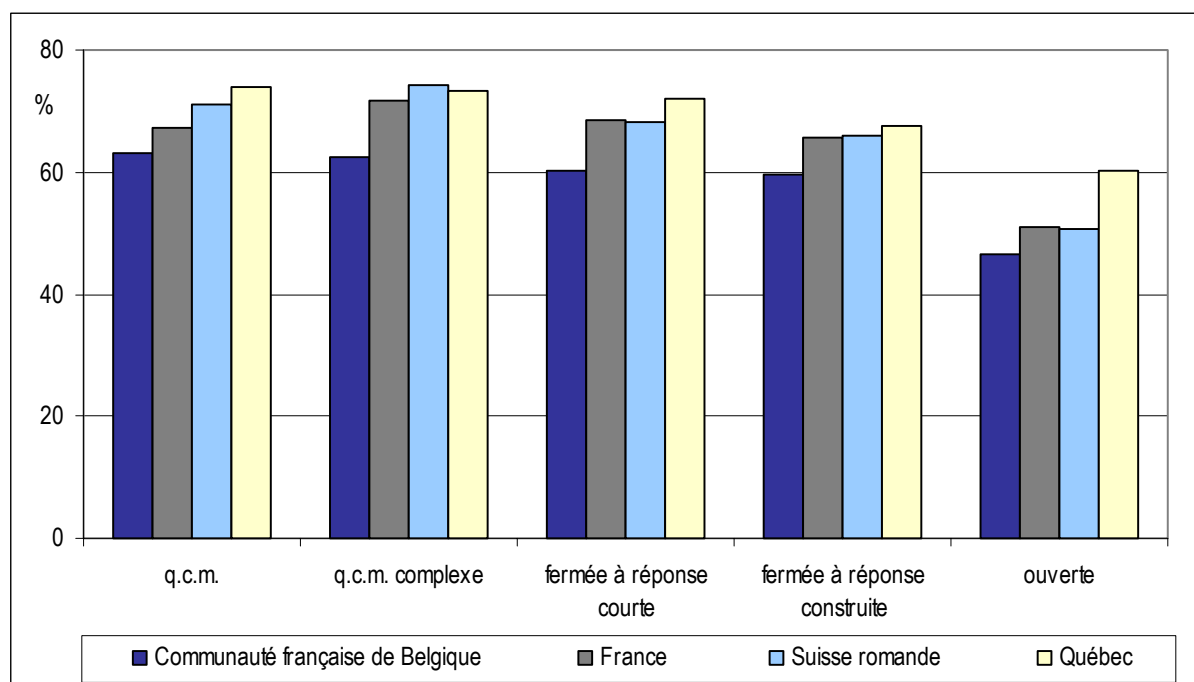
Résultats en fonction du type de questions

Tableau 2.1 Taux moyen de réponses justes et partielles en fonction du type de questions dans les quatre « pays » (en %)

Type de questions	Communauté française de Belgique	France	Suisse romande	Québec
QCM (n=54)	63.0	67.2	71.0	74.1 ²⁵
QCM complexe (n=6)	62.3	71.7	74.1	73.2
fermée à réponse courte (n=17)	60.3	68.5	68.2	71.9
fermée à réponse construite (n=12)	59.7	65.5	66.1	67.5
ouverte (n=40)	46.5	51.0	50.8	60.1

C'est en Suisse romande que les différences sont les plus importantes entre types de questions : 20% de différence entre le taux de réponses justes et partielles pour les QCM et les questions ouvertes, et au Québec qu'elles sont les plus faibles. Par ailleurs, la Communauté française de Belgique se distingue des trois autres « pays » par son rendement aux différents types de question. Le Québec, quant à lui, obtient un taux de réussite sensiblement plus élevé (d'au moins 10% de plus en moyenne) que les trois autres pays qui présentent des résultats très proches. On peut supposer que l'école et plus particulièrement les pratiques scolaires aussi bien au niveau de l'enseignement qu'au niveau de l'évaluation ont un rôle à jouer sur les compétences des élèves à élaborer une réponse à une question ouverte.

²⁵ Pour le Québec, le nombre de questions à choix multiples considéré est de 53 au lieu de 54.

Graphique 2.2 Taux de réponses justes et partielles par type de question (en %)

Relevons par ailleurs que le taux moyen de non-réponses au Québec est faible y compris pour les questions ouvertes. De manière générale, ce taux varie selon le type de question (des QCM aux questions ouvertes) alors que le taux moyen de réponses fausses varie très peu.

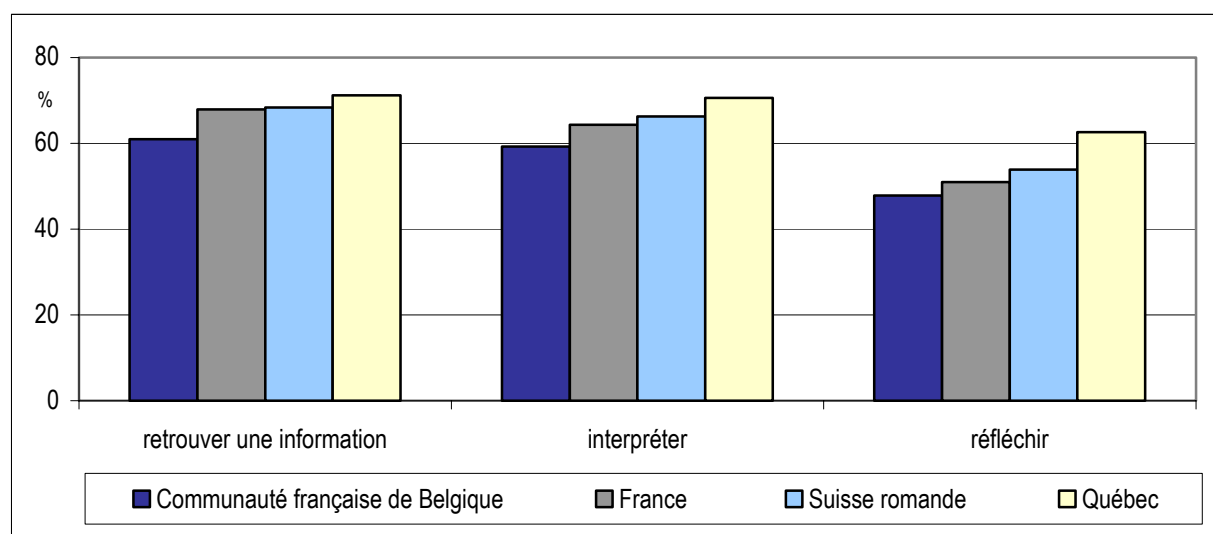
Taux de réussite selon le processus de lecture

Dans les quatre « pays », il y a des différences entre le taux moyen de réponses justes et partielles selon le processus de lecture (notamment entre *retrouver une information* et *réfléchir*) : elles sont de 15% pour la France, 13% pour la Belgique, 12% pour la Suisse romande et d'environ 9% pour le Québec (pour ce dernier, les différences obtenues ne sont que tendanciuellement différentes).

Tableau 2.2 Taux de réponses justes et partielles en fonction du processus de lecture dans les quatre « pays » (en %)

Objectifs	Communauté française de Belgique	France	Suisse romande	Québec
retrouver une information (n=36)	61.0	67.9	68.4	71.2
interpréter (n=63) ²⁶	59.2	64.3	66.3	70.6
réfléchir (n=29)	47.9	51.0	53.9	62.6
Total (n=129)	57.2	62.4	64.1	60.0

²⁶ Pour le Québec, il y a pour cette échelle un item de moins.

Graphique 2.3 Taux de réponses justes et partielles en fonction du processus de lecture (en %)

Par ailleurs, le taux moyen de non-réponses varie dans un rapport de 1 à 3 selon le processus de lecture (de *retrouver une information* à *réfléchir*). Par contre, le taux moyen de réponses fausses est nettement plus constant, variant surtout en Suisse romande.

Taux de réussite selon le type de question pour chaque processus de lecture

Si l'on regarde de manière plus approfondie les taux moyens de réussite pour chaque processus en fonction du type de question (tableau 2.3, page suivante), on observe un certain nombre de différences liées à la composition de l'instrument PISA. En effet, certains processus de lecture comportent davantage de questions à choix multiples que de questions ouvertes (comme *développer une interprétation*) alors que c'est l'inverse pour l'objectif *réfléchir*. Par ailleurs, le niveau de difficulté des tâches n'est pas forcément le même. De rares questions ouvertes ont un niveau de difficulté plus faible mais ne se réfèrent pas à l'objectif *réfléchir*.

On peut observer notamment qu'à l'exception du Québec, les questions ouvertes nécessitant une réflexion sur le texte donnent lieu à une réussite encore moins élevée que lorsqu'elles se réfèrent aux deux autres objectifs de lecture. Pour les quatre « pays », c'est pour l'objectif *interpréter* que ces questions sont le mieux réussies.

Tableau 2.3 Taux moyen de réussite par objectif et type de question (en %)

Objectif	Type de question	Communauté française de Belgique	France ²⁷	Suisse romande	Québec
<i>retrouver une information</i>	QCM (n=10)	64.0	69.6	72.9	74.0
	QCM complexe (n=2)	64.2	70.1	72.4	69.4
	question fermée à réponse courte (n=11)	63.5	71.5	71.5	75.5
	question fermée à réponse construite (n=8)	63.2	69.2	68.6	70.6
	question ouverte (n=5)	44.7	53.1	50.5	57.7
	Total (n=36)	61.0	67.9	68.4	71.2
<i>interpréter</i>	QCM (n=41)	62.9	66.5	70.5	74.3
	QCM complexe (n=2)	56.0	70.1	74.0	70.5
	question fermée à réponse courte (n=5)	56.7	63.8	62.1	68.9
	question fermée à réponse construite (n=4)	52.7	58.0	61.2	61.2
	question ouverte (n=12)	50.7	55.6	53.9	62.3
	Total (n=64)	59.3	63.8	66.3	70.6
<i>réfléchir</i>	QCM (n=3)	61.1	69.2	71.7	71.7
	QCM complexe (n=2)	66.8	74.9	76.0	79.9
	question fermée à réponse courte (n=1)	42.5	58.8	62.2	48.3
	question ouverte (n=23)	44.7	48.1	49.3	59.5
	Total (n=29)	47.9	52.5	53.9	61.8

²⁷ Les taux de réussite ne correspondent pas forcément à ceux figurant dans le rapport français (Bourny et al., 2002) car la classification du type de question est différente.

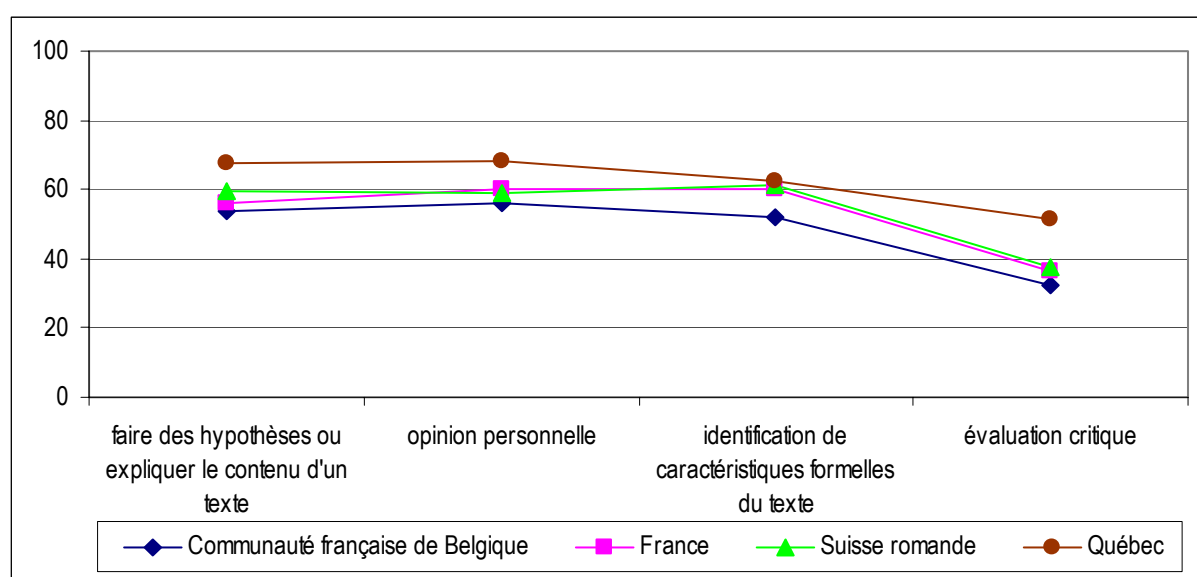
Réussite à l'intérieur de l'objectif *réfléchir*

Si dans l'ensemble (c'est nettement moins le cas pour le Québec), le taux de réussite moyen obtenu aux questions de l'objectif *réfléchir* est plus faible que pour les deux autres objectifs, on peut supposer qu'il y a une différence en fonction des 29 questions qui le composent. Pour cette analyse, on se réfèrera à la classification proposée par J. Mendolovits²⁸ en quatre catégories :

- faire des hypothèses ou expliquer le contenu d'un texte (7 items) (c'est-à-dire comment peut-on expliquer ce phénomène, comment peut-on justifier un argument ou une position dans le texte ?) ;
- donner une opinion personnelle (6 items) (c'est-à-dire que pense l'élève de la solution ou de la fin, comment peut-on comparer l'expérience de l'élève et celle décrite dans le texte ?) ;
- identifier des caractéristiques formelles du textes (8 items) (que signifie cette caractéristique du texte ? Quelle est la connexion logique ou structurelle entre deux parties d'un texte donné ?) ;
- faire une évaluation critique (8 items) (c'est-à-dire dans quelle mesure une partie – ou le tout – d'un texte est-elle efficace ? Comment une partie du texte contribue-t-elle à l'ensemble ?).

Voici les résultats que l'on obtient alors.

Graphique 2.4 Taux de réponses justes et partielles (JP) en fonction des sous-objectifs de l'échelle *réfléchir* (en %)



On retrouve un résultat mis en évidence par J. Mendolovits pour les pays anglophones : une réussite nettement plus faible (surtout pour les trois pays européens) à l'objectif *évaluation critique*. Il faut souligner que celui-ci suppose des opérations complexes : il faut avoir compris l'ensemble du texte et en avoir une vision distanciée. Les trois autres sous-objectifs sont réussis de manière très comparable pour un pays donné. La hiérarchie n'est pas toujours la même : en France, en Communauté française de Belgique et au Québec, les élèves réussissent un peu mieux quand il s'agit de *donner son opinion personnelle* (en lien avec la compréhension du texte) alors qu'en Suisse romande, ce sera plutôt *identifier les caractéristiques formelles du texte*. Il faut préciser que les taux des trois sous-objectifs de *réfléchir* autres qu'*évaluation critique* sont très proches. Il s'agira de vérifier dans les plans d'études si l'on peut trouver une explication à ces différences.

²⁸ D'après la communication faite par J. Mendolovits au Congrès *Earli*, Padoue, août 2003, dans le cadre du symposium *Reading literacy : performance and engagement across countries. Interpreting results from PISA 2000. "Patterns of performance on the reading literacy subscales."*

Taux de réussite en fonction de la structure ou du type de texte

Bien que l'on ne constate pas non plus (pas plus que pour la structure²⁹) des différences selon le type de texte, on observe grosso modo la même hiérarchie dans les trois pays européens (schémas en 1^{er} et textes narratifs en 4^e ou 5^e position). Au Québec, deux types de textes sont mieux réussis (schémas et textes explicatifs), les autres donnant lieu à des rendements moyens très proches.

2. Rôle des caractéristiques du matériel sur les résultats de différentes sous-populations

Différences filles-garçons

Comme pour les élèves de 9^e en Suisse, les différences de taux moyens de réponses justes et partielles entre filles et garçons sont plus élevées pour les questions ouvertes que pour les QCM (elles sont par ailleurs plus élevées en valeur absolue en Suisse romande et au Québec). Relevons une particularité belge : des différences relativement importantes pour les questions fermées à réponses construites.

Ces différences filles-garçons sont aussi plus importantes quand il s'agit de l'objectif *réfléchir*. Les différences filles-garçons sont plus faibles en Belgique selon le processus de lecture.

Tableau 2.4 Taux de réponses justes et partielles des filles et des garçons selon l'objectif de lecture (en %)

Genre	Communauté française de Belgique			France			Suisse romande			Québec		
	filles	garçons	différences filles/garçons	filles	garçons	différences filles/garçons	filles	garçons	différences filles/garçons	filles	garçons	différences filles/garçons
<i>retrouver une information</i>	64.7	58.1	6.6	70.2	65.6	4.6	70.8	65.9	4.9	73.2	69.5	3.7
<i>interpréter</i>	62.8	56.2	6.6	66.6	61.0	5.6	69.0	63.5	5.5	73.4	68.2	5.2
<i>réfléchir</i>	52.2	44.1	8.1	56.8	48.2	8.6	58.3	49.2	9.1	66.6	57.4	9.2
Total	60.9	54.0	6.9	65.4	59.4	6.0	67.1	61.0	6.1	71.8	66.1	5.7

Enfin, ces différences sont nettement plus importantes pour les textes continus que non continus, comme l'illustre le tableau 2.5.

²⁹ Il faut relever malgré tout que lorsqu'on se réfère aux scores moyens calculés pour l'échelle des textes continus (nous ne possédons l'information que pour la France : OCDE, 2002) et celle des textes non continus, on observe que la France (et la Belgique dans son ensemble) présente la particularité d'avoir le plus grand écart de résultats entre les deux échelles (19 points) au profit des textes non continus. Le Canada et la Suisse, dans leur totalité, n'obtiennent pas de différences de résultats en fonction de la structure. Avec le taux de réussite, le calcul est différent et probablement la catégorisation. Certains textes comportent des parties continues et d'autres non continues. Parfois, pour un texte continu, l'item sera non continu.

Tableau 2.5 Taux de réponses justes et partielles des filles et des garçons en fonction de la structure du texte (en %)

Genre	Communauté française de Belgique			France			Suisse romande			Québec		
	filles	garçons	différences filles/garçons	filles	garçons	différences filles/garçons	filles	garçons	différences filles/garçons	filles	garçons	différences filles/garçons
Type de texte												
Textes continus	61.1	53.1	8.0	65.2	57.7	7.5	67.1	59.9	7.2	73.1	65.8	7.3
Textes non continus	60.5	56.0	4.5	65.8	63.0	2.8	67.0	63.2	3.8	69.4	66.9	2.5
Total	60.9	54.0	6.9	65.4	59.4	6.0	67.1	61.0	6.1	71.8	66.1	5.7

Différences entre niveaux extrêmes

Les différences de taux moyen de réponses justes et partielles entre niveaux extrêmes (0-1 et 4-5) sont en moyenne légèrement supérieures à 50%. Elles sont assez stables selon le type de questions ou le type de structure de textes, par contre elles sont légèrement plus élevées pour l'objectif *réfléchir*.

Tableau 2.6 Taux de réponses justes et partielles des élèves de niveaux 0-1 et de niveaux 4-5 en fonction de l'objectif de lecture (en %)

Niveaux	Communauté française de Belgique			France			Suisse romande			Québec		
	Niveau 0-1	Niveau 4-5	différences entre niveaux extrêmes	Niveau 0-1	Niveau 4-5	différences entre niveaux extrêmes	Niveau 0-1	Niveau 4-5	différences entre niveaux extrêmes	Niveau 0-1	Niveau 4-5	différences entre niveaux extrêmes
Processus de lecture												
retrouver une information	26.9	87.2	60.3	31.2	87.3	56.1	30.8	87.4	56.6	30.1	86.1	56.0
interpréter	27.8	85.3	57.5	29.5	84.8	55.3	28.8	86.0	57.2	31.2	86.2	55.0
réfléchir	15.2	77.5	62.3	16.5	77.0	60.5	16.8	76.3	59.5	18.2	79.8	61.6
Total	24.7	84.1	59.4	27.1	83.8	56.7	26.7	84.2	57.5	28.0	84.7	56.7

Différences en fonction de la langue parlée à la maison

Entre francophones et allophones (ceux qui parlent une autre langue que le français à la maison), le taux moyen de réponses justes et partielles se situe entre 8% et 20% selon les « pays » francophones, mais ne varie pas beaucoup selon le type de question (sauf en Belgique) ou d'objectif de lecture. Au Québec, les différences sont moins importantes (9.4% en moyenne) tandis qu'en Belgique, elles atteignent 20%.

En France uniquement, on constate une légère différence de taux de réussite des élèves francophones ou allophones selon la structure du texte.

Tableau 2.7 Taux de réponses justes et partielles des élèves francophones et allophones en fonction de la structure de texte (en %)

Langue parlée à la maison	Communauté française de Belgique			France			Suisse romande			Québec		
	franco-phones	allo-phones	différences franco-phones/allophones	franco-phones	allo-phones	différences franco-phones/allophones	franco-phones	allo-phones	différences franco-phones/allophones	franco-phones	allo-phones	différences franco-phones/allophones
Type de textes												
Textes continus	60.0	39.9	20.1	62.7	47.9	14.8	67.1	50.7	16.4	70.5	60.8	9.7
Textes non continus	61.3	39.9	21.4	65.3	54.7	10.6	68.2	53.1	15.1	69.2	60.4	8.8
Total	60.4	39.9	20.5	63.5	50.1	13.4	67.5	51.4	16.1	70.1	60.7	9.4

Différences dans ces différentes sous-populations à l'intérieur de l'objectif *réfléchir*

Comme on a pu le constater précédemment, quand on regarde plus précisément à l'intérieur de l'objectif *réfléchir*, parmi les quatre composantes définies par Mendolovits, ce sont les questions se référant à la capacité à *effectuer une évaluation critique* qui semblent les plus difficiles. Quand on observe ce qu'il en est à l'intérieur des sous-populations, on constate les éléments suivants :

- entre filles et garçons, c'est pour les questions nécessitant *une opinion personnelle* que les différences sont les plus grandes (au profit des filles), ceci dans les quatre « pays » francophones (de 12% au Québec et en France à 15.7% en Suisse romande). *L'évaluation critique* donne lieu pratiquement au même écart au Québec entre filles et garçons mais de moindre importance dans les autres « pays » ;
- entre élèves avec des compétences élevées ou plus faibles, les différences les plus importantes se rencontrent aussi pour *l'opinion personnelle* (plus de 65%) mais de manière assez comparable quand il s'agit d'*identifier les caractéristiques formelles d'un texte* (61% et plus). Il est intéressant de souligner que pour le sous-objectif le plus difficile pour les élèves (*effectuer une évaluation critique*), les écarts sont un peu moins importants même s'ils dépassent 50% (sauf au Québec) ;
- entre élèves parlant ou non le français à la maison, c'est en Suisse romande et en Communauté française de Belgique que les différences sont les plus importantes. Pour les Romands, *donner une opinion personnelle* provoque un écart de 22.6% entre élèves parlant le français à la maison et ceux ne le parlant pas. En Communauté française de Belgique, l'écart atteint 25% quand il s'agit d'*identifier les caractéristiques formelles d'un texte*. Dans les deux autres pays, les différences sont plus faibles, très semblables d'un sous-objectif à l'autre pour la France (de 12 à 14%), un peu plus différencié au Québec (8% pour le 3^e et 12% pour le 4^e, à savoir *faire des hypothèses* ou *expliquer le contenu d'un texte*).

