LIÈGE université
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
EQUALE
Evaluation et Qualité de l'Enseignement

aSPe
Service d'Analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement

Performances des jeunes de 15 ans en lecture, mathématiques et sciences

Premiers résultats de PISA 2018 en Fédération Wallonie-Bruxelles

Décembre 2019

Dominique Lafontaine
Sophie Bricteux
Geneviève Hindryckx
Anne Matoul
Valérie Quittre

L'étude PISA est implémentée en Belgique francophone avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles – Direction des Relations internationales et Direction générale du Pilotage du Système éducatif

Remerciements

Nous tenons tout d'abord à remercier les directions des écoles qui nous ont accueillis. Nous adressons également nos remerciements aux élèves qui ont participé à l'étude, aux coordinateurs scolaires et à tous les autres membres du personnel scolaire qui ont consacré du temps pour organiser les séances de test. Enfin, l'enquête ne pourrait être menée sans le travail précieux des administrateurs de test, des contrôleurs qualité et des codeurs.

Pour la Fédération Wallonie-Bruxelles, la préparation et la collecte des données PISA 2018 ont été assurées par une équipe de l'aSPe de l'Université de Liège coordonnée par la gestionnaire du projet pour la FW-B, Anne Matoul. Nous remercions ici Anne-Marie Alestra, Anne-Marie Ciccariello, Stéphane Dozin, et Silvana Guarneri.

Table des matières

RÉSUMÉ **1**

INTRODUCTION **3**

1. PRÉSENTATION DU PROGRAMME PISA **5**

1.1. UNE COUVERTURE GÉOGRAPHIQUE DE PLUS EN PLUS LARGE 5
1.2. UN CYCLE TRIENNAL QUI PERMET D'OBSERVER DES ÉVOLUTIONS 5
1.3. DES ÉLÈVES DE QUINZE ANS OÙ QU'ILS EN SOIENT DANS LEUR PARCOURS SCOLAIRE 6
1.4. DES GARANTIES DE QUALITÉ 7
1.5. UN MODE D'ADMINISTRATION SUR SUPPORT ÉLECTRONIQUE 8
1.6. LES APPORTS ET LES LIMITES DE L'ENQUÊTE PISA 8

2. DOMAINE MAJEUR EN 2018 : LA LECTURE **9**

2.1. PRINCIPALES ÉVOLUTIONS DU CADRE DE RÉFÉRENCE POUR L'ÉVALUATION DE LA LECTURE EN 2018 9
2.2. LA DÉFINITION ET L'ORGANISATION DU DOMAINE 11
2.3. LES PROCESSUS DE LECTURE 11
2.4. LES TEXTES 13

3. DOMAINES MINEURS EN 2018 : LA CULTURE MATHÉMATIQUE ET LA CULTURE SCIENTIFIQUE **15**

3.1. LA CULTURE MATHÉMATIQUE 15
3.2. LA CULTURE SCIENTIFIQUE 16

4. LES DONNÉES CONTEXTUELLES DANS PISA 2018 ..... **17**

4.1. CADRE DE RÉFÉRENCE POUR 2018 17

5. CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCHANTILLON PISA 2018 ..... **21**

5.1. LES ANNÉES D'ÉTUDES FRÉQUENTÉES PAR LES JEUNES DE 15 ANS 21
5.2. LE STATUT PAR RAPPORT À L'IMMIGRATION 23
5.3. LA LANGUE PARLÉE À LA MAISON 24

6. PRINCIPAUX RÉSULTATS DE PISA 2018 ..... **25**

6.1. APERÇU DES PERFORMANCES DES PAYS DE L'OCDÉ DANS LES TROIS DISCIPLINES 25
6.2. LES PERFORMANCES DES ÉLÈVES EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT 28
6.2.1. Les performances des élèves par processus de lecture et par type de source 30
6.3. DE 2000 À 2018 : TENDANCES ET ÉVOLUTIONS DANS LES TROIS DOMAINES 32
6.3.1. Évolution en lecture 33
6.3.2. Évolution en mathématiques 35
6.3.1. Évolution en sciences 37
6.4. DIFFÉRENCES DE PERFORMANCES DANS PISA 2018 EN FONCTION DE CERTAINES CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES 38
6.4.1. Les différences de performances en lecture selon le genre 39
6.4.2. Selon le niveau socioéconomique de l'élève 41
6.4.3. Selon le statut de natif ou immigré 43
6.4.4. Selon le retard scolaire 44
6.5. LES PRATIQUES ET ATTITUDES À L'ÉGARD DE LA LECTURE 45
6.5.1. L'intérêt pour la lecture 46
6.6.2 Les pratiques de lecture 48
6.5.2. Les activités de lecture en ligne 51
6.5.3. Le temps passé à lire, par jour 53
6.5.4. Le concept de soi 54

CONCLUSIONS **57**

BIBLIOGRAPHIE **59**

RÉSUMÉ

En 2018, la FW-B a pris part au septième cycle de l'enquête PISA. Cette vaste enquête internationale (79 pays participants lors de ce dernier cycle) évalue la compréhension en lecture, les mathématiques et les sciences avec un focus particulier sur la lecture en 2018. Les tâches d'évaluation pour PISA 2018 ont été conçues pour s'inscrire dans une vision de ce qu'est la lecture dans le monde d'aujourd'hui ; elles font une large part à la lecture digitale et à des capacités critiques telles que la recherche d'informations pertinentes sur la toile ou l'évaluation de la crédibilité des sources. En FW-B, 3 221 jeunes de 15 ans, issus de 107 établissements, ont pris part à l'évaluation. Ces élèves de 15 ans se répartissent dans différentes années et filières du secondaire. Ainsi, 52% des élèves sont à l'heure dans leur parcours (4e secondaire), 1 % sont avancés, les autres sont en 3e, voire fréquentent encore le 1e degré (10 % des élèves). Par rapport à 2015, la proportion d'élèves en retard et la proportion d'élèves fréquentant le 1er degré ont diminué respectivement de 4 % et de 3 %.

En lecture, les résultats de 2018 sont en léger recul par rapport à ceux de 2015. Alors que les performances des élèves s'étaient sensiblement améliorées en 2009 et 2012, rejoignant la moyenne des pays de l'OCDÉ, une baisse assez sensible a été enregistrée en 2015, et la proportion d'élèves aux compétences élémentaires est repartie à la hausse. Ce tassement des performances se confirme en 2018. Avec un score de 481, la FW-B est en-dessous de la moyenne OCDÉ (487).

Les résultats en mathématiques (495) sont en légère augmentation et désormais supérieurs à ceux de la moyenne des pays de l'OCDÉ (489). Les résultats en sciences (483) sont stables par rapport à ceux des cycles antérieurs et en-dessous de la moyenne OCDÉ (489).

En matière d'inégalités liées à l'origine sociale, la FW-B se classe toujours parmi les systèmes éducatifs où ces inégalités sont les plus marquées, aux côtés de la Communauté flamande, de la France, de la Hongrie et du Luxembourg. Enfin, l'écart entre les jeunes d'origine immigrée et les jeunes d'origine belge, à origine socioéconomique équivalente, est relativement faible ; il est moins marqué que dans les autres pays de l'OCDÉ. Si la FW-B se distingue par des inégalités sociales fortes, il semble donc qu'une inégalité spécifiquement liée à l'origine ethnique ou culturelle ne vient pas s'y surajouter.

INTRODUCTION

À la fin de leur scolarité obligatoire, les jeunes sont-ils dotés des compétences dont ils auront besoin pour prendre part à la vie active et répondre en citoyens responsables aux défis et évolutions de la société ?

L'enquête PISA évalue dans quelle mesure les élèves de 15 ans ont acquis les compétences jugées suffisantes dans les trois grands domaines fondamentaux que sont la lecture, les mathématiques et les sciences. Tous les trois ans, une discipline est particulièrement investiguée. En 2018, il s'agit de la lecture.

Ce rapport présente les résultats des premières analyses réalisées pour la Fédération Wallonie-Bruxelles. Des publications ultérieures présenteront les résultats de manière plus exhaustive.

La plupart des résultats de la Fédération Wallonie-Bruxelles sont présentés en regard du résultat moyen calculé pour l'ensemble des pays membres de l'OCDÉ. D'autres résultats sont donnés séparément pour chaque pays membre et pour les communautés belges. Le choix de restreindre les comparaisons aux pays membres de l'OCDÉ se justifie par le fait que la plupart de ces pays ont en commun certaines caractéristiques dont notamment le développement économique, ou des objectifs tels que la sauvegarde des libertés individuelles et l'accroissement du bien-être général. Les comparaisons avec les résultats moyens de ce groupe de pays[1] prennent dès lors tout leur sens.

Ce rapport s'organise en six parties.

La première partie décrit le programme PISA dans son ensemble. Sont ensuite développés dans les parties 2 à 4 les cadres théoriques de l'évaluation : le nouveau cadre de référence pour l'évaluation de la lecture est détaillé dans la partie 2, tandis que les cadres de référence pour la culture mathématique et scientifique et les données contextuelles sont plus succinctement décrits dans les parties 3 et 4.

La cinquième partie présente les caractéristiques de l'échantillon.

La sixième partie constitue le corps principal de ce document, consacré aux premiers résultats de PISA 2018. Les performances moyennes dans les trois domaines sont présentées en regard de celles des pays de l'OCDÉ. Une large place est consacrée à la compréhension en lecture, domaine majeur de ce cycle. Les performances des élèves en lecture sont analysées sur l'échelle globale et les différentes sous-échelles par processus et par source (un seul ou plusieurs textes). Les tendances dans les trois domaines sont ensuite présentées. La suite du document s'intéresse aux performances en fonction de certaines caractéristiques des élèves - le

[1] En 2018, les pays membres de l'OCDÉ sont les suivants (les nouveaux membres sont en italique) : Allemagne, Australie, Autriche, Belgique, Canada, Chili, *Colombie*, Corée, Danemark, Espagne, Estonie, États-Unis, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Irlande, Islande, Israël, Italie, Japon, Lettonie, *Lituanie*, Luxembourg, Mexique, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Pologne, Portugal, République slovaque, République tchèque, Royaume-Uni, Slovénie, Suède, Suisse, Turquie.

genre, l'origine socioéconomique, l'origine culturelle (élèves natifs ou issus de l'immigration), et le retard scolaire, ainsi qu'aux différences de performances entre écoles. Enfin, sont présentés les résultats des questions portant sur les pratiques et la motivation à l'égard de la lecture : l'intérêt pour la lecture, le temps quotidien de lecture, le concept de soi et les activités de lecture en ligne.

La conclusion synthétise les résultats, pointe les évolutions remarquables tout en soulignant les questions que celles-ci soulèvent en lien avec les politiques éducatives de la FW-B.

1. PRÉSENTATION DU PROGRAMME PISA

PISA évalue dans quelle mesure les élèves de quinze ans, approchant le terme de la scolarité obligatoire à temps plein dans la majorité des pays de l'OCDÉ, ont développé les compétences essentielles pour participer pleinement à la vie de nos sociétés modernes. Cet objectif reflète le fait que les économies modernes valorisent d'abord la capacité des individus à mobiliser leurs connaissances plutôt que leurs connaissances en tant que telles. PISA s'intéresse également à un large éventail de facteurs qui contribuent à la réussite des élèves, des écoles et des systèmes éducatifs.

1.1. Une couverture géographique de plus en plus large

Ce programme d'évaluation, mis en place par l'OCDÉ depuis 2000, suscite un intérêt considérable auprès du secteur de l'éducation mais aussi auprès du grand public. Il concerne au fil des années un nombre grandissant de pays : 32 pays en 2000, 68 en 2009. En 2018, 37 pays membres de l'OCDÉ et 42 pays et économies partenaires ont participé à l'enquête PISA.

Au total, ce sont environ 600 000 élèves, représentatifs des 32 millions d'élèves âgés de 15 ans scolarisés dans les 79 pays et économies participants, qui ont passé les épreuves PISA 2018.

1.2. Un cycle triennal qui permet d'observer des évolutions

L'enquête PISA, qui a lieu tous les trois ans, permet de suivre de manière rigoureuse l'évolution de l'acquisition de compétences par les élèves dans les différents pays participants, ainsi que dans différents sous-groupes de la population au sein même de ces pays. Trois domaines sont étudiés : la lecture, la culture mathématique et la culture scientifique. Lors de chaque cycle de PISA, l'accent est mis sur un des trois domaines, évalué plus en profondeur.

Tableau 1 – Alternance des domaines selon le cycle PISA

	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018
Domaine majeur	**Lecture**	**Maths**	**Sciences**	**Lecture**	**Maths**	**Sciences**	**Lecture**
Domaines mineurs	Maths Sciences	Sciences Lecture	Lecture Maths	Maths Sciences	Sciences Lecture	Lecture Maths	Maths Sciences

Par ailleurs, les élèves complètent des questionnaires contextuels relatifs notamment à leur situation familiale, à leurs approches à l'égard de l'apprentissage et à leurs environnements d'apprentissage. Les chefs d'établissement sont quant à eux interrogés sur les caractéristiques propres à la structure et au fonctionnement de leur établissement : la direction et la gestion de l'établissement, la politique de formation continue, le climat de l'établissement, les programmes proposés, etc.

Cette alternance des trois domaines majeurs d'évaluation permet de réaliser une analyse approfondie de chacun d'entre eux tous les neuf ans et de rendre compte de leur évolution

globale tous les trois ans. Combinées avec les informations recueillies dans les questionnaires contextuels, les épreuves PISA génèrent trois types de résultats :

- des indicateurs de base sur les performances des élèves ;
- des indicateurs dérivés des questionnaires contextuels indiquant dans quelle mesure les performances sont liées à diverses variables démographiques, sociales, économiques et scolaires ;
- des indicateurs de tendance montrant l'évolution des performances, l'évolution de la répartition des élèves dans les niveaux de compétences et l'évolution des relations entre les performances et les variables contextuelles spécifiques aux élèves, aux établissements et aux systèmes.

Pour examiner des tendances, il faut pouvoir garantir la comparabilité du niveau de difficulté des différentes épreuves administrées tous les trois ans. Cette comparabilité est assurée par la présence d'items dits d'ancrage dans chaque discipline évaluée. Ceci implique qu'un nombre suffisant d'items demeurent « sous embargo » pour être intégrés à l'identique aux tests des cycles ultérieurs.

1.3. Des élèves de quinze ans où qu'ils en soient dans leur parcours scolaire

Dans PISA, les élèves sont évalués à un âge donné – 15 ans – où qu'ils en soient dans leur parcours scolaire et non à un niveau d'études déterminé. L'objectif de PISA est de mesurer les compétences de jeunes à l'âge où ils sont susceptibles de poser des premiers choix professionnels dans de nombreux pays, et ce, quelles qu'aient été leurs trajectoires précédentes compte tenu des possibilités offertes dans leur système éducatif (filières, options…).

De cette option découle une caractéristique du programme PISA : l'évaluation ne se fonde pas sur les curriculums nationaux – dont il serait probablement impossible d'extraire une base commune. Ce ne sont pas les connaissances et les compétences effectivement enseignées dans les classes qui sont évaluées en tant que telles, mais plutôt la capacité des jeunes à utiliser des compétences et des informations pour entrer en interaction avec le monde. La perspective adoptée par PISA rejoint ainsi, dans une large mesure, les préoccupations qui ont conduit à l'élaboration des référentiels de compétences en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Tous les élèves de 15 ans sont donc susceptibles d'être touchés par l'enquête, quelles que soient l'année d'études ou la filière d'enseignement fréquentée (pour l'enquête 2018, il s'agit des élèves nés en 2002). Dans chaque pays, un échantillon de 4 000 à 10 000 élèves est évalué. Pour la Fédération Wallonie-Bruxelles, entité subnationale, **l'échantillon de 2018 est constitué de 3.221 élèves issus de 107 établissements**. Ces établissements sont sélectionnés selon une procédure d'échantillonnage qui garantit la représentativité des élèves selon les réseaux et les filières. La taille de l'établissement et le taux de redoublement sont aussi contrôlés lors de l'échantillonnage.

Le choix d'évaluer des élèves d'un âge donné plutôt que d'une année d'études donnée n'est pas sans conséquence sur les performances des systèmes éducatifs qui pratiquent abondamment le redoublement, telle la Fédération Wallonie-Bruxelles. Il ne fait pas de doute que les élèves en retard dans leur parcours sont moins bien préparés à répondre aux questions du test PISA. Selon les estimations de l'OCDÉ, une année scolaire équivaut en moyenne dans PISA à une tranche de scores d'environ 40 points.

1.4. Des garanties de qualité

Mesurer les performances d'élèves issus d'horizons géographiques, sociaux et culturels diversifiés et garantir la comparabilité des résultats entre pays, langues et cultures constitue un défi de taille. Cet aspect fondamental est assuré notamment par la collaboration d'un large panel d'experts et de représentants de tous les pays participants.

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

- des experts de renommée internationale travaillent pendant plusieurs années à la conception de l'épreuve et des représentants chevronnés de chaque pays participant portent un regard critique aux différents stades de l'élaboration ;
- les questions sont traduites et les adaptations nationales sont réalisées par des spécialistes (traducteurs et spécialistes des contenus) qui s'assurent que les termes utilisés dans les questions sont bien ceux qui sont généralement employés dans le système scolaire de chaque pays participant ;
- un pré-test de grande ampleur est organisé dans chaque pays un an avant la mise en place de l'épreuve définitive ; ceci permet notamment de sélectionner les questions les plus pertinentes ;
- les épreuves sont administrées par des agents extérieurs à l'établissement, selon des procédures strictes établies au niveau international ; des visites de contrôle de la qualité du déroulement des séances sont organisées (elles sont effectuées par des inspecteurs de l'enseignement en FW-B) ;
- la correction des épreuves est réalisée suivant une procédure rigoureuse et complexe. Les questions ouvertes à réponse construite, produisant un éventail de réponses très large, nécessitent l'intervention de correcteurs expérimentés. Ceux-ci, préalablement formés et longuement entraînés, doivent attribuer un code à chaque réponse sur la base d'un guide de correction extrêmement détaillé. Afin de s'assurer de la fiabilité de ces corrections, des codages successifs indépendants de la même réponse par plusieurs correcteurs sont réalisés et des calculs de cohérence entre les différents correcteurs sont effectués.

Dans l'enquête PISA, les résultats des pays sont estimés à partir d'un échantillon d'écoles et d'élèves. Tout est mis en œuvre pour que le panel d'écoles et d'élèves soit bien représentatif de la population des élèves de 15 ans dans le pays. L'échantillonnage est donc crucial et, ici aussi, des procédures rigoureuses sont mises en place au niveau international pour cette étape

de l'enquête. L'échantillonnage s'effectue en deux étapes : premièrement, un échantillonnage des écoles avec une probabilité proportionnelle à leur taille, ensuite, à l'intérieur des écoles, un échantillonnage d'un nombre fixe d'élèves de 15 ans (40). Précisons d'emblée que l'échantillonnage de PISA est assuré par un organisme international indépendant (WESTAT), qui vérifie que les pays « n'oublient » pas certains types d'écoles et d'élèves, et que l'échantillon couvre bien la totalité de la population des élèves de 15 ans, en vue de garantir la comparabilité des résultats. Les exclusions d'élèves pour des raisons de maîtrise de la langue ou de handicap sévère, par exemple, sont strictement réglementées et contrôlées.

1.5. Un mode d'administration sur support électronique

Au fil des années, la nécessité d'évaluer la maitrise des compétences sur support électronique s'est progressivement imposée. Notre environnement a en effet complètement intégré les outils électroniques tant dans la vie de tous les jours que sur le lieu du travail et à l'école. PISA, après avoir suivi cette importante évolution sociétale en proposant des épreuves d'évaluation optionnelles sur ordinateur parallèlement aux épreuves papier lors des cycles 2009 et 2012, a adopté la modalité électronique comme seul support de son programme d'évaluation depuis 2015.

En 2015 et en 2018, le test et les questionnaires PISA ont donc été administrés entièrement sur support électronique dans la majorité des systèmes éducatifs.

1.6. Les apports et les limites de l'enquête PISA

L'enquête PISA est une étude scientifique rigoureuse à laquelle collaborent de nombreux experts issus du monde entier. Toutefois, le sérieux et la rigueur de l'entreprise n'excluent pas que, comme toute étude scientifique, elle présente des limites dont il faut être conscient.

PISA génère des indicateurs de qualité sur les systèmes éducatifs, mais ne peut en aucun cas répondre à toutes les questions liées à l'école et l'éducation. PISA ne peut apporter des pistes de réponses que vis-à-vis des dimensions pour lesquelles l'étude a été conçue.

Par ailleurs, l'enquête PISA fournit des données comparatives à l'échelle internationale mais l'interprétation de celles-ci doit être envisagée à la lumière des particularités et contextes nationaux.

Enfin, les données PISA constituent un apport indéniable pour le pilotage des systèmes éducatifs, mais elles ne sont pas récoltées afin d'être exploitables pour la gouvernance directe des établissements scolaires ayant participé à l'enquête.

2. DOMAINE MAJEUR EN 2018 : LA LECTURE

En 2018, la lecture est pour la troisième fois le domaine majeur de PISA. Depuis la fin des années 1990, lorsque le premier cadre de référence pour l'évaluation de la lecture a été élaboré en vue de PISA 2000, la place et les fonctions qu'occupent la lecture dans la société, ainsi que les supports et le type de textes lus ont connu des évolutions considérables. Sous l'influence des technologies de l'information et de la communication, la manière dont les gens lisent et échangent de l'information a rapidement évolué. En 2000, moins de 2% de la population mondiale avait accès à Internet, les tablettes et smartphones n'avaient pas encore vu le jour. En 2018, dans les pays de l'OCDÉ, l'accès à ces dispositifs numériques est quasi universel, en particulier pour les jeunes de 15 ans.

En 2009, le cadre de référence avait déjà subi une actualisation importante de façon à englober la lecture en ligne, sur support électronique, ainsi que l'engagement dans la lecture et la connaissance des stratégies métacognitives. En 2009 ainsi qu'en 2012, une évaluation de la lecture en ligne avait en effet été ajoutée à l'évaluation « classique », sous forme d'option internationale (OCDÉ, 2011 ; Blondin, Demonty, Crépin, Hindryckx, Matoul, Baye, Lafontaine, 2015). En 2018, une révision plus substantielle a été opérée : la lecture en ligne occupe désormais une place centrale dans l'évaluation, à un point tel que toutes les nouvelles unités développées pour 2018 sont des unités de lecture en ligne, comportant les caractéristiques propres aux textes électroniques, outils de navigation entre pages et liens hypertextes. Seules les anciennes unités de 2000 et 2009 destinées à assurer le lien avec les cycles précédents sont des textes traditionnels, statiques (sans liens hypertextes), aux frontières bien définies qui sont aussi présentés sur support électronique, tout en gardant les caractéristiques statiques de textes papier.

2.1. Principales évolutions du cadre de référence pour l'évaluation de la lecture en 2018

Même si le cadre de référence 2018 devait évoluer pour prendre en compte les changements sociétaux qui affectent la lecture, il n'a pas été fait table rase des cadres de référence précédents. Une contrainte forte qui s'impose au programme PISA est en effet que les différents cycles soient liés entre eux et doivent offrir suffisamment de continuité et d'unités communes (textes et questions) pour permettre de mesurer avec rigueur l'évolution des performances des élèves. Des ruptures trop radicales mettraient en péril ces indicateurs dits de « tendance ». Un équilibre doit être trouvé entre continuité et nécessité d'innover pour rester au contact des évolutions sociétales et des avancées scientifiques.

Les principaux changements apportés au cadre de référence en 2018 sont les suivants :

1. Le cadre de référence **intègre pleinement la lecture au sens traditionnel du terme et les nouvelles formes de lecture** qui ont progressivement émergé au cours des vingt

dernières années suite à la multiplication des supports numériques et des textes électroniques.

2. Le cadre de référence s'ouvre sur les **processus de lecture les plus élémentaires**. Jusqu'en 2018, PISA n'avait jamais évalué la compréhension d'unités de sens inférieures au texte (phrases ou mots). En 2018, le test comporte une évaluation de la **fluidité** de lecture, reconnue par les experts comme un prérequis nécessaire pour accéder à des processus cognitifs de plus haut niveau.
3. Le cadre de référence **revisite la manière dont le domaine est organisé** pour incorporer des processus de lecture tels que l'évaluation de la fiabilité des informations, la recherche d'informations en ligne, la lecture de textes venant de sources multiples et l'intégration d'informations venant de différentes sources. Ces processus ne sont pas à proprement parler neufs, mais ils changent de nature ou prennent une importance accrue dès lors que l'on évolue dans le monde de la lecture en ligne. Des questions portant sur la capacité des élèves à évaluer la fiabilité de l'information se posaient certes déjà dans l'univers de la lecture papier traditionnelle, de même que des questions portant sur la localisation d'informations. Mais rechercher de l'information sur la toile, sélectionner les liens les plus pertinents et les plus fiables pour approcher un sujet donné, faire le tri, comprendre pourquoi des informations sont contradictoires et en faire la synthèse est beaucoup plus crucial qu'il ne l'était il y a encore une vingtaine d'années et implique des démarches spécifiques, notamment la navigation.
4. Profitant des possibilités qu'offre la plate-forme sur laquelle le test PISA est administré, et dans l'optique de développer une évaluation des compétences de lecture en ligne authentique, proches des situations de vie réelle, le cadre de référence innove en proposant des **« scénarios » dans lesquels les élèves sont mis en situation et doivent résoudre différentes tâches de lecture au travers d'un ensemble de textes reliés entre eux** par une même thématique.
5. Même s'il ne s'agit pas à proprement parler d'un changement du cadre de référence pour l'évaluation de la lecture, PISA 2018 innove aussi en proposant pour la première fois un **test adaptatif, par étapes**, qui ajuste la difficulté des unités proposées aux élèves en fonction de leur réussite aux blocs d'items précédents. Un premier ensemble de questions de difficulté moyenne est proposé au départ : selon que l'élève y répond sans commettre aucune erreur ou en commettant plusieurs erreurs, le test se poursuit en lui proposant des questions plus faciles ou plus difficiles. Ceci permet un diagnostic plus fin et a l'avantage psychologique de ne pas lasser le répondant en lui proposant des questions trop faciles pour lui ou complètement hors de sa portée, questions qui apportent en fait très peu d'informations utilisables pour apprécier sa compétence.

2.2. La définition et l'organisation du domaine

La définition de la lecture/compréhension de l'écrit adoptée pour 2018 est la suivante :

« Lire, c'est comprendre, utiliser, évaluer des textes, réfléchir à leur propos, s'engager dans la lecture de textes pour réaliser ses objectifs, développer ses connaissances et son potentiel et prendre une part active dans la société » (OCDÉ, 2019).

La principale différence par rapport à 2009 est l'ajout du terme **« évaluer** » dans la définition pour mettre en avant le fait que la lecture est guidée par des buts de lecture et que le lecteur doit dès lors évaluer des aspects tels que la véracité des arguments d'un texte, le point de vue de l'auteur ou encore l'adéquation ou la pertinence d'un texte avec les buts du lecteur.

Le terme « **textes** » mentionné dans la définition a été reprécisé pour définir les contours de ce qu'est un texte dans une évaluation qui met désormais la lecture en ligne au centre. Si l'on songe à ce que l'on peut lire sur Internet, on trouve de plus en plus souvent des dispositifs multimodaux où du texte écrit est combiné non seulement avec des images, mais aussi avec de la vidéo, des animations à caractère visuel, du son. Où PISA trace-t-il les lignes de ce qu'il peut ou souhaite évaluer ? Si on souhaitait concevoir une évaluation la plus proche possible des conditions réelles, cette multimodalité devrait certainement être prise en compte. Un obstacle majeur se dresse cependant sur la route. S'il fallait, à la traduction des portions de texte écrit ajouter un travail de traduction et d'équivalence de messages oraux, la tâche deviendrait titanesque. De plus, le concept même de lecture s'en trouverait altéré. C'est pourquoi PISA exclut les messages purement oraux (enregistrements de voix, extraits de films, animations visuelles) de son champ d'investigation. En revanche, des composantes non textuelles, mais visuelles comme les diagrammes, les images, les cartes, tableaux, graphiques, bandes dessinées, font, comme en 2000 et 2009, partie intégrante de PISA.

2.3. Les processus de lecture

À l'heure de la lecture en ligne, les lecteurs doivent maitriser de nouvelles compétences. Ils doivent posséder un bagage minimal de compétences technologiques pour comprendre le fonctionnement des appareils numériques et des applications. Ils doivent aussi savoir chercher et accéder à des textes en recourant à des moteurs de recherche, des menus, des liens et autres fonctions comme tourner les pages, dérouler les menus et utiliser la barre de défilement. Etant donné la profusion d'informations non contrôlées sur Internet, les lecteurs doivent pouvoir faire preuve de discernement dans leur choix des sources d'information et en évaluer la qualité et la crédibilité. Finalement, les lecteurs doivent comparer des textes pour corroborer l'information, détecter d'éventuelles incohérences et les résoudre.

La navigation est une composante-clé de la lecture en ligne : les lecteurs « construisent » le texte à lire via la navigation. Les lecteurs compétents ont tendance à adopter des stratégies adaptées à la nature des tâches ; ils minimisent leurs visites à des pages non pertinentes et localisent les pages nécessaires de manière efficace (OCDÉ, 2011, p. 20).

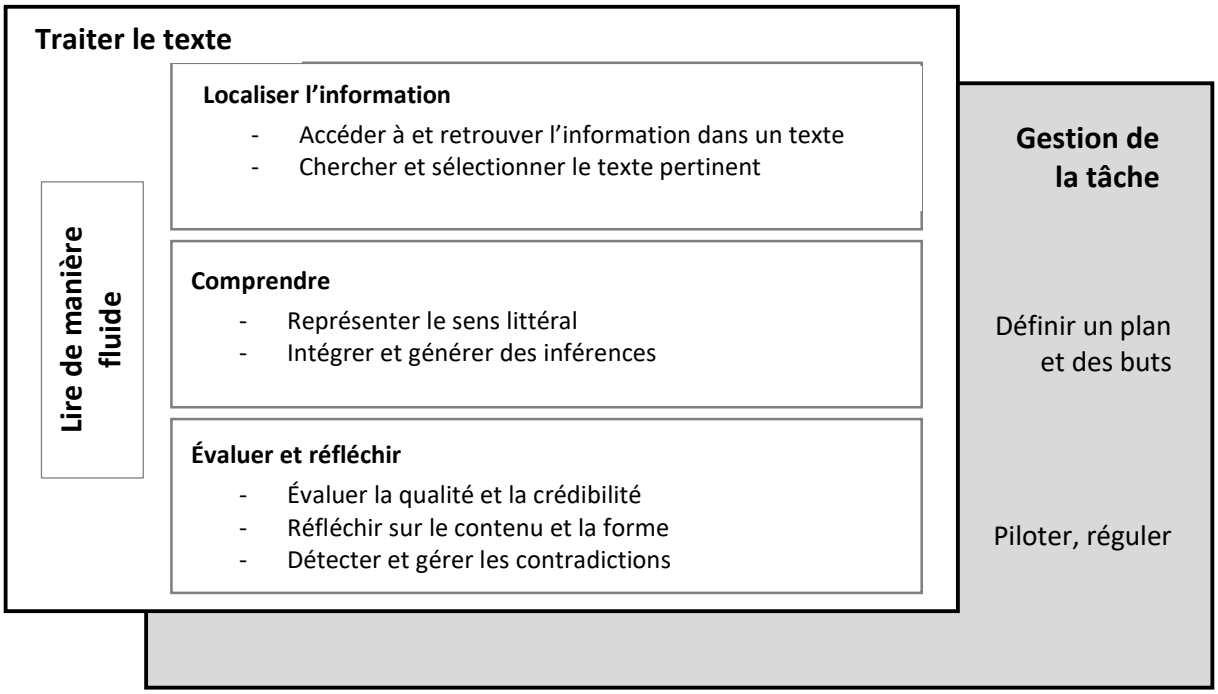


Figure 1 – Modélisation des processus de lecture dans PISA 2018

Le cadre de référence de PISA 2018 présenté à la figure 1 reconnait que la lecture est dirigée par des buts ; en fonction de ses buts, le lecteur met en œuvre certains processus pour accomplir la tâche qui lui est demandée. Ceci est reflété par le cadre *Gestion de la tâche*, même si PISA n'évalue pas explicitement cette dimension.

Comme indiqué précédemment, les trois grands **processus** (localiser, comprendre, réfléchir et évaluer) correspondent aux trois aspects qui ont toujours été évalués dans PISA ; le processus autrefois appelé « interpréter » a été rebaptisé « comprendre », mais son contenu reste similaire.

Au sein du processus « localiser », une sous-catégorie a été ajoutée : « rechercher et sélectionner des textes pertinents ». Celle-ci correspond aux processus à mettre en œuvre face à des textes électroniques pour effectuer une recherche et parmi les résultats de recherche, sélectionner les plus pertinents ou les plus fiables dans le scénario concerné.

Le processus qui a subi le plus de modifications et de développements est le processus « Évaluer et réfléchir ». Dans un monde digitalisé, la capacité à faire le tri dans la profusion d'informations non contrôlées sur Internet devient une compétence cruciale, nettement plus importante que dans un monde où les circuits de diffusion de l'information étaient davantage régulés et la qualité de l'information garantie ou labellisée par différents mécanismes (édition, travail journalistique...). Le lecteur qui ne possède pas ce type de compétence critique en 2018

est une proie facile pour toutes les tentatives de fraude ou d'hameçonnage et risque de se faire abuser par les rumeurs, *fake news* et informations non vérifiées qui foisonnent sur Internet. Pour accéder à des informations crédibles, il faut non seulement choisir de visiter les sites les plus « sûrs », mais aussi être capable de recouper les informations en consultant différentes sources, en s'interrogeant sur le pourquoi d'éventuelles incohérences et en faisant la synthèse ou en tirant les conclusions de cette recherche. Ceci correspond aux deux processus « évaluer la qualité et la crédibilité » et « détecter et gérer des informations contradictoires ».

2.4. Les textes

L'évaluation de la lecture-compréhension repose sur la lecture de textes variés. Il est important de préciser les caractéristiques des textes pour garantir une large couverture des types de textes et assurer la diversité souhaitée.

Dans PISA 2018, les textes sont classés selon quatre dimensions. Les deux premières, intrinsèquement liées à l'apparition d'unités de lecture en ligne, sont nouvelles ; les deux autres sont présentes depuis PISA 2000 :

1. La **source** : le texte est-il composé d'une seule unité, écrite par un seul « auteur », ou de plusieurs unités ? Notons d'emblée que cette distinction se confond presque parfaitement avec la distinction entre les anciennes unités « papier » PISA (comportant un seul texte suivi de questions) et les nouvelles unités comportant des textes multiples au sein de scénarios.
2. L'organisation et la structure de navigation : on distingue ainsi les **textes** électroniques, aussi appelés « **dynamiques** » des textes classiques sur papier ou **textes « fixes** », sur plusieurs aspects. Alors que les textes fixes ont une longueur définie que l'on peut appréhender d'un coup d'œil, dans les textes dynamiques, la longueur, l'ampleur et la difficulté de la tâche vont varier en fonction des liens que le lecteur choisit d'ouvrir ou des pages qu'il va consulter. D'une certaine façon, le lecteur crée ainsi son propre texte, dont la longueur, ainsi que l'agencement des différentes parties, vont varier selon l'ordre dans lequel il va accéder aux différentes pages. Certes, face à un texte fixe, le lecteur peut aussi choisir de lire d'abord la fin avant d'avoir parcouru tout le texte, mais la possibilité de créer son propre chemin via la navigation est une composante intrinsèque des textes dynamiques, alors que face aux textes statiques, ceci n'intervient qu'à la marge.
3. Le **format de texte** : format *continu* (paragraphes, sections, chapitres d'articles de journaux, romans, comptes rendus, etc.) ou *non continu* (listes, tableaux, graphiques, formulaires, etc.).
4. Le **type de textes**, selon les caractéristiques prédominantes du texte : description, narration, information, argumentation, instruction et transaction.