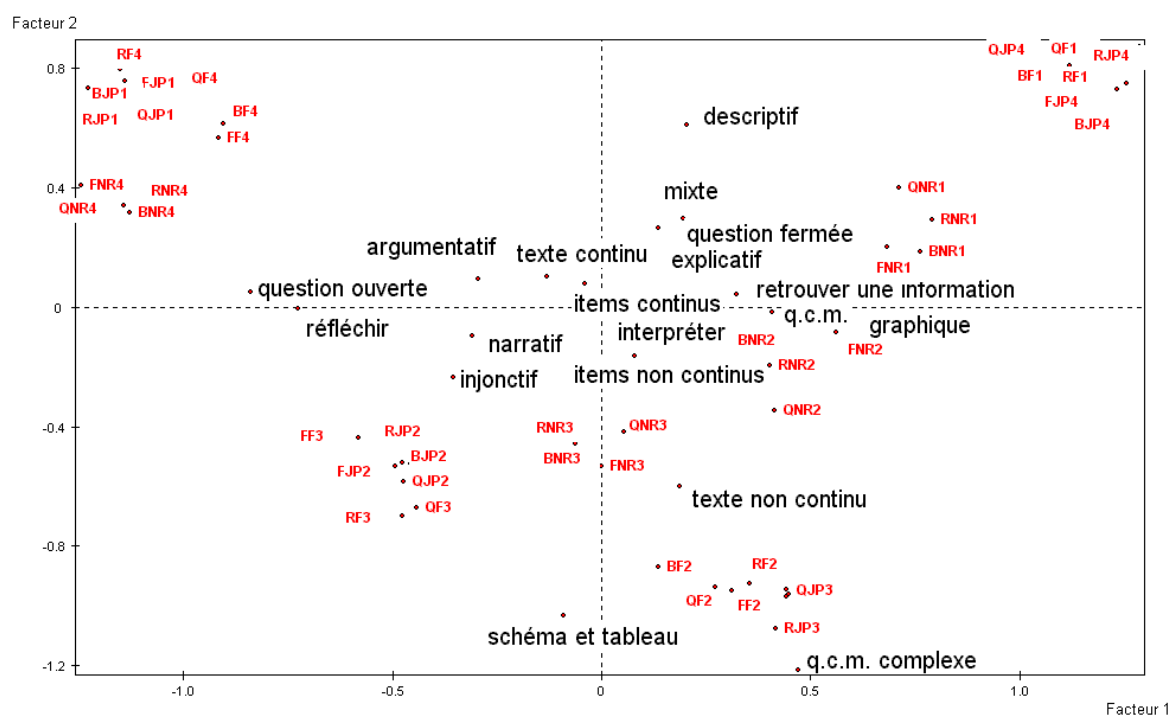
3. Facteurs liés aux caractéristiques de l'instrument prédisant la réussite

Après avoir analysé les résultats en fonction de certaines caractéristiques de l'instrument et mis en évidence d'une part l'influence de l'objectif de lecture et d'autre part celle du type de question, nous allons maintenant considérer de manière globale les différentes caractéristiques des tâches : au niveau du texte, la structure (textes continus ou non continus) et le type (de texte : narratif, explicatif, argumentatif, schéma, tableau, etc.) et au niveau des questions, le type de question (QCM, question ouverte, etc.) ainsi que l'objectif de lecture visé (*retrouver une information, interpréter, réfléchir sur*

le texte). Une analyse synthétique des liens entre les différents aspects des tâches proposées aux élèves et les différents types de réponses peut être obtenue par une analyse des correspondances multiples (Benzécri et collaborateurs, 1973). Cette analyse concerne les différents types de réponse observés (juste et partielle, fausse et non-réponse) et donc pour chaque item les taux de réponses justes et partielles (*JP*), de non-réponses (*NR*) et de réponses fausses (*F*)³⁰.

De quoi dépend la réussite aux différentes tâches ?

Graphique 2.5 Analyse des correspondances multiples des caractéristiques des items : premier plan factoriel



L'analyse montre que la réussite aux différents items est associée aux objectifs *retrouver une information* ou *développer une interprétation* avec des questions à choix multiples ou fermées à réponse construite le plus souvent de niveau de difficulté 1 tandis que « l'échec » est davantage lié à l'objectif *réfléchir* et aux questions ouvertes (du niveau de difficulté le plus important).

On peut visualiser sur le premier plan factoriel (qui représente 27.8% de la variabilité) les liens entre les caractéristiques de l'instrument et les taux de réussite, de réponses fausses ou de non-réponses. En effet, le premier axe (16.9% de variabilité) correspond à un axe de réussite des items. Il oppose de manière plus ou moins marquée d'une part une réussite importante (4^e quartile) et des taux de réponses fausses ou de non-réponses relativement bas (1^{er} quartile), associée notamment aux deux objectifs (*retrouver l'information* et *interpréter*), aux QCM ainsi qu'aux questions fermées à réponse construite, et d'autre part une réussite faible avec des taux de réponses fausses ou de non-réponses les plus élevés, associée aux questions ouvertes et à l'objectif *réfléchir*. On relèvera que ces oppositions sont communes aux quatre « pays ».

³⁰ Ces variables ne comportant pas de catégories distinctes, elles ont été découpées en quartiles. Par exemple : FJP1, FJP2, FJP3 et FJP4 correspondent aux quartiles de la distribution des taux de réponses justes ou partielles en France. La première lettre F, R, B ou Q indique la région concernée : F = France, R = Suisse romande, B = Communauté française de Belgique et Q = Québec.

Le deuxième axe (10.9% de la variabilité) est, comme le premier, lié à l'existence d'une échelle de réussite des items (la configuration parabolique des projections ou effet Guttman³¹ est typique de l'existence d'une échelle).

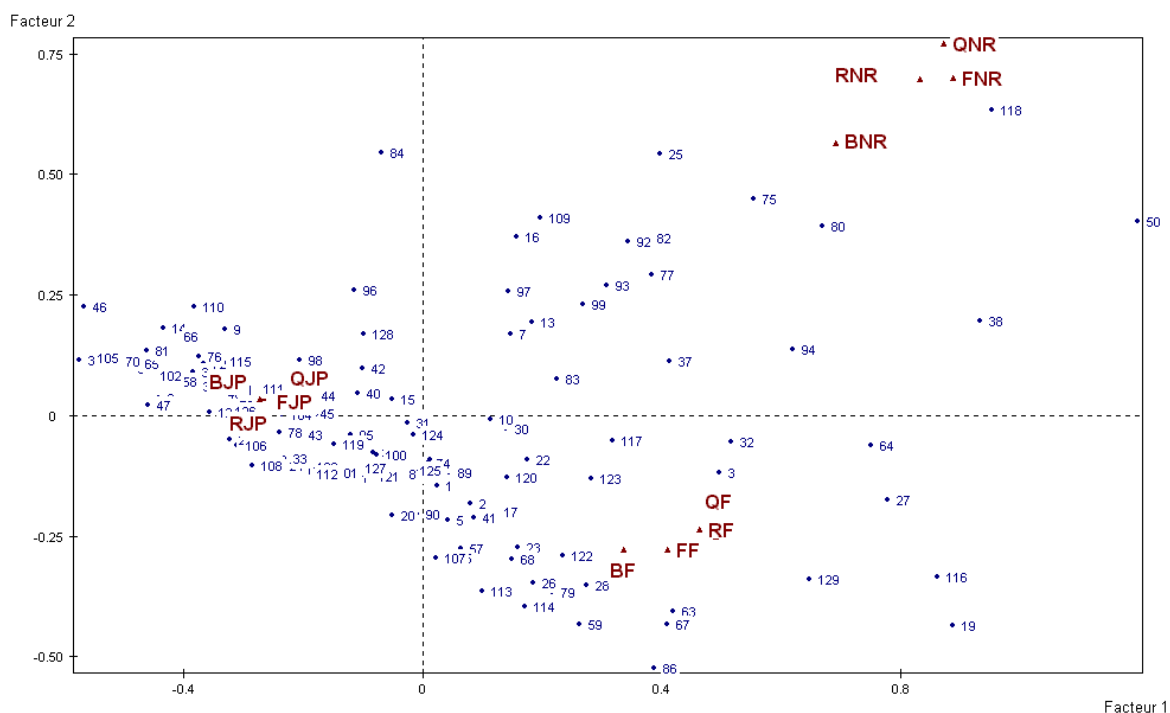
Ces résultats confirment ceux obtenus avec l'échantillon d'élèves de 9^e année dans les trois régions linguistiques de Suisse (Broi et al., 2003).

Un autre aspect concernant les non-réponses peut être relevé (le troisième axe qui décrit 7.4% de la variabilité). On constate en effet qu'un taux de non-réponses très bas peut être associé à certaines questions à choix multiples, à des textes continus et à l'objectif *interpréter* par opposition aux taux de non-réponses plutôt élevés (3^e quartile), correspondant à des questions fermées à réponse courte ou construite, à l'objectif *retrouver une information* et à des textes non continus.

Comparaison des taux de réponses justes et partielles, des taux de réponses fausses et de non-réponses dans les différents « pays »

On cherche maintenant à savoir comment se différencient les quatre « pays » par rapport aux taux de réussite, de réponses fausses et de non-réponses aux différents items. Une analyse des correspondances de ces différents taux peut rendre compte des principales caractéristiques des « pays ».

Graphique 2.6 Analyse des correspondances des taux de réponses : premier plan factoriel³²



En fait, ce qui frappe en premier lieu, c'est une grande ressemblance entre les quatre « pays » francophones. On peut visualiser cette similitude sur le premier plan factoriel qui rend compte de l'essentiel de la variabilité (95%). On constate en effet que ce sont plutôt les mêmes items qui correspondent dans chaque région suivant les cas aux meilleurs réussites, à plus de réponses

³¹ Pour en savoir plus, on peut consulter l'ouvrage de Benzécri (1973, tome 2, p. 192).

³² Les numéros figurant dans le graphique correspondent aux différents items dont on trouvera la liste et la description en annexe.

fausses ou à plus de non-réponses. En outre, on peut observer une double opposition entre d'une part les items les mieux réussis et les autres (premier axe) et les items suscitant plus de réponses fausses ou de non-réponses (second axe).

Par ailleurs, on peut constater que les taux élevés de réponses fausses se rencontrent plutôt pour des questions à choix multiples ou à réponse construite, avec des exceptions pour deux questions ouvertes où les élèves n'ont pas hésité à répondre même si la question était difficile (p. ex. réfléchir sur l'adéquation d'un titre qui résumerait le thème principal du texte). Les questions qui sont à l'origine d'un taux plutôt élevé de non-réponses sont, par contre, toutes des questions ouvertes nécessitant souvent la réflexion.

Un autre aspect intéressant (troisième axe, 1.71%), même si son importance reste assez minime, concerne une particularité du Québec où certains items donnent lieu à un taux de réponses fausses élevé par rapport aux trois autres « pays ». Il peut s'agir de questions ouvertes (notamment la question la plus difficile et la plus mal réussie *Plan international*) pour lesquelles les élèves des trois « pays » européens ne donnent pas de réponses alors que les Québécois donnent des réponses fausses. On relèvera aussi que pour certaines questions ouvertes, les élèves français, belges (de la Communauté française) ou suisses romands donnent davantage de réponses fausses que leurs camarades québécois : on citera pour exemple la question *Graffiti Q6B* (portant sur un texte argumentatif).

Mise à part cette concordance entre les régions francophones, on relèvera cependant que le Québec peut présenter pour certains items un écart important de réussite avec les autres régions (jusqu'à 20%) comme on le verra dans le chapitre suivant. On constate à nouveau que le taux de non-réponses est souvent plus important pour la Belgique que pour les autres régions. En outre, pour beaucoup de questions, le taux de réponses fausses est également supérieur en Communauté française de Belgique et en France à celui des deux autres régions (surtout du Québec).

En bref, de manière générale, ces quatre « pays » où le test de littératie a été passé en français présentent d'importantes similarités, ce qui pourrait être dû à un effet langue. Des taux de réussite élevés s'observent surtout pour les questions à choix multiples nécessitant le repérage d'information ou le développement d'une interprétation, tandis que les taux importants de non-réponses (ou de réponses fausses) se remarquent le plus souvent pour les questions ouvertes, en particulier lorsque celles-ci supposent une réflexion sur le texte (c'est au Québec que les différences de réussite entre les QCM et les questions ouvertes sont les plus faibles).

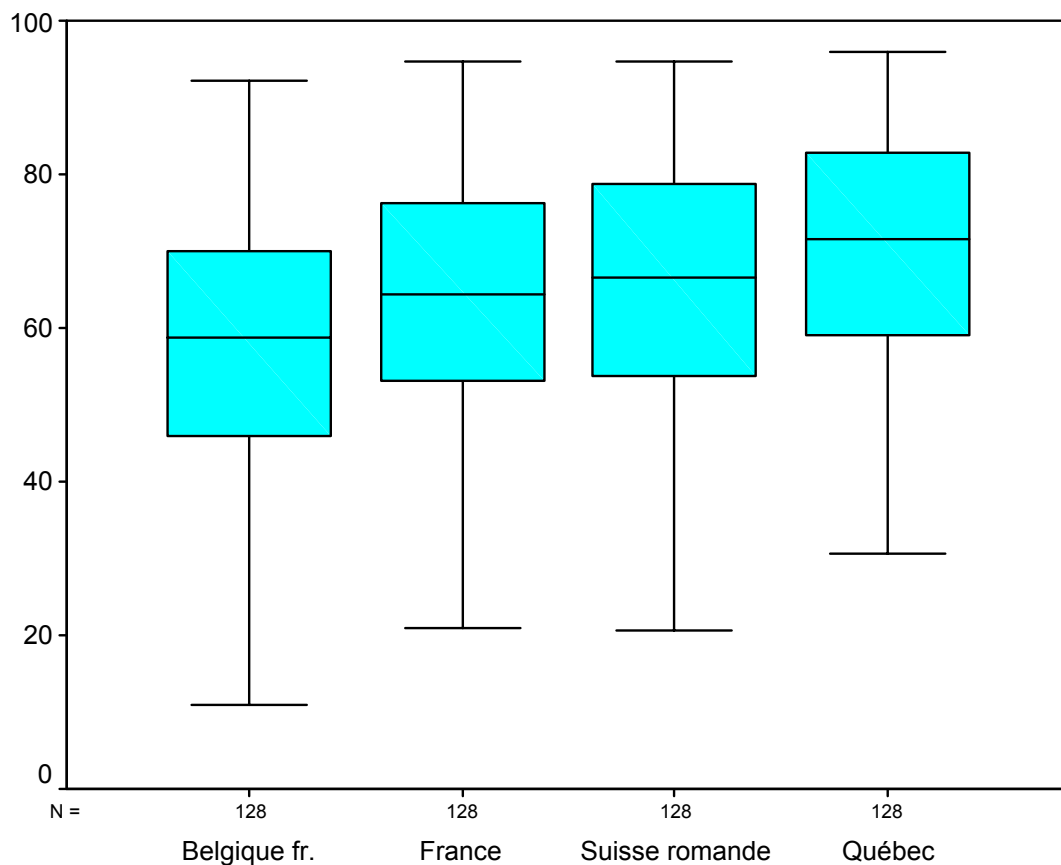
Passé ces grandes ressemblances, on peut faire un certain nombre de constats qui sont probablement liés à un accent particulier porté à tel ou tel aspect dans le curriculum ou à des comportements culturels. Ainsi, par exemple, pour certaines questions très difficiles, on a pu observer que les élèves québécois avaient tendance à donner des réponses même fausses, alors que les élèves des trois pays européens préféraient ne pas donner de réponses. Concernant le taux de réussite, on a pu aussi relever notamment une opposition entre la France et le Québec à propos des questions portant sur des textes continus. Au travers de l'analyse des plans d'études, nous essayerons de dégager les particularités et de les mettre en relation avec les oppositions constatées ici.

Enfin, les filles réussissent mieux que les garçons de manière globale dans les quatre « pays ». Cette différence est plus importante lorsqu'il s'agit de questions ouvertes ou de questions qui nécessitent une réflexion sur le texte ou encore qui portent sur des textes continus. Par ailleurs, entre élèves avec des compétences élevées ou au contraire faibles, les écarts se creusent lorsqu'il s'agit de répondre à des questions demandant une réflexion sur le texte.

III. Comparaisons diverses et particularités dans les quatre « pays » francophones

Dans cette troisième partie, nous nous intéresserons de manière plus approfondie aux questions elles-mêmes et aux particularités (ou ressemblances) de chaque « pays ».

Graphique 3.1 Distribution du taux de réponses justes et partielles dans les quatre « pays » francophones³³



Si le Québec obtient les rendements les plus élevés de manière générale et la Belgique francophone les moins élevés, c'est en Suisse romande que les écarts de performances aux différentes questions sont les plus petits, variant de 21% à 95% de réussite. Par ailleurs, on trouve un certain nombre de questions réussies de la même manière dans les quatre « pays ».

³³ Les *boxplots* (Tukey, 1970) donnent une représentation de la distribution d'une variable en montrant les quartiles (la « boîte »), la médiane et les valeurs minimales et maximales.

1. Comparaisons entre les rendements par items dans les quatre « pays »

Comme on pouvait le supposer, compte tenu des résultats précédents, quand on compare le rendement aux différents items, on constate que la majorité des items sont moins bien réussis par la Communauté française de Belgique sauf 21 items (dont certains se rapprochent de la valeur minimale observée entre les quatre « pays »).

Par ailleurs, la majorité des questions sont mieux réussies au Québec que dans les autres « pays » à l'exception de 36 questions (37 en tout, une question ayant été retirée au Québec) parmi lesquelles 22 sont mieux réussies par la Suisse romande et 14 par la France. Toutefois, dans l'ensemble, ces 36 questions sont pratiquement aussi bien réussies par les élèves québécois que par les Suisses romands ou les Français, à l'exception de trois items qui donnent lieu à une réussite où le Québec se différencie un peu plus du meilleur : il s'agit des questions suivantes (*Amanda Q2*, *Iran Air Q5* et *Téléphone Q2*).

- Pour certaines questions, les différences de réussite entre « pays » sont plus faibles : c'est le cas de 41 questions sur 129 (près d'un tiers de l'ensemble des questions) où les écarts sont inférieurs à 10% entre les meilleurs et les moins bons dont quatre questions inférieures à 5%. Trois d'entre elles (*Travaux ménagers Q2*, *Bibliothèque Q5* et *Q6*) sont très bien réussies. Il s'agit de questions portant sur des textes non continus, de niveau de difficulté 1 et la quatrième est au contraire très mal réussie (*Personnel Q2*).
- A l'autre extrême, dix questions discriminent fortement les « pays » : il s'agit de questions donnant lieu à des écarts d'au moins 20% entre le « pays » ayant le mieux réussi et celui ayant le moins bien réussi (pour une question, cet écart atteint même 36%). Soulignons que ces différences sont toujours au profit du Québec.

Tableau 3.1 Questions donnant lieu à de grandes différences entre les quatre « pays »³⁴

Items	Caractéristiques	Différences min./max.	Taux de réponses justes et partielles			
			Communauté française de Belgique	France	Suisse romande	Québec
<i>Entretien d'embauche Q3</i>	ouverte, continu, injonctif, interpréter, n3	36.2	45.0	59.2	42.1	78.3
<i>Echanges Q6B</i>	ouverte, continu, explicatif, réfléchir n3/4	26.0	38.0	39.0	42.4	64.0
<i>Echanges Q2B</i>	ouverte, continu, explicatif, réfléchir, n3/5	28.8	32.7	34.6	43.2	61.8
<i>Chemise Q6</i>	ouverte, non continu, tableau, réfléchir, n4	27.5	18.7	25.6	27.5	46.2
<i>Graffiti Q6B</i>	ouverte, continu, argumentatif, réfléchir, n4	23.9	32.9	32.5	40.3	56.4
<i>Grippe Q4</i>	QCM, continu, argumentatif, interpréter, n3	23.1	41.8	43.6	57.0	64.9
<i>Contact avec un employeur Q1</i>	ouverte, continu, injonctif, retrouver une information, n2	21.9	54.7	67.3	72.4	76.7
<i>Macondo Q5</i>	ouverte, continu, narratif, réfléchir, n3	21.9	49.5	56.8	58.0	71.4
<i>Cadeau Q5</i>	ouverte, continu, narratif, réfléchir, n4/5	21.4	34.1	33.6	32.8	54.2
<i>Opticien Q1</i>	QCM, schéma/graphique, retrouver une information, n2	21.4	48.7	49.5	62.7	70.1

³⁴ Les meilleurs rendements sont indiqués en gras.

La majorité des questions figurant dans le tableau 3.1 sont des questions ouvertes (8 sur 10) et deux sont des QCM. Six questions font appel à la *réflexion*, deux à *retrouver une information* et deux à une *interprétation*. Les textes sont le plus souvent continus (8 sur 10) et plus particulièrement explicatifs, injonctifs, argumentatifs ou narratifs.

Avant de nous pencher de manière plus approfondie sur les points faibles et forts de chaque « pays », il nous a paru intéressant de regarder plus particulièrement la réussite de la France et de la Communauté française de Belgique aux questions portant sur les supports qu'ils ont eux-mêmes proposés.

Réussite de la France aux textes et items proposés par cette dernière

La France a proposé deux textes : *Amanda et la Duchesse* et *Pôle Sud*. Ces deux supports sont relativement originaux. Le premier est défini comme narratif : il s'agit en fait d'un extrait de pièce de théâtre (*Léocadia* de J. Anouilh). Relevons que ce type d'écrit pourrait dérouter certains élèves peu accoutumés au théâtre. Toutefois, les questions sont soit à choix multiples, soit fermées à réponses courtes. Une des questions teste la compréhension par la localisation sur un plan. Le second support est un texte que l'on pourrait qualifier de mixte mais qui a été catégorisé comme explicatif. Il est composé de trois documents : un texte explicatif, une carte de géographie et un schéma. Les élèves doivent retracer un itinéraire décrit dans le texte explicatif. Les questions sont de mêmes types que pour le texte précédent. On sait par ailleurs que les élèves français ont plutôt bien réussi les questions portant sur des textes non continus (ici le support comporte un texte continu et deux textes non continus).

Si l'on calcule le coefficient de lisibilité³⁵ de ces deux textes (cf. Broi et al., 2003), il s'avère que *Pôle Sud*, avec un coefficient bas de 35, est un texte relativement difficile à lire et à comprendre, et qu'au contraire, *Amanda et la Duchesse* a un coefficient relativement élevé (59, le second de tous les supports continus de PISA), ce qui signale un texte plus facile à aborder.

Dans l'analyse effectuée sur les plans d'études (cf. chapitre IV), nous essaierons de vérifier si ce type d'approche incluant d'autres formes de représentations (p. ex. schéma ou plan) est mentionnée dans le plan d'études français.

Pour la France, il semble que la réussite soit plutôt bonne à ses propres items (sans qu'elle obtienne pour autant le meilleur rendement à chaque fois).

³⁵ Pour les textes continus, nous avons calculé un coefficient de lisibilité qui estime la difficulté d'un texte. Il s'agit de l'indice de Flesch qui varie de 0 à 100 (plus il s'approche de 100 et plus le texte est considéré comme facile à lire et à comprendre). Il se base sur le nombre de mots par phrase et de syllabes par mots (la formule est la suivante : $206.835 - [1.15 \times \text{moyenne de mots par phrase}] - [84.6 \times \text{moyenne de syllabes par mots}]$). On peut aussi obtenir une autre statistique, portant sur la complexité lexicale et la complexité syntaxique (la première se basant sur la proportion de mots considérés comme complexes dans le texte, la seconde sur la proportion de phrases considérées complexes, c'est-à-dire contenant des enchâssements). On observe une corrélation assez importante entre le coefficient de lisibilité et ces mesures de complexité (plus le coefficient de lisibilité est grand, plus la complexité lexicale ou syntaxique est faible).

Tableau 3.2 Taux de réussite de la France à ses propres items (en %)

		Taux de réponses justes et partielles pour la France	Ecart entre min. et max.
Amanda	Q1	78.3 (max.)	7.7
	Q2	58.8 (2 ^e meilleur après Suisse rom. : 62.0)	19.0
	Q3	57.0 (Québec : 59.0)	15.0
	Q4	41.3 (Québec : 41.3)	8.0
	Q6	72.2 (Québec : 73.0)	11.8
	Pôle Sud	Q1	57.6 (Suisse romande : 58.4)
Q2		68.9 (max.)	18.4
Q4		70.6 (max.)	8.4
Q5		81.2 (Québec : 85.5)	8.1
Q6		64.8 (proche min.)(Québec : 72.0)	9.2

Réussite de la Communauté française de Belgique aux textes et items proposés par cette dernière

Les deux textes proposés par la Communauté française de Belgique, *Police* et *Baskets* sont des textes explicatifs. Le premier ressemble à un article de journal avec beaucoup d'informations figurant dans plusieurs encadrés. Les questions s'y référant sont de type QCM. Le second support porte sur un thème se voulant familier aux élèves. Il s'agit d'un texte explicatif relativement simple mettant en évidence les raisons de bien choisir ses baskets. Les questions sont soit des QCM soit des questions fermées à réponse courte. Soulignons qu'il s'agit de textes moyennement faciles à lire : *Baskets* obtient un coefficient de 44 points et *Police* est plus facile puisqu'il atteint 52 points (se retrouvant ainsi dans les supports les plus faciles).