3. DOMAINES MINEURS EN 2018 : LA CULTURE MATHÉMATIQUE ET LA CULTURE SCIENTIFIQUE

3.1. La culture mathématique

PISA définit la culture mathématique comme l'aptitude d'un individu à formuler, employer et interpréter des mathématiques dans un éventail de contextes, soit de se livrer à un raisonnement mathématique et d'utiliser des concepts, procédures, faits et outils mathématiques pour décrire, expliquer et prévoir des phénomènes. Elle aide les individus à comprendre le rôle que les mathématiques jouent dans le monde et à se comporter en citoyens constructifs, engagés et réfléchis, c'est-à-dire à poser des jugements et à prendre des décisions en toute connaissance de cause. Cette définition est identique à celle utilisée lors de la campagne de 2012, année où la culture mathématique était domaine majeur pour la deuxième fois.

Les verbes « formuler », « employer » et « interpréter » désignent plus particulièrement les trois processus dans lesquels les élèves s'engagent en tant qu'acteurs de la résolution de problèmes.

Le cadre de référence de la culture mathématique selon PISA englobe trois composantes interdépendantes : les processus mathématiques (ou compétences) ; les contenus mathématiques et les contextes. Cette approche peut être schématisée de la manière suivante.

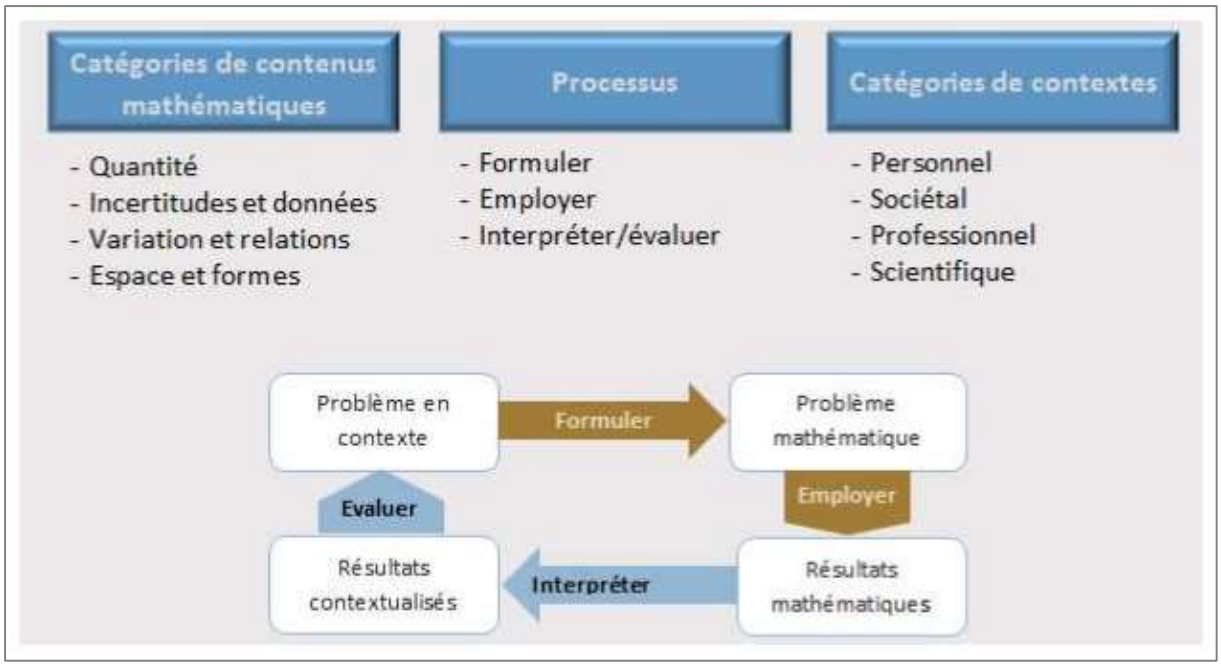


Figure 2 – Modélisation de la culture mathématique

3.2. La culture scientifique

Dans le cadre théorique de PISA (OCDÉ, 2016), la culture scientifique est définie de la manière suivante :

> ***La culture scientifique*** *renvoie à la capacité des individus de s'engager dans des questions et des idées en rapport avec la science en tant que citoyens réfléchis.*
>
> *Les individus cultivés sur le plan scientifique sont prêts à s'engager dans des raisonnements sensés à propos de la science et de la technologie et doivent pour ce faire utiliser les compétences spécifiques au domaine scientifique suivantes :*
>
> - ***Expliquer des phénomènes de manière scientifique*** *: reconnaitre, proposer et évaluer des thèses expliquant une série de phénomènes naturels et technologiques.*
> - ***Évaluer et concevoir des recherches scientifiques*** *: décrire et évaluer des études scientifiques et proposer des moyens de répondre à des questions de manière scientifique.*
> - ***Interpréter des données et des faits de manière scientifique*** *: analyser et évaluer des données, des thèses et des arguments présentés sous diverses formes et en tirer des conclusions scientifiques appropriées.*

Le cadre théorique de PISA établit que la culture scientifique allie compétences scientifiques, connaissances et attitudes. Dans un contexte de la vie courante, l'individu exerce ses compétences scientifiques en mobilisant des connaissances. Ses attitudes et son intérêt à l'égard de la science influenceront la manière de s'engager dans la tâche.

La culture scientifique est ainsi opérationnalisée au travers de quatre composantes.

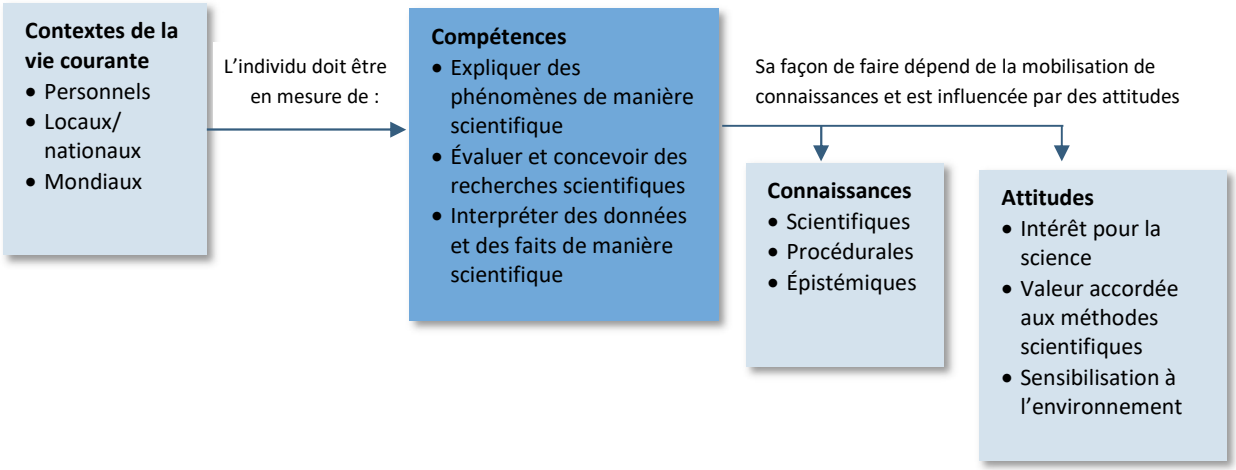


Figure 3 – Modélisation de la culture scientifique

En pratique, dans l'évaluation, chaque question place l'élève dans une situation de la vie courante à caractère scientifique nécessitant la mise en œuvre d'un ensemble de compétences impliquant la mobilisation de connaissances scientifiques, procédurales ou épistémiques, et influencées par les attitudes à l'égard de la science.

4. LES DONNÉES CONTEXTUELLES DANS PISA 2018

Fournir des indicateurs sur l'efficacité, l'équité et l'efficience des systèmes éducatifs, établir des repères pour les comparaisons internationales et suivre l'évolution des tendances au fil du temps sont les principaux objectifs du programme PISA. Pour atteindre ces objectifs, l'enquête PISA a besoin non seulement de mesures fiables et valides de la performance cognitive des élèves, mais aussi d'informations sur des aspects non cognitifs, par exemple la motivation des élèves à l'égard des apprentissages, leur situation personnelle (appartenance ethnique et culturelle, milieu socioéconomique), la structure et le fonctionnement des établissements et du système éducatif (politique de formation continue, différenciation verticale et horizontale du système, etc.).

Depuis 2000, les questionnaires contextuels ont pris de plus en plus d'importance[2]. Au-delà des informations qu'ils apportent pour contextualiser les résultats aux épreuves cognitives, ces questionnaires contextuels sont intéressants en soi car ils rendent compte d'une série d'aspects pertinents pour l'action publique, la pratique professionnelle, la gouvernance et les politiques d'éducation. C'est pourquoi le nombre de thématiques a progressivement augmenté depuis l'enquête PISA 2000 tout en conservant un contenu de base qui permet d'examiner les tendances.

4.1. Cadre de référence pour 2018

Pour PISA 2018, le cadre est organisé en 16 modules qui couvrent l'éventail des thématiques touchant aux politiques éducatives et aux questions de recherche qui y sont liées (équité, efficacité des écoles).

Dans cette structure, les deux colonnes de gauche résument la situation des élèves, les caractéristiques de leur famille et de leur parcours scolaire. Les trois colonnes du milieu correspondent aux variables école à différents niveaux (gouvernance du système, politiques scolaires, enseignement et apprentissage), tandis que la colonne de droite reprend différents résultats de l'éducation.

La partie supérieure du tableau reprend essentiellement les thématiques spécifiques au domaine majeur d'évaluation (la lecture en 2018), tandis que la partie inférieure regroupe des thématiques générales dont il est établi qu'elles sont importantes pour l'apprentissage et la réussite scolaire.

[2] Pour une analyse de l'évolution de la prise en compte des informations contextuelles dans PISA, on consultera Lafontaine (2017).

Tableau 2 – Structure modulaire des données contextuelles de PISA 2018

<table>
<tr><th colspan="3">Caractéristiques des élèves</th><th colspan="3">Variables Ecole</th><th>Variables non cognitives et métacognitives</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Thématiques spécifiques à la lecture</td><td></td><td>5. Activités extrascolaires en lecture</td><td>1. Qualifications et connaissances professionnelles des enseignants</td><td>2. Pratiques pédagogiques en lecture</td><td>11. Temps d’apprentissage et programme
Enseignement et apprentissage</td><td rowspan="2">4. Variables spécifiques à la lecture : motivation, intérêt, concept de soi, sentiment d’efficacité, stratégies métacognitives</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td>3. Environnement scolaire d’apprentissage en lecture</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="2">Thématiques générales</td><td rowspan="2">6. Niveau socioéconomique de l’élève et milieu familial

7. Appartenance ethnique et statut par rapport à l’immigration</td><td rowspan="2">8. Parcours scolaire durant la petite enfance</td><td>13. Implication des parents</td><td>12. Climat de l’établissement: relations inter personnelles, confiance, attentes</td><td>14. Contexte scolaire et ressources
Politiques scolaires</td><td rowspan="2">9. Attitudes et comportements en milieu scolaire

10. Dispositions pour les compétences globales[3]</td></tr>
<tr><td></td><td>16. Évaluation, examens et responsabilisa-tion</td><td>15. Affectation, sélection et choix
Gouvernance</td></tr>
</table>

Les variables non cognitives méritent d’être examinées en profondeur notamment parce que la motivation des élèves en lecture, leurs pratiques de lecture, leur concept de soi, leur sentiment d’auto-efficacité ou encore leurs connaissances de stratégies métacognitives sont considérés comme étroitement liés aux performances en lecture. Au-delà des liens avec les performances, elles présentent aussi un intérêt descriptif en soi. Ainsi pour ne prendre que deux exemples, il est intéressant de pouvoir comparer les pratiques et la motivation des garçons et des filles pour la lecture et leur évolution dans le temps, et tout aussi crucial de disposer d’un éclairage sur les pratiques des enseignants soutenant le développement des compétences en lecture dans les différents pays participants.

[3] Les compétences globales constituent le domaine dit « innovant » additionnel, auquel la FW-B n’a pas pris part.

En 2018, les questionnaires contextuels se sont développés et renouvelés dans deux directions principales :

1. Toutes les questions liées à la lecture ont été examinées de près pour voir si elles prenaient suffisamment en compte les évolutions de la lecture reflétées dans le *Cadre de référence pour la lecture* de PISA 2018. Les pratiques de lecture ont connu au cours des deux dernières décennies de profonds changements, avec la montée en puissance de la lecture sur support électronique (ordinateur, tablette, smartphone, liseuse). Si les compétences évaluées dans le test PISA doivent refléter ces évolutions sociétales, il en va de même pour les questions dans les questionnaires contextuels, qui doivent prendre en compte ces nouvelles réalités.

2. Le module 9 « Attitudes et comportements en milieu scolaire » a aussi connu d'importants développements en 2018, avec une augmentation des questions portant sur le **climat scolaire, le bien-être**, et d'autres concepts non-cognitifs non directement liés au domaine tels que la persévérance, la confiance en soi, la peur de l'échec, les buts d'apprentissage, les conceptions de l'intelligence, la perception de l'importance de la coopération et de la compétition dans l'école, le sentiment de satisfaction, le bien-être…

   Il est à noter que la FW-B a décidé, comme d'autres systèmes éducatifs, de ne pas administrer certaines questions jugées trop intrusives et inadéquates dans un contexte scolaire, comme les questions portant sur la satisfaction générale de l'élève par rapport à la vie, le sens qu'il donne à sa vie ou encore les humeurs et sentiments qu'il éprouve régulièrement, sans lien avec le contexte scolaire.

L'enquête PISA offre une occasion unique en son genre d'explorer les relations complexes entre variables contextuelles et résultats cognitifs à l'échelle des individus, des établissements et des pays. Certaines relations sont déjà analysées dans ce document, d'autres analyses plus approfondies seront menées ultérieurement.

5. CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCHANTILLON PISA 2018

5.1. Les années d'études fréquentées par les jeunes de 15 ans

Une première information d'importance relative à PISA 2018 concerne la répartition des élèves de 15 ans dans les années d'études, filières et types d'enseignement. Chaque échantillon PISA est représentatif du système éducatif au moment de l'évaluation ; toutefois, comme le système éducatif peut évoluer (suite à des changements démographiques ou des réformes), la répartition des élèves de 15 ans dans les différents segments du système peut se révéler différente entre les cycles.

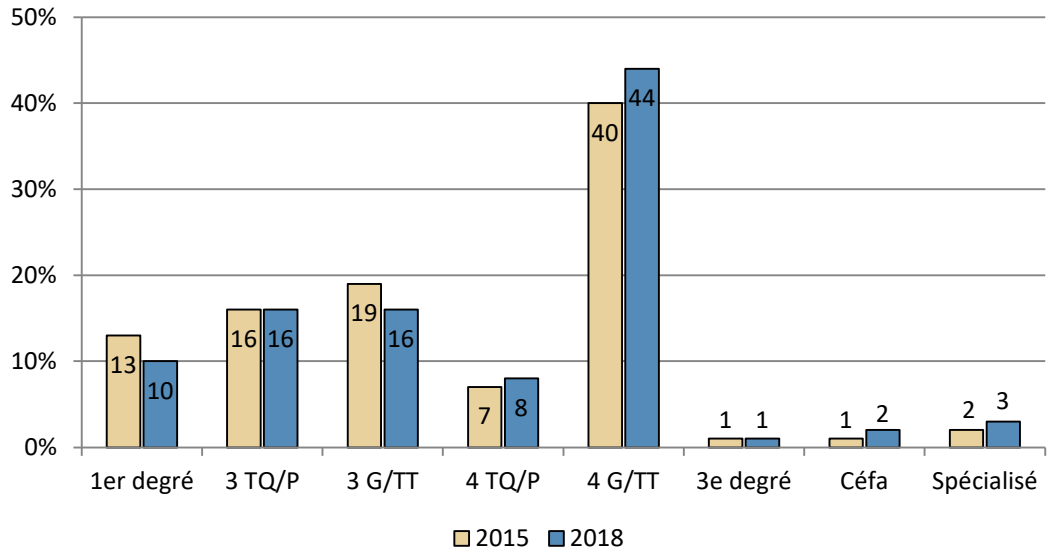


Figure 4 – Répartition des élèves de l'échantillon PISA 2015 et 2018 par année et filière d'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles

La figure 4 met en évidence l'habituelle répartition dispersée dans diverses années et filières d'études, typique des pays où l'on pratique massivement le redoublement et l'orientation précoce vers des filières différenciées. Si la population dans le second degré qualifiant est relativement stable par rapport à 2015, on observe une diminution des élèves de 15 ans encore inscrits dans le 1er degré (-3% par rapport à 2015), ainsi qu'une diminution (-3% également) de la proportion d'élèves en 3e année de transition (général et technique de transition), ce qui marque pour ces derniers un retour à la situation de 2012. La diminution de 3 % dans le 1er degré s'explique vraisemblablement en partie par une des mesures du décret dit « fourre-tout » (février 2016) qui introduit une modification dans l'organisation du 1er degré différencié et de la transition vers une 3e année. Dorénavant, l'élève qui n'a pas obtenu son CEB à l'issue des deux années différenciées peut passer en 3e professionnelle ; la réussite de cette année équivaut à l'obtention du CEB. Moins d'élèves sont donc retenus dans le 1er degré.

Parallèlement, on note une progression de +4% des élèves inscrits en 4e année de transition ; les élèves à l'heure (ou avancés) représentaient 49% de l'échantillon en 2015, ils sont à présent 53%. Concernant cette évolution, la répétition de messages venant des chercheurs et/ou des

autorités politiques soulignant l'inefficacité du redoublement a sans doute progressivement sensibilisé les enseignants et conduit à une légère réduction du redoublement.

Un léger recul des taux de retard peut ainsi être observé dans les trois communautés belges. Si c'est en FW-B que ce recul est le plus marqué (-5%), son taux de retard reste cependant largement supérieur à celui de la Communauté germanophone, et presque deux fois supérieur à celui de la Flandre.

Tableau 3 – Proportion d'élèves de 15 ans à l'heure et en retard
PISA 2018, communautés belges et OCDÉ

	FW-B	C. flamande	C. germ.	OCDÉ
Pourcentage d'élèves « à l'heure »[4]	58,9 % (0,9)	76,8 % (1,0)	71,6 % (1,3)	89,4 % (0,1)
Pourcentage d'élèves en retard	41,1 % (0,9)	23,2 % (1,0)	28,4 % (1,3)	10,6 % (0,1)

La proportion d'élèves de 15 ans à l'heure dans leur parcours scolaire demeure donc réduite en FW-B : à peine un peu plus d'un élève sur deux. Cette tendance de la FW-B à recourir massivement au redoublement est exceptionnelle et est loin de représenter une pratique courante. Par exemple, en Islande, en Lituanie, en Estonie, en Finlande, au Royaume-Uni, ou encore au Danemark, quasi tous les élèves de 15 ans fréquentent un même niveau d'études (l'équivalent de notre 4e année secondaire). Environ la moitié des pays de l'OCDÉ participant à PISA pratiquent la « promotion automatique » : presque tous les élèves progressent avec leur groupe d'âge sans jamais répéter une année complète.

Dans les pays de l'OCDÉ, la tendance sur le long terme est à la réduction du retard scolaire : en 2018, le taux de retard moyen est de 11% et ce taux a diminué de 4% entre 2006 et 2018. Entre 2015 et 2018, la grande majorité des pays de l'OCDÉ ont vu leurs taux de retard baisser, et, à l'exception du Luxembourg et de la Slovénie (dont les taux de retard augmentent de 2%), les baisses sont relativement minimes dans les autres pays. C'est en France (moins 5%) et en FW-B que le recul du retard scolaire est le plus important. Cette information doit cependant être nuancée, puisque ces deux systèmes éducatifs présentent encore actuellement un taux de retard scolaire important, la FW-B détenant toujours le « record » de l'OCDÉ du retard scolaire.

Les parcours d'apprentissage des élèves sont également différenciés chez nous alors que dans d'autres pays, tous les élèves de 15 ans suivent un tronc commun avec un programme unique

[4] Les chiffres qui apparaissent dans ce tableau sont légèrement différents de ceux présentés dans la répartition des élèves de 15 ans dans les années et filières d'enseignement (figure 4) pour une raison simple. Ils sont fondés sur les réponses que donnent les élèves à la question « Avez-vous déjà répété une année scolaire ? » tandis que la figure 4 reprend le pourcentage d'élèves effectivement inscrits dans les différentes années et degrés. Certains élèves peuvent - assez légitimement d'ailleurs - ne pas considérer les années complémentaires comme un redoublement. Les données de la figure 4 sont plus fiables, mais pour établir une comparaison avec les autres systèmes, nous ne pouvons que nous fonder sur les données comparables disponibles pour les autres systèmes éducatifs, à savoir la réponse à la question posée à l'élève dans le questionnaire.

ou fort semblable. Des différences dans la répartition des élèves de 15 ans dans les années et filières d'enseignement s'observent également entre les trois communautés belges.

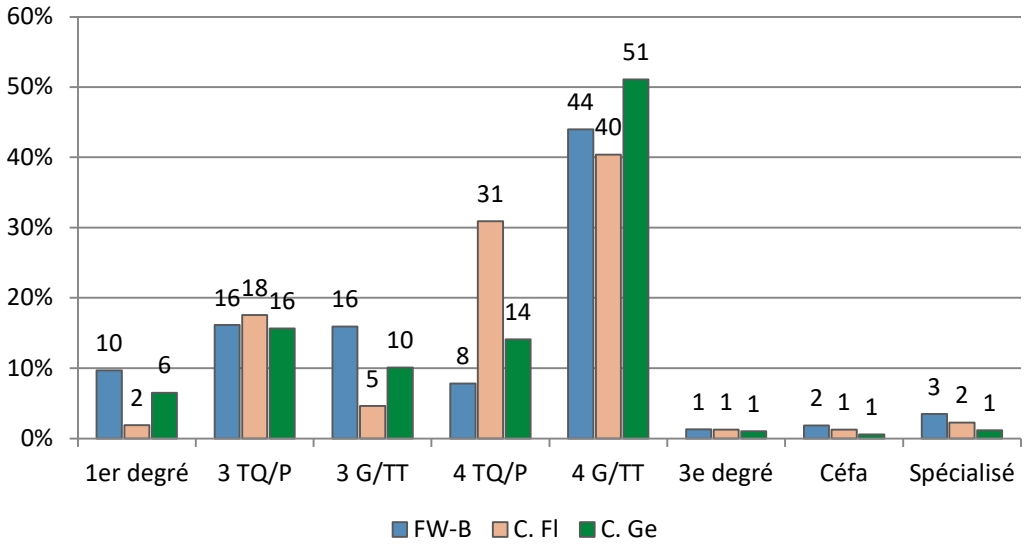


Figure 5 – Répartition des élèves de l'échantillon par année et filière d'enseignement Communautés belges – PISA 2018

En FW-B, 53% des élèves sont en 4e (ou en 5e) et n'ont donc pas connu le redoublement. Cette proportion est nettement plus importante en Communauté germanophone (65%) et surtout en Flandre (71%). Chez nos voisins du nord du pays, les élèves sont manifestement beaucoup moins souvent retenus en 3e année secondaire de transition ; ils sont plutôt orientés vers une 4e de qualification sans redoublement.

Ces différences entre les systèmes éducatifs à l'égard des parcours scolaires des élèves (retard scolaire et filières d'enseignement différenciées) sont des paramètres importants dont il faut tenir compte tant dans la comparaison des résultats internationaux que lors de la comparaison des résultats entre communautés belges. En effet, le nombre d'heures allouées aux cours généraux, les programmes d'enseignement ainsi que les occasions d'avoir acquis un bagage suffisant dépendent largement de ces caractéristiques.

5.2. Le statut par rapport à l'immigration

La FW-B et la Communauté germanophone comptent plus d'élèves d'origine étrangère que la Communauté flamande et que la moyenne des pays de l'OCDÉ. Toutefois, alors que la FW-B compte un peu plus d'élèves immigrés de 2e génération[5] que d'élèves immigrés de 1re génération, en Communauté germanophone, les élèves nés à l'étranger sont deux fois plus nombreux que les élèves immigrés de 2e génération. Vu la localisation frontalière de la

[5] Nous appellerons « élève immigré de 2e génération » un élève né en Belgique et dont les parents sont tous deux nés à l'étranger. Un « élève immigré de 1re génération » désigne un élève né à l'étranger et dont les deux parents sont également nés à l'étranger. Un « élève natif » est un élève dont au moins un des deux parents est né en Belgique.

Communauté germanophone, on peut raisonnablement penser qu'une certaine proportion de ces élèves étrangers sont allemands.

Tableau 4 – Répartition des élèves de 15 ans selon leur lieu de naissance et celui de leurs parents
PISA 2018, communautés belges et OCDÉ

	FW-B	C. flamande	C. germ.	OCDÉ
Élèves natifs	77,2 % (1,4)	85,6 % (1,1)	74,4 % (2,3)	86,6 % (0,1)
Élèves immigrés de 2e génération	13 % (0,8)	8,1 % (0,8)	8,1 % (1,7)	7,9 % (0,1)
Élèves immigrés de 1re génération	9,7 % (1,0)	6,3 % (0,7)	17,5 % (1,9)	5,5 % (0,1)

La FW-B compte donc plus d'élèves d'origine étrangère que la moyenne des pays de l'OCDÉ. En 2018, elle est avec les États-Unis, l'Australie, la Nouvelle-Zélande, le Canada, l'Autriche, la Suisse et le Luxembourg, parmi les pays qui en comptent le plus.

5.3. La langue parlée à la maison

La langue parlée le plus souvent à la maison constitue une information importante pour examiner les résultats des élèves en lecture, en mathématiques et en sciences, puisque les tests sont administrés dans la langue d'enseignement, dont la maitrise est un prérequis nécessaire, dans PISA comme dans la vie courante.

Tableau 5 – Répartition des élèves de 15 ans selon la langue parlée le plus souvent à la maison
PISA 2018, communautés belges et OCDÉ

	FW-B	C. flamande	C. germ.	OCDÉ
Langue du test	82,6 % (0,8)	82,6 % (1,3)	60,9 % (2,4)	87,5 % (0,1)
Autres langues	17,4 % (0,8)	17,4 % (1,3)	39,1 % (2,4)	12,5 % (0,1)

En FW-B et en Flandre, mais surtout en Communauté germanophone, la proportion d'élèves affirmant ne pas parler habituellement la langue du test à la maison est plus élevée qu'en moyenne dans les pays de l'OCDÉ. La situation en Communauté germanophone est assez différente de celle en FW-B : les autres langues habituellement parlées à la maison sont principalement un dialecte allemand (15%) assez proche de la langue de test ou une autre langue nationale, le français (9%) ou le néerlandais (2%). En FW-B, une autre langue nationale est parlée à la maison par seulement 2% des élèves.

6. PRINCIPAUX RÉSULTATS DE PISA 2018

6.1. Aperçu des performances des pays de l'OCDÉ dans les trois disciplines

Avant d'examiner les résultats des différents pays, il est bon de rappeler la prudence qui est de mise lorsqu'on travaille avec des résultats d'enquête. Les résultats des enquêtes PISA sont des estimations réalisées à partir d'échantillons d'élèves et non sur toute la population d'élèves. Par conséquent, il est essentiel, même si l'échantillon est représentatif, de prendre en considération le degré d'incertitude inhérent à ces estimations.

Qu'est-ce que l'incertitude d'échantillonnage ?

L'enquête PISA est réalisée au départ d'un échantillon représentatif d'élèves (3 221 élèves issus de 107 écoles en 2018).

Pourquoi ne pas tester tous les élèves ? Deux raisons simples justifient ce choix :

1. Cela serait extrêmement couteux ;
2. C'est inutile, un échantillon de qualité apportant une information suffisante. *Il n'est pas besoin de boire toute la casserole de soupe pour tester si elle est bonne.*

Malgré tout, qui dit échantillonnage, dit une certaine part d'imprécision. Dans PISA, le degré de précision des résultats est fonction de la variabilité qui existe entre les élèves et entre les écoles. Dans le cas fictif où toutes les écoles de la FW-B seraient strictement identiques, tester les élèves d'une seule école suffirait pour fournir des résultats très précis. *Si la soupe est parfaitement homogène, une cuillerée suffit ; si c'est un bouillon avec des morceaux de légumes, l'estimation au départ d'une cuillerée sera plus imprécise.* On comprend par cet exemple qu'au départ d'une population hétérogène *(le bouillon de légumes)*, la taille de l'échantillon influence également la précision.

Les enquêtes réalisées au départ d'un échantillon d'individus nécessitent une grande vigilance à deux étapes du processus :

Au moment de tirer l'échantillon : il faut faire en sorte que l'échantillon capture au maximum la variabilité qui existe dans la population (dans le cas de PISA, les jeunes de 15 ans) de telle sorte que l'échantillon X ressemble autant que possible à tout autre échantillon Y de même taille. *Il faut bien mélanger la soupe avant d'en prélever une cuillerée.*

Ce degré de capture de variabilité permet ensuite d'estimer l'incertitude d'échantillonnage que nous pouvons, pour faire simple, assimiler à l'erreur standard (ou erreur type) qui accompagne tout résultat statistique.

Au moment d'interpréter les résultats : il faut toujours tenir compte de l'incertitude d'échantillonnage pour interpréter les résultats. Tout résultat est accompagné de son erreur standard (valeur entre parenthèses dans ce document) qui permet de construire un intervalle de confiance. Cet intervalle de confiance permet de construire la fourchette de scores qui, à 95 % de confiance, s'étendra de moins 2 erreurs standard à plus 2 erreurs standard autour du résultat. Par exemple, en FW-B, le score en lecture calculé à partir de l'échantillon vaut 481. Dans l'ensemble de la population des jeunes de 15 ans, il se situe entre 475 (481 – (2*3,0)) et 487 (481 + (2*3,0)).

C'est encore en se basant sur l'incertitude d'échantillonnage que l'on peut estimer si des différences entre groupes sont significatives ou pas.

Qu'entend-on par significativité des différences ?

Lorsque les résultats de deux groupes sont comparés, les différences observées entre ceux-ci peuvent être ou non significatives. Que sont-elles ?

- Différence non significative : une différence entre deux groupes distincts (filles/garçons par exemple) est observée dans l'échantillon, mais on ne peut pas affirmer que cette différence existe effectivement entre ces deux groupes dans la population des jeunes de 15 ans. La différence observée est plus petite que la marge d'erreur potentielle.
- Différence significative : une différence entre deux groupes distincts est observée dans l'échantillon, et on peut affirmer (avec un degré de confiance de 95%) que cette différence existe effectivement entre ces deux groupes dans la population des jeunes de 15 ans. La différence observée est plus grande que la marge d'erreur potentielle.

Pourquoi l'incertitude d'échantillonnage est-elle un peu plus grande en FW-B que dans certains autres pays ?

Tout d'abord, la FW-B est une entité subnationale de taille assez petite (*la casserole de soupe n'est pas très grande*) et dans une population de petite taille, les variations individuelles (élève ou école) ont davantage de poids que dans une grande population (*un petit morceau de légume au gout légèrement prononcé peut modifier le gout de la soupe*).

Par ailleurs, en FW-B, les différences entre écoles sont importantes et au sein de celles-ci, les élèves sont assez semblables. Dans ce type de système éducatif, la taille de l'échantillon d'écoles influence, jusqu'à un certain point, le degré de précision des résultats. Le chiffre de 100 écoles échantillonnées résulte d'un compromis entre le degré de précision visé et le cout financier et humain associé à la mise en place de l'épreuve dans les écoles. La taille de l'échantillon n'entache pas la qualité des données, elle augmente simplement la marge d'incertitude, comme dans tout sondage.

Tableau 6 - Performances globales dans les trois domaines
Pays de l'OCDÉ et communautés belges – PISA 2018

LECTURE			MATHEMATIQUES			SCIENCES		
Pays	**Moyenne**	err.std	**Pays**	**Moyenne**	err.std	**Pays**	**Moyenne**	err.std
Estonie	523	(1,8)	Japon	527	(2,5)	Estonie	530	(1,9)
Canada	520	(1,8)	Corée	526	(3,1)	Japon	529	(2,6)
Finlande	520	(2,3)	Estonie	523	(1,7)	Finlande	522	(2,5)
Irlande	518	(2,2)	Pays-Bas	519	(2,6)	Corée	519	(2,8)
Corée	514	(2,9)	C. flamande	518	(3,3)	Canada	518	(2,2)
Pologne	512	(2,7)	Pologne	516	(2,6)	Pologne	511	(2,6)
Suède	506	(3,0)	Suisse	515	(2,9)	C. flamande	510	(3,3)
Nv. Zélande	506	(2,0)	Canada	512	(2,4)	Nv. Zélande	508	(2,1)
Etats-Unis	505	(3,6)	Danemark	509	(1,7)	Slovénie	507	(1,3)
Royaume-Uni	504	(2,6)	Slovénie	509	(1,4)	Royaume-Uni	505	(2,6)
Japon	504	(2,7)	Finlande	507	(2,0)	Pays-Bas	503	(2,8)
Australie	503	(1,6)	C. germanophone	505	(5,2)	Allemagne	503	(2,9)
C. flamande	502	(3,4)	Suède	502	(2,7)	Australie	503	(1,8)
Danemark	501	(1,8)	Royaume-Uni	502	(2,6)	Etats-Unis	502	(3,3)
Norvège	499	(2,2)	Norvège	501	(2,2)	Suède	499	(3,1)
Allemagne	498	(3,0)	Allemagne	500	(2,6)	Rép. tchèque	497	(2,5)
Slovénie	495	(1,2)	Irlande	500	(2,2)	Irlande	496	(2,2)
France	493	(2,3)	Rép. tchèque	499	(2,5)	Suisse	495	(3,0)
Portugal	492	(2,4)	Autriche	499	(3,0)	France	493	(2,2)
Rép. tchèque	490	(2,5)	Lettonie	496	(2,0)	Danemark	493	(1,9)
OCDÉ	**487**	**(0,4)**	France	495	(2,3)	Portugal	492	(2,8)
Pays-Bas	485	(2,7)	Islande	495	(2,0)	Norvège	490	(2,3)
Autriche	484	(2,7)	**FW-B**	495	(2,8)	Autriche	490	(2,8)
Suisse	484	(3,1)	Nv. Zélande	494	(1,7)	**OCDÉ**	**489**	**(0,4)**
C. germanophone	483	(4,6)	Portugal	492	(2,7)	Lettonie	487	(1,8)
FW-B	481	(3,0)	Australie	491	(1,9)	**FW-B**	485	(2,8)
Lettonie	479	(1,6)	**OCDÉ**	**489**	**(0,4)**	C. germanophone	483	(7,4)
Italie	476	(2,4)	Italie	487	(2,8)	Espagne	483	(1,6)
Hongrie	476	(2,3)	Rép. slovaque	486	(2,6)	Lituanie	482	(1,6)
Lituanie	476	(1,5)	Luxembourg	483	(1,1)	Hongrie	481	(2,3)
Islande	474	(1,7)	Espagne	481	(1,5)	Luxembourg	477	(1,2)
Israël	470	(3,7)	Lituanie	481	(2,0)	Islande	475	(1,8)
Luxembourg	470	(1,1)	Hongrie	481	(2,3)	Turquie	468	(2,0)
Turquie	466	(2,2)	Etats-Unis	478	(3,2)	Italie	468	(2,4)
Rép. slovaque	458	(2,2)	Israël	463	(3,5)	Rép. slovaque	464	(2,3)
Grèce	457	(3,6)	Turquie	454	(2,3)	Israël	462	(3,6)
Chili	452	(2,6)	Grèce	451	(3,1)	Grèce	452	(3,1)
Mexique	420	(2,7)	Chili	417	(2,4)	Chili	444	(2,4)
Colombie	412	(3,2)	Mexique	409	(2,5)	Mexique	419	(2,6)
			Colombie	391	(3,0)	Colombie	413	(3,0)

En lecture, la moyenne de la FW-B est légèrement inférieure (de 6 points) à celle de l'OCDÉ. En sciences, la différence de 4 points avec la moyenne de l'OCDÉ n'est pas statistiquement significative, tandis qu'elle l'est en lecture. En mathématiques, la moyenne de la FW-B est désormais supérieure (de 6 points) à la moyenne de l'OCDÉ, et ce de manière significative.