Il sera intéressant de regarder si les textes explicatifs sont pris en compte dans le plan d'études de la Communauté française de Belgique (cf. chapitre IV).

Comme on peut l'observer, les taux de réussite des élèves belges de la Communauté française restent plus faibles que ceux de leurs camarades des trois autres « pays » même pour ces items-là, une des questions donnant lieu à un rendement inférieur de près de 20% à celui des meilleurs.

Tableau 3.3 Taux de réussite de la Communauté française de Belgique à ses propres items (en %)

		Taux de réponses justes et partielles pour la Communauté française de Belgique	Ecart entre min. et max.
Police	Q4	60.9 (min.)	10.2
	Q5	62.1 (min.)	12.7
	Q6	79.1 (min.)	13.3
	Q7	79.1 (min.)	7.1
Baskets	Q1	83.2 (min.)	9.4
	Q4	70.2 (min.)	15.8
	Q5	69.9 (min.)	19.4
	Q6	68.2 (min.)	15.1

2. Les items les plus mal réussis en général et dans chaque « pays »

Dans les quatre « pays » francophones, certaines questions (assez peu nombreuses) ont été particulièrement mal réussies, c'est-à-dire avec un taux de réponses justes et partielles inférieur à 25% : elles sont au nombre de sept en Communauté française de Belgique, six en France ou en Suisse romande et trois au Québec. Même si certaines de ces questions donnent lieu à un meilleur taux de réponses au Québec, ce sont malgré tout les mêmes questions qui ont été le plus mal réussies par les élèves des quatre « pays » considérés. On peut relever que la Suisse romande n'a aucun taux de réponses justes et partielles inférieur à 20% (même pour *Plan international*).

Tableau 3.4 Les items les plus mal réussis dans les quatre « pays »

Items	Caractéristiques	Taux de réponses justes et partielles en %			
		Communauté française de Belgique	France	Suisse romande	Québec
Contact avec l'employeur Q2	ouverte, continu, injonctif, <i>retrouver une info</i> , n5	24.3 (7 ^e) ³⁶	(39.9) (15 ^e)	21.5 (3 ^e)	(34.5) (6 ^e)
Nouvelles règles Q2	ouverte, continu, explicatif, <i>interpréter</i> , n5	24.1 (6 ^e)	(34.0) (10 ^e)	23.9 (5 ^e)	(30.5) (4 ^e)
Personnel Q2	ouverte, continu, descriptif, <i>retrouver une info</i> , n5	19.9 (5 ^e)	22.3 (5 ^e)	22.0 (4 ^e)	22.2 (3 ^e)
Chemises Q6	ouverte, non continu, tableau, <i>réfléchir</i> (évaluation critique), n5	18.7 (4 ^e)	(25.6) (6 ^e)	(27.5) (8 ^e)	(46.2) (16 ^e)
Si Q4	ouverte, non continu, annonce/réclame, <i>réfléchir</i> (identification de caractéristiques formelles du texte), n5	18.4 (3 ^e)	21.1 (2 ^e)	(25.3) (7 ^e)	(35.0) (7 ^e)
Plan international Q4B³⁷	ouverte, non continu, tableau, <i>réfléchir</i> (faire des hypothèses et expliquer le contenu), n5	14.1 (1.87) (2 ^e)	9.7 (2.90) (1 ^{er})	21.1 (4.81) (2 ^e)	16.9 (2.63) (1 ^{er})
Sauvez une plage Q4	ouverte, continu, explicatif, <i>réfléchir</i> (évaluation critique), n5	10.8 (1 ^{er})	21.9 (3 ^e)	20.7 (1 ^{er})	21.9 (2 ^e)
Grippe Q5	ouverte, continu, argumentatif, <i>réfléchir</i> (évaluation critique), n5	25.1 (8 ^e)	23.0 (7 ^e)	24.7 (6 ^e)	(37.9) (9 ^e)

Ces questions présentent des caractéristiques communes confirmant les résultats présentés précédemment et notamment ceux de l'analyse des correspondances (cf. chapitre II) : il s'agit de questions ouvertes nécessitant l'élaboration d'une réponse dont plusieurs (4 sur 7) font appel à la *réflexion* (trois d'entre elles plus particulièrement à une évaluation critique) mais pas seulement (*retrouver une information* ou *interpréter* peuvent aussi parfois donner lieu à une réussite faible). Ce sont des questions complexes au niveau international puisque toutes atteignent le niveau de difficulté maximal. Les supports peuvent être aussi bien continus que non continus, mais ce qui les rapproche est le type de thème souvent peu familier aux élèves.

³⁶ Le rang des items est indiqué entre parenthèses : par exemple, par 1^{er} nous entendons l'item le plus mal réussi pour un pays donné.

³⁷ Figure entre parenthèses le taux de réponses justes.

Voici la tâche la plus mal réussie non seulement dans les quatre « pays » considérés mais aussi au plan international³⁸. Il s'agit d'une question ouverte très difficile parce que reposant sur une contradiction : expliquer pourquoi un des pays les plus pauvres reçoit moins d'aide humanitaire que les autres (faire des hypothèses et expliquer le contenu). Le tableau présentant l'information n'est pas contextualisé et est très dense d'une part, et d'autre part ne se révèle pas d'une grande utilité pour répondre à la question. C'est en mobilisant ses connaissances personnelles spécifiques sur un thème par ailleurs peu familier aux élèves que le lecteur pourra résoudre ce paradoxe (concept contraire aux attentes) et trouver la bonne justification. D'après la classification de Mendolovits, cet item relèverait du sous-objectif de l'échelle *réfléchir* « faire des hypothèses et expliquer le contenu d'un texte ».

Question 21 : PLAN INTERNATIONAL

En 1996, l'Éthiopie était l'un des pays les plus pauvres du monde.

A votre avis, en tenant compte de ce fait et des informations fournies par le tableau, qu'est-ce qui pourrait expliquer le taux d'interventions de PLAN International en Éthiopie, comparé à celui de ses interventions dans d'autres pays ?

Dans certains cas, on observe des différences importantes entre les « pays ». Ainsi, on peut relever une réussite plus importante du Québec ou de la France à plusieurs de ces questions.

On peut mettre en évidence quelques spécificités selon les « pays » :

- pour deux questions assez mal réussies dans les autres « pays » (*Contact avec l'employeur Q2* et *Nouvelles règles Q2*), questions se référant à des textes continus relativement difficiles et faisant partie de l'échantillon d'items IALS, la France obtient des résultats sensiblement meilleurs (et un peu supérieurs même à ceux du Québec). La première d'entre elles a pour but de retrouver plusieurs informations. Cette tâche comme les autres est de difficulté maximale sans doute à cause du type de texte (injonctif) et du thème (pour certains élèves qui sont dans une filière professionnelle, il peut toutefois avoir une résonance). S'il faut sélectionner les informations parmi d'autres, elles sont relativement explicites et le paragraphe est signalé par un intertitre qui devrait rendre la tâche plus simple. La seconde de ces questions demande aussi que l'on cite des éléments du texte mais cette fois, il faut développer une interprétation. Le thème est nettement moins familier aux élèves – il s'agit d'une argumentation sur la nécessité de créer de nouvelles règles suite à des progrès technologiques, plus particulièrement l'utilisation d'embryons congelés en cas de décès d'un des parents concernés – et le texte de type explicatif (article de journal) est relativement long et d'une lisibilité moyenne (elle atteint 42 points).
- la question portant sur *Sauvez une plage Q4* a posé particulièrement problème aux élèves de la Communauté française de Belgique et dans une moindre mesure aux élèves suisses romands. Il s'agit d'un item portant sur la compréhension générale d'un texte défini comme explicatif, bien qu'il nécessite de bien comprendre les positions des différents interlocuteurs et s'apparente en cela plutôt à un texte argumentatif. Le lecteur doit se prononcer sur l'adéquation du titre et argumenter (évaluation critique). La réponse demande encore davantage que d'autres non seulement la compréhension mais surtout la compétence à s'exprimer et défendre son point de vue. Le titre, quant à lui, est ironique et repose d'une certaine manière sur un paradoxe.
- la question *Plan international Q4b*, comme on l'a dit précédemment, est considérée comme très difficile et a été très mal réussie de manière générale³⁹. Soulignons toutefois que c'est en France que le taux de réponses justes et partielles est le plus bas (à peine 10%) et en Suisse romande qu'il est le « plus élevé » (21%).

³⁸ On trouvera l'intégralité du support (texte et questions) en annexe.

³⁹ Si l'on ne tient compte que du taux de réponses justes, il est, dans les quatre « pays », inférieur à 5%. Nous avons choisi d'additionner le taux de réponses justes et partielles.

– enfin, une dernière question mérite notre attention : *Chemises Q6*. Alors que les élèves des trois « pays » européens ont plutôt mal réussi cet item à des degrés divers, ce n'est pas le cas au Québec (46.2%). Il s'agit là encore d'une question où les informations ne sont pas dans le texte. On demande aux élèves de donner une raison pour laquelle deux chemises avec des caractéristiques équivalentes n'obtiennent pas la même note pour l'appréciation globale. Cet item demande une réflexion sur le texte et plus particulièrement une évaluation critique.

3. Les items les mieux réussis en général et spécifiquement dans chaque « pays »

Dans les quatre « pays », on trouve des questions dont le taux de réponses justes et partielles dépasse 80%. Leur nombre est très variable : c'est bien sûr au Québec qu'elles sont le plus nombreuses (39 sur 128), suivi de près par la Suisse romande où elles sont au nombre de 30 (sur 129) ; on en compte encore 24 en France et 9 en Communauté française de Belgique. Cette dernière, comme on peut le constater, se démarque assez nettement des autres « pays ».

Si l'on considère les dix questions les mieux réussies de chaque « pays », on en trouve certaines en commun (cf. tableau 3.5).

Tableau 3.5 Les items les mieux réussis dans les quatre « pays »

Items	Caractéristiques	Taux de réponses justes et partielles en %			
		Communauté française de Belgique	France	Suisse romande	Québec
Bibliothèque Q5	question fermée à réponse courte, non continu, carte, <i>retrouver une information</i> , n1	92.2 (1 ^{er})	94.6 (1 ^{er})	94.2 (2 ^e)	95.9 (1 ^{er})
Nucléaire Q3	QCM, non continu, <i>retrouver une information</i> , schéma/graphique, n1	84.3 (4 ^e)	93.6 (2 ^e)	93.2 (3 ^e)	94.4 (2 ^e)
Si Q5	QCM, continu, argumentatif, <i>interpréter</i> , n2	89.3 (2 ^e)	92.4 (3 ^e)	94.7 (2 ^e)	92.6 (3 ^e)
Baskets Q1	QCM, continu, explicatif, <i>interpréter</i> , n1	83.2 (5 ^e)	85.1 (8 ^e)	90.8 (4 ^e)	92.6 (4 ^e)
Cadeau Q6	QCM, continu, narratif, <i>retrouver une information</i> , n1	82.6 (6 ^e)	86.4 (6 ^e)	87.7 (6 ^e)	89.2 (10 ^e)
Chemises Q7	QCM, continu, explicatif, <i>interpréter</i> , n1	80.3 (8 ^e)	80.7 (18 ^e)	87.0 (8 ^e)	89.6 (8 ^e)

Ces questions présentent des caractéristiques en commun, elles sont estimées au niveau international comme des questions faciles (niveau de difficulté le plus faible), sauf une de niveau 2 portant sur un texte argumentatif (QCM nécessitant la compréhension générale du texte). Ce sont soit des questions à choix multiples, soit des questions qui nécessitent une réponse courte. Elles ne font pas appel à la réflexion mais plutôt à l'interprétation ou au repérage et peuvent porter aussi bien sur un texte continu que non continu, y compris un texte narratif très long comme *Le Cadeau* (il s'agit d'un QCM où l'on demande de retrouver une information en indiquant précisément les deux lignes concernées ; on peut donc faire l'économie de lire le texte dans sa totalité).

Voici un autre exemple de tâche très bien réussie par les élèves des quatre « pays » concernés. Elle se réfère à l'un des deux textes explicatifs proposés par la Communauté française de Belgique, *Baskets* (cf. annexes du chapitre III). Il s'agit, comme on peut le constater, d'un QCM nécessitant le développement d'une interprétation. Le lecteur doit identifier le thème principal du texte, information saillante mentionnée dans l'introduction du texte.

Question 26 : BASKETS

Que veut montrer l'auteur de ce texte ?

- A. Que la qualité de beaucoup de chaussures de sport a été fortement améliorée.
- B. Qu'il vaut mieux ne pas jouer au football quand on a moins de 12 ans.
- C. Que les jeunes ont de plus en plus de blessures à cause de leur mauvaise condition physique.
- D. Qu'il est très important pour les jeunes sportifs de porter de bonnes chaussures de sport.

Si l'on observe plus particulièrement les dix questions les mieux réussies à l'intérieur de chaque pays, voici ce que l'on peut relever.

- *En Communauté française de Belgique*

Six questions sur dix⁴⁰ sont des QCM mais on trouve même une question ouverte de niveau de difficulté très faible et nécessitant une réflexion, bien réussie par les élèves belges (question se référant à *Bibliothèque*, de type QCM, bien que nécessitant la réflexion, elle fait appel aussi à une logique élémentaire). Parmi ces dix items, on peut remarquer trois questions qui se réfèrent au même texte, *Bibliothèque* (plan d'une bibliothèque) et deux autres à un autre texte non continu, *Travaux ménagers*, comportant une partie explicative et des schémas (deux questions faisant appel à un repérage relativement simple d'information, correspondance littérale).

La majorité des questions très bien réussies par les élèves de la Communauté française de Belgique sont de niveau facile. Elles nécessitent du *repérage d'information* ou de *l'interprétation*. Elles portent plus souvent sur des textes non continus que continus.

Enfin, on soulignera un rendement plutôt faible des élèves de la Communauté française de Belgique à une question portant pourtant sur un texte proposé par la Belgique, *Baskets* (70% tandis que dans les trois autres « pays », les taux de réussite dépassent 80% : respectivement 86.4% pour la France, 84.8% pour la Suisse romande et 89.4% pour le Québec). Cette question de niveau 1 (une section de l'article dit qu'« *Une bonne chaussure de sport doit répondre à quatre critères* ». Quels sont ces critères ?) nécessite de retrouver quatre informations dans un texte, indiquées en italique, et de les réécrire avec ou sans reformulation. On peut supposer que l'erreur majeure commise pourrait se situer dans l'oubli d'un des critères.

- *En France*

On trouve parmi ces questions⁴¹ une majorité de QCM (7 sur 10) mais aussi trois questions fermées à réponse courte. Leur niveau de difficulté est faible ; deux questions sont de niveau 2 (l'une commune aux quatre « pays » et l'autre dont on relèvera par ailleurs que la France obtient le meilleur rendement). Il s'agit d'un QCM consistant à lire une information sur un graphique en la mettant en relation avec une autre information de la légende.

Comme en Communauté française de Belgique, ces questions portent plus souvent sur des textes non continus que continus (malgré une plus grande proportion de textes continus dans l'instrument PISA). Il faut rappeler que la France est le pays où les différences de scores entre l'échelle des textes non continus et continus sont les plus importants en faveur des textes non continus. Six questions sur dix se réfèrent à trois supports : *Bibliothèque*, *Nucléaire* et *Baskets*. Deux d'entre eux sont des textes non continus (plan d'une bibliothèque et schéma) et le troisième porte sur un thème familier aux élèves, les baskets.

Deux compétences sont représentées : le *repérage* et *l'interprétation*.

⁴⁰ On trouvera la liste de ces items et leurs caractéristiques en annexe.

⁴¹ Cf. liste en annexe.

Deux questions donnent lieu chez les élèves français à un taux de réussite inférieur de 10% à celui du Québec et de la Suisse romande : *Graffiti Q1* (81% en Suisse romande et 84.2% au Québec, mais 71% en France et 64.5% en Communauté française de Belgique) (il s'agit d'un QCM de niveau 2 portant sur un texte continu argumentatif, nécessitant une interprétation et de retrouver l'intention de l'auteur ; *Le but de ces deux lettres est de...* : il y a deux distracteurs relativement plausibles) et *Bibliothèque Q7B* (74% au lieu de 82% en Belgique, 84.7% en Suisse romande et 85.8% au Québec) (cette question est ouverte et nécessite une réflexion relativement simple).

- *En Suisse romande*

Ici aussi, la grande majorité des questions très bien réussies⁴² sont des questions à choix multiples (8), sinon elles sont fermées à réponse courte ou construite (une de chaque) et de niveau facile. Deux d'entre elles atteignent le niveau 2 : *Si Q5* (commune aux quatre « pays ») et *Echanges Q4* (QCM portant sur un texte explicatif nécessitant le repérage relativement précis d'information). Comme dans les deux autres « pays », il s'agit avant tout de retrouver des informations ou de développer une interprétation. Par contre, ce qui distingue la Suisse romande des deux autres « pays » européens francophones, c'est la proportion importante de questions portant sur des supports continus dont quatre sont de type explicatifs (une seule question par texte).

- *Au Québec*

Les questions les mieux réussies par les élèves québécois⁴³ sont de même type que dans les autres « pays » francophones : une majorité de QCM (ainsi que deux fermées à réponse courte et une construite) de niveau de difficulté le plus bas, sauf deux de niveau 2 : *Si Q5* et *Compte-rendus de films Q1* (fermée à réponse construite nécessitant une comparaison et une interprétation). De même, elles font aussi appel au repérage ou à l'interprétation.

Par contre, ces questions sont nettement plus nombreuses à dépasser le 80% de réussite. Comme en Suisse romande, ce sont les textes continus qui prédominent (quatre questions se réfèrent à des textes explicatifs, dont deux au même *Baskets*, et deux à des textes argumentatifs).

On relèvera des questions très bien réussies au Québec et moins bien ailleurs :

– *Macondo Q4* et *Q5* : les deux questions portent sur un texte narratif relativement complexe. La question 4 est mieux réussie au Québec (87.6%) quoique plutôt bien réussie dans les trois autres « pays » (74.3% en Communauté française de Belgique, 76.2% en France et 77.6% en Suisse romande). Il s'agit d'un QCM nécessitant une interprétation et son niveau de difficulté est de 3 (la question est d'avoir compris à quoi se réfère une expression). La question 5 donne lieu à un taux de réussite de 80% alors qu'elle n'est réussie qu'à 49.5% en Belgique, à 57% en France et à 58% en Suisse romande. Il s'agit cette fois d'une question ouverte, aussi de niveau 3 et demandant une réflexion. On demande au lecteur de comparer les attitudes des personnages à des connaissances et à des expériences personnelles. Cette comparaison nécessite d'avoir bien compris ce que pensent les personnages, ce qui dans ce cas est assez difficile compte tenu du texte. Comme on peut l'observer, ces deux questions sont d'un niveau de difficulté supérieure à celles généralement aussi bien réussies.

– *Nucléaire Q2* (bien réussi aussi en France : respectivement 80.9% au Québec, 80.8 en France mais 65.4% en Communauté française de Belgique et 70.9% en Suisse romande) : il s'agit d'une question ouverte nécessitant de la réflexion et d'avoir compris les intentions de l'auteur, de niveau 2.

⁴² Cf. liste en annexe.

⁴³ Cf. liste en annexe.

En bref, on retrouve un certain nombre de caractéristiques communes aux quatre « pays » : objectifs de lecture et types de questions surtout. La structure du texte rapproche les « pays » par deux : d'un côté la France et la Belgique (présence plus importante de textes non continus dans les bien réussis) et Suisse romande et Québec (proportion plus grande de textes continus, notamment explicatifs). Comme on a pu le constater, les questions dont le rendement est supérieur ou égal à 80% sont plus nombreuses au Québec. De même, si comme dans les autres « pays », elles sont plutôt de niveau facile, on y trouve treize questions de niveau 2, une de niveau 3 (*Macondo Q3*, QCM narratif, interpréter : il s'agit de la compréhension globale d'un texte difficile et des sentiments des personnages) et même une de niveau 4/5 (*Téléphone Q5*, fermée à réponse construite, retrouver une information, tableau : cette question n'est en apparence pas très difficile car il s'agit d'écrire un numéro de téléphone incluant différents préfixes, mais elle demande une très grande précision). Si l'on observe les performances pour la Communauté française de Belgique, seules des questions de niveau 1 sont très bien réussies. Pour les deux autres « pays », France et Suisse romande, la situation est comparable : on trouve cinq ou six questions de niveau 2.

Pour les questions les moins bien réussies, on trouve aussi quelques exceptions : si la majorité a le niveau de difficulté maximal, on assiste parfois à des surprises. Ainsi, les élèves québécois obtiennent un taux de réussite sensiblement plus faible que dans les trois autres « pays » à une question de niveau 2/3 (*Opticien Q4*, fermée à réponse courte, schéma/graphique, interpréter : il s'agit de relier des informations prises dans un tableau). En outre, les élèves français éprouvent des difficultés encore plus importantes que ceux des autres pays à une question de niveau 4, *Chemises Q4A* (ouverte, explicatif, interpréter : il s'agit d'une question relativement difficile en français, basée sur une sorte de jeu de mots). Relevons que pour ces questions, le taux de non-réponses atteint 45% en moyenne en France.

4. Les items donnant lieu à des différences importantes entre sous-populations

Entre élèves de niveaux forts et faibles dans les quatre « pays »

Toutes les questions différencient bien sûr les élèves aux compétences extrêmes (niveaux inférieurs à 2 et ceux de niveaux 4 et 5). Toutefois, certaines questions donnent lieu à des écarts très importants, dépassant 70%. De manière générale, c'est pour la compétence *réfléchir* que ces écarts sont les plus élevés. Soulignons néanmoins qu'en Communauté française de Belgique, on observe des écarts comparables pour la compétence *retrouver une information*. Nos quatre « pays » francophones ne sont pas « égaux » devant ces écarts : en France et au Québec, respectivement 21 et 20 questions sont dans ce cas, alors que dans les deux autres pays (Belgique francophone et Suisse romande), le nombre est plus important (30 sur 129). Certaines questions sont communes à ces quatre « pays ».

Tableau 3.6 Caractéristiques des items donnant lieu aux plus grands écarts entre élèves avec des compétences élevées ou faibles communs aux quatre « pays »

Texte	No de question	Type de question	Type de texte	Objectif de lecture	Niveau de difficulté de la question
Amanda	Q3	fermée à réponse courte	non continu tableau	interpréter	niveau 4
	Q2	fermée à réponse courte	continu narratif	réfléchir (identification de marques formelles du texte)	niveau 4
	Q6	QCM	continu narratif	retrouver une information	niveau 4
Grippe	Q3	ouverte	continu argumentatif	réfléchir (évaluation critique)	niveau 3/4
Esope	Q5	ouverte	continu narratif	réfléchir (opinion personnelle)	niveau 3
Population active	Q7	QCM	non continu diagramme	réfléchir (identification de marques formelles du texte)	niveau 3
Police	Q4	QCM	continu explicatif	retrouver une information	niveau 3
Plage	Q7	complexe à choix multiples (vrai/faux)	continu explicatif	interpréter	niveau 3/4

Au **Québec**, on trouve parmi ces questions deux donnant lieu à 83% d'écart entre les élèves avec de bonnes compétences et ceux aux compétences faibles (*Amanda Q3* et *Grippe Q3*). Parmi les 20 questions générant de très grandes différences entre élèves avec des compétences élevées et ceux avec des compétences faibles, trois se réfèrent à *Amanda*, deux à *Echanges* et deux à *Opinions d'élèves*. On relèvera que ces trois textes sont des textes continus probablement assez rebutants pour des élèves ayant des difficultés en compréhension de l'écrit.

La majorité de ces questions sont ouvertes ou à choix multiples. Elles se réfèrent, dans une plus grande proportion, à l'objectif *réfléchir* et ont un niveau de difficulté le plus souvent au moins égal au niveau 3. Elles portent de façon prépondérante sur des textes continus surtout narratifs, explicatifs ou argumentatifs.