En lecture, 19 pays de l'OCDÉ - auxquels il faut ajouter la Communauté flamande - obtiennent des scores significativement supérieurs et 9 pays obtiennent des scores inférieurs à celui de la FW-B. Dans les trois disciplines, le résultat moyen de la FW-B ne se différencie pas significativement de celui du groupe de pays apparaissant en bleu dans le tableau (8 pays en lecture, 14 en mathématiques, 8 en sciences).

Au niveau de l'OCDÉ, les scores des pays les plus performants en 2015 ont baissé en 2018. Dans les trois domaines, les meilleures performances sont moins élevées en 2018 qu'en 2015. En lecture, le trio de tête en 2015, à savoir le Canada, la Finlande et l'Irlande, ont perdu en 2018 respectivement 7, 6 et 3 points. En mathématiques, le Japon voit sa performance moyenne baisser de 5 points ; à peine plus de 30 points séparent désormais la performance de la FW-B dans ce domaine de celle du premier du classement OCDÉ. En sciences, l'Estonie est le pays le plus performant du cycle 2018 avec 530 points, alors qu'en 2015 le Japon affichait 538 points.

Certains pays partenaires, non-membres de l'OCDÉ, en particulier la Chine (Pékin, Shanghai, Jiangsu et Zhejiang) et Singapour obtiennent quant à eux des scores nettement plus élevés, autour de 550 en lecture et de 590 en mathématiques et en sciences.

6.2. Les performances des élèves en compréhension de l'écrit

Les moyennes sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit montrent de manière globale les acquis en lecture à l'âge de 15 ans. Pour un diagnostic plus fin, il convient d'examiner les pourcentages d'élèves qui atteignent les différents niveaux de compétence.

L'échelle de performance en compréhension de l'écrit compte six niveaux, le niveau le plus bas étant subdivisé en 3 sous-niveaux (1a, 1b et 1c) afin d'affiner le diagnostic concernant les élèves dont les compétences sont les plus faibles. Au-delà des scores moyens, ces niveaux de performance permettent d'appréhender les tâches que les élèves sont capables de réussir à un niveau donné. Ces niveaux sont hiérarchisés et inclusifs, de sorte qu'un élève qui présente des performances caractéristiques d'un niveau est aussi capable de réussir les tâches des niveaux inférieurs. Le niveau 2 est généralement considéré comme le niveau charnière que les élèves de 15 ans devraient atteindre.

> **Au niveau 1**, l'élève est capable de comprendre le sens littéral de phrases simples (niveau 1c), de textes courts ou d'extraits, et de localiser des informations explicites (niveaux 1b et 1a). A ce niveau, les textes sont courts, peu complexes, et ils fournissent souvent des aides à la compréhension telles que des illustrations. Les niveaux 1 c et 1 b correspondent pour l'essentiel aux items de fluidité de lecture.

Au niveau 2, l'élève est capable de comprendre le message principal d'un texte d'une longueur moyenne, de localiser des informations explicites et de procéder à des inférences simples.

Au niveau 3, l'élève est capable de comprendre le message principal d'un texte ou d'un petit ensemble de textes et de comparer les différents points de vue des auteurs sur base d'informations explicites. A ce niveau, les textes peuvent receler quelques difficultés, telles que des formulations négatives ou des idées inattendues.

Au niveau 4, l'élève est capable de comprendre un texte long ou un ensemble de textes, de procéder à des inférences basées sur des sources multiples, d'interpréter les nuances linguistiques et d'évaluer la fiabilité d'une source sur base d'un critère saillant.

Au niveau 5, l'élève manifeste une compréhension poussée de textes longs. Il est capable de différencier les faits des opinions, de tirer des conclusions tenant compte de la fiabilité des sources et d'inférer quelles sont les informations pertinentes, même lorsque celles-ci n'apparaissent pas de façon saillante dans le texte. Les tâches du niveau 5 incluent des concepts abstraits ou peu familiers, et nécessitent plusieurs étapes et une mise en lien des sources pour construire une réponse.

Au niveau 6, l'élève comprend des textes longs et abstraits, dans lesquels les informations ne sont qu'indirectement reliées à la tâche. Il est capable de comparer et d'intégrer des informations potentiellement contradictoires, en utilisant un ensemble de critères et en procédant à des inférences complexes.

La figure 6 ci-après montre la répartition des élèves dans ces niveaux de compétence.

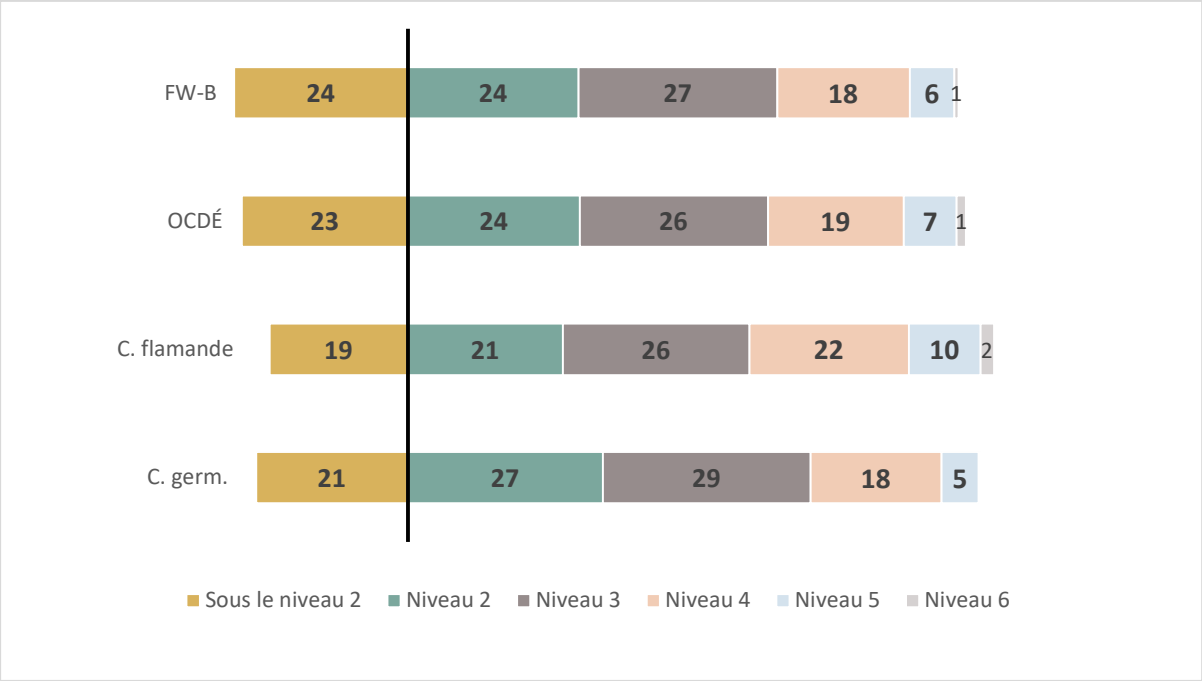


Figure 6 – Répartition des élèves dans les niveaux de compétence de l'échelle de compréhension de l'écrit Communautés belges et OCDÉ - PISA 2018

En FW-B, la proportion d'élèves très peu performants en lecture (sous le seuil du niveau 2) est un peu plus élevée qu'en moyenne dans les pays de l'OCDÉ (23,9 % au lieu de 22,7 %) et la proportion d'élèves très performants, capables de réaliser les tâches les plus complexes, est moindre : 6,7 % contre 8,6 %. En Communauté flamande, on compte 19,3 % d'élèves très faibles et 11,7 % d'élèves très performants. La situation de la Communauté germanophone est particulière : cette dernière présente une plus faible proportion d'élèves peu performants, mais également un pourcentage d'élèves très performants moindre qu'en FW-B, et compte donc une proportion plus importante d'élèves dits « moyens » en lecture.

6.2.1. Les performances des élèves par processus de lecture et par type de source

Le cycle PISA 2018 permet d'analyser la performance en compréhension de l'écrit des élèves en fonction des processus de lecture et des types de sources.

Le tableau 7 présente les performances des élèves des trois communautés belges et la moyenne des pays de l'OCDÉ pour les trois grands processus de lecture, *Localiser l'information*, *Comprendre* et *Évaluer et réfléchir.*

Tableau 7 - Performances selon les processus de lecture
Communautés belges et OCDÉ - PISA 2018

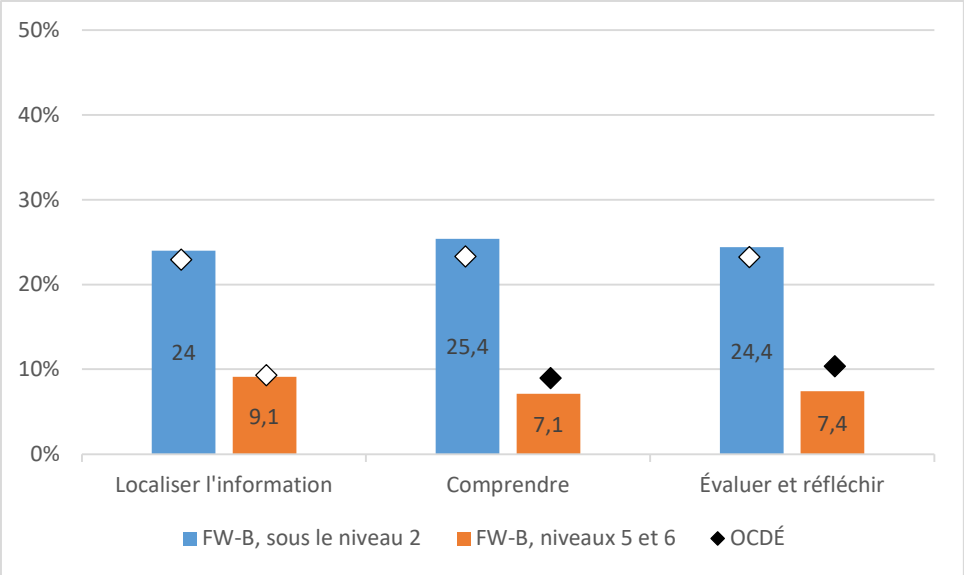
	FW-B	C. flamande	C. germ.	OCDÉ
Localiser l'information	486 (3,8)	508 (3,3)	477 (13,7)	487 (0,5)
Comprendre	478 (3,0)	502 (3,4)	485 (6,7)	487 (0,4)
Évaluer et réfléchir	481 (3,6)	510 (4,0)	480 (10,0)	489 (0,5)

La compétence *Localiser l'information* est celle pour laquelle les élèves de la FW-B sont comparativement les plus performants ; leurs résultats sont très proches de la moyenne de l'OCDÉ. En Communauté germanophone, par contre, il s'agit du processus pour lequel les élèves se sont montrés les moins performants.

C'est pour le processus *Comprendre* que les performances des élèves de la FW-B et de la Communauté flamande sont les plus faibles. La différence de 9 points entre la FW-B et la moyenne des pays de l'OCDÉ est significative.

Enfin, les élèves de la FW-B ont obtenu 481 points pour le processus *Évaluer et réfléchir*, soit 8 points de moins que la moyenne des pays de l'OCDÉ.

Les résultats par niveau de compétence montrent par ailleurs que pour les trois processus de lecture, environ un élève de 15 ans sur quatre se situe sous le niveau 2, alors que moins d'un élève sur 11 atteint les niveaux les plus performants, soit les niveaux 5 et 6. La figure 7 montre les pourcentages des élèves dits « faibles » et « forts », comparativement à la moyenne des pays de l'OCDÉ.



La moyenne de l'OCDÉ est représentée par un losange noir lorsqu'elle diffère significativement de la FW-B (p<0.05) et par un losange blanc lorsque la différence n'est pas significative.

Figure 7 – Pourcentage des élèves de la FW-B et de l'OCDÉ dans les niveaux les plus bas et dans les niveaux les plus hauts pour les trois processus de lecture – PISA 2018

Les performances des élèves peuvent également être détaillées selon qu'elles font appel à des sources simples (un seul texte) ou à des sources multiples (plusieurs textes dans le cadre d'un scénario). Cette comparaison selon les sources équivaut grosso modo à comparer des performances qui seraient mesurées en lecture sur papier (source simple) et en lecture électronique (sources multiples)[6]. En FW-B, on note une différence de 15 points entre les performances pour les sources simples et les performances pour les sources multiples. C'est dans cette dernière configuration que les résultats des élèves de la FW-B sont les meilleurs, similaires à ceux de la moyenne des pays de l'OCDÉ. La différence avec l'OCDÉ se marque en ce qui concerne les sources simples, puisque la moyenne de la FW-B est significativement inférieure de 11 points à celle de l'OCDÉ.

Tableau 8 - Performances selon les types de sources
FW-B et OCDÉ - PISA 2018

	FW-B	C. flamande	C. germ.	OCDÉ
Sources simples	474 (3,0)	504 (3,4)	487 (10,1)	485 (0,4)
Sources multiples ou scénarios	489 (3,0)	509 (3,4)	480 (11,3)	490 (0,4)

Cette différence plus marquée en FW-B selon le type de sources peut être interprétée d'une manière relativement positive. En effet, les questions posées par rapport à des sources multiples correspondent pour l'essentiel aux nouvelles questions de PISA, développées pour refléter une vision actualisée de la lecture, à l'ère du numérique. Les élèves de la FW-B, comme ceux de l'OCDÉ, se révèlent plus performants pour ces nouvelles tâches et moins performants face à des tâches de lecture plus classiques (un texte suivi de questions) et sans doute moins susceptibles, tant dans leur contenu que dans leur forme, de susciter l'intérêt et l'engagement des élèves dans les tâches. La différence de performances selon les types de sources est toutefois particulièrement élevée en FW-B.

6.3. De 2000 à 2018 : tendances et évolutions dans les trois domaines

Pour examiner les évolutions enregistrées depuis que la FW-B participe à PISA, nous présenterons les résultats par domaine (lecture, mathématiques, sciences) en démarrant par le cycle où le domaine a pour la première fois été évalué au titre de domaine majeur et en privilégiant les comparaisons entre cycles où le domaine est majeur. Les données de la FW-B seront présentées en regard de celles de la moyenne des pays de l'OCDÉ. A cet égard, il faut préciser que la moyenne des pays de l'OCDÉ correspond pour chaque cycle à la moyenne des pays de l'OCDÉ qui ont pris part à chacun des cycles. Au fil des cycles, de nouveaux pays sont devenus membres de l'OCDÉ et par définition, les pays qui rejoignent le groupe ont un niveau

[6] 65% des items requièrent la consultation d'un seul texte, 35% la consultation de plusieurs textes.

de développement moindre et ont dès lors tendance à être un peu moins performants, ce qui peut expliquer en partie pourquoi la moyenne OCDÉ a tendance à évoluer à la baisse avec le temps. Il faut garder cela en tête lorsque l'on compare les résultats d'un pays avec la moyenne OCDÉ.

Nous nous intéresserons par ailleurs à des évolutions plus fines dont l'existence n'est pas nécessairement perceptible au travers des moyennes : la proportion d'élèves très performants, moyens ou peu performants a-t-elle évolué, comment évolue la dispersion des résultats ? Des évolutions sont-elles observables selon certaines caractéristiques des élèves telles que le genre, l'origine socioéconomique et culturelle ?