En **France**, certaines questions atteignent un taux très élevé concernant les écarts entre les deux sous-populations (87% : c'est aussi le cas d'*Amanda Q3*). On retrouve parmi ces questions un peu les mêmes caractéristiques que pour le Québec : trois questions se réfèrent à *Amanda*, deux à *Echanges* mais aussi deux à *Araignées droguées*. Il s'agit aussi dans les trois cas de textes continus dont l'un est un extrait d'une pièce de théâtre, ce qui n'est pas étonnant. En effet, ce type d'écrit est très lié au contexte culturel et familial.

On trouve donc une grande majorité de questions portant sur des textes continus (explicatifs le plus souvent, ou narratifs). Les questions sont le plus souvent ouvertes ou à choix multiples. Elles nécessitent souvent une réflexion, voire une interprétation, un peu moins un repérage. Leur niveau de difficulté est au moins égal à 3.

En **Communauté française de Belgique**, la question qui divise le plus les élèves aux compétences extrêmes est *Le Cadeau Q9* (85.1%). Les supports les plus fréquents sont *Amanda* (3), *Population active* (4), *Opticien* (2), *Pôle Sud* (2) et *Travaux ménagers* (2). Contrairement aux deux « pays » précédemment mentionnés, ce ne sont pas majoritairement des textes continus mais plutôt non continus (tableau, diagrammes, textes avec les deux types de supports, à savoir texte explicatif et tableau ou carte).

Là aussi, la majorité de ces questions sont ouvertes ou bien à choix multiples, voire encore (et surtout) fermées à réponse courte, ce qui constitue une particularité des résultats de ce « pays ». Elles ont aussi, le plus souvent, un niveau de difficulté au moins égal au niveau 3, à l'exception de trois questions un peu plus faciles (*Amanda Q6*, *Opticien Q6* et *Emploi Q1*). Elles portent aussi bien sur l'un ou l'autre des trois objectifs de lecture et se réfèrent aussi bien à des textes continus (majoritairement explicatifs et narratifs) que non continus. Il faut toutefois rappeler que la proportion de textes non continus est seulement d'un tiers dans l'ensemble de l'instrument PISA.

Plusieurs questions présentent des écarts entre les deux sous-populations plus importants en Belgique francophone qu'ailleurs, comme par exemple *Lac Tchad Q3B*, *Opticien Q4* ou encore *Pôle Sud Q1*.

Enfin, en **Suisse romande**, c'est la question *Population active Q1* qui provoque le plus grand écart (89.3%). Concernant les supports, on retrouve *Amanda* (avec quatre questions cette fois), *Population active* (4), *Sauvez une plage* (2), *Rhino* (2), *Travaux ménagers* (2) et *Police* (2). Deux faits sont à souligner : on trouve davantage de supports pour lesquels plusieurs questions ont posé problème. On peut supposer que certains textes ont vraiment posé problème aux élèves. Un autre fait est la mixité des supports : quatre sont des textes continus, deux sont non continus ou mixtes. L'un d'entre eux est un extrait de pièce de théâtre (*Amanda*), *Rhino* est un texte descriptif, *Sauvez une plage* est un texte défini comme explicatif (s'apparentant à un texte argumentatif), *Police* un texte explicatif, *Population active* est un texte non continu de type diagramme et enfin, *Travaux ménagers* un texte mixte avec une partie explicative et l'autre sous forme de graphique.

Il s'agit comme pour les autres « pays » de questions plutôt difficiles, à l'exception de deux questions faciles⁴⁴. On y trouve une majorité de QCM (12) et de questions ouvertes (9) nécessitant aussi bien l'un ou l'autre des trois processus de lecture (mais un peu plus souvent *interpréter*). Relevons des questions qui génèrent de plus grandes différences en Suisse romande : *Sauvez une plage Q7* ou *Amanda Q2* et au contraire, certaines questions qui donnent lieu à des écarts plus faibles comme *Araignées droguées Q3* ou *Opticien Q4*.

A l'autre extrême, quelques rares questions (entre trois et cinq selon le « pays ») ont donné lieu à des écarts faibles entre les élèves ayant des compétences élevées et ceux avec des compétences faibles, c'est-à-dire des différences inférieures à 30%. Ces questions peuvent être soit des questions très faciles et très bien réussies par l'ensemble des élèves (*Bibliothèque Q5* en Belgique, en France et en Suisse donne lieu à la différence la plus faible), soit au contraire des questions difficiles et très mal réussies par tous comme *Plan international*.

Entre élèves parlant ou ne parlant pas le français à la maison

On retrouve un peu le même phénomène que pour les élèves avec des compétences extrêmes. Dans deux « pays », la Communauté francophone de Belgique et la Suisse romande, on trouve un certain nombre de questions (respectivement 33 et 22) pour lesquelles on obtient un écart de plus 25%, voire supérieur à 30% entre élèves francophones et allophones. Dans les deux autres « pays », le Québec et la France, la situation est assez différente : en France, cinq questions donnent lieu à des écarts variant entre 25% et 29% (aucune question n'a un écart dépassant 30%) et au Québec, aucune n'a un écart dépassant 25%. Faut-il attribuer cela à des caractéristiques structurelles (il s'agit des deux systèmes n'orientant pas les élèves du secondaire inférieur dans des filières différenciées) ou à certaines caractéristiques de la population immigrée ? Au Québec, cette population a sans doute un niveau de scolarité moyen plus élevé d'une part et, d'autre part, la politique d'intégration, notamment linguistique, est très développée ; en France, une partie de la population immigrée provient de pays où longtemps le français et la langue (ou les langues) locale(s) ont coexisté.

⁴⁴ Il s'agit des deux questions suivantes : *Rhino Q1*, QCM de niveau 1 où il s'agit de retrouver le but du texte, ce qui suppose une compréhension globale du texte, et *Sauvez une plage Q2*, QCM nécessitant le repérage d'une information dans un texte explicatif relativement difficile sans indication du passage concerné, de niveau 2.

Un autre fait à relever est que chaque « pays » a sa spécificité, on ne trouve pas partout les mêmes questions donnant lieu à des écarts plus importants.

Si l'on regarde un peu plus en détail à l'intérieur de chaque « pays », voici comment la situation se présente :

– en *Communauté française de Belgique*, 33 questions sur 129 ont donné lieu à des différences entre élèves parlant ou ne parlant pas le français à la maison dépassant 25% (dont 13 dépassant 30%, la différence la plus élevée atteignant 45.6% pour *Population active Q4*, question complexe à choix multiple où il s'agit de classer des personnes dans des catégories du diagramme, question nécessitant une interprétation, de niveau 3/5 ; quand il s'agit de la réponse totalement juste, seuls 6% séparent les deux populations ; en ce qui concerne les réponses justes et partielles, l'écart atteint 45%). Dans ces questions, on trouve peu de questions ouvertes mais plutôt des questions fermées à réponse courte, construite ou des QCM. Certains textes semblent avoir particulièrement posé problème : *Population active* (diagramme), où l'on trouve 4 questions s'y référant, mais aussi *Police* (2) ou *Amanda* (2). Parmi ces 13 questions, la majorité se réfère à des textes non continus. Il s'agit en général de questions ayant un niveau de difficulté au moins égal au niveau 3. De plus, elles font davantage appel à une *interprétation* ou au *repérage* qu'à une *réflexion*.

– En *Suisse romande*, les questions différenciant les élèves en fonction de la langue avec des écarts supérieurs à 25% voire à 30% sont encore assez nombreuses : 22 dont dix supérieurs à 30% (deux d'entre elles atteignent des écarts de 40% environ). Il est intéressant de relever que parmi ces dix questions, on trouve une majorité de QCM.

Les questions donnant lieu aux plus grands écarts entre élèves « francophones » et allophones se réfèrent en grande majorité à des textes continus (deux questions se réfèrent au même texte *Travaux ménagers*) et nécessitent une interprétation. Si la plupart d'entre elles atteignent un niveau de difficulté relativement élevé, on peut observer des exceptions (trois questions de niveau 2 et une de niveau 1).

– En *France*, les questions donnant lieu à des écarts sont plus rares et de plus faible ampleur : cinq supérieures à 25% et aucune ne dépassant 29%. Parmi ces cinq items, on n'en trouve aucun de niveau 1. Ce sont davantage des QCM, mais aussi une question ouverte et une fermée à réponse courte. Elles portent en majorité sur des textes continus (explicatifs dont quatre questions se référant à deux supports : *Sauvez une plage* et *Echanges*) et nécessitent un peu plus souvent le repérage.

– Enfin, au *Québec*, aucune question ne donne lieu à des écarts dépassant 25% entre les deux sous-populations. On en relèvera six donnant lieu à des écarts supérieurs à 20% dont deux portant sur le même texte *Echanges*. Comme en France, ces questions se réfèrent davantage à des textes continus, le plus souvent explicatifs. Deux d'entre elles sont des questions complexes à choix multiples. Les trois objectifs de lecture sont représentés de manière équivalente.

Enfin, certaines questions donnent lieu à des écarts faibles (inférieurs à 10%) entre les deux sous-populations : peu nombreuses en Belgique (10), un peu plus en Suisse romande (25) ou en France (34) et plus de la moitié au Québec (67 sur 128).

Entre filles et garçons

On peut faire les mêmes constats dans les quatre « pays » francophones : les questions qui donnent lieu aux plus grands écarts entre filles et garçons proviennent davantage de textes narratifs ou argumentatifs (souvent des mêmes supports).

A l'autre extrême, les questions mieux réussies par les garçons se réfèrent à des textes non continus (graphiques notamment, comme le texte *Lac Tchad* qui comporte une carte et un graphique) mais parfois on trouve des questions se référant au même support qui sont bien, voire mieux réussies par les filles (p. ex. *Lac Tchad Q4* ou *Q3B* : le premier, QCM demandant une interprétation, l'autre une question ouverte nécessitant une réflexion). Les écarts varient entre 26% environ à -13% au profit des

filles (c'est en Suisse romande que les écarts sont les plus importants et qu'on dénombre le plus de questions).

En *Communauté française de Belgique*, les différences varient de 20% à -10%. Seize questions sont mieux réussies par les garçons, trois dépassant 8% d'écart : ce sont uniquement des questions portant sur des textes non continus dont plusieurs sur le même texte *Lac Tchad Q6, Q3A* ou *Pôle Sud Q1*.

Par contre, 36 questions donnent lieu à des écarts au profit des filles dépassant 10%, parmi lesquels certains supports (neuf questions portent sur des narratifs longs ou non ou bien sur des argumentatifs) apparaissent plusieurs fois : deux textes argumentatifs, *Grippe* et *Graffiti* ainsi qu'un texte narratif, *Macondo*. On peut supposer que c'est le type de support ou de thème abordé qui ont influé (le premier a trait à des directives sur la vaccination dans un bureau, le second met en scène deux filles qui donnent leur avis sur les graffiti et le troisième est un texte narratif difficile sur les habitants d'un village qui découvrent le cinéma).

En *France*, les écarts varient de 21% à -12%. Dix questions sont mieux réussies par les garçons, portant toutes sur des textes non continus (*Nucléaire, Lac Tchad* ou *Pôle Sud*).

Par ailleurs, 27 questions dépassent 10% d'écart au profit des filles, parmi lesquelles sept se réfèrent à des textes narratifs. Certains textes interviennent plusieurs fois : trois textes narratifs, *Amanda, Macondo* et *Esope*, un texte argumentatif, *Grippe*, ainsi qu'un injonctif, *Entretien d'embauche*. On peut faire les mêmes commentaires concernant les thèmes que pour la Communauté française de Belgique. Un exemple intéressant est celui du texte *Entretien d'embauche*. Bien que probablement davantage concernés que les filles par rapport au choix d'un travail (plus de garçons à cet âge-là se dirigent vers un apprentissage ou une vie professionnelle), les garçons semblent avoir eu plus de problèmes que les filles. Il faut rappeler que pour répondre aux questions ouvertes de ce texte, une lecture relativement minutieuse était nécessaire et surtout l'élaboration d'une réponse.

C'est en *Suisse romande* que les écarts sont les plus grands (aussi bien dans un sens que dans un autre : de 26% à -13%). Vingt-neuf questions sont mieux réussies par les garçons dont certaines avec des différences minimales. Relevons que parmi ces questions figurent aussi certaines portant sur des textes continus (*Rhino* ou *Araignées droguées*). Par ailleurs, il est intéressant de constater qu'une question mieux réussie par les filles se réfère au texte non continu *Lac Tchad Q3A*.

On compte 36 questions dont les écarts au profit des filles dépassent 10% (et quatre sont au-dessus de 20%). Parmi les 36 questions, on en trouve quatorze qui portent sur les mêmes supports : trois textes narratifs (*Le Cadeau, Amanda* et *Macondo*) et six argumentatifs. On peut supposer que l'organisation du système scolaire suisse romand, structurée en filières dans une partie des cantons, peut avoir une influence sur les compétences des élèves. En effet, filles et garçons ne sont pas égaux dans la fréquentation des filières exigeantes ou non : on trouve davantage de filles dans les filières les plus exigeantes où tous les types de textes sont étudiés.

Enfin au *Québec*, les écarts vont de 21% à -4%. On notera que les différences au profit des garçons sont plus faibles que dans les trois autres « pays », même si elles concernent 13 questions portant aussi sur des textes non continus.

Par ailleurs, 25 questions mieux réussies par les filles d'au moins 10% se réfèrent à des textes continus (dont sept narratifs parmi lesquels *Amanda* et huit argumentatifs, notamment *Si* et *Grippe*).

En bref, dans les quatre « pays » concernés, les questions qui donnent lieu à de grandes différences entre élèves avec des compétences faibles ou au contraire élevées en littérature sont des questions ouvertes mais peuvent aussi être parfois des QCM. On retrouve des textes communs aux quatre « pays » pour lesquels plusieurs questions génèrent de grands écarts : c'est le cas d'*Amanda* (texte narratif d'une certaine longueur, extrait d'une pièce de théâtre), de *Population active* (diagramme complexe), ou seulement à deux « pays » comme *Travaux ménagers* pour la Suisse romande et la Communauté française de Belgique (texte explicatif avec un schéma).

Pour les élèves qui parlent une autre langue à la maison, la situation est un peu différente. La Suisse romande et la Communauté française de Belgique se rejoignent. Dans ces deux « pays », les questions qui ont provoqué de forts écarts entre élèves francophones et élèves allophones sont nettement plus nombreuses que dans les deux autres. En Suisse romande, la majorité de ces questions sont des QCM ; en Communauté française de Belgique, les questions sont de divers types (QCM mais fermées à réponse courte ou construite). Elles font le plus souvent appel à une interprétation, voire à du repérage (surtout pour la Communauté française de Belgique).

Concernant les filles et les garçons, les tendances sont les mêmes dans les quatre « pays » : les questions mieux réussies par les filles portent davantage sur des textes narratifs ou argumentatifs. Certains textes communs aux différents pays comportent plusieurs questions donnant lieu à des écarts importants : c'est le cas par exemple de textes narratifs tels qu'*Amanda* (en France, en Suisse romande et au Québec), *Macondo* (dans les trois pays européens) ou du texte argumentatif *Grippe* (en Communauté française de Belgique, en France et au Québec). Soulignons qu'elles sont plus nombreuses en Suisse romande et en Communauté française de Belgique (faut-il relier cela avec l'existence de filières où l'on compte en moyenne une plus grande proportion de garçons dans celles avec les exigences plus faibles ?) que dans les deux autres pays.

Les questions mieux réussies par les garçons, moins nombreuses, sauf en Suisse romande où elles sont au nombre de 29, portent généralement sur des textes non continus, notamment *Lac Tchad* et *Pôle Sud*. En Suisse romande, on relèvera une particularité : certaines questions se référant à des textes continus ont été mieux réussies par les garçons.

IV. Le rôle de l'école

Comme nous avons pu le constater dans le chapitre précédent, l'enquête PISA met en évidence des performances contrastées entre les quatre « pays » considérées, mais aussi à l'intérieur d'un pays en fonction de différentes variables telles que le genre des élèves, la langue parlée à la maison, le lieu de naissance, le niveau socio-économique des parents, etc.

Pour tenter d'expliquer les différences de résultats entre ces pays au-delà des caractéristiques propres aux élèves (ou aux écoles) composant les échantillons nationaux, nous nous demandons quel rôle l'école peut, elle aussi, jouer sur les performances de ces jeunes. Ainsi, on peut supposer que d'une part, l'organisation structurelle et d'autre part, les contenus des plans d'études ont une influence sur les résultats des élèves. C'est pourquoi nous procéderons dans un premier temps à une description des différents systèmes considérés puis nous nous appuierons sur l'analyse des plans d'études nationaux ou régionaux et plus particulièrement l'enseignement-apprentissage de la lecture. Cette analyse sera mise en perspective avec le cadre conceptuel de PISA. Nous nous baserons sur les informations et documents valables jusqu'en 2000, c'est-à-dire durant la période de scolarité de la population concernée par l'enquête PISA 2000. Toutefois, pour mieux comprendre l'évolution des différents systèmes scolaires, nous mentionnerons parfois certains changements survenus depuis lors.

1. Description et organisation des systèmes

Avant de mettre en évidence les points les plus saillants des différents curricula, nous allons décrire brièvement comment sont organisés les systèmes de ces quatre « pays » et quelles sont leurs particularités. En effet, on a pu observer dans les deux rapports internationaux que parallèlement à un certain nombre de variables sociodémographiques et institutionnelles, l'organisation du système scolaire (présence ou non de filières, orientation/sélection, notamment) semblait jouer un rôle important dans les résultats. Ainsi, parmi les pays ayant obtenu les meilleurs résultats, soulignons que la majorité d'entre eux avait un système scolaire intégrant tous les élèves et ne sélectionnant pas ou peu les élèves avant la fin du secondaire supérieur (cf. notamment OCDE, 2001 ; OFS, 2003e). Par ailleurs, dans l'étude sur les compétences en littératie des élèves de 9^e en Suisse (Broi et al., 2003), nous avons pu mettre en évidence des écarts assez importants au niveau des exigences dans les programmes des différentes filières (celles qui mènent à des études longues et celles qui mènent à une formation professionnelle).

Début et fin de la scolarité obligatoire

Dans les quatre « pays » considérés, l'école obligatoire commence en principe à 6 ans. Toutefois, le moment précis diffère d'un pays à l'autre. Ainsi, en France et en Communauté de Belgique, l'entrée se fait l'année des 6 ans, tandis qu'en Suisse romande et au Québec, il faut avoir 6 ans révolus à une date variable selon la région ou le canton : fin juin pour Fribourg, le Valais, Berne et Vaud, fin septembre à Neuchâtel, fin octobre pour Genève et 6 ans au 30 septembre pour le Québec. Les élèves français et belges nés à la fin de l'année peuvent ainsi commencer l'école plus tôt que leurs camarades suisses romands.

La scolarité obligatoire prend fin à 16 ans dans la majorité des régions et a été allongée à 18 ans en Communauté française de Belgique.

Organisation du système

- *La Communauté française de Belgique*

Le système scolaire de la Communauté française de Belgique présente la particularité de comporter deux réseaux pour l'enseignement officiel public, celui des écoles de la Communauté et celui des écoles des Provinces et des Communes, et un enseignement libre privé subventionné (c'est-à-dire sans droits d'inscription). L'enseignement libre concernait, en 1994, 44% de la population au primaire. De manière générale, l'enseignement libre le plus fréquenté est le catholique.

L'école primaire comprend six années découpées en trois degrés de deux ans (de 6 à 12 ans). L'école secondaire (dès 12 ans) est formée de trois degrés : le premier degré comprend (à l'exception du programme réservé aux élèves ayant rencontré de grandes difficultés au primaire) un tronc commun de deux ans (7^e et 8^e années) ; le deuxième degré, d'une durée de deux ans également (9^e et 10^e années) se subdivise en quatre voies, à savoir les enseignements général, technique, professionnel et artistique, avec deux types d'enseignement, l'un dit de « transition » menant à l'enseignement supérieur et l'autre dit de « qualification » conduisant à une formation professionnelle. Cette structure subsiste au troisième degré (11^e et 12^e années). L'enseignement du troisième degré est un enseignement obligatoire au moins à temps partiel, voire à plein temps. Il précède l'enseignement supérieur, l'université ou d'autres écoles.

- *La France*

Après l'enseignement élémentaire non obligatoire (école maternelle de 2 à 6 ans, fréquentée par 99% des enfants à partir de 3 ans), l'école se subdivise en deux degrés : le premier concerne l'enseignement primaire du CP au CM2, c'est-à-dire de 6 à 11 ans. Depuis 1992⁴⁵, l'école primaire est organisée en cycles de trois ans : le cycle des apprentissages premiers (les trois niveaux du préélémentaire), celui des apprentissages fondamentaux (qui comprend la Grande section de maternelle, le CP et le CE1) puis celui des approfondissements (qui comprend le CE2, le CM1 et le CM2).

Le second degré (ou Collège) commence à 11 ans. Le Collège est un système intégré qui comprend quatre degrés de la 6^e à la 3^e : la 6^e est dite cycle d'adaptation, puis vient le cycle central se composant de la 5^e et de la 4^e et enfin, la dernière année du Collège est la 3^e, appelée cycle d'orientation. Il existe aussi des classes pour les élèves en grande difficulté (SEGPA avec des sections d'enseignement général et professionnel adaptés).

La première sélection s'opère en principe à 14 ans (à la fin du 9^e degré) ; toutefois dès la fin de la 5^e, il y a déjà des orientations vers les 4^e et 3^e technologiques avec un enseignement comprenant moins d'heures d'enseignement général (20h au lieu de 24h30) et une formation technologique de 10h par semaine environ.

Après le Collège, en fonction de l'orientation effectuée en 3^e, les élèves peuvent choisir soit le lycée qui mène en 3 ans à un baccalauréat général ou technologique, soit une formation de type professionnel préparant en deux ans au certificat d'aptitude professionnelle CAP, ou à un brevet d'études professionnelles, BEP, qui peut être complété par un baccalauréat professionnel ou technologique.

- *La Suisse romande*

Dans les sept cantons de Suisse romande, on observe des situations relativement contrastées au niveau du passage dans le secondaire et de la structure du système secondaire (intégré ou à filières différenciées). Dans cinq cantons sur sept (Berne, Fribourg, Genève, le Jura et le Valais), l'école primaire va de la 1P à la 6P (de 6 à 12 ans). Pour ces mêmes cantons sauf le Jura (et une partie des écoles en Valais et à Genève), l'orientation se fait sur la base de notes et d'évaluations communes en fin d'école primaire pour répartir les élèves dans les différentes filières que l'on peut regrouper en deux grandes catégories : celles qui mènent à des études longues (maturité, diplôme clôturant l'enseignement secondaire puis université) ou celles qui mènent plutôt à une formation professionnelle

⁴⁵ Les élèves qui ont été soumis aux tests PISA de 2000 se trouvaient en majorité en seconde (lycée ou autres). Ils ont en principe commencé l'école en 1991.

(apprentissage ou école à plein temps donnant lieu à un certificat d'aptitudes professionnelles, le CFC, en 3 ou 4 ans, ou encore à la maturité professionnelle ouvrant la porte aux Hautes écoles spécialisées). Le Jura, ainsi qu'une petite partie des écoles à Genève et un peu plus importante en Valais, sont organisés en une structure intégrée : l'enseignement y est hétérogène, mais les élèves sont répartis en niveaux pour certaines branches comme l'allemand et les mathématiques (ainsi que pour le français dans le Jura). Les élèves peuvent aussi choisir des cours à options. Pour ces cinq cantons, le secondaire I dure trois ans de la 7^e à la 9^e.

Dans le canton de Vaud, le primaire dure jusqu'à la fin de la 4P et à Neuchâtel, il va jusqu'en 5P. Les élèves entrent ensuite dans le secondaire et restent dans des classes hétérogènes jusqu'à la fin de la 6^e puis ils sont regroupés dans trois filières. Le secondaire I dure jusqu'en fin de 9^e. Pour le secondaire II, l'organisation est la même que dans les autres cantons.

- *Le Québec*

L'école primaire compte six années de scolarité, divisées en trois cycles de deux ans (de 6 à 12 ans). Le secondaire offre une formation générale de cinq ans, divisée en deux cycles. Le premier cycle, qui est d'une durée de trois ans, permet aux élèves de consolider la formation reçue au primaire et de commencer à s'orienter sur le plan professionnel. A partir de la troisième secondaire, la formation générale s'enrichit d'une formation à options (sciences, arts, etc.). Au terme des cinq années du secondaire, les élèves obtiennent un diplôme d'études secondaire (DES) qui leur donne accès aux études collégiales ou au diplôme d'études professionnelles (DEP). Le deuxième cycle du secondaire offre également des programmes de formation professionnelle qui conduisent à l'exercice d'un métier. Certains de ces programmes commencent dès la troisième secondaire. Après la troisième secondaire, il est aussi possible d'entreprendre un programme de formation menant à une attestation de formation professionnelle (AFP) habilitant à exercer un métier semi-spécialisé.