6.3.1. Évolution en lecture

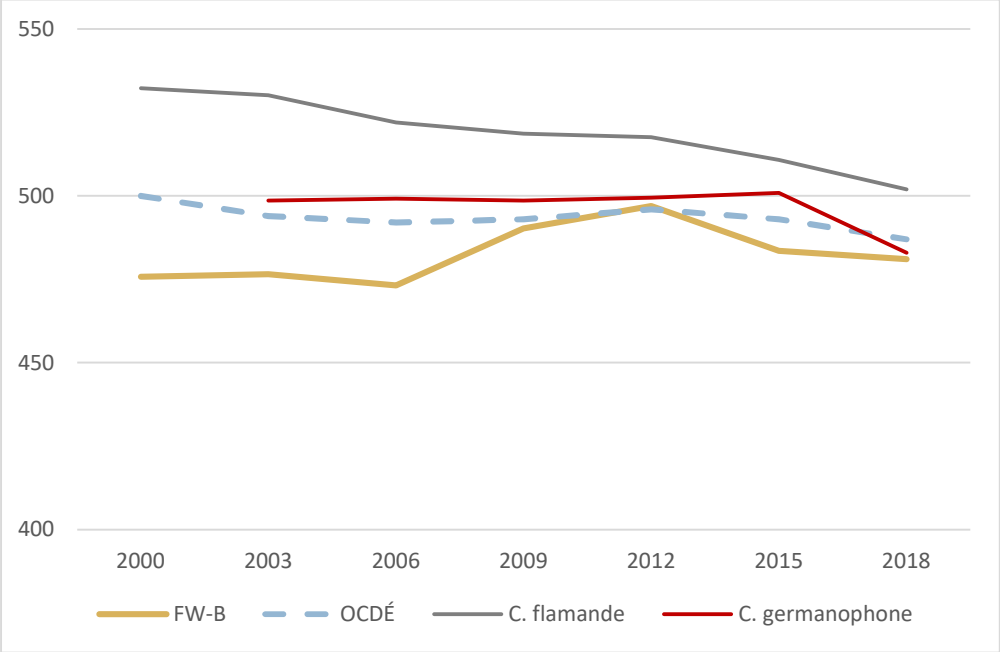


Figure 8 - Évolution des performances en lecture de 2000 à 2018
Communautés belges et OCDÉ

En lecture, les progrès observés en 2009 (+ 19 points par rapport à 2006) et 2012 (+ 4 points par rapport à 2009) ont malheureusement été suivis d'un recul en 2015 (- 13 points) ; celui-ci se confirme et s'accentue même légèrement en 2018 (2 points de moins qu'en 2015). Malgré ces variations, il convient de noter que ces fluctuations sont de faible ampleur ; les résultats de la FW-B pour 2018 ne diffèrent pas significativement des résultats de 2000 ni de ceux de 2009.

Parallèlement, on observe également une légère érosion des résultats de la moyenne des pays de l'OCDÉ. Il convient cependant de garder à l'esprit que l'ensemble des pays en faisant partie évolue, notamment via l'arrivée de nouveaux membres (Colombie et Lituanie en 2018). Par conséquent, et en dépit du recul enregistré en FW-B, les performances ne s'éloignent guère de la moyenne OCDÉ. En Communauté flamande, les performances continuent de décroitre ; entre 2000 et 2018, les performances ont chuté de 30 points. De son côté, la Communauté germanophone observe une première et assez nette baisse des résultats (- 18 points).

Face à ces résultats, certains pourraient penser que les changements enregistrés entre 2015 et 2018 sont liés aux modifications apportées au cadre de référence, en particulier à l'importance donnée en 2018 à la lecture numérique. En fait, les analystes responsables de PISA ont tout fait, sur le plan technique, pour que les données soient comparables et la continuité entre 2015 et 2018 est d'ailleurs meilleure qu'elle ne l'a été entre d'autres cycles par le passé. Une vérification complémentaire a été menée en corrélant au niveau des pays la différence de performances entre la sous-échelle « source simple » (anciennes unités) et la sous-échelle « source multiple » (unités électroniques) d'une part, avec la différence de scores entre 2015 et 2018 d'autre part. Les deux ne sont pas corrélées. Les pays dont les performances ont le plus évolué ne présentent donc pas de plus grandes différences entre les anciennes et les nouvelles unités.

En FW-B, la baisse des résultats enregistrée en 2015 tenait essentiellement à une baisse des performances des filles, en particulier des plus performantes. Les performances des filles se maintiennent par rapport à 2015 ; ce sont donc les performances des garçons, inférieures de 7 points en 2018 par rapport à 2015, qui font quelque peu baisser la moyenne de la FW-B. L'écart de performance en faveur des filles s'accroit légèrement. Il est en 2018 de 23 points en FW-B, et de 30 points en moyenne dans les pays de l'OCDÉ.

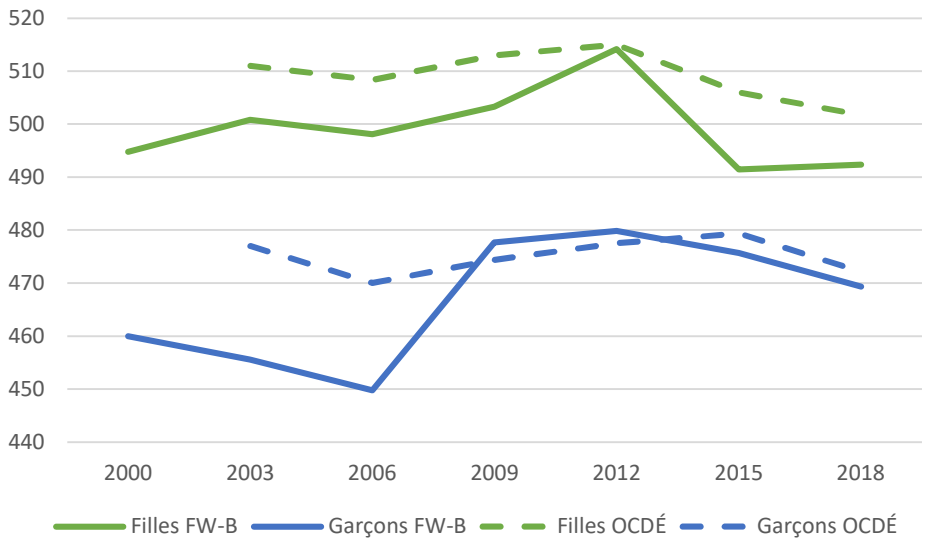


Figure 9 - Évolution des performances en lecture de 2000 à 2018, selon le genre FW-B et OCDÉ

Lorsqu'on analyse les résultats par niveaux de compétences, on observe une légère augmentation de la proportion d'élèves les moins performants, dont la performance se situe sous le niveau 2. Cette hausse avait déjà été amorcée, de manière plus marquée, en 2015. La proportion d'élèves aux compétences rudimentaires s'élève donc à présent à 24%.

À l'opposé, le pourcentage d'élèves les plus performants est assez stable depuis 2000 : 7% des élèves atteignent en effet les niveaux 5 ou 6 en 2018.

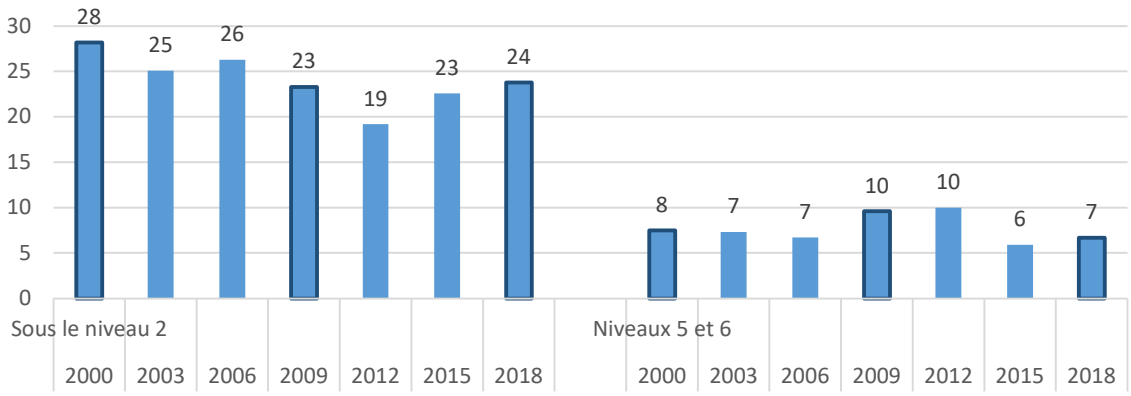


Figure 10 - Proportions d'élèves peu performants et très performants en lecture FW-B - Évolution de 2000 à 2018

6.3.2. Évolution en mathématiques

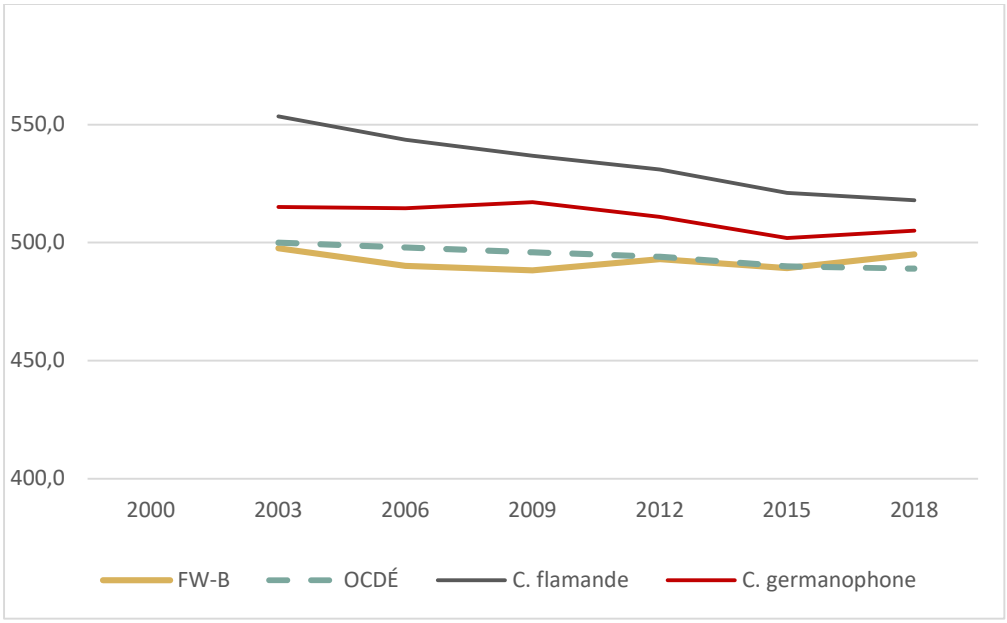


Figure 11 - Évolution des performances en mathématiques de 2003 à 2018 Communautés belges et OCDÉ

En 2018, les résultats des élèves de la FW-B surpassent désormais de 6 points ceux de la moyenne des pays de l'OCDÉ, cette différence étant significative.

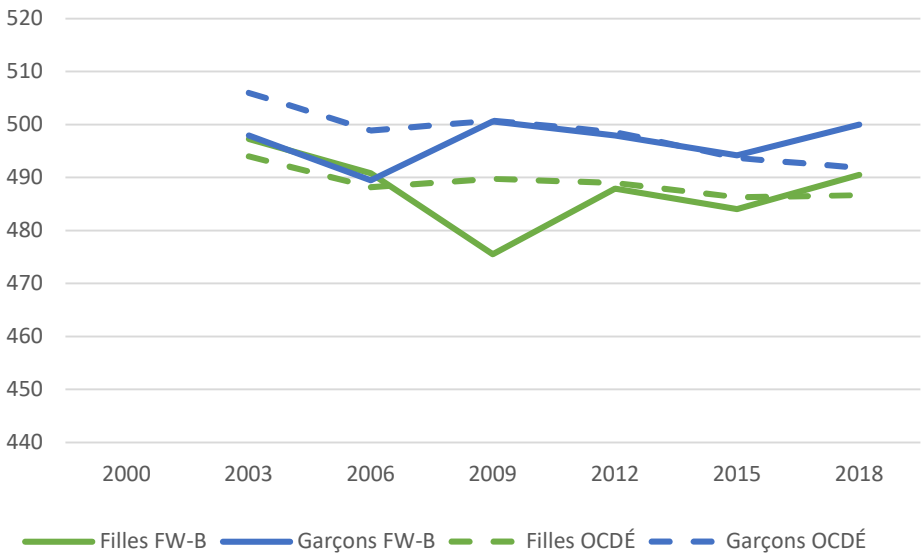


Figure 12 - Évolution des performances en mathématiques de 2003 à 2018, selon le genre FW-B et OCDÉ

Les différences selon le genre évoluent, mais pas de manière constante. Ainsi en 2003 et 2006, il n'y avait pas ou quasi pas de différences de performances en mathématiques en fonction du genre en FW-B. En 2009, un écart non significatif s'observe au niveau de l'échantillon en faveur des garçons, dont la performance augmente, tandis que celle des filles baisse. Entre 2012 et 2018, la différence se stabilise et on note une évolution parallèle des performances des filles et des garçons. L'évolution lors de la dernière décennie est, comme en sciences, en défaveur des filles.

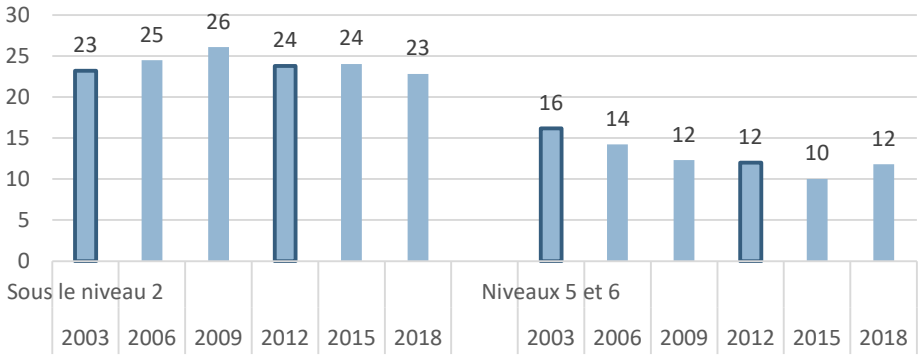


Figure 13 - Proportions d'élèves peu performants et très performants en mathématiques FW-B - Évolution de 2003 à 2018

En 2018, la proportion d'élèves peu performants en mathématiques est revenue à la situation de 2003. Du côté des élèves les plus performants, ils sont à présent 12% à atteindre les niveaux les plus élevés. Les mathématiques constituent ainsi le domaine qui compte le plus d'élèves très performants.

6.3.1. Évolution en sciences

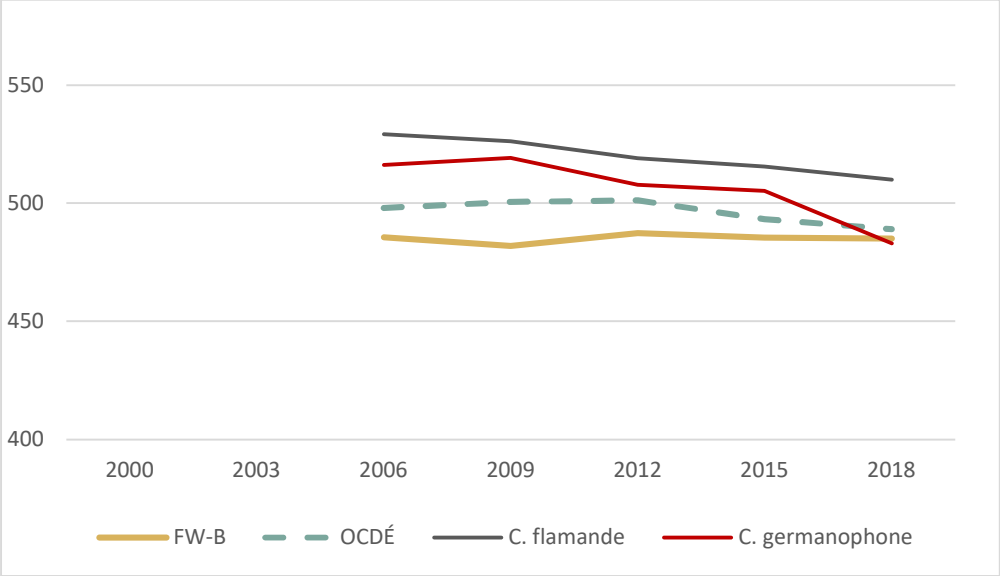


Figure 14 - Évolution des performances en sciences de 2006 à 2018
Communautés belges et OCDÉ

En FW-B, de 2006 à 2018, les performances sont remarquablement stables. La moyenne dans les deux cycles où les sciences sont le domaine majeur est quasi identique (486 en 2006, 485 en 2015) et le score moyen en 2018 est également de 485. Cette stabilité n'a cependant rien de réjouissant, puisqu'il s'agit d'une stabilité basse : les performances de la FW-B demeurent en dessous de la moyenne OCDÉ, même si celle-ci affiche un recul de 4 points par rapport à 2015. Comme dans les deux autres domaines, les performances de la Communauté flamande continuent de baisser. De 2006 à 2018, la Flandre a vu ses performances en sciences régresser de 20 points.

Figure 15 - Évolution des performances en sciences de 2006 à 2018, selon le genre
FW-B et OCDÉ

Les évolutions de performances selon le genre ne sont pas linéaires. Alors qu'en 2006, on observe des performances légèrement supérieures des filles (4 points de différence, non

significative), un écart cette fois en défaveur des filles s'est creusé à partir de 2009. En 2018, cet écart n'est plus significatif (- 3 points). Au niveau de l'OCDÉ, les performances des filles sont en 2018 légèrement supérieures à celles des garçons.