Moment de l'orientation

Par moment d'orientation, nous entendons le moment où les élèves vont être répartis dans des filières ou des voies de formation différentes. Elles peuvent être liées ou non au passage du primaire au secondaire, ou dans d'autres systèmes, à la transition du secondaire I au secondaire II. Dans les quatre « pays » considérés, c'est en Suisse romande que l'on trouve l'orientation/sélection la plus précoce. Dans six cantons sur sept⁴⁶, l'orientation a lieu dès 12 ans et coïncide dans quatre d'entre eux au passage du primaire au secondaire. Dans le Jura, l'orientation est plus tardive, c'est-à-dire à la fin du secondaire I (tout comme dans une petite partie des écoles genevoises et valaisannes).

Les trois autres « pays » effectuent l'orientation de leurs élèves de manière plus tardive : à 14 ans.

Evaluation

Deux « pays », le Québec et la France, pratiquent depuis de nombreuses années des évaluations à l'échelle du pays ou de la province. Au Québec, il existe d'une part des épreuves ministérielles qui ont lieu à la fin du troisième cycle (6^e année) en primaire. Au secondaire, des épreuves se font en 1^{ère} en écologie, en 3^e en géographie, et en 4^e et à la fin du secondaire (5^e année) en histoire ; le français et les mathématiques jouent un rôle important dans les épreuves d'obtention du diplôme de fin d'école secondaire. D'autre part des épreuves annuelles, non obligatoires, émanant du Ministère de l'éducation, sont créées à l'attention de l'ensemble des élèves de l'école primaire et secondaire. Ces tests sont appelés « épreuves d'appoint ».

En France, depuis 1989, un test national est organisé chaque année à trois moments « critiques » ou charnières : à l'entrée au CE2 (début du 3^e cycle de l'enseignement primaire) en lecture, écriture et mathématiques ; à l'entrée en sixième (début du collège, secondaire I) dans les mêmes domaines et enfin, à l'entrée en seconde du lycée (cette dernière s'est arrêtée en 2002). Ces évaluations ont pour

⁴⁶ Rappelons toutefois que pour les cantons de Genève et du Valais, certaines écoles ont un système différent, l'orientation est plus tardive.

buts de faire connaître à chaque élève ses acquis et ses manques à l'entrée au collège et de permettre à l'enseignant de préparer, à partir de ce diagnostic, un ensemble de séquences tenant compte des compétences effectives d'élèves et de leurs besoins. Elles sont de type diagnostique à visée formative et comprennent différents types de questions : des questions à choix multiples mais aussi des questions fermées à réponse courte ou encore ouvertes. Depuis 2003, il existe encore une évaluation bilan à la fin du primaire (au CM2) sur échantillons et à la fin du collège visant à mesurer les compétences générales des élèves en français, mathématiques, histoire, géographie, instruction civique, sciences et vie de la terre.

En Suisse romande et en Communauté française de Belgique, on trouve plus récemment des évaluations se rapprochant de l'évaluation pratiquée en France par la DEP (Direction de l'évaluation et de la prospective). En Communauté française de Belgique, un système inter-réseaux de pilotage organise des épreuves d'évaluation standardisées en français et en mathématiques au primaire (5^e année) et dès 1996 au secondaire. En Suisse romande, les pratiques sont variables d'un canton à l'autre, dans plusieurs cantons, des évaluations communes ou cantonales sont effectuées à la fin de l'école primaire, en français, en mathématique et allemand le plus souvent ; elles entrent dans le calcul des notes permettant l'orientation dans des filières. Des pratiques du même type existent de manière plus ponctuelle dans le secondaire I. Deux cantons, Vaud et Fribourg, prévoient un examen en fin de 9^e.

Promotion et redoublement

Dans ces quatre « pays », la promotion se fait sur la base des résultats scolaires et le redoublement est possible. Au primaire, dans la province du Québec, la promotion se fait annuellement, mais par cycle depuis 2001. En Suisse romande, la promotion se fait annuellement (depuis quelques années, les pratiques sont plus variables : dans certains cas, on trouve des cycles de plusieurs années et la décision est prise à la fin d'un cycle). En France et en Communauté française de Belgique, elle se fera plutôt en fin de cycle (de 2 ou 3 ans). Au secondaire, par contre, elle est partout annuelle. Au Québec, on peut noter une particularité : la promotion se fait annuellement et par matière : par exemple, un élève ayant échoué à ses matières de base devra redoubler son année.

La plupart de ces pays ont un diplôme de fin d'études secondaires. Toutefois, avant la fin des études secondaires, en fin de primaire ou du secondaire I selon les cas, on trouve des examens qui ne sont pas obligatoires : par exemple, en Communauté française de Belgique, les élèves peuvent obtenir un CEB (certificat d'études de base) à la fin de la 6^e année ou en fin de premier degré de l'école obligatoire. En France, on peut recevoir en fin de collège le brevet national attribué sur la base des résultats des élèves au cours des deux dernières années du secondaire I (4^e et 3^e) et sur la base d'un examen permettant d'évaluer les connaissances acquises en 3^e. En Suisse romande, seuls deux cantons pratiquent un examen en fin de 9^e année.

Le tableau ci-dessous résume les différentes caractéristiques des systèmes présentées précédemment.

Tableau 4.1 Structure des systèmes scolaires des quatre « pays »

Pays	Entrée à l'école obligatoire	Description du système	Moment de l'orientation	Evaluation et/ou examen	Promotion ou redoublement
France	année des 6 ans	<i>primaire (6-11 ans) :</i> - cycle des apprentissages fondamentaux CP-CE1 - cycle des approfondissements CE2, CM1, CM2 <i>secondaire I (dès 11 ans) :</i> - cycle d'adaptation (6 ^e) - cycle central (5 ^e -4 ^e) - cycle d'orientation (3 ^e) : différenciation avec 3 ^e technologique	14 ans (3 ^e)	- évaluation « diagnostique » en CE2, à l'entrée en 6 ^e et à l'entrée en seconde - brevet en fin de 3 ^e (facultatif) (depuis 2003 : évaluations bilan en fin de CM2 et de 3 ^e)	redoublement possible tous les fins de cycle au primaire et annuellement dans le secondaire

Pays	Entrée à l'école obligatoire	Description du système	Moment de l'orientation	Evaluation et/ou examen	Promotion ou redoublement
Communauté française de Belgique liberté d'enseignement (2 voire 3 types en parallèle : officiel (communauté, provinces et communes) et libre (religieux ou non : 44% en 1994))	année des 6 ans	<i>primaire</i> : - fondamental 1-2 ^e , 3-4 ^e , 5-6 ^e <i>secondaire (dès 12 ans)</i> : - 1 ^{er} degré : 7-8 ^e (tronc pratiquement commun mais dès la 8 ^e : 8 ^e prof.) - 2 ^e degré 9-10 ^e (différenciations en deux types : <i>transition</i> , formation générale et technique et <i>qualification</i> , professionnel) - 3 ^e degré	14 ans	- fin de primaire : certificat d'études de base (non obligatoire) - depuis 1994, évaluations mises au point par des commissions, systèmes inter-réseaux permettant le pilotage en français et en mathématiques en 5 ^e au primaire et au secondaire (depuis 1996) - examen non obligatoire à la fin de la 6 ^e (CEB) - certification d'études supérieur (fin du 3 ^e degré)	décision à la fin de l'année ou des degrés (depuis quelques années à la fin d'un cycle de 2 ans)
GE FR VS BE	6 ans de la fin juin à la fin octobre (GE)	- <i>primaire</i> : 1P à 6P - <i>secondaire I</i> : 7 ^e à 9 ^e 2 ou 3 filières menant à des études longues ou à des études courtes ou/et professionnelles	12 ans	évaluations communes en fin de primaire (orientation/sélection) et certaines au secondaire I mais pas d'examen (sauf FR en fin de 9 ^e)	redoublement possible en fin d'année
Suisse romande JU GE VS	idem	- <i>primaire</i> : 1P à 6P - <i>secondaire I</i> : tronc commun 7-9 ^e (options + niveaux dès la 8 ^e)	15 ans	idem	idem
VD NE	fin juin ou fin septembre	- <i>primaire</i> : 1P-4P (VD) 1P-5P (NE) - <i>secondaire I</i> : VD 5-6 ^e hétérogène, filières (3) dès la 7 ^e ; NE 6 ^e ; filières (3) dès la 7 ^e	12 ans	idem VD : examen fin de 9 ^e	idem
Québec	6 ans révolus au 1 ^{er} octobre	<i>primaire</i> : de 6 à 12ans - 1-2 ^e - 3-4 ^e - 5-6 ^e <i>secondaire</i> : - Cycle I : 3 ans enseignement général - Cycle II : 2 ans enseignement général + options	14 ans	- épreuves ministérielles (notamment en français) en 6 ^e et à la fin du secondaire (surtout en 5 ^e secondaire, mais en 1 ^{ère} en écologie, en 3 ^e en géographie, en 4 ^e en histoire) - diplôme d'études secondaires (DES)	- promotion annuelle au primaire (par cycle depuis 2001) - par année et par discipline au secondaire

Horaires pour la langue d'enseignement pour l'école obligatoire

Les horaires sont très difficiles à comparer d'un pays à l'autre (cf. tableau 4.2) car l'information n'est pas donnée de la même manière. La Suisse romande avec ses systèmes cantonaux comporte de nombreux cas de figure différents et sa dotation horaire détaillée sera présentée en annexe étant donné la complexité de l'information. On n'indiquera ici que les dotations horaires les plus extrêmes en temps (celles des cantons de Fribourg et du Jura).

Ce que l'on peut relever, c'est que dans tous les systèmes, on consacre davantage de temps à l'enseignement de la langue première au primaire qu'au secondaire. Par ailleurs, si l'on compare les trois « pays » « (en mettant de côté provisoirement la Suisse romande), il semblerait que la Communauté française de Belgique consacre en moyenne moins de temps au français.

En Suisse romande, on avait pu constater un grande disparité des dotations horaires, en particulier au primaire (Broi et al., 2003). De manière générale, le canton de Fribourg consacre le plus de temps à l'enseignement du français qu'ailleurs et contraste notamment avec la situation des cantons de Genève et du Jura. Par ailleurs, dans tous les cantons (à l'exception de Berne), le temps imparti à cet enseignement varie selon les filières, en principe en faveur des filières les moins exigeantes (sauf dans le canton de Vaud).

Tableau 4.2 Dotation horaire pour l'enseignement de la langue première dans l'école obligatoire en Communauté française de Belgique, en France, en Suisse romande et au Québec

Pays	Nombre de jours par an	Nombre d'heures par semaine			
		Primaire		Secondaire I	
Communauté française de Belgique	182 jours (37 semaines par an)	<i>degré inférieur (1^{ère} et 2^e)</i>	7h30 (9 périodes de 50 min sur 28)	<i>enseignement de « transition »</i>	environ 4h (5 périodes de 50mn)
		<i>degré moyen (3^e et 4^e)</i>	5h50 (7 périodes de 50 min sur 28)		
		<i>degré supérieur (5^e et 6^e)</i>	5h48 (7 périodes de 50 min sur 28)	<i>enseignement de « qualification »</i>	1h40 à 2h30 (2 à 3 périodes par semaine)
France	180 jours	<i>cycle des apprentissages fondamentaux (CP-CE1)⁴⁷</i>	de 9h30 à 13h30 sur 26 (y compris histoire-géographie et éducation civique)	<i>en 6^e et 5^e</i>	4h30 sur 22h30 (+ heures de soutien)
		<i>cycle des approfondissements (CE2-CM2)⁴⁸</i>	de 8h30 à 12h30 sur 26 (y compris histoire-géographie et éducation civique)	<i>en 4^e et 3^e</i>	4h30 sur 24h30 (+ enseignement optionnel obligatoire d'environ 3h en langues vivantes, régionales ou anciennes)
Suisse romande – Fribourg	185 jours	<i>1^{ère} -2^e</i>	7 périodes de 50 min sur 24-26	<i>7^e GP</i>	7 périodes sur 32.5
		<i>3^e</i>	9 périodes sur 28	<i>7^e prégyrnasiale</i>	6 périodes sur 32.5
		<i>4^e -6^e</i>	8 périodes sur 28	<i>8^e-9^e GP et prégyrn. sans latin</i>	6 périodes sur 32
– Jura	185 jours	<i>1^{ère}</i>	6 périodes de 45 min sur 22	<i>8^e-9^e prégyrn. avec latin</i>	5 périodes sur 32
		<i>2^e -4^e</i>	7 périodes sur 28		6 périodes de 45 min sur 33
		<i>5^e -6^e</i>	8 périodes sur 29		
Québec	180 jours par an au moins (peut aller jusqu'à 200)	<i>I^{er} cycle (1^{ère} et 2^e)</i>	9h (sur 23h30)	<i>I^{er} cycle (1^{ère} à 3^e, 8 périodes d'enseignement de 75 min par cycle de 9 jours d'enseignement)</i>	8 unités sur 36, ce qui équivaut peut-être à 5h-5h30
		<i>II^e cycle (3^e à 6^e)</i>	7h (sur 23h30)	<i>II^e cycle (4^e-5^e, 6 périodes d'enseignement de 75 min par cycle de 9 jours d'enseignement)</i>	6 unités sur 36, c'est-à-dire environ 4h

⁴⁷ Dès 1990, on est passé d'une dotation par cycle et par groupe de disciplines. Il n'est donc pas possible de chiffrer précisément le français. Toutefois, si l'on se reporte à l'arrêté précédent datant de 1985, la répartition était la suivante : au CP, on prévoyait 10h pour le français, 1h pour l'histoire et la géographie et 1h pour l'éducation civique, soit 12h pour l'ensemble ; au CE1, on prévoyait 9h pour le français, 2h pour l'histoire et la géographie et 1h pour l'éducation civique, soit 12h pour l'ensemble.

⁴⁸ Dans ce même arrêté, pour ce qui correspond au cycle des approfondissements, la situation était la suivante : du CE2 au CM2, on attribuait 8h au français, 2h à l'histoire et la géographie et 1h à l'éducation physique, soit 11h pour l'ensemble.

Tableau 4.3 Estimation du nombre d'heures en langue première de l'école (français) par an pour les quatre « pays »

Ordres d'enseignement	Communauté française de Belgique	France ⁴⁹	Québec
primaire	1 ^{ère} -2 ^e : 277h30 3 ^e -4 ^e : 215h50 5 ^e -6 ^e : 214h50	- cycle des apprentissages fondamentaux: de 324h à 486h (<i>en moyenne 414h-90h estimées pour l'hist.-géo et l'éducation civique = 324h</i>) - cycle des approfondissements: de 306h à 450h (<i>en moyenne 378h-108h estimées pour les deux autres branches = 270h</i>)	1-2P : 324h 3-6P : 252h
moyenne pour le primaire (par an)	236h	(estimation: 291h)⁵⁰ (sur 5 ans)	276h
secondaire I	- enseignement de transition: 148h - enseignement de qualification: de 61h40 à 92h30	6-3 ^e : 162h	1-3e: 180-198h 4-5e: 144h

Ordres d'enseignement	Suisse romande						
	Berne	Fribourg	Genève	Jura	Neuchâtel	Valais	Vaud
primaire	(avec écriture) 1P: 234h-256h30 2-3P: 256h30-263h30 4P: 204h45-228h 5-6P: 175h15-199h30	1-2P: 221h40 3P: 285h 4-6P: 253h20	(avec écriture) 1P: 192h30 2-6P: 231h	1P: 175h30 2-4P: 204h45 5-6P: 234h	(avec écriture) 1P: 321h45 2P: 292h30 3-5P: 263h15	(avec écriture) 1P: 243h50 2P: 266h 3-5P: 275h30 6P: 267h55	(avec écriture + allemand en 3-4P) 1-2P: 234h 3-4P: 263h15
moyenne pour le primaire (par an)	217h10	248h10	224h45	209h40	281h (sur 5 ans; avec la 6 ^e : 263h15)	267h30	229h10 (y compris le cycle de transition)
secondaire I	7e: 175h30 8e: - 146h15 - 58h30 (option facult.) 9e: - 175h30 - 58h30 (option facult.)	7e: - GP: 221h40 - Prégmn.: 190h 8e-9e: -GP+Prégymn. sans latin: 190h - Prégymn. avec latin: 158h20	7e: - G: 189h15 - GP(cours obligat. à choix): 57h45 - LSP: 160h20 - Hétérog.: 160h20 8e: - GMS: 173h15 - L+P+H: 144h20 9e: - GLMS: 173h15 - Hétérog.: 144h20	7-9e: 175h30	6e d'orientation: 175h30 7-9e: - L: 146h15 - S + M + Préprof.: 175h30	7-9e: sections + niveaux: 171h	- Transition (5e): 204h15 - Transition (6e): 175h30 7e-9e: - Prégymn.+ Termin.: 146h15 - Supérieure: 175h30

Les manières de présenter les informations en matière de dotation horaire étant très variées et l'organisation, notamment à l'intérieur de la Suisse romande, très hétérogène, il faut donc prendre ces différents chiffres et les constats qui s'y rapportent avec beaucoup de précaution. Nous essayerons toutefois de faire un résumé et d'estimer le nombre d'heures alloué à l'enseignement de la langue par an (cf. tableau 4.3). A la lecture de ce tableau, on peut faire les quelques constats suivants :

⁴⁹ Etant donné que depuis l'arrêté du 1^{er} août 1990, les dotations horaires comportent des fourchettes de temps pour un ensemble de disciplines incluant le français, il n'est pas possible de donner des chiffres précis. Toutefois, nous indiquerons un chiffre moyen et extrapolerons le temps de l'enseignement de la langue en enlevant celui qui était initialement prévu pour l'histoire, la géographie et l'éducation civique afin de donner une tendance. En effet, cette nouvelle dotation venait d'être introduite en 1991, année où les élèves de la cohorte PISA étaient censés commencer l'école obligatoire. On peut donc faire l'hypothèse que les pratiques n'avaient pas encore trop changé.

⁵⁰ Il s'agit d'une extrapolation à prendre avec une grande prudence.

– Au primaire, la France et le Québec ainsi que quelques cantons suisses comme le Valais, Fribourg voire Neuchâtel prévoient un temps plus important pour l'enseignement de la langue première.

Par ailleurs, en Communauté française de Belgique, on y consacre moins de temps en moyenne. Il en va de même pour certains cantons comme Vaud, Genève, Berne et surtout le Jura.

– De manière générale, on observe une chute relativement importante du temps consacré au français entre le primaire et le secondaire.

– Au primaire, certains « pays » ou cantons accordent beaucoup de temps aux premiers apprentissages puis diminuent la dotation : c'est le cas notamment de la France et de la Communauté française de Belgique (soulignons que la France y consacre de toute façon un temps considérable).

– Dans le secondaire, en Suisse romande et en Communauté française de Belgique, le temps varie non seulement en fonction des degrés mais aussi en fonction du type d'orientation choisie. Il est intéressant de souligner que ces deux pays ne traitent pas le problème de la même manière. En Suisse romande, dans la majorité des cantons avec filières, ce sont celles où les élèves ont le plus de difficulté (générale, pratique, préprofessionnelle, etc.) qui ont le plus d'heures en langue première alors qu'en Communauté française de Belgique, c'est l'inverse : la filière qui mène à une formation professionnelle (« enseignement de qualification ») a moins d'heures en langue première que celle qui mène à des études supérieures (« enseignement de transition »).

Ces informations sont bien sûr à relativiser. Le fait de prévoir plus d'heures de français ne signifie pas que dans les pratiques tout le monde respecte à la lettre ces horaires (surtout au primaire) ni que l'on privilégie davantage la lecture.

2. Analyse des plans d'études

Les questions principales que nous posons ici sont de savoir quel est le rôle spécifique des programmes scolaires sur l'acquisition des compétences et dans quelle mesure ils sont en adéquation avec le cadre conceptuel de PISA. En effet, si nous devons constater un fort décalage entre les exigences scolaires et celles des épreuves PISA, nous serions conduits à faire l'hypothèse que ce décalage pourrait avoir des répercussions sur les résultats des élèves. En matière de lecture, les exigences des plans d'études des quatre pays considérés sont-elles très différentes de celles qui sous-tendent cette enquête ? L'école donne-t-elle à tous les élèves les moyens d'atteindre les objectifs fixés dans ce domaine ? Même si l'école à elle seule ne saurait expliquer les résultats obtenus dans PISA, c'est cependant principalement sur elle que l'on peut agir pour tenter d'améliorer les compétences des jeunes. Elle est donc l'une des plaques tournantes de l'acquisition de la littératie.

Par ailleurs, on a pu constater que parmi ces quatre « pays » francophones, le Québec se détache de manière significative des trois autres. Nous essaierons d'identifier les éléments du curriculum qui pourraient expliquer ces très bons résultats.

Intentions de PISA et plans d'études

Questions et procédures

Dans cette perspective, nous avons procédé à une analyse des plans d'études des cantons romands en vigueur en 2000⁵¹, date de la passation de la première enquête PISA et nous sommes centrés sur l'école obligatoire (primaire et secondaire I). C'est là que l'école est censée donner à tous les élèves des compétences de base communes.

⁵¹ Pour l'école primaire, nous avons analysé les plans d'étude en vigueur en 1991, date du début de la scolarité des élèves de 15 ans de notre échantillon.

Rappelons qu'en Suisse romande, les systèmes scolaires sont cantonaux⁵² et qu'en Communauté française de Belgique, il existe au moins deux types de plans d'études en lien avec l'enseignement officiel et libre.

Plus précisément, en examinant les plans d'études, nous voulons voir dans quelle mesure les finalités, objectifs et activités proposés dans ces documents peuvent être proches ou au contraire éloignés des propositions de PISA en matière de littératie ou de compréhension de la lecture.

Après avoir rappelé les définitions des composantes de la littératie dans PISA (OCDE, 1999), nous analyserons en détail les différentes rubriques.

La notion de littératie dans PISA et ses composantes

Comme nous l'avons déjà évoqué dans l'introduction, les composantes qui définissent la notion de littératie dans PISA se regroupent de la manière suivante :

– La situation de lecture

Dans PISA, on considère que la lecture se fait toujours dans une situation particulière. C'est donc à partir de situations scolaires et non scolaires qu'a été échantillonné le matériel d'évaluation en lecture. Précisons encore que « la notion de *situation* se réfère davantage à l'usage auquel l'auteur destine son texte qu'aux circonstances dans lesquelles le texte est effectivement lu » (OCDE, 1999). Pour chaque tâche de lecture, la situation est définie en fonction de l'usage de la lecture, de la relation à d'autres qu'elle implique et du contenu du texte.

– Les usages de la lecture

Parmi ces usages, PISA définit les usages privé, public, professionnel et éducatif.

- *La lecture à usage privé (personnel)* : d'une part ce type de lecture permet de satisfaire ses intérêts personnels, d'autre part il permet de maintenir ou de développer des liens personnels avec d'autres personnes (lettres, textes de fiction, biographies, textes informatifs lus par curiosité, etc.).
- *La lecture à usage public* : ce type de lecture conduit à prendre part à des activités sociales plus larges (documents officiels, notices, règlements, programmes, etc.).
- *La lecture à des fins professionnelles* : elle renvoie à des tâches représentant des exemples typiques d'activités de lecture sur les lieux de travail (rapports, mémos, tableaux/graphiques, etc.). C'est lire pour *agir*.
- *La lecture à des fins éducatives* : ce type de lecture a pour but l'acquisition d'informations dans le cadre d'une tâche d'apprentissage (schémas, cartes, tableaux, etc.). C'est lire pour *apprendre*.

– Les buts de la lecture

Ces usages impliquent quatre buts généraux de la lecture : lire pour le plaisir – lire pour s'informer – lire pour agir – lire pour apprendre.

– Les objectifs

Il s'agit des démarches/opérations cognitives que les élèves mettent en œuvre pour comprendre les écrits proposés.

- *Comprendre globalement un texte* : c'est-à-dire saisir l'essence de l'ensemble du texte. Le lecteur doit expliquer de quoi il s'agit, identifier le sujet discuté, etc. Les composantes associées à cet

⁵² Au primaire, il existe un plan d'étude romand de la 1^e à la 6^e année (le GRAP – Groupe romand d'aménagement des programmes). Cependant, la plupart des cantons l'ont réécrit en fonction des réalités locales : Fribourg, Genève, Jura et Neuchâtel. Le canton de Vaud a pour sa part créé son propre plan d'études primaire.

objectif sont, par exemple, trouver l'idée principale ou le thème du texte ou encore l'usage auquel est destiné le document ou le texte.

- *Trouver l'information* : c'est-à-dire retrouver une information particulière ou isolée.
- *Développer une interprétation* : c'est-à-dire faire des inférences.
- *Réfléchir sur le contenu d'un texte* : c'est-à-dire relier des informations d'un texte aux connaissances provenant d'autres sources, évaluer les affirmations énoncées dans un texte par rapport à sa propre connaissance du monde.
- *Réfléchir sur la forme et la structure d'un texte* : c'est-à-dire prendre une certaine distance par rapport au texte, le considérer avec objectivité, évaluer ses qualités et sa pertinence.

Initialement, le modèle de PISA comprenait ces cinq objectifs. Par la suite, ceux-ci ont été regroupés en trois grandes catégories : trouver des informations, développer une interprétation, réfléchir sur le texte. Dans le cadre de notre analyse des plans d'études, nous avons cependant conservé les cinq objectifs de départ, qui permettent des comparaisons plus fines.

Pour des définitions plus détaillées de ces objectifs, il faut se reporter à leur présentation dans l'introduction.

– Les types de textes

Pisa distingue les textes continus des textes non continus. « Les textes continus sont constitués de phrases et organisés en paragraphes, alors que les textes non continus sont présentés de manières diverses et classés selon leur structure plutôt que selon l'intention de l'auteur (comme c'est le cas pour les textes continus) » (Nidegger, 2001).

L'inventaire des textes continus et non continus est donné plus haut dans l'introduction.

En plus de ces différentes composantes, nous avons introduit dans l'analyse une rubrique supplémentaire se rapportant aux *activités* ; en effet, nous avons voulu intégrer une caractéristique propre à certains plans d'études qui non seulement présentent des objectifs mais aussi des exemples d'activités, pour illustrer quelques-uns d'entre eux.

Mise en perspective des composantes de PISA et des plans d'études

Dans la mesure du possible, les informations seront regroupées par pays ; toutefois dans certains cas, elles seront données globalement.

La situation

Dans la mouvance des rénovations réalisées à partir des années 80, la perspective communicative guide l'enseignement-apprentissage du français. Ainsi en lecture, les apprentissages s'inscrivent dans des contextes ou des mises en situation de type communicatif (destinataire, finalités, conditions, etc.) telles que ce qu'en France on appelle des séquences didactiques ou en Belgique des projets ou des centres d'intérêt et en Suisse, les activités-cadres. Il s'agit de donner du sens à l'acte de lire. Au Québec, où la perspective est légèrement différente, c'est-à-dire centrée essentiellement sur l'acquisition de compétences, la mise en situation permet à l'enseignant de rattacher la lecture à des activités antérieures connues des élèves et de rappeler les stratégies de lecture pertinentes et les ressources disponibles.

Par ailleurs, dans tous les pays, on incite les élèves à fréquenter les bibliothèques et les centres de documentation, mais aussi à travailler la lecture dans toutes les disciplines de l'école.

Les usages et les buts de la lecture

Généralement dans tous les pays, la lecture pour le plaisir, pour s'informer et pour communiquer apparaissent dès le primaire comme buts généraux formulés dans les plans d'études. Au secondaire, s'y ajoute la lecture pour apprendre, à des fins professionnelles et culturelles. Il reste que dans certains plans d'études (en particulier en Suisse romande), ces buts ne font pas toujours l'objet d'une explicitation claire.

Les objectifs

L'objectif général de la lecture dans les quatre pays et régions est la compréhension de textes. Entre les différents pays, on relève toutefois une grande variation dans la manière de formuler les objectifs. Malgré cela, on peut affirmer que les grands objectifs de PISA se retrouvent dans tous les plans d'études, même si *réfléchir* et *interpréter* se traduisent dans des termes divers ou sont peu explicités dans certains cas (par exemple, « interpréter » se reconnaît dans « faire des inférences », ou « réfléchir » se retrouve implicitement dans « ...évaluer la pertinence et la véracité de l'information »). Souvent, ces objectifs sont associés plus particulièrement à certains types de textes. Au Québec, ces objectifs sont liés à une vision plus large de l'apprentissage basée sur des compétences de l'élève, à la fois transversales (par exemple, savoir prendre de la distance par rapport à sa pratique afin de pouvoir l'observer, l'évaluer et la corriger) et par discipline.

Les types de texte

Au primaire, il est moins nettement fait mention d'une véritable typologie textuelle qu'au secondaire, en particulier dans les plans d'études les plus anciens. Toutefois, on insiste sur l'importance d'aborder une grande variété de textes ; ils sont travaillés dans toutes sortes d'activités faisant appel à la compréhension plutôt que d'un point de vue purement structurel (reconnaissance des caractéristiques typologiques).

Au secondaire en revanche, la connaissance des types de textes fait l'objet d'un enseignement systématique. Si, le plus souvent, de nombreux types de textes sont cités dans les plans d'études, on remarque cependant que s'esquisse une ligne de progression des apprentissages allant du texte narratif (le plus abondamment traité) au texte argumentatif. Signalons qu'en France, on parle davantage de types d'écrits ou de situations de lecture que de types de textes. Plus que les textes, ce sont les fonctions du discours qui fondent le programme : raconter, décrire, expliquer, argumenter, etc.

Dès le secondaire, dans tous ces pays, mais de manière moins prononcée en Suisse romande, les textes littéraires font l'objet d'une attention particulière.

En ce qui concerne les textes continus et non continus (selon la dénomination de PISA), deux pays semblent accorder une place relativement importante à ces derniers : la Communauté française de Belgique et la France (rappelons que pour cette dernière les résultats sont nettement meilleurs pour les textes non continus). En effet, en Belgique, dans l'enseignement libre catholique en particulier, l'éducation aux médias est développée dans le plan d'études et se concrétise notamment dans des activités portant sur les documents audiovisuels tels que films, reportages, publicités, documentaires, etc. La France elle aussi donne une place à la lecture de l'image tout au long du collège. Par ailleurs, il est mentionné dans le programme français, les liens à effectuer avec les autres disciplines. En Suisse romande (pour le primaire surtout) et au Québec, la référence aux textes non continus est moins explicite qu'en Belgique francophone et en France.

Les activités

En ce qui concerne les activités, on relève de grandes disparités entre les « pays ». Dans la plupart d'entre eux, il est fait mention d'activités à poursuivre en classe. En Suisse romande, déjà, on observe une telle disparité. Au Québec, en revanche, aucune activité n'est proposée dans les plans d'études, basés essentiellement sur les compétences que doivent acquérir les élèves.

Souvent, types de texte et activités sont liés : réaliser des recettes, lecture d'horaires, de modes d'emploi, lecture à l'occasion des travaux d'éveil des élèves. On trouve encore des activités liées à des projets de classe ou d'élèves : les rallye- et défi-lecture, le rassemblement de documents pour l'organisation d'une exposition, par exemple. La présence conjointe d'objectifs et d'activités dans le même document soulève la question de la définition du plan d'études, souvent confondue avec celle de programme d'études⁵³.

Finalement, comme on l'a constaté précédemment pour la Suisse romande (Broi & al., 2003), les intentions des différents plans d'études et programmes examinés sont fortement reliés au référentiel défini dans l'enquête PISA : il est donc bien difficile d'établir une relation entre le contenu des plans d'études et les résultats contrastés des élèves à cette enquête. Il faut considérer alors que d'autres facteurs rentrent en ligne de compte pour tenter une explication de ces résultats par le système scolaire, en particulier, comme on l'a constaté auparavant, certains paramètres de ce système tels que la dotation horaire en français, les moyens d'enseignement, la structure scolaire, etc. De plus, comme l'ont relevé les enseignants-experts de l'étude mentionnée plus haut, il existe une grande diversité des pratiques d'enseignement, signe d'un décalage entre les propositions des plans d'études et les pratiques réelles en classe ; ce décalage pourrait lui aussi expliquer la diversité des résultats des élèves à l'enquête PISA 2000.

Un de ces paramètres pourrait être par exemple la progression des apprentissages telle qu'elle se dégage des documents officiels analysés. Les différences entre les pays sont importantes.

Au primaire, au-delà des premiers apprentissages du code, l'enseignement tend à consolider la lecture silencieuse et la compréhension de textes divers.

Au secondaire, la progression est tout d'abord liée à la structure du système scolaire : intégrée, par niveaux ou en filières. Ainsi, dans les systèmes intégrés, elle est décrite de la même manière pour tous, alors que dans un système à niveaux ou à filières, elle peut être différente d'un niveau ou d'une filière à l'autre, par ajout ou suppression de contenus ou bien par décalage dans les rythmes d'apprentissage.

Comme on l'a vu plus haut, dans la plupart des cas, la progression se définit en fonction des types de textes, allant du narratif à l'argumentatif, en passant par l'explicatif ou l'informatif. Au Québec, l'organisation de la progression est encore différente. La progression est établie en fonction de trois facteurs : l'élargissement de la capacité à comprendre, l'accroissement de la longueur et de la complexité des textes et l'augmentation du niveau de difficulté des tâches de lecture.

Dans la Communauté française de Belgique et dans quelques cantons de Suisse romande, la ligne de progression est peu explicitée et floue aussi bien au primaire qu'au secondaire.

Un autre paramètre à prendre en considération est celui des moyens d'enseignement. Globalement, trois cas de figure se présentent. En Belgique francophone et en France, les enseignants bénéficient d'une grande liberté de choix des manuels. Au Québec, cette liberté est également garantie, dans la mesure où les manuels didactiques sont approuvés par le ministère de l'éducation du Québec (MEQ). Enfin, en Suisse romande, les moyens d'enseignement sont réalisés à niveau institutionnel (romand et cantonal) au degré primaire, alors qu'au secondaire, pour la lecture, les moyens sont quasi inexistant.

Le Québec, un cas particulier

Nous avons constaté précédemment les excellents résultats du Québec aux épreuves PISA. Il nous semble que certaines spécificités des plans d'études de cette province pourraient être mis en relation avec la réussite des élèves. Ces spécificités se concentrent autour des points suivants :

⁵³ Pour en savoir plus on se référera aux définitions proposées dans le bulletin de l'ADMEE-Europe no 2003/2 et plus particulièrement celle retenue par Strauven et Demeuse (p. 7).

- *Le contenu des programmes* : contrairement aux autres pays francophones, le Québec développe un enseignement par compétences visant principalement des attitudes et des habiletés⁵⁴. Nous verrons plus loin que c'est sur cette base que se construit l'évaluation des acquis des élèves.
- *La continuité de l'apprentissage de la lecture entre le primaire et le secondaire* : il est en effet spécifié dans les directives ministérielles que le programme du secondaire s'inscrit dans la continuité de celui du primaire. Si le principe de continuité est également inscrit dans les objectifs généraux du programme, cette continuité paraît cependant moins effective qu'au Québec. En revanche, en Suisse romande et en Belgique francophone, on constate une rupture entre plans d'études du primaire et du secondaire (l'apprentissage proprement dit des techniques de lecture est considéré comme terminé en fin de 3-4P, et au secondaire l'accent est mis surtout sur l'explication de textes, en majorité narratifs). Par ailleurs, comme cela a été relevé précédemment, le programme du secondaire québécois est le même pour tous (système intégré).
- *Le lien entre les plans d'études, l'enseignement/apprentissage et l'évaluation* : là encore, il est explicite dans les programmes québécois. L'évaluation est ancrée dans les programmes et permet de dégager des profils de compétences. De plus, l'enseignement s'appuie sur les deux piliers que constituent les programmes et l'évaluation.
- *La place donnée à la lecture dans l'enseignement du français* : le Québec fait figurer dans son plan d'études une pondération entre les différentes composantes du français (40% pour la lecture, 40% pour l'écriture y compris la structuration et 20% pour la communication orale). Est-ce une aide à l'enseignement ? Les résultats québécois semblent confirmer cette option pédagogique. Il est évidemment difficile de savoir si cette prescription est toujours suivie par les enseignants dont on sait la propension à accorder plus de place à la structuration de la langue qu'à la lecture.

En concordance avec de précédents constats (Broi et al., 2003), deux éléments semblent ainsi favoriser le rôle positif de l'école sur les compétences de lecture des élèves : d'une part la cohérence entre plans d'études, enseignement/apprentissage et évaluation, d'autre part la continuité dans l'enseignement/apprentissage entre primaire et secondaire, notamment selon une ligne de progression claire des apprentissages. Par ailleurs, au Québec, l'élève est fréquemment invité à vérifier l'efficacité de sa manière de lire et à évaluer sa démarche de lecteur, ce qui pourrait contribuer à renforcer ses compétences.

Ces facteurs, propres à l'école québécoise, constituent un faisceau de variables à même d'influencer les résultats. Mais ils s'associent à d'autres encore et il serait donc illusoire de croire qu'il suffit de prendre comme modèle ce qui se fait au Québec pour améliorer d'autres systèmes scolaires.

Il n'en demeure pas moins qu'aujourd'hui la tendance des nouveaux plans d'études élaborés ces dernières années va dans le sens du modèle québécois : définition de compétences (socles de compétences) et évaluations multiples présentées dans les programmes... En regard de la réalité de l'école et de sa complexité telle que nous l'avons examinée, nous nous posons des questions sur les effets de ce mouvement général de l'école : est-ce bien cela la solution pour plus d'efficacité du système scolaire ? Qu'entend-on exactement par efficacité ? Ne faut-il pas craindre une modélisation des pratiques d'enseignement sur les instruments de mesure nationaux et internationaux ? Finalement, apprendra-t-on aux élèves à lire mieux ou plutôt à savoir répondre toujours mieux aux questions standardisées de type PISA ?

⁵⁴ Par exemple, la compétence générale en lecture de textes courants (descriptif, explicatif et argumentatif) se subdivise en objectifs spécifiques (planifier sa lecture du texte, analyser la situation de lecture, construire le sens d'un texte), des attitudes (réagir au texte), des habiletés (évaluer sa démarche de lecture du texte, dégager ses habiletés et ses difficultés à comprendre un texte et les solutions appropriées). La compétence générale développée lors de l'apprentissage fait ensuite l'objet d'une évaluation sommative reprenant ces mêmes objectifs.

En bref, un certain nombre d'éléments peuvent être soulignés, concernant d'une part (1) la description et l'organisation des systèmes, d'autre part (2) l'analyse des plans d'études :

(1) La description et l'organisation des systèmes

- Sur les quatre « pays » considérés, deux pays (la France et le Québec) ont un système intégré où l'orientation des élèves dans des voies différentes se fait à la fin du secondaire I (vers 14 ans environ). La Suisse romande oriente généralement les élèves en filières ou en niveaux dès la fin du primaire, et en Communauté française de Belgique, on peut observer une semi-orientation dans la deuxième partie du secondaire inférieur.
- L'entrée à l'école diffère un peu. Dans deux pays, elle s'effectue l'année des 6 ans (en Communauté française de Belgique et en France) alors que dans les deux autres, les élèves doivent avoir 6 ans révolus à une date précise (allant de la fin juin à la fin octobre).
- L'évaluation nationale ou ministérielle se pratiquait au moment de l'enquête PISA surtout en France et au Québec, à des moments-clés de la scolarité (entrée dans le 2^e cycle du primaire, fin de primaire ou début de secondaire ; fin de secondaire ou début de secondaire II). Les deux autres « pays » sont en train actuellement d'instaurer ce type de pratiques.
- Comme on a pu le voir, il est assez difficile de comparer la dotation horaire. On peut toutefois relever que deux « pays » ainsi que deux ou trois cantons romands (la France, le Québec, Fribourg, le Valais) consacrent plus de temps à l'enseignement de la langue première au primaire. Par ailleurs, le temps chute dans l'enseignement secondaire. En Communauté française de Belgique, le temps alloué au primaire est plutôt faible. Au secondaire, dans la filière comprenant les élèves qui ont plus de difficulté, le temps est moindre.

(2) L'analyse des plans d'études

- L'analyse des plans d'études des quatre « pays » laisse apparaître plusieurs caractères communs :
 - la perspective communicative guidant l'enseignement/apprentissage du français,
 - l'incitation à la fréquentation des bibliothèques et des centres de documentation,
 - l'importance accordée, au primaire, à la lecture pour le plaisir, pour s'informer et communiquer, et, au secondaire à la lecture pour apprendre à des fins professionnelles et culturelles ;
 - le poids mis généralement sur la compréhension des textes ;
 - l'étude des types de textes au secondaire et une ligne de progression allant du narratif à l'argumentatif ;
 - au secondaire toujours, une attention particulière accordée au littéraire.
- Le Québec présente quelques spécificités :
 - la perspective du plan d'études est essentiellement centrée sur l'acquisition de compétences ;
 - la continuité de l'apprentissage de la lecture entre primaire et secondaire ;
 - la progression établie en fonction de l'élargissement de la capacité à comprendre, de l'accroissement de la longueur et de la complexité des textes et de l'augmentation du niveau de difficulté des tâches de lecture ;
 - la cohérence entre plans d'études, enseignement, apprentissage, évaluation et moyens d'enseignement.

Synthèse : Que retenir ?

Après un rappel de quelques points saillants issus des analyses précédentes, nous avancerons plusieurs hypothèses d'explication de ces observations et formulerons des propositions pour favoriser l'enseignement/apprentissage de la lecture. Nous nous attacherons en particulier à souligner les résultats contrastés des populations du Québec d'une part et de la Communauté française de Belgique d'autre part.

A propos des caractéristiques touchant à la population et au cadre scolaire

En Communauté française de Belgique, il existe de grands écarts entre les meilleurs et les moins bons, entre les garçons et les filles, entre les jeunes de milieux favorisés et ceux de milieux défavorisés, entre les allophones et les francophones ; bref, c'est en Communauté française de Belgique que la dispersion des résultats est la plus grande. Dans son rapport (2003), D. Lafontaine rappelle que ce constat confirme les résultats d'enquêtes précédentes ; elle avance, entre autres explications, que les caractéristiques structurelles du système éducatif belge mettent assez rapidement à l'écart les élèves les plus faibles par le redoublement, par l'orientation dans des filières de « relégation », par leur inscription dans des écoles « moins exigeantes » ou des classes « moins fortes ». Par ailleurs, il est aussi à relever que, si l'influence de l'année d'études est déterminante, « l'influence du milieu social d'origine joue bien moins au niveau individuel qu'au niveau collectif, lorsque, comme en Communauté française de Belgique, des mécanismes divers (liberté totale du choix de l'établissement, existence d'établissements plus orientés vers l'enseignement de transition ou l'enseignement de qualification, etc.) aboutissent à cliver et à homogénéiser la composition sociale du public des établissements » (Lafontaine et al., 2003, p. 188).

Par ailleurs, pour compléter ces informations, nous nous référons au rapport de l'APED, intitulé « La catastrophe belge », qui relève notamment qu'un premier facteur d'inégalité scolaire d'origine sociale serait le financement de l'enseignement ; en effet on peut lire : « On constate que les inégalités scolaires d'origine sociale tendent à diminuer dans les pays qui financent mieux leur enseignement ». Or, la Communauté française de Belgique est un des pays qui consacre le moins d'argent à son enseignement primaire. De plus, les auteurs du rapport font l'hypothèse que les réformes des programmes entreprises depuis de nombreuses années dans l'enseignement de la Communauté française de Belgique ont laissé peu à peu une marge de manœuvre aux enseignants et aux établissements (plus sur les contenus que sur les méthodes d'ailleurs), qui, à leurs yeux, seraient à l'origine d'écarts croissants entre les établissements.

En revanche, c'est au Québec que la dispersion est la plus faible et que les résultats sont généralement les meilleurs pour l'ensemble des jeunes de 15 ans. La faible différence entre les résultats des élèves francophones et allophones pourrait provenir du fait de la politique active d'intégration menée dans cette province (Girard-Lamoureux, C., à paraître) et sans doute de la composition socio-économique de la population d'immigration. Par ailleurs, les programmes québécois, présentant un grand nombre de compétences à acquérir, organisées par cycle d'enseignement, et une ligne de progression forte des apprentissages, pourraient conduire plus que dans les autres pays francophones à un enseignement systématique et progressif favorable aux élèves les plus faibles.

Au Québec, même les jeunes de 15 ans les plus faibles tentent de donner une réponse aux questions estimées les plus difficiles, alors que les jeunes de la Communauté française de Belgique, voire les

jeunes Français, ont tendance à ne pas répondre à ce type de questions. Cette attitude pourrait être due à un effet de la culture scolaire de ces pays où les élèves seraient convaincus de l'intérêt (gain de temps, dissimulation de son ignorance, ...) de ne rien répondre plutôt que de répondre faux.

A propos des caractéristiques des épreuves

On rappellera un constat général propre aux quatre « pays » francophones dont nous avons examiné les résultats, à savoir que l'objectif *réfléchir* et les questions ouvertes de niveaux 4 et 5 représentent ce qui cause le plus de difficulté aux jeunes de 15 ans. Nuançons toutefois ; en effet, si, dans les trois « pays » européens, l'objectif qui cause le plus de difficulté aux jeunes de 15 ans est bien l'objectif *réfléchir*, au Québec c'est *retrouver l'information* qui pose davantage problème. Ce n'est pas dans les programmes québécois qu'on trouve les raisons d'un tel constat puisque cet objectif y a sa place dès le primaire. Mais il convient de préciser que, dans cette province, on observe une faible différence des résultats entre les trois objectifs de l'enquête, de même qu'entre les types de questions (entre QCM et questions ouvertes en particulier). On peut penser que ces faibles écarts seraient dus à un enseignement/apprentissage plus diversifié qu'ailleurs.

A ce sujet, pour la Communauté française de Belgique, où l'on remarque en particulier de médiocres résultats pour les trois objectifs de lecture, D. Lafontaine (ibid.) souligne la tendance du monde scolaire à considérer que l'apprentissage de la lecture est terminé après les deux premières années du primaire, et que les jeunes élèves pâtissent ensuite d'un manque d'activités « qui permettraient d'une part de consolider leurs acquis de base (en améliorant par exemple leur vitesse de lecture), d'autre part de leur apprendre à approfondir leur compréhension, à interpréter textes et documents, à réfléchir sur les écrits et à y réagir » (p. 194).

Nous avons mis en évidence le fait que les types de textes ne jouaient pas de rôle sur les résultats obtenus ; il faut cependant nuancer ces résultats par les remarques suivantes.

Premièrement, les textes explicatifs (continus) donnent lieu à de meilleurs résultats au Québec et en Suisse romande qu'en France et en Communauté française de Belgique. En revanche, dans ces pays, ce sont aux items des textes non continus que les jeunes font de meilleurs résultats qu'au Québec et en Suisse romande. A ce propos, il faut mentionner une attention particulière portée à l'éducation aux médias et à la lecture de l'image dans les programmes belges et français du secondaire. On est donc amené à penser que ces deux pays auraient développé, à l'intérieur de leurs programmes scolaires, une culture de la lecture de l'image plus présente que dans les autres pays francophones. Dans ce cas, l'école jouerait un rôle positif sur les résultats observés. On peut souligner par ailleurs qu'au Québec, une des compétences qui traverse l'école obligatoire porte sur l'explicitation de ses propres démarches de lecture par l'élève, compétence qui ne trouve pas place dans les programmes des autres pays. Les élèves seraient ainsi entraînés à des démarches métacognitives, qui pourraient jouer un rôle positif pour résoudre des questions argumentatives ou explicatives présentes dans certains textes.

Deuxièmement, les jeunes Belges ont de moins bons résultats que les autres élèves francophones aux items de deux textes explicatifs proposés par leur pays (*Police* et *Baskets*). Or, les programmes de la Communauté française de Belgique – à l'instar des autres d'ailleurs – font mention du type explicatif et informatif comme un des types de texte à travailler en classe. De plus, ces deux textes et surtout les questions s'y référant peuvent être considérés comme faciles au vu des résultats des autres pays francophones. Ceci signifierait que ce type de texte n'est en réalité pas travaillé en classe ou s'il l'est, qu'il n'est pas abordé en tant que tel, avec la prise en compte de ses caractéristiques textuelles.