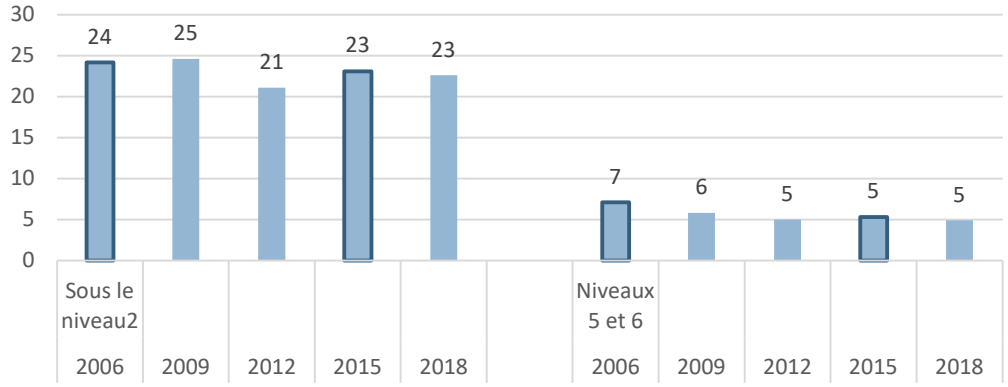


Figure 16 - Proportions d'élèves peu performants et très performants en sciences FW-B - Évolution de 2006 à 2018

Les proportions d'élèves faibles et d'élèves forts en sciences sont identiques à celles observées en 2015 : 23% des élèves se situent sous le niveau 2, alors que 5% seulement atteignent les niveaux 5 ou 6. Comparativement à la lecture et aux mathématiques, c'est donc en sciences qu'on compte le pourcentage le plus faible d'élèves de haut niveau.

6.4. Différences de performances dans PISA 2018 en fonction de certaines caractéristiques des élèves

La figure 17 représente graphiquement les différences de scores moyens entre différentes catégories d'élèves, en regard des résultats de quelques systèmes éducatifs. Cette représentation permet d'une part de comparer l'ampleur relative des différences en fonction des caractéristiques personnelles (genre, lieu de naissance, statut socioéconomique) et scolaires (retard et filière) des élèves, d'autre part de constater à quel point les différences à l'intérieur de la FW-B surpassent en ampleur celles constatées entre les pays. Cette manière d'envisager les différences permet de relativiser l'importance accordée aux classements.

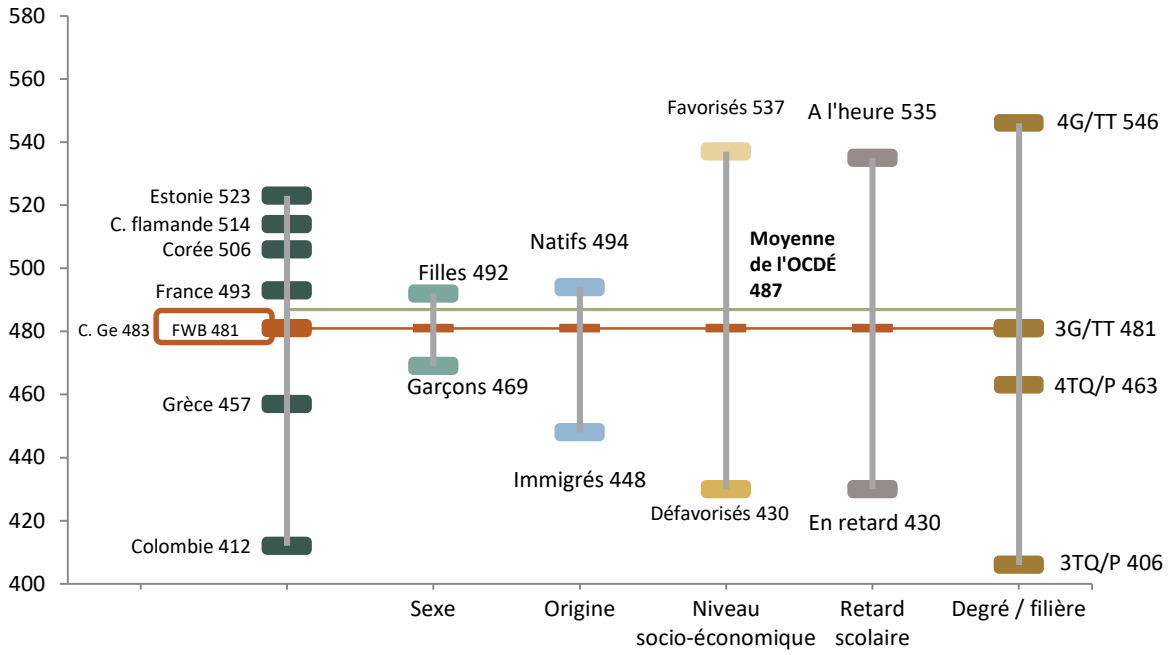


Figure 17 - Différences de scores moyens en lecture entre différentes catégories d'élèves - PISA 2018

Bien que l'écart entre les filles et les garçons soit plus important dans le domaine de la lecture que dans les deux autres domaines de PISA, la figure 17 met en évidence le caractère relatif de l'écart en fonction du genre (23 points), alors que l'écart atteint 46 points lorsque l'on s'intéresse au statut de natif ou d'immigré et 107 points lorsque l'on compare les 25 % d'élèves les plus favorisés aux 25 % les plus défavorisés. Des écarts très importants sont aussi observés selon le parcours scolaire : 105 points séparent les élèves à l'heure (ou avancés) des élèves en retard et 140 points séparent les élèves inscrits en 4e année de l'enseignement de transition (G/TT) de ceux qui fréquentent une 3e année de qualification (TQ/P).

6.4.1. Les différences de performances en lecture selon le genre

Les différences de genre sont plus marquées en lecture que dans les deux autres domaines. Le tableau 9 présente les scores des filles et des garçons, en moyenne pour la FW-B et pour l'OCDÉ.

Tableau 9 - Performances en lecture, selon le genre
FW-B et OCDÉ - PISA 2018

FW-B		OCDÉ	
Filles	***Garçons***	***Filles***	***Garçons***
492 (3,5)	469 (4,1)	502 (0,5)	472 (0,5)

En FW-B, la moyenne des filles est de 492, celle des garçons est de 469. La différence entre les filles et les garçons s'élève donc à 23 points, en faveur des filles, alors qu'elle est de 30 points pour la moyenne des pays de l'OCDÉ.

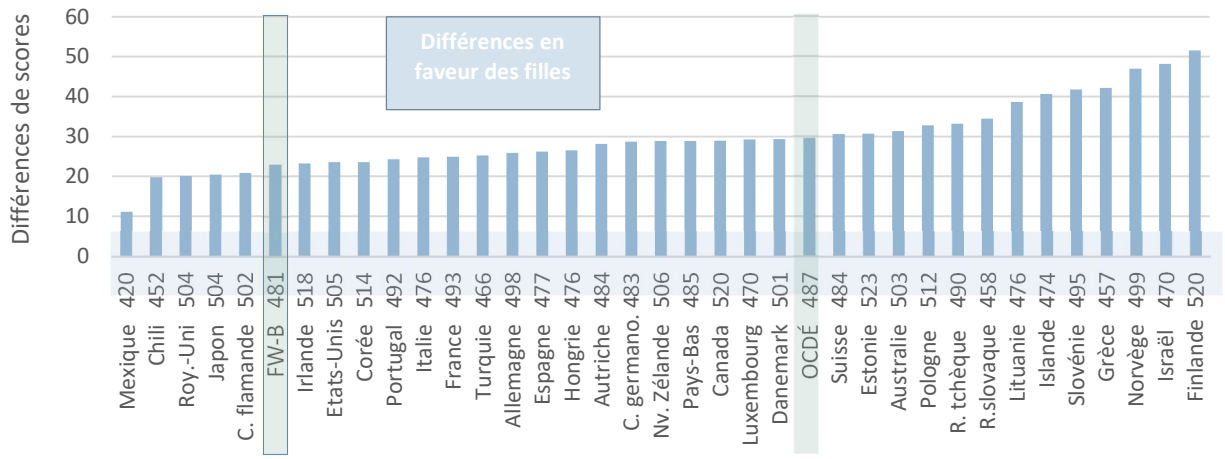


Figure 18 – Différences de genre en lecture
Pays de l'OCDÉ - PISA 2018

Dans tous les pays de l'OCDÉ, la différence est en faveur des filles et significative ; dans la plupart des cas, elle est de plus grande ampleur qu'en FW-B.

Les différences entre les filles et les garçons peuvent encore être analysées à la lumière de leurs répartitions dans les différents niveaux de compétence (figure 19).

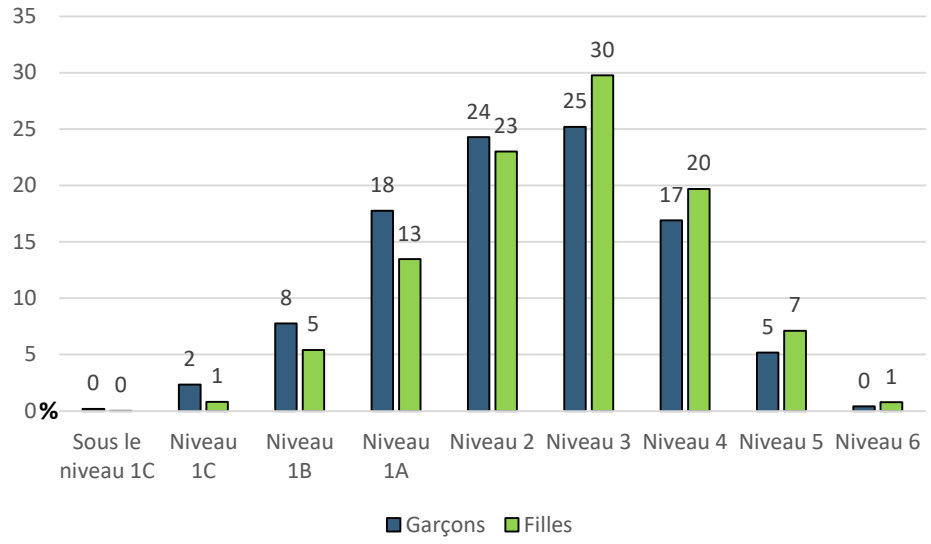


Figure 19 – Répartition des filles et des garçons selon le niveau de compétence en lecture
FW-B – PISA 2018

En FW-B, la différence de performances moyennes selon le genre correspond à un double phénomène : d'une part la proportion de garçons très performants (5%) est moindre que celle de filles (8%), d'autre part la proportion de garçons aux performances rudimentaires (28%) est plus élevée que la proportion de filles au profil similaire (20%).

6.4.2. Selon le niveau socioéconomique de l'élève

Tableau 10 - Différences de scores moyens dans les trois domaines entre les 25 % d'élèves les moins favorisés et les 25 % les plus favorisés – PISA 2018

	Lecture	Mathématiques	Sciences
25% les moins favorisés	430 (4,1)	445 (4 ,4)	433 (4,3)
25% les plus favorisés	537 (4,0)	554 (4,0)	541 (3,9)

Le tableau 10 présente les scores moyens des élèves de la FW-B dans les trois domaines selon qu'ils appartiennent à la catégorie des élèves socio-économiquement favorisés ou non. Sans grande surprise - ce constat est récurrent depuis 2000, on observe des différences de performances importantes entre les élèves favorisés et les élèves défavorisés : 107 points en lecture, 109 points en mathématiques et 108 points en sciences, soit un des écarts les plus marqués de l'OCDÉ.

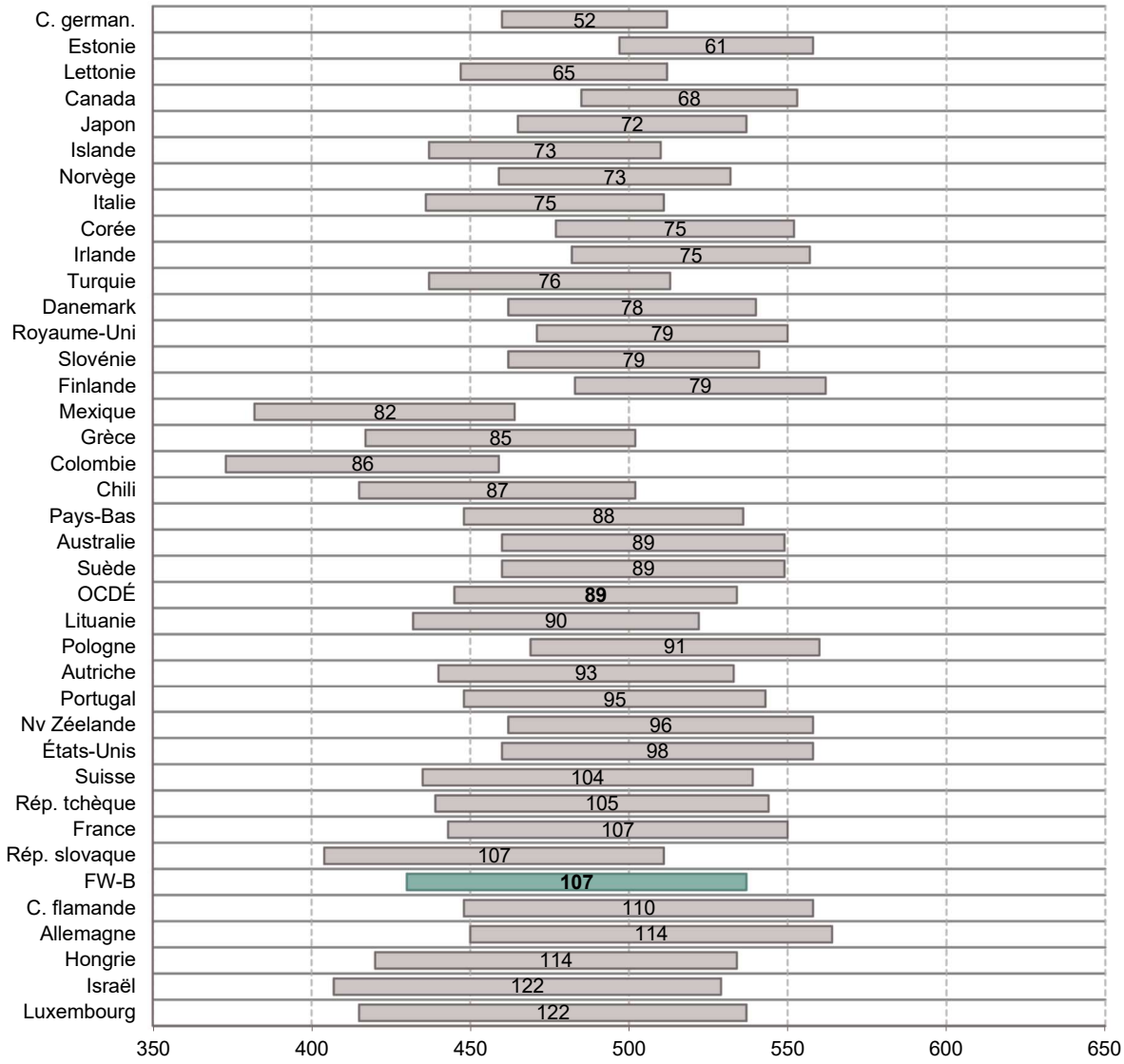


Figure 20 - Différences de scores en lecture entre les 25 % d'élèves les moins favorisés et les 25 % les plus favorisés - Communautés belges et pays de l'OCDÉ – PISA 2018

En moyenne, dans les pays de l'OCDÉ, les élèves favorisés ont obtenu, en lecture, 89 points de plus que les élèves défavorisés. En FW-B, l'écart de performances entre le quart d'élèves issus des familles les plus favorisées et le quart d'élèves issus des familles les plus défavorisées est plus important (107 points, soit plus d'un écart-type). Cet écart en FW-B équivaut à environ trois années de scolarité. Il est remarquablement stable depuis 2000 et est stable également quel que soit le domaine.

Comme à l'accoutumée, cet écart en fonction de l'origine sociale est également important en Flandre (110), en France et en République Slovaque (107), en Hongrie et en Allemagne (114), en Israël et au Luxembourg (122), des systèmes éducatifs qui ont en commun une structure différenciée comportant des filières précoces ou pratiquant massivement le redoublement. Monseur et Lafontaine (2012) ont bien montré en quoi la différenciation des parcours renforçait les inégalités sociales.

À l'inverse, les différences de performances selon l'origine sociale sont particulièrement basses dans les pays du nord de l'Europe (pays baltes et scandinaves) ainsi qu'en Communauté germanophone.

6.4.3. Selon le statut de natif ou immigré

Tableau 11 - Différences de scores moyens des élèves selon le statut par rapport à l'immigration – PISA 2018

	Lecture	Mathématiques	Sciences
Élèves natifs	494 (3,3)	508 (3,1)	499 (3,2)
Élèves immigrés de 2e génération	467 (6,1)	470 (5,9)	459 (7,3)
Élèves immigrés de 1re génération	421 (7,5)	452 (7,4)	432 (7,7)

L'écart en fonction du pays d'origine des élèves est également assez marqué en FW-B : en lecture, 73 points de score séparent les élèves dits natifs (494 points) des élèves immigrés de 1re génération (421), les élèves immigrés de 2e génération occupant une position intermédiaire (467). L'écart est moindre en mathématiques (56 points) et en sciences (67 points).

Si l'on oppose les résultats en lecture des élèves dits natifs à ceux des élèves immigrés, on constate que le fait d'être natif est lié, en moyenne, à une performance supérieure de 46 points. Sachant que le statut socio-économique a une influence importante sur les performances scolaires, il convient de tenir sous contrôle l'origine socioéconomique. L'analyse de régression multiple indique qu'à niveau socioéconomique égal, un élève natif garde la moitié de cet avantage par rapport à un élève immigré (de même statut socio-économique, donc), soit, en moyenne, 23 points. Il faut toutefois souligner qu'avec cet écart de 23 points, la FW-B fait partie des systèmes éducatifs où la différence entre élèves natifs et immigrés de 1ère et 2e génération est la moins marquée. L'écart en Flandre est nettement plus marqué. La FW-B se distingue donc par le fait qu'elle compte une proportion d'élèves d'origine immigrée relativement nombreuse et que ces élèves présentent une différence de performances somme toute limitée par rapport aux jeunes d'origine belge d'une origine sociale comparable. Ce résultat positif mérite d'être souligné. Peu de systèmes éducatifs affichent un tel résultat.