Mise en relation des systèmes scolaires et des résultats de l'enquête PISA 2000

Les tableaux présentés dans le chapitre précédent montrent une grande diversité des systèmes scolaires. De ce point de vue, les systèmes belge et québécois sont particulièrement contrastés, le premier s'avérant fortement et précocement sélectif, au détriment des élèves faibles, alors que le second assure une certaine continuité de l'enseignement tout au long de la scolarité obligatoire et une certaine équité par son caractère intégré.

Par ailleurs, on peut faire l'hypothèse que les systèmes intégrés (France, Québec, par exemple) engendrent une dispersion des résultats moins importante que les systèmes à filières, à savoir des différences moins prononcées des résultats moyens des élèves les plus forts et les plus faibles. On constaterait alors un effet « ghetto » provoqué par les systèmes à filières, accentuant ainsi les différences entre élèves.

Les horaires, c'est-à-dire le nombre d'heures de français par semaine d'école, sont eux aussi très divers d'un pays ou d'une région à l'autre. On observe des différences plus importantes à l'intérieur du primaire qu'au secondaire. Il reste que la Communauté française de Belgique ainsi que certains cantons de Suisse romande sont les régions les moins dotées d'heures de français au primaire et au secondaire. Il faut souligner que la Communauté française de Belgique serait la seule région à attribuer moins d'heures de français aux élèves des filières les moins exigeantes qu'à ceux des filières autres, ce qui serait de nature à accentuer encore davantage le clivage entre les élèves de ces différentes structures.

Même s'il n'est pas possible, dans le cadre de cette étude en tout cas, de savoir comment les heures de français sont effectivement utilisées dans les classes et quelle place la lecture y tient, il nous semble toutefois que les indications officielles à ce sujet ont une influence sur l'enseignement/apprentissage du français et ses résultats.

Des perspectives pour l'école

S'il apparaît clairement que les structures scolaires exercent une influence sur les résultats des élèves aux épreuves PISA, il devrait en être de même en ce qui concerne les démarches pédagogiques et didactiques. A l'examen des plans d'études, nous avons vu cependant que dans l'ensemble ces derniers ne sont pas éloignés du concept que PISA donne de la littératie ; l'école, dans les différents pays et régions examinés, définit des buts, des objectifs ou compétences, des activités visant le développement d'une bonne compréhension de l'écrit. Toutefois, comme nous l'avons relevé dans une précédente étude réalisée en Suisse, portant sur des échantillons d'élèves de 9^e année (Broi et al., 2003), il pourrait y avoir – comme nous l'avons constaté dans ce pays – un important décalage entre les propositions, les exigences des plans d'études et les pratiques d'enseignement dans les classes. Le décalage peut également toucher les pratiques d'évaluation, par exemple lorsque les enseignants-experts interrogés ont souligné combien la lecture était généralement peu évaluée dans les classes, en particulier à partir de questions ouvertes. Il apparaît donc important de mieux connaître les pratiques d'enseignement.

En accord avec D. Lafontaine (ibid., 2003), nous pensons indispensable de développer des dispositifs didactiques susceptibles d'accroître les compétences de lecture des jeunes, en particulier pour ce qui concerne l'interprétation des textes et la réflexion sur toutes sortes d'écrits. De tels dispositifs doivent être envisagés non seulement au primaire mais aussi et surtout au secondaire où il manque encore un véritable enseignement/apprentissage de la lecture dotant en particulier tous les élèves des stratégies nécessaires à la compréhension de textes variés. Par ailleurs, les Québécois proposent aux enseignants des moyens diversifiés dans ce domaine et des outils pour l'évaluation de la lecture. A ce propos, le fait que ceux-ci soient en cohérence avec les plans d'études et l'enseignement nous semble particulièrement propice à renforcer les capacités des élèves en lecture.

D. Lafontaine insiste encore sur la nécessité de motiver les élèves à la lecture, tous les élèves et en particulier les plus faibles. Il existe déjà des actions menées dans certaines régions qui vont dans ce sens. Elles sont importantes et doivent être poursuivies dans et hors de l'école.

En outre, une attention particulière devrait être portée aux élèves ayant des difficultés en lecture, à quelque degré d'enseignement que ce soit. En effet, ces élèves manquent généralement de stratégies diversifiées pour appréhender les textes qu'ils ont à lire. De plus, beaucoup éprouvent des difficultés techniques liées, par exemple, à la vitesse de lecture ou au déchiffrage des mots. En Suisse romande, des enseignants-experts, interrogés à propos de l'enquête PISA et ses liens avec l'école, avaient déploré le manque d'outils évaluatifs et didactiques pour identifier les difficultés de leurs élèves et y remédier (Broi et al., 2003). Des moyens dans ce domaine donnent déjà quelques réponses à cette préoccupation : Tauveron, 1999 ; Giasson, 1990 ; Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2001. Enfin, comme cela semble être le cas au Québec, mais aussi en France dans une certaine mesure, une ligne de progression des apprentissages, allant du primaire au secondaire, est indispensable, véritable colonne vertébrale de l'enseignement/apprentissage. Cependant, la spécificité du Québec est d'avoir réalisé des moyens qui vont dans le sens de cette progression.

En résumé, sur la base des constatations de cette étude, plusieurs éléments nous paraissent apporter un éclairage sur la question complexe de l'enseignement/apprentissage de la lecture. Nous regrouperons ces éléments selon deux axes d'actions : (i) l'organisation de l'enseignement ; (ii) les objectifs et contenus de l'enseignement/apprentissage de la lecture.

L'organisation de l'enseignement

- La dotation horaire ne devrait pas prêter les élèves des filières moins exigeantes. De plus, il conviendrait de préciser davantage la part attribuée dans l'horaire à un enseignement spécifique de l'enseignement/apprentissage de la lecture.
- Une cohérence véritable entre plans d'études, moyens d'enseignement, enseignement/apprentissage dans la classe et évaluation paraît de nature à structurer l'enseignement et à favoriser les apprentissages.
- L'apprentissage de la lecture ne s'arrête pas après les premières années du primaire, mais nécessite une continuité de l'enseignement entre primaire et secondaire.

Les objectifs de l'enseignement/apprentissage de la lecture

- La compréhension de l'écrit s'inscrit dans une perspective textuelle et communicative ; dans ce cadre, elle implique les capacités d'interprétation et de réflexion ainsi que l'acquisition de stratégies qui facilitent l'accès au texte. Un travail en profondeur permet aussi de développer des techniques de déchiffrage, de vitesse, de fluidité, etc. A cela s'ajouterait l'acquisition de postures visant une prise de distance par rapport au texte et par rapport à sa position de lecteur, par exemple évaluer sa démarche de lecture ou confronter divers points de vue de lecteurs, etc. Tous les élèves sont concernés par ce large éventail d'objectifs, en fonction de leur développement propre.
- En outre, il est possible d'aborder des textes variés dès les premiers degrés et de les travailler à des niveaux de complexité plus élevés tout au long de la scolarité obligatoire et au-delà.
- Il s'agit également de privilégier l'articulation de la lecture et de l'écriture dans la mesure où l'écriture peut constituer une aide à la compréhension de textes (et réciproquement), notamment la dictée à l'adulte dans les petits degrés, des résumés de textes, la prise de notes, etc.
- Il faut garder à l'esprit que la lecture, comme l'écriture d'ailleurs, traverse toutes les disciplines et qu'à cet égard, elle peut être travaillée dans ces différents contextes.

Bibliographie

APED (2003). Inégalités sociales, semi-marchés, sous-financement, filières... La catastrophe scolaire belge. Papier présenté à la Conférence de presse du 20 juin à Bruxelles.

Benzécri, J.-P. (1973). *L'analyse des données*. Tome 1 : La taxinomie. Tome 2 : L'analyse des correspondances. Paris : Dunod.

Bournay, G., Braxmeyer, N., Dupé, C., Rémond, M., Robin, I. & Rocher, Th. (2002). *Les compétences des élèves français à l'épreuve d'une évaluation internationale. Premiers résultats de l'enquête PISA 2000*. Paris : Ministère de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche. Direction de la programmation et du développement. Sous-direction de l'évaluation. Les dossiers no 37.

Broi, A.-M., Moreau, J., Soussi, A. & Wirthner, M. *Les compétences en littératie*. Office fédéral de la statistique (OFS) et Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).

Girard-Lamoureux, C. (à paraître). *L'impact de la scolarisation obligatoire en français sur l'intégration des allophones*. Résultats d'études qualitatives. Actes du séminaire sur L'intégration des migrants en terre francophone : aspects linguistiques et sociaux, tenu à Neuchâtel les 4 et 5 décembre 2001. Délégation à la langue française. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Québec : Gaëtan Morin.

Lafontaine, D., Baye, A., Burton, R., Demonty, I. Matoul, A. & Monseur, Ch. (2003). *Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en lecture, en mathématiques et en sciences*. Liège : Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale n° 13-14.

OCDE (1999). *Mesurer les connaissances et les compétences des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation*. Paris : OCDE.

OCDE (2000). *Mesurer les connaissances et les compétences des élèves. Lecture, mathématiques et science : l'évaluation de PISA 2000*. Paris : OCDE.

OCDE (2001). *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*. Paris : OCDE.

OCDE (2003). *Reading for Change – Performance and engagement across countries*. Paris : OCDE.

OFS/CDIP (2002). *Préparés pour la vie ? Les compétences de base des jeunes – Rapport national de l'enquête PISA 2000*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique (OFS) et Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).

OFS/CDIP (2003b). *Lehrplan und Leistungserhebung. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000*. Urs Moser & Simone Berweger. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique (OFS) et Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).

OFS/CDIP (2003c). *Die besten Ausbildungssysteme. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000 / Sabina Larcher & Jürgen Oelkers*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique (OFS) et Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).

OFS/CDIP (2003d). *Bildungswunsch und Wirklichkeit. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000 / Thomas Meyer, Barbara E. Stalder & Monika Matter*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique (OFS) et Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).

OFS/CDIP (2003e). *Soziale Integration und Leistungsförderung. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000* / Maja Coradi Vellacott, Judith Hollenweger, Michel Nicolet & Stefan C. Wolter. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique (OFS) et Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).

Nidegger, Ch. (coord.), Broi, A.-M., Guignard, N., Jaquet, F., Kaiser, C., Menge, O., Lugon-Moulin, A., Moreau, J., Piquerez, G., Riesen, W., Salamin, J.-P., Soussi, A., Tièche Christinat, Ch., & Wirthner, M. (2001). *Compétences des jeunes romands. Résultats de l'enquête PISA 2000 auprès des élèves de 9^e année*. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique.

Statistique Canada (2001). *A la hauteur : La performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences. Etude PISA de l'OCDE – Premiers résultats pour les Canadiens de 15 ans*. Ottawa : Ministre de l'Industrie. Développement des ressources humaines Canada, Conseil des ministres de l'Éducation, Canada.

Tauveron, C. (1999). *Comprendre et interprétation en situation scolaire. Enjeux et difficultés*. Communication présentée à la Journée d'étude de l'INRP (Paris) le 15 décembre 1999.

Terwagne, S., Vanhulle, S., Lafontaine, A. (2001). *Les cercles de lecture*. Bruxelles : De Boeck.

Annexes

Annexes du chapitre II

- Liste et caractéristiques des items

Annexes du chapitre III

- Exemples d'items de lecture de PISA 2000
- Items les mieux réussis dans les quatre « pays »

Annexes du chapitre IV

- Tableau 1 : Dotation horaire de la langue première de l'école (français) par canton et par degré

Annexes du chapitre II

Liste et caractéristiques des items

Nom de l'item	No de l'unité	No item	Type de question	Structure de texte	Processus de lecture	Type de texte	Score de l'item	Niveau de difficulté
Lac Tchad	R040Q02	1	à choix multiple	Non continu	Retrouver une information	Schémas / graphiques	478	2
Lac Tchad	R040Q03A	2	fermée à réponse courte	Non continu	Retrouver une information	Schémas / graphiques	540	3
Lac Tchad	R040Q03B	3	ouverte	Non continu	Réfléchir	Schémas / graphiques	600	4
Lac Tchad	R040Q04	4	à choix multiple	Non continu	Interpréter	Schémas / graphiques	397	2
Lac Tchad	R040Q06	5	à choix multiple	Non continu	Interpréter	Schémas / graphiques	508	3
Araignées droguées	R055Q01	6	à choix multiple	Continu	Interpréter	Explicatif	373	1
Araignées droguées	R055Q02	7	ouverte	Continu	Réfléchir	Explicatif	543	3
Araignées droguées	R055Q03	8	ouverte	Continu	Interpréter	Explicatif	504	3
Araignées droguées	R055Q05	9	ouverte	Continu	Interpréter	Explicatif	419	2
Macondo	R061Q01	10	ouverte	Continu	Interpréter	Narratif	488	3
Macondo	R061Q03	11	à choix multiple	Continu	Interpréter	Narratif	499	3
Macondo	R061Q04	12	à choix multiple	Continu	Interpréter	Narratif	470	3
Macondo	R061Q05	13	ouverte	Continu	Réfléchir	Narratif	544	3
Esope	R067Q01	14	à choix multiple	Continu	Interpréter	Narratif	341	1
Esope	R067Q04	15	ouverte	Continu	Réfléchir	Narratif	479	2
Esope	R067Q05	16	ouverte	Continu	Réfléchir	Narratif	487/543	3
Sauvez une plage	R070Q02	17	à choix multiple	Continu	Retrouver une information	Explicatif	542	2
Sauvez une plage	R070Q03	18	à choix multiple	Continu	Retrouver une information	Explicatif	454	2
Sauvez une plage	R070Q04	19	ouverte	Continu	Réfléchir	Explicatif	733	5
Sauvez une plage	R070Q07	20	complexe à choix multiple	Continu	Interpréter	Explicatif	488/586	3/4
Iran Air	R076Q03	21	fermée à réponse construite	Non continu	Retrouver une information	Tableaux	473	2
Iran Air	R076Q04	22	fermée à réponse construite	Non continu	Interpréter	Tableaux	542	3
Iran Air	R076Q05	23	à choix multiple	Non continu	Retrouver une information	Tableaux	546	3
Grippe	R077Q02	24	à choix multiple	Continu	Retrouver une information	Argumentatif	443	2
Grippe	R077Q03	25	ouverte	Continu	Réfléchir	Argumentatif	542/583	3/4
Grippe	R077Q04	26	à choix multiple	Continu	Interpréter	Argumentatif	521	3
Grippe	R077Q05	27	ouverte	Continu	Réfléchir	Argumentatif	637	5
Grippe	R077Q06	28	à choix multiple	Continu	Interpréter	Argumentatif	562	4
Graffiti	R081Q01	29	à choix multiple	Continu	Interpréter	Argumentatif	421	2

Nom de l'item	No de l'unité	No item	Type de question	Structure de texte	Processus de lecture	Type de texte	Score de l'item	Niveau de difficulté
Graffiti	R081Q05	30	ouverte	Continu	Interpréter	Argumentatif	542	3
Graffiti	R081Q06A	31	ouverte	Continu	Réfléchir	Argumentatif	471	2
Graffiti	R081Q06B	32	ouverte	Continu	Réfléchir	Argumentatif	581	4
Travaux ménagers	R083Q01	33	à choix multiple	Continu	Interpréter	Explicatif	484	3
Travaux ménagers	R083Q02	34	fermée à réponse courte	Non continu	Retrouver une information	Schémas / graphiques	369	1
Travaux ménagers	R083Q03	35	fermée à réponse construite	Non continu	Retrouver une information	Schémas / graphiques	404	1
Travaux ménagers	R083Q04	36	à choix multiple	Non continu	Interpréter	Schémas / graphiques	480	3
Travaux ménagers	R083Q06	37	ouverte	Non continu	Réfléchir	Explicatif	575	4
Si	R086Q04	38	ouverte	Non continu	Réfléchir	Annonces / réclames	661	5
Si	R086Q05	39	à choix multiple	Continu	Interpréter	Argumentatif	374	1
Si	R086Q07	40	ouverte	Continu	Réfléchir	Argumentatif	436	2
Population active	R088Q01	41	à choix multiple	Non continu	Interpréter	Diagrammes	477	3
Population active	R088Q03	42	fermée à réponse courte	Non continu	Retrouver une information	Diagrammes	485/631	3/5
Population active	R088Q04	43	complexe à choix multiple	Non continu	Interpréter	Diagrammes	473/727	3/5
Population active	R088Q05	44	complexe à choix multiple	Non continu	Réfléchir	Diagrammes	445	3
Population active	R088Q07	45	à choix multiple	Non continu	Réfléchir	Diagrammes	486	3
Bibliothèque	R091Q05	46	fermée à réponse courte	Non continu	Retrouver une information	Cartes	363	1
Bibliothèque	R091Q06	47	à choix multiple	Non continu	Interpréter	Cartes	353	1
Bibliothèque	R091Q07	48	ouverte	Non continu	Réfléchir	Cartes	404	1
Agences de presse	R093Q03	49	fermée à réponse courte	Non continu	Interpréter	Tableaux	447	2
Plan International	R099Q04B	50	ouverte	Non continu	Réfléchir	Tableaux	705/822	5
Police	R100Q04	51	à choix multiple	Continu	Retrouver une information	Explicatif	515	3
Police	R100Q05	52	à choix multiple	Continu	Interpréter	Explicatif	518	3
Police	R100Q06	53	à choix multiple	Continu	Interpréter	Explicatif	406	1
Police	R100Q07	54	à choix multiple	Continu	Interpréter	Explicatif	402	1
Rhino	R101Q01	55	à choix multiple	Continu	Interpréter	Descriptif	540	1
Rhino	R101Q02	56	à choix multiple	Continu	Interpréter	Descriptif	350	1
Rhino	R101Q03	57	à choix multiple	Continu	Réfléchir	Descriptif	491	3
Rhino	R101Q04	58	à choix multiple	Continu	Interpréter	Descriptif	407	1
Rhino	R101Q05	59	à choix multiple	Continu	Interpréter	Descriptif	571	4
Rhino	R101Q08	60	à choix multiple	Continu	Interpréter	Descriptif	533	3
Chemises	R102Q01	61	à choix multiple	Continu	Interpréter	Explicatif	380	1
Chemises	R102Q04A	62	ouverte	Continu	Interpréter	Explicatif	608	4
Chemises	R102Q05	63	fermée à réponse construite	Non continu	Interpréter	Tableaux	581	4

Nom de l'item	No de l'unité	No item	Type de question	Structure de texte	Processus de lecture	Type de texte	Score de l'item	Niveau de difficulté
Chemises	R102Q06	64	ouverte	Non continu	Réfléchir	Tableaux	633	5
Chemises	R102Q07	65	à choix multiple	Continu	Interpréter	Explicatif	356	1
Téléphone	R104Q01	66	fermée à réponse construite	Non continu	Retrouver une information	Injonctif	386	1
Téléphone	R104Q02	67	fermée à réponse construite	Non continu	Retrouver une information	Tableaux	599	4
Téléphone	R104Q05	68	fermée à réponse construite	Non continu	Retrouver une information	Tableaux	574/764	4/5
Téléphone	R104Q06	69	fermée à réponse construite	Non continu	Retrouver une information	Tableaux	414	2
Baskets	R110Q01	70	à choix multiple	Continu	Interpréter	Explicatif	356	1
Baskets	R110Q04	71	fermée à réponse courte	Continu	Retrouver une information	Explicatif	392	1
Baskets	R110Q05	72	fermée à réponse courte	Continu	Retrouver une information	Explicatif	405	1
Baskets	R110Q06	73	à choix multiple	Continu	Réfléchir	Explicatif	402	1
Echanges	R111Q01	74	à choix multiple	Continu	Interpréter	Explicatif	494	3
Echanges	R111Q02B	75	ouverte	Continu	Réfléchir	Explicatif	551/694	3/5
Echanges	R111Q04	76	à choix multiple	Continu	Retrouver une information	Explicatif	419	2
Echanges	R111Q06B	77	ouverte	Continu	Réfléchir	Explicatif	552/592	3/4
Le cadeau	R119Q01	78	à choix multiple	Continu	Interpréter	Narratif	447	2
Le cadeau	R119Q04	79	à choix multiple	Continu	Interpréter	Narratif	603	4
Le cadeau	R119Q05	80	ouverte	Continu	Réfléchir	Narratif	567/652	4/5
Le cadeau	R119Q06	81	à choix multiple	Continu	Retrouver une information	Narratif	367	1
Le cadeau	R119Q07	82	ouverte	Continu	Interpréter	Narratif	539/645	3/5
Le cadeau	R119Q08	83	ouverte	Continu	Interpréter	Narratif	529	3
Le cadeau	R119Q09	84	ouverte	Continu	Réfléchir	Narratif	480/537	2/3
Avis d'élèves	R120Q01	85	à choix multiple	Continu	Interpréter	Argumentatif	517	3
Avis d'élèves	R120Q03	86	à choix multiple	Continu	Interpréter	Argumentatif	590	4
Avis d'élèves	R120Q06	87	ouverte	Continu	Réfléchir	Argumentatif	508	3
Avis d'élèves	R120Q07	88	complexe à choix multiple	Continu	Réfléchir	Argumentatif	441	2
Just art	R122Q02	89	à choix multiple	Non continu	Interpréter	Formulaires	511	3
Just art	R122Q03	90	complexe à choix multiple	Non continu	Retrouver une information	Formulaires	535/625	3/4
Amanda et la Duchesse	R216Q01	91	à choix multiple	Continu	Interpréter	Narratif	423	2
Amanda et la Duchesse	R216Q02	92	fermée à réponse courte	Continu	Réfléchir	Narratif	561	4
Amanda et la Duchesse	R216Q03	93	fermée à réponse courte	Non continu	Interpréter	Tableaux	567	4
Amanda et la Duchesse	R216Q04	94	fermée à réponse courte	Continu	Retrouver une information	Narratif	608	4

Nom de l'item	No de l'unité	No item	Type de question	Structure de texte	Processus de lecture	Type de texte	Score de l'item	Niveau de difficulté
Emploi	R219Q01E	96	fermée à réponse construite	Non continu	Interpréter	Formulaires	524	3
Emploi	R219Q01t	97	fermée à réponse construite	Non continu	Retrouver une information	Formulaires	448	2
Emploi	R219Q02	98	ouverte	Non continu	Réfléchir	Formulaires	415	2
Pôle Sud	R220Q01	99	fermée à réponse courte	Non continu	Retrouver une information	Cartes	570	4
Pôle Sud	R220Q02B	100	à choix multiple	Non continu	Interpréter	Schémas / graphiques	485	3
Pôle Sud	R220Q04	101	à choix multiple	Continu	Interpréter	Explicatif	513	3
Pôle Sud	R220Q05	102	à choix multiple	Continu	Interpréter	Explicatif	353	1
Pôle Sud	R220Q06	103	à choix multiple	Continu	Interpréter	Explicatif	483	3
Nucléaire	R225Q02	104	ouverte	Non continu	Interpréter	Schémas / graphiques	470	2
Nucléaire	R225Q03	105	à choix multiple	Non continu	Retrouver une information	Schémas / graphiques	327	1
Nucléaire	R225Q04	106	à choix multiple	Non continu	Retrouver une information	Schémas / graphiques	438	2
Opticien	R227Q01	107	à choix multiple	Continu	Interpréter	Descriptif	516	3
Opticien	R227Q02	108	complexe à choix multiple	Continu	Retrouver une information	Descriptif	401/604	1/4
Opticien	R227Q03	109	ouverte	Continu	Réfléchir	Descriptif	525	3
Opticien	R227Q04	110	fermée à réponse courte	Non continu	Interpréter	Schémas / graphiques	450/507	2/3
Opticien	R227Q06	111	fermée à réponse courte	Non continu	Retrouver une information	Schémas / graphiques	415	2
Guide	R228Q01	112	à choix multiple	Continu	Interpréter	Injonctif	468	2
Guide	R228Q02	113	à choix multiple	Continu	Interpréter	Injonctif	516	3
Guide	R228Q04	114	à choix multiple	Continu	Interpréter	Injonctif	521	3
Personnel*	R234Q01	115	fermée à réponse courte	Continu	Retrouver une information	Descriptif	363	1
Personnel*	R234Q02	116	ouverte	Continu	Retrouver une information	Descriptif	655	5
Nouvelles règles*	R236Q01	117	fermée à réponse courte	Continu	Interpréter	Explicatif	558	4
Nouvelles règles*	R236Q02	118	ouverte	Continu	Interpréter	Explicatif	669	5
Entretien d'embauche*	R237Q01	119	ouverte	Continu	Retrouver une information	Injonctif	498	3
Entretien d'embauche*	R237Q03	120	ouverte	Continu	Interpréter	Injonctif	510	3
Bicyclette IALS*	R238Q01	121	ouverte	Continu	Retrouver une information	Injonctif	490	3
Bicyclette IALS*	R238Q02	122	fermée à réponse courte	Continu	Interpréter	Injonctif	564	4
Allergies/Explorateurs*	R239Q01	123	ouverte	Continu	Interpréter	Explicatif	541	3
Allergies/Explorateurs*	R239Q02	124	fermée à réponse courte	Continu	Retrouver une information	Explicatif	475	2

Nom de l'item	No de l'unité	No item	Type de question	Structure de texte	Processus de lecture	Type de texte	Score de l'item	Niveau de difficulté
Garantie Hotpoint*	R241Q02	125	ouverte	Continu	Interpréter	Descriptif	538	3
Comptes rendus de films*	R245Q01	126	fermée à réponse construite	Continu	Retrouver une information	Argumentatif	448	2
Comptes rendus de films*	R245Q02	127	fermée à réponse construite	Continu	Interpréter	Argumentatif	494	3
Contact avec un employeur*	R246Q01	128	ouverte	Continu	Retrouver une information	Injonctif	425	2
Contact avec un employeur*	R246Q02	129	ouverte	Continu	Retrouver une information	Injonctif	640	5

* Les items suivis d'une astérisque proviennent de l'enquête IALS (*International Adult Literacy Survey*).

Annexes du chapitre III

- **Exemples d'items de lecture de PISA 2000 (5 pages suivantes)**
- **Items les mieux réussis dans les quatre « pays »**

PLAN International - Résultats des programmes pour l'année budgétaire 1996

Région : Afrique de l'Est et du Sud

RAES

Grandir en bonne santé



	ÉGYPTE	ÉTHIOPIE	KENYA	MALAWI	SOUDAN	TANZANIE	OUGANDA	ZAMBIE	ZIMBABWE	TOTAUX
Dispensaires construits (4 chambres ou moins)	1	0	6	0	7	1	2	0	9	26
Assistants en soins de santé formés pendant une journée	1 053	0	719	0	425	1 003	20	80	1 085	4 385
Enfants ayant reçu un complément nutritionnel plus d'une semaine	10 195	0	2 240	2 400	0	0	0	0	251 402	266 237
Enfants ayant reçu une aide financière pour des soins de santé / des traitements dentaires.	984	0	396	0	305	0	581	0	17	2 283

Apprendre



VIII

Enseignants formés pendant une semaine	0	0	367	0	970	115	565	0	303	2 320
Cahiers scolaires achetés / reçus en don	667	0	0	41 200	0	69 106	0	150	0	111 123
Manuels scolaires achetés / reçus en don	0	0	45 650	9 600	1 182	8 769	7 285	150	58 387	131 023
Uniformes scolaires achetés / confectionnés / reçus en don	8 897	0	5 761	0	2 000	6 040	0	0	434	23 132
Enfants ayant bénéficié d'une aide pour les droits d'inscription à l'école / ayant obtenu une bourse	12 321	0	1 598	0	154	0	0	0	2 014	16 087
Pupitres construits / achetés / reçus en don	3 200	0	3 689	250	1 564	1 725	1 794	0	4 109	16 331
Salles de classe permanentes construites	44	0	50	8	93	31	45	0	82	353
Salles de classe remises en état	0	0	34	0	0	14	0	0	33	81
Adultes ayant reçu des cours d'alphabétisation au cours de cette année budgétaire	1 160	0	3 000	568	3 617	0	0	0	350	8 695

Habitat



Toilettes ou WC creusés / construits	50	0	2 403	0	57	162	23	96	4 311	7 102
Maisons raccordées à de nouveaux égouts	143	0	0	0	0	0	0	0	0	143
Puits creusés / remis en état (ou sources captées)	0	0	15	0	7	13	0	0	159	194
Nouveaux puits forés avec succès	0	0	8	93	14	0	27	0	220	362
Systèmes d'eau potable à alimentation par gravité installés	0	0	28	0	1	0	0	0	0	29
Systèmes d'eau potable réparés / améliorés	0	0	392	0	2	0	0	0	31	425
Maisons remises en état grâce à un projet PLAN	265	0	520	0	0	0	1	0	2	788
Nouvelles maisons construites pour les bénéficiaires	225	0	596	0	0	2	6	0	313	1 142
Salles publiques construites ou remises en état	2	0	2	0	3	0	3	0	2	12
Dirigeants de collectivités formés pendant un jour ou plus	2 214	95	3 522	232	200	3 575	814	20	2 693	13 365
Kilomètres de route remis en état	1,2	0	26	0	0	0	0	0	53,4	80,6
Ponts construits	0	0	4	2	11	0	0	0	1	18
Familles ayant bénéficié directement du contrôle de l'érosion	0	0	1 092	0	1 500	0	0	0	18 405	20 997
Maisons nouvellement desservies par un projet d'électrification	448	0	2	0	0	0	0	0	44	494

Le tableau de la page ci-contre fait partie d'un rapport publié par PLAN International, une organisation humanitaire internationale. Il fournit des informations sur les interventions effectuées par PLAN dans une des régions du monde où cette organisation intervient (l'Est et le Sud de l'Afrique). Référez-vous à ce tableau pour répondre aux questions suivantes.

Question 20 : PLAN INTERNATIONAL

R099Q04A

D'après le tableau, comment se situait le taux d'interventions effectuées en 1996 par PLAN International en Éthiopie, comparativement aux autres pays de cette région ?

- A Le taux d'interventions en Éthiopie a été comparativement élevé.
- B Le taux d'interventions en Éthiopie a été comparativement bas.
- C Il a été à peu près le même que dans les autres pays de la région.
- D Il a été comparativement élevé pour la catégorie « *Habitat* », mais bas pour les autres catégories.

QCM, texte non continu, tableau ; item enlevé de l'analyse

Question 21 : PLAN INTERNATIONAL

R099Q04B- 0 1 2 3 9

En 1996, l'Éthiopie était l'un des pays les plus pauvres du monde.

À votre avis, en tenant compte de ce fait et des informations fournies par le tableau, qu'est-ce qui pourrait expliquer le taux d'interventions de PLAN International en Éthiopie, comparé à celui de ses interventions dans d'autres pays ?

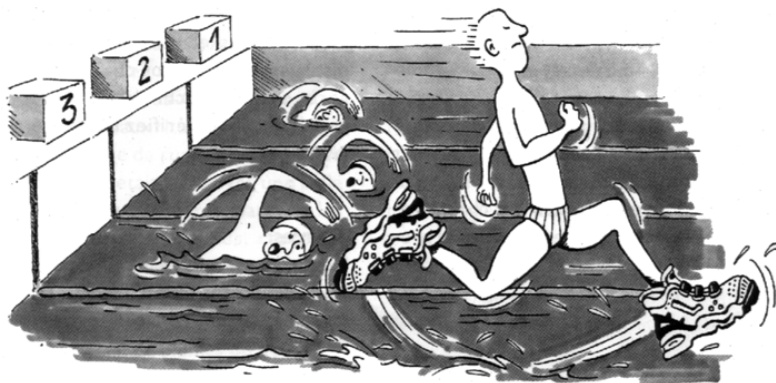
.....

.....

.....

Question ouverte, texte non continu, tableau, 705/822, niveau 5

BIEN DANS SES BASKETS



Le Centre médical de Médecine Sportive de Lyon (France) a mené pendant 14 ans des recherches sur les lésions qui affectent les jeunes qui font du sport et les sportifs professionnels. D'après les conclusions, le mieux à faire est de prévenir... et de porter de bonnes chaussures.

Chocs, chutes, usure...

Dix-huit pour cent des sportifs de 8 à 12 ans souffrent déjà de lésions au talon. Le cartilage de la cheville des footballeurs encaisse mal les chocs, et 25 % des professionnels se découvrent là un vrai point faible. Le cartilage de la délicate articulation du genou s'abîme lui aussi de façon irréversible et, s'il n'est pas soigné dès l'enfance (10-12 ans), cela peut provoquer une arthrose précoce. La hanche n'est pas épargnée et, la fatigue aidant, les joueurs risquent des fractures, résultat de chutes ou de collisions.

Selon l'étude, les footballeurs de plus de dix ans de pratique présentent l'une ou l'autre excroissance osseuse au tibia ou au talon. C'est ce qu'on appelle « le pied du footballeur », une déformation provoquée par des chaussures aux semelles et tiges trop souples.

Protéger, soutenir, stabiliser, amortir

Trop rigide, la chaussure gêne les mouvements. Trop souple, elle augmente les risques de blessures et de foulures. Une bonne chaussure de sport doit répondre à quatre critères.

D'abord, *protéger de l'extérieur* : contre les chocs avec le ballon ou avec un autre joueur, résister aux inégalités du sol et garder le pied au chaud et au sec malgré le gel et la pluie.

Elle doit *soutenir le pied* et surtout l'articulation de la cheville, pour éviter les entorses, inflammations et autres maux, même au genou.

Elle assurera aussi une bonne *stabilité* aux joueurs, pour qu'ils ne glissent pas sur un sol mouillé ou ne dérapent pas sur un terrain trop sec.

Enfin, elle amortira les chocs, surtout ceux qu'encaissent les joueurs de volley et de basket, qui sautent sans arrêt.

À pieds secs

Pour éviter les ennuis de parcours mineurs, mais douloureux – cloques et ampoules, voire crevasses ou mycoses (champignons) – la chaussure doit permettre l'évaporation de la transpiration et empêcher l'humidité extérieure de pénétrer. La matière idéale pour cela est le cuir. Et il peut être imperméabilisé pour éviter que la chaussure ne soit détrempée par la première pluie.

Référez-vous à l'article de la page ci-contre pour répondre aux questions qui suivent.

Question 26 : BASKETS

R110Q01

Que veut montrer l'auteur de ce texte ?

- A Que la qualité de beaucoup de chaussures de sport a été fortement améliorée.
- B Qu'il vaut mieux ne pas jouer au football quand on a moins de 12 ans.
- C Que les jeunes ont de plus en plus de blessures à cause de leur mauvaise condition physique.
- D Qu'il est très important pour les jeunes sportifs de porter de bonnes chaussures de sport.

QCM, texte continu, explicatif, interpréter, 356 (niveau 1)

Question 27 : BASKETS

R110Q04- 0 1 9

D'après l'article, pourquoi les chaussures de sport ne doivent-elles pas être trop rigides ?

.....

Question fermée à réponse courte, texte continu, explicatif, retrouver une information, 392, niveau 1

Question 28 : BASKETS

R110Q05- 0 1 9

Une section de l'article dit qu' « Une bonne chaussure de sport doit répondre à quatre critères ».

Quels sont ces critères ?

.....

.....

.....

.....

Question fermée à réponse courte, texte continu, explicatif, retrouver une information, 405, niveau 1

Question 29 : BASKETS

R110Q06

Examinez la phrase suivante, qui figure vers la fin de l'article. Elle est présentée ci-dessous en deux parties :

« *Pour éviter les ennuis de parcours mineurs, mais douloureux – cloques et ampoules, voire crevasses ou mycoses (champignons)...* » (première partie)

« *...la chaussure doit permettre l'évaporation de la transpiration et empêcher l'humidité extérieure de pénétrer* ». (seconde partie)

Quelle est la relation entre la première et la seconde partie de cette phrase ?

La seconde partie de la phrase :

- A contredit la première partie.
- B répète la première partie.
- C illustre le problème décrit dans la première partie.
- D donne la solution au problème décrit dans la première partie.

<i>QCM, texte continu, explicatif, réfléchir, 402 (niveau 1)</i>
--

Items les mieux réussis spécifiquement en Communauté française de Belgique

Bibliothèque Q5 :	question fermée à réponse courte, non continu, carte, retrouver une information, n1 ;
Nucléaire Q3 :	QCM, non continu, retrouver une information, schéma/graphique, n1 ;
Si Q5 :	QCM, continu, argumentatif, interpréter, n2 ;
Baskets Q1 :	QCM, continu, explicatif, interpréter, n1 ;
Bibliothèque Q6¹ :	QCM, non continu, carte, interpréter, n1 ;
Bibliothèque Q7B :	ouverte, non continu, carte, réfléchir, n1 ;
Cadeau Q6 :	QCM, continu, narratif, interpréter, n1 ;
Chemises Q7 :	QCM, continu, explicatif, interpréter, n1 ;
Travaux ménagers Q3 :	fermée à réponse construite, non continu, schéma/graphique, retrouver une information, n1 ;
Travaux ménagers Q2 :	fermée à réponse courte, non continu, schéma/graphique, retrouver une information, n1.

Items les mieux réussis spécifiquement en France

Bibliothèque Q5 :	question fermée à réponse courte, non continu, carte, retrouver une information, n1 ;
Nucléaire Q3 :	QCM, non continu, schéma/graphique, retrouver une information, n1 ;
Si Q5 :	QCM, continu, argumentatif, interpréter, n2 ;
Bibliothèque Q6 :	QCM, non continu, carte, interpréter, n1 ;
Baskets Q5 :	fermée à réponse courte, continu, explicatif, retrouver une information, n1 ;
Cadeau Q6 :	QCM, continu, narratif, interpréter, n1 ;
Baskets Q1 :	QCM, non continu, explicatif, interpréter, n1 ;
Rhino Q2 :	QCM, continu, descriptif, interpréter, n1 ;
Travaux ménagers Q2 :	fermée à réponse courte, non continu, schéma/graphique, retrouver une information, n1 ;
Nucléaire Q4 :	QCM, non continu, schéma/graphique, retrouver une information, n2

¹ Les items figurant en gras sont ceux qui ne figurent pas dans la liste commune aux quatre «pays». Il peut toutefois s'agir de questions très bien réussies dans deux d'entre eux.

Items les mieux réussis spécifiquement en Suisse romande

Bibliothèque Q5 :	question fermée à réponse courte, non continu, carte, retrouver une information, n1 ;
Nucléaire Q3 :	QCM, non continu, schéma/graphique, retrouver une information, n1 ;
Si Q5 :	QCM, continu, argumentatif, interpréter, n2 ;
Baskets Q1 :	QCM, continu, explicatif, interpréter, n1 ;
Cadeau Q6 :	QCM, continu, narratif, interpréter, n1 ;
Araignées droguées Q1 :	QCM, continu, explicatif, interpréter, n1 ;
Chemises Q7 :	QCM, continu, explicatif, interpréter, n1 ;
Echanges Q4 :	QCM, continu, explicatif, retrouver une information, n2 ;
Esopo Q1:	QCM, continu, narratif, interpréter, n1 ;
Téléphone Q1 :	fermée à réponse construite, non continu, injonctif, retrouver une information, n1.

Items les mieux réussis spécifiquement au Québec

Bibliothèque Q5 :	question fermée à réponse courte, non continu, carte, retrouver une information, n1 ;
Nucléaire Q3 :	QCM, non continu, schéma/graphique, retrouver une information, n1 ;
Si Q5 :	QCM, continu, argumentatif, interpréter, n2 ;
Baskets Q1 :	QCM, continu, explicatif, interpréter, n1 ;
Police Q6 :	QCM, continu, explicatif, interpréter, n1 ;
Compte-rendus de films Q1 :	fermée à réponse construite, continu, argumentatif, n2 ;
Chemises Q7 :	QCM, continu, explicatif, interpréter, n1 ;
Baskets Q5 :	fermée à réponse courte, continu, explicatif, retrouver une information, n1 ;
Cadeau Q6 :	QCM, continu, narratif, interpréter, n1 ;
Rhino Q2 :	QCM, continu, descriptif, interpréter, n1.

Annexes du chapitre IV

Tableau 1 : Dotation horaire de la langue première de l'école (français) par canton et par degré

D'après LANDRY, Françoise. Grilles-horaires officielles : enseignement primaire et secondaire premier cycle : Suisse romande et Tessin : tableaux comparatifs : année scolaire 1999/2000. - Neuchâtel : IRDP, 1999. - 48 p. ; 21 x 30 cm. - (Regards ; 99.301)

Semaines par an → Degrés ↓	ENSEIGNEMENT PRIMAIRE		(périodes/semaine)		BERNE (39 semaines pour le secondaire)			FRIBOURG		GENEVE			JURA	
	39		38		38		38 ½			39				
1^{ère}	8 yc écriture (sur 22 périodes)		9 yc écriture (sur 23 périodes)		7 (sur 24 à 26 périodes par semaine)		6.7 y compris écriture (sur 20 périodes par semaine)			6 (sur 22 périodes)				
2^{ème}	9 yc écriture (sur 25 périodes)		9 yc écriture (sur 25 périodes)		7 (sur 24 à 26 périodes par semaine)		8 y compris écriture (sur 28 périodes par semaine)			7 (sur 24 périodes)				
3^{ème}	9 yc écriture (sur 27 périodes)		10 yc écriture (sur 28 périodes)		9 (sur 28 périodes par semaine)		8 y compris écriture (sur 28 périodes par semaine)			7 (sur 28 périodes)				
4^{ème}	7 yc écriture (sur 27 périodes)		8 yc écriture (sur 28 périodes)		8 (sur 28 périodes par semaine)		8 y compris écriture (sur 29 périodes par semaine)			7 (sur 28 périodes)				
5^{ème}	6 (sur 30 périodes)		7 (sur 31 périodes)		8 (sur 28 périodes par semaine)		8 y compris écriture (sur 29 périodes par semaine)			8 (sur 29 périodes)				
6^{ème}	6 (sur 30 périodes)		7 (sur 31 périodes)		8 (sur 28 périodes par semaine)		8 y compris écriture (sur 29 périodes par semaine)			8 (sur 29 périodes)				
7^{ème}	Générale		Générale		Générale		14 CO à sections			3 CO à niveaux				
Filières	Moderne		Moderne		Prégyrnasiale		Générale		Prégyrnasiale		Générale		Cours communs	
Sections	Prégyrnasiale		Prégyrnasiale		Pratique		Pratique		Prégyrnasiale		Générale		Pratique	
Cours à niveaux	A,B,C		A,B,C		-		-		-		-		-	
Options obligatoires	-		-		-		-		-		-		-	
Options facultatives	-		-		-		-		-		-		-	
	6 (sur 31 périodes par semaine)		7 (sur 32.5 périodes)		6 (sur 32.5 périodes)		6.6 (sur 32)		5.5 (sur 32)		2 (sur 32)		5.5 (sur 32)	
8^{ème}	Générale		Générale		Générale 1 et 2		14 CO à sections			3 CO à niveaux				
Filières	Moderne		Moderne		Pratique		Générale/Moderne		Prégyrnasiale		Latine		Cours communs	
Sections	Prégyrnasiale		Prégyrnasiale		Prégyrnasiale sans latin		Scientifique		avec latin		Pratique		-	
Cours à niveaux	A,B,C		-		-		-		-		-		A,B,C	
Options obligatoires	-		-		-		-		-		-		-	
Options facultatives	-		activités créatrices de français (ACF)		-		-		-		-		-	
	5 (idem)		2 (sur 32 périodes par semaine)		6 (sur 32 périodes)		5 (sur 32 périodes)		6 (sur 32 périodes)		5 (sur 32 périodes)		5 (sur 32)	
9^{ème}	Générale		Générale		Générale		14 CO à sections			3 CO à niveaux				
Filières	Moderne		Moderne		Pratique		Générale/Latine		Prégyrnasiale		Générale/Latine		Cours communs	
Sections	Prégyrnasiale		Prégyrnasiale		Prégyrnasiale sans latin		Moderne/Scientifique		Avec latin		Moderne/Scientifique		-	
Cours à niveaux	A,B,C		-		-		-		-		-		A,B,C	
Options obligatoires	-		-		-		-		-		-		-	
Options facultatives	-		activités créatrices de français (ACF)		-		-		-		-		-	
	6 (idem)		2 (sur 32 périodes par semaine)		6 (sur 32 périodes)		5 (sur 32 périodes)		6 (sur 32 périodes par semaine)		5 (sur 32)		6 (sur 33 périodes)	
Durée d'une période	45 minutes		45 minutes		50 minutes		45 minutes		45 minutes		45 minutes		45 minutes	
Jours d'école par année/Primaire	186 jours (pour 38 semaines d'école par année) 191 jours (pour 39 semaines d'école par année)		186 jours (pour 38 semaines d'école par année) 191 jours (pour 39 semaines d'école par année)		185 jours		185 jours		154 jours		154 jours		185 jours	
Jours d'école par année/Secondaire	191 jours		191 jours		185 jours		185 jours		172 jours		172 jours		185 jours	

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Tableau 1 (suite) : Dotation horaire de la langue première de l'école (français) par canton et par degré

		ENSEIGNEMENT PRIMAIRE						(périodes/semaine)	
Semaines par an → Degrés ↓		NEUCHÂTEL 39		VALAIS 38		VAUD 39			
1^{ère}		6 y compris écriture (sur 21 périodes par semaine)		8.5 y compris écriture (sur 26.3 périodes par semaine)		8 écriture intégrée à activités artistiques (sur 26 périodes par semaine)			
2^{ème}		10 y compris écriture (sur 25 périodes par semaine)		9.3 y compris écriture (sur 29 périodes par semaine)		8 écriture intégrée à activités artistiques (sur 26 périodes par semaine)			
3^{ème}		9 y compris écriture (sur 26 périodes par semaine)		9.6 (sur 30.3 périodes par semaine)		9 à 10 yc allemand, écr. idem ci-dessus (sur 28 périodes)			
4^{ème}		9 (sur 28 périodes par semaine)		9.6 (sur 33 périodes par semaine)		9 à 10 yc allemand, écr. idem ci-dessus (sur 28 périodes)			
5^{ème}		9 (sur 28 périodes par semaine)		9.6 (sur 33 périodes par semaine)		Cycle de transition 7 (sur 32 périodes par semaine)			
6^{ème}		Orientation 6 (sur 30 périodes par semaine)		9.4 (sur 33 périodes par semaine)		Cycle de transition/Niveaux a et b 6 (sur 32 périodes par semaine)			
7^{ème}		Maturité scientifique		CO à sections		CO à niveaux			
Filières		Maturité latine		Générale		-		Prégymnasiale	
Sections		Moderne Préprofessionnelle		Secondaire		-		Terminale	
Cours à niveaux		-		-		1 et 2		-	
Options obligatoires		-		-		-		-	
Options facultatives		-		-		-		-	
		5 (sur 31 ou 32 périodes)		6 (sur 31 ou 32 périodes)		6 (sur 32 périodes par semaine)		6 (sur 32 périodes par semaine)	
8^{ème}		Maturité scientifique		CO à sections		CO à niveaux			
Filières		Maturité latine		Générale		-		Prégymnasiale	
Sections		Moderne Préprofessionnelle		Secondaire		-		Terminale	
Cours à niveaux		-		-		1 et 2		-	
Options obligatoires		-		-		-		-	
Options facultatives		-		-		-		-	
		5 (sur 31 périodes)		6 (sur 31 périodes)		6 (sur 32 périodes par semaine)		6 (sur 32 périodes par semaine)	
9^{ème}				CO à sections		CO à niveaux			
Semaines par an → Degrés ↓		NEUCHÂTEL 39		VALAIS 38		VAUD 39			
Filières		Maturités		Générale		-		Prégymnasiale	
Sections		Moderne Préprofessionnelle		Secondaire		-		Terminale	
Cours à niveaux		-		-		1 et 2		-	
Options obligatoires		-		-		-		-	
Options facultatives		-		-		-		-	
		5 (sur 30 à 34 périodes)		6 (sur 30 à 34 périodes)		6 (sur 32 périodes par semaine)		6 (sur 32 périodes par semaine)	
Durée d'une période		45 minutes		45 minutes		45 minutes		45 minutes	
Jours d'école par année/Primaire		175.5 jours		167 jours		167 jours		175.5 jours	
Jours d'école par année/Secondaire		175.5 jours		167 jours		167 jours		175.5 jours	

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