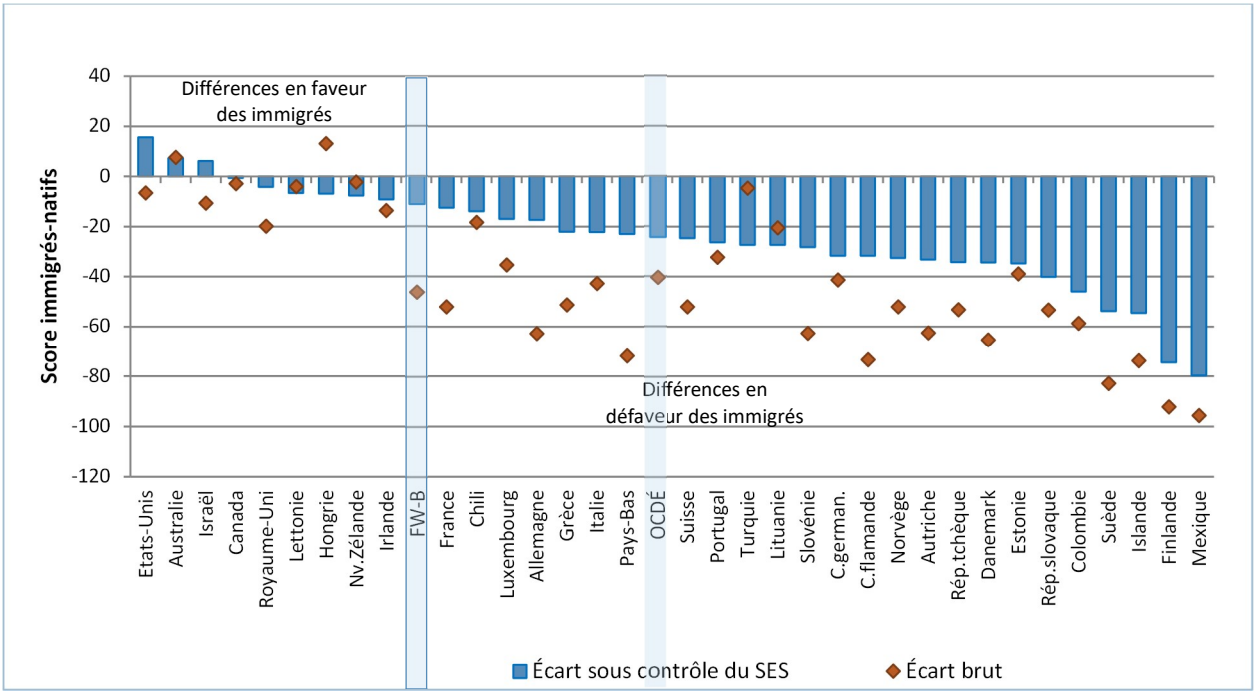


Figure 21 - Différences de scores en lecture entre les élèves natifs et immigrés (1re et 2e générations), brutes et sous contrôle du SES - Communautés belges et OCDÉ – PISA 2018

6.4.4. Selon le retard scolaire

Tableau 12 - Différences de scores moyens des élèves selon le retard scolaire – PISA 2018

	Lecture	Mathématiques	Sciences
Élèves à l'heure (4e secondaire)	534 (3,5)	547 (3,5)	535 (3,0)
Élèves en retard d'un an	443 (3,4)	455 (4,0)	450 (3,4)
Élèves en retard de deux ans ou plus	387 (4,6)	399 (5,4)	392 (5,1)

Davantage que les caractéristiques « héritées » des élèves (sexe, origine socioéconomique et culturelle), ce sont les caractéristiques du parcours qui sont le plus liées aux performances dans PISA, en particulier le retard scolaire. En lecture, un écart de 91 points sépare les élèves à l'heure de ceux qui ont un an de retard ; lorsqu'on envisage les élèves qui ont deux ans (ou plus de deux ans) de retard, cet écart atteint 147 points. Les différences sont d'ampleur similaire dans les deux autres domaines.

Tableau 13 - Différences de scores moyens des élèves selon l'année d'études et la filière - PISA 2018

	Lecture	Mathématiques	Sciences
3e degré	582 (13,6)	589 (14,5)	580 (13,9)
4e Transition	546 (3,1)	559 (3,3)	546 (2,8)
3e Transition	481 (4,7)	492 (5,1)	487 (5,0)
4e Qualification	463 (7,0)	479 (5,3)	469 (6,2)
3e Qualification	406 (4,3)	419 (4,9)	412 (3,9)
CEFA	399 (17,5)	420 (13,2)	405 (16,9)
1er degré	387 (4,6)	399 (5,4)	392 (5,1)
Spécialisé	311 (10,3)	359 (7,8)	329 (10,2)

En combinant l'année d'études et la filière, d'autres contrastes apparaissent : parmi les élèves à l'heure (en 4e secondaire), les élèves qui fréquentent un enseignement de transition obtiennent un score moyen de 546 en lecture, assez nettement supérieur au score du pays de l'OCDÉ le plus performant (Estonie, 523 points) alors que les élèves de 4e qualification obtiennent un score de 463 (soit 83 points d'écart selon la forme d'enseignement suivie). Les élèves en retard d'un an, mais en transition, s'en sortent mieux (481) que les élèves de 4e qualification, à l'heure. Sans surprise, la minorité d'élèves fréquentant le 3e degré obtient d'excellents scores (582), tandis que les élèves de 3e qualification (406), du 1er degré (387), des CEFA (399) ou du spécialisé (311) obtiennent des scores extrêmement faibles. Sans doute la plupart d'entre eux n'ont-ils eu, étant donné leur parcours, qu'un contact limité avec les savoirs et compétences évalués dans le test PISA.

6.5. Les pratiques et attitudes à l'égard de la lecture

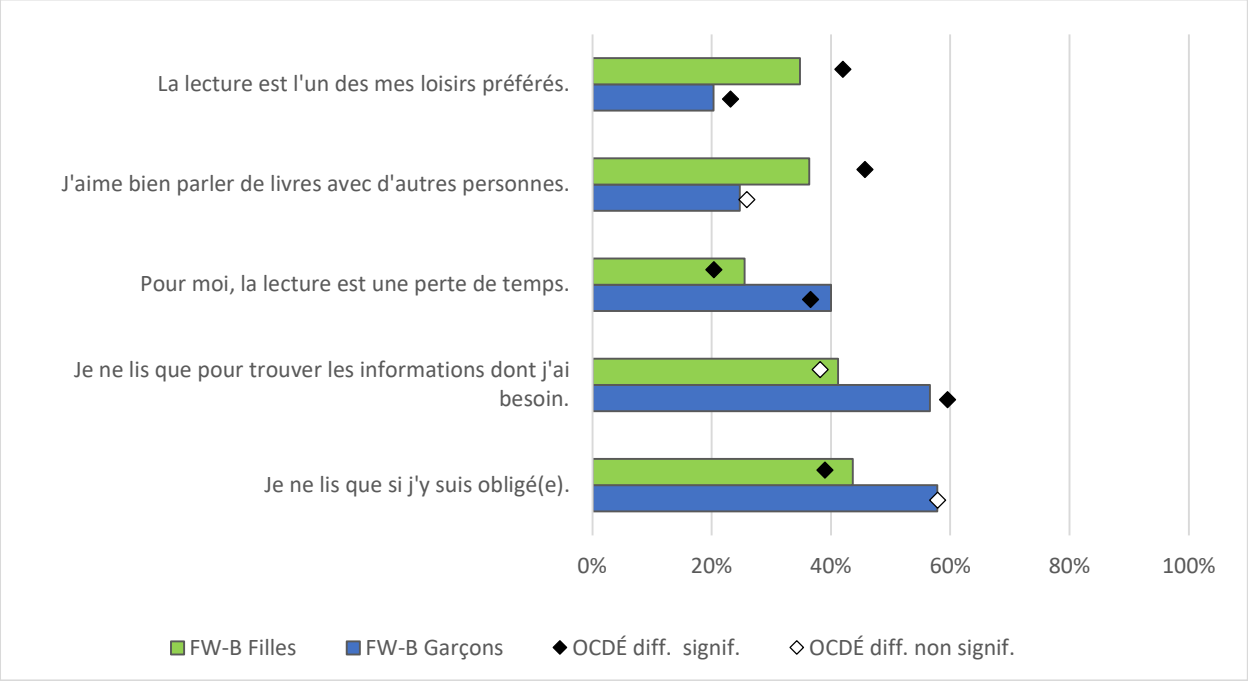
Le questionnaire contextuel consacre un ensemble de questions aux pratiques et aux attitudes des jeunes à l'égard de la lecture, celles-ci étant intrinsèquement liées aux compétences développées. La prudence est de mise lorsqu'il s'agit de comparer des indices d'attitudes entre pays car la manière de répondre à ces questions peut varier d'un contexte culturel à l'autre et donc d'un pays à l'autre, indépendamment de l'attitude elle-même. Il convient donc de limiter ces comparaisons à des pays dont nous sommes culturellement proches (centre et nord de l'Europe). Les comparaisons d'attitudes entre groupes d'élèves au sein d'un pays sont plus pertinentes, ceux-ci évoluant dans un contexte culturel identique.

Des questions ont ainsi été posées aux élèves sur leur intérêt pour la lecture, le temps passé à lire pour le plaisir, les types de lecture y compris en ligne, le concept de soi en lecture ou encore les difficultés perçues dans la compréhension de l'écrit. Ci-après sont présentés des graphiques avec la fréquence de réponses à différents items. Parfois, les réponses à différents items sont regroupées dans un indice. Chacun de ces indices est construit au départ de plusieurs items liés à la thématique. L'indice composite a une moyenne de 0 au niveau de l'OCDÉ et un écart-type de 1. Les valeurs négatives (ou positives) d'un indice d'attitudes ne signifient pas que les élèves

ont répondu négativement (positivement) aux questions sous-jacentes, mais qu'ils ont répondu de façon moins (plus) positive qu'en moyenne dans les pays de l'OCDÉ. Ainsi, plutôt que les valeurs, ce sont les écarts de valeurs entre groupes d'élèves qui doivent être interprétés comme des attitudes plus ou moins positives.

Dans cette note de synthèse, nous reprenons quelques données descriptives sur les attitudes, motivations et pratiques des élèves. Des analyses plus approfondies seront présentées dans des publications futures.

6.5.1. L'intérêt pour la lecture



La moyenne de l'OCDÉ est représentée par un losange noir lorsqu'elle diffère significativement de la FW-B (p<0.05) et par un losange blanc lorsque la différence n'est pas significative.

Figure 23 - Pourcentages d'élèves se déclarant d'accord ou tout à fait d'accord avec les différents items d'intérêt pour la lecture - PISA 2018

Le tableau qui se dégage est en demi-teinte : pour beaucoup de jeunes, la lecture a d'abord un rôle instrumental. 58% des garçons et 44% des filles ne lisent que s'ils y sont obligés ; 57 % des garçons et 38 % des filles ne lisent que pour obtenir une information dont ils ont besoin. La lecture reste néanmoins l'un des passe-temps préférés de plus d'une fille sur trois et d'un garçon sur cinq. Ce qui frappe surtout, ce sont les différences d'attitudes envers la lecture, nettement plus favorables chez les filles que chez les garçons, et ce de manière significative : les garçons ont ainsi un indice de -0,44, alors que celui des filles est de 0,01. Cette attitude plus positive des filles envers la lecture s'observe dans tous les pays ayant participé à PISA.

Si l'on envisage les évolutions des attitudes à travers les cycles, on peut constater qu'en 2018 les jeunes de 15 ans semblent moins intéressés par la lecture qu'ils ne l'étaient en 2000, lors du

premier cycle PISA pour lequel la lecture était le domaine majeur. C'est entre 2009 et 2018 que cette baisse d'intérêt se manifeste particulièrement.

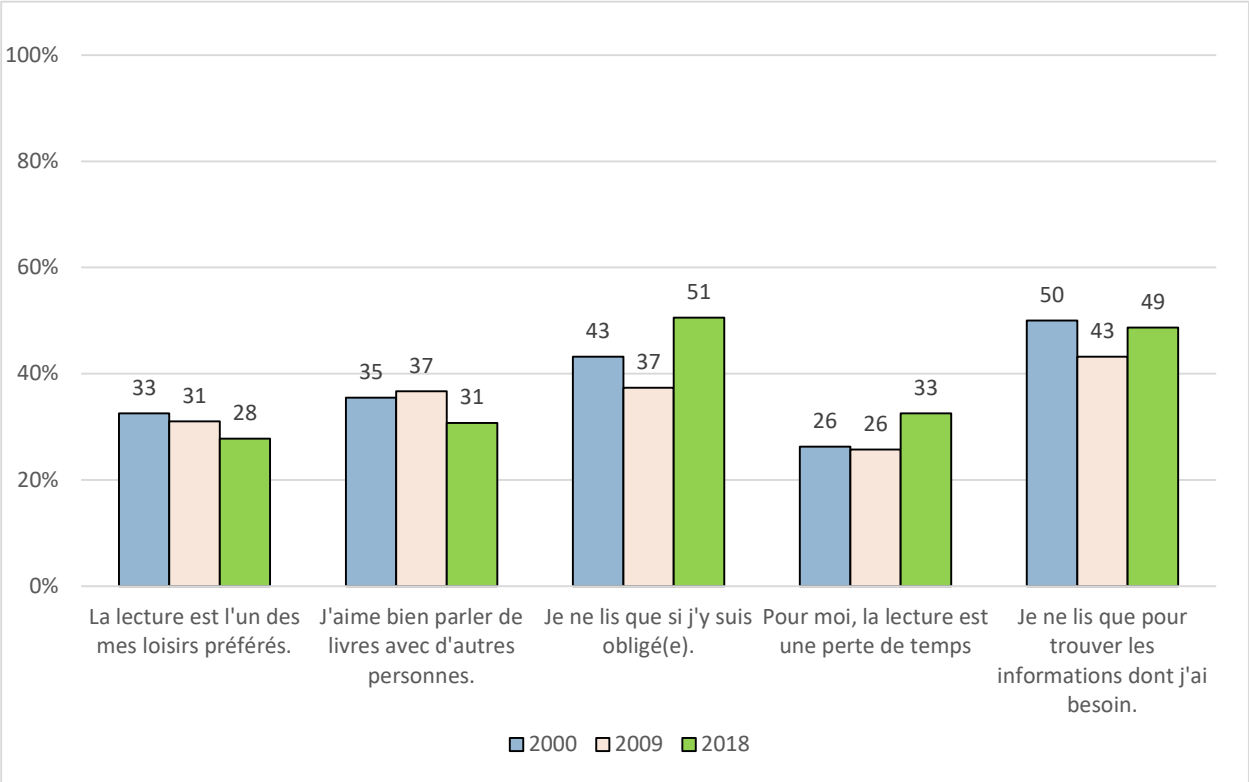


Figure 24 - Pourcentages d'élèves se déclarant d'accord ou tout à fait d'accord avec les différents items d'intérêt pour la lecture – FW-B, PISA 2000, 2009 et 2018

En 2009, 45% des garçons et 30% des filles déclaraient ne lire que s'ils y étaient obligés ; en 2018, ces pourcentages ont augmenté respectivement de 13% et de 14%. C'est pour cet item que l'évolution est la plus marquante.

Les résultats obtenus pour les autres items de l'échelle montrent une évolution similaire. Lire était considéré comme une perte de temps par 31% des garçons et 20% des filles en 2009 ; ils sont à présent 40% des garçons et 26% des filles à le penser. Les pourcentages des élèves dont la lecture est l'un des loisirs favoris ont baissé de 4% par rapport à 2009, tant chez les filles que chez les garçons, et les jeunes aimant parler des livres sont également moins nombreux (-4% de garçons et -8% de filles) qu'en 2009.

Les jeunes qui ne lisent que pour obtenir une information dont ils ont besoin sont à l'inverse plus nombreux qu'en 2009 (+5% pour les garçons et +7% pour les filles) ; les pourcentages d'accord à cet item rejoignent les résultats obtenus en 2000, tant pour les garçons que pour les filles.

Les attitudes déclarées par les élèves des pays de l'OCDÉ sont en moyenne plus favorables qu'en FW-B. Cependant, on y observe également une baisse d'intérêt, qui touche indistinctement les garçons et les filles, et qui avait déjà été observée entre 2000 et 2009 ; le mouvement va dans la même direction de 2009 à 2018, mais s'amplifie. Si les pourcentages de

jeunes déclarant aimer la lecture (soit qu'ils aiment parler de livres ou que la lecture constitue un de leurs loisirs favoris) ont quelque peu baissé (-1 à -4%), c'est surtout au niveau des jeunes qui déclarent lire uniquement s'ils y sont obligés que l'évolution se marque. En effet, alors qu'ils étaient 45% de garçons et 25% de filles dans ce cas en 2000, ils sont à présent respectivement 58% et 39%. Ce désintérêt pour la lecture s'observe également, au niveau de l'OCDÉ, pour les items « *Lire est une perte de temps* » et « *Je ne lis que pour obtenir une information dont j'ai besoin* ». Derrière ces évolutions se dessine en filigrane un changement dans les pratiques de lecture. Même si dans l'esprit des concepteurs du questionnaire, la lecture doit être envisagée de manière large (lire sur son smartphone, c'est aussi lire), il est probable que quand on interroge les jeunes sur leur intérêt et leurs pratiques par rapport à la lecture, surtout dans un contexte scolaire, ils ne pensent d'abord ou ne pensent qu'à la lecture traditionnelle sur support papier, aux livres en particulier (plusieurs items de cette échelle font d'ailleurs référence aux livres). Ceci se confirme lorsqu'on les interroge sur leurs pratiques de lecture.

6.6.2 Les pratiques de lecture

Une question relative aux pratiques de lecture a été posée aux élèves de manière identique en 2009 et en 2018. Elle permet de suivre l'évolution de la fréquence de lecture de différents types d'écrits.

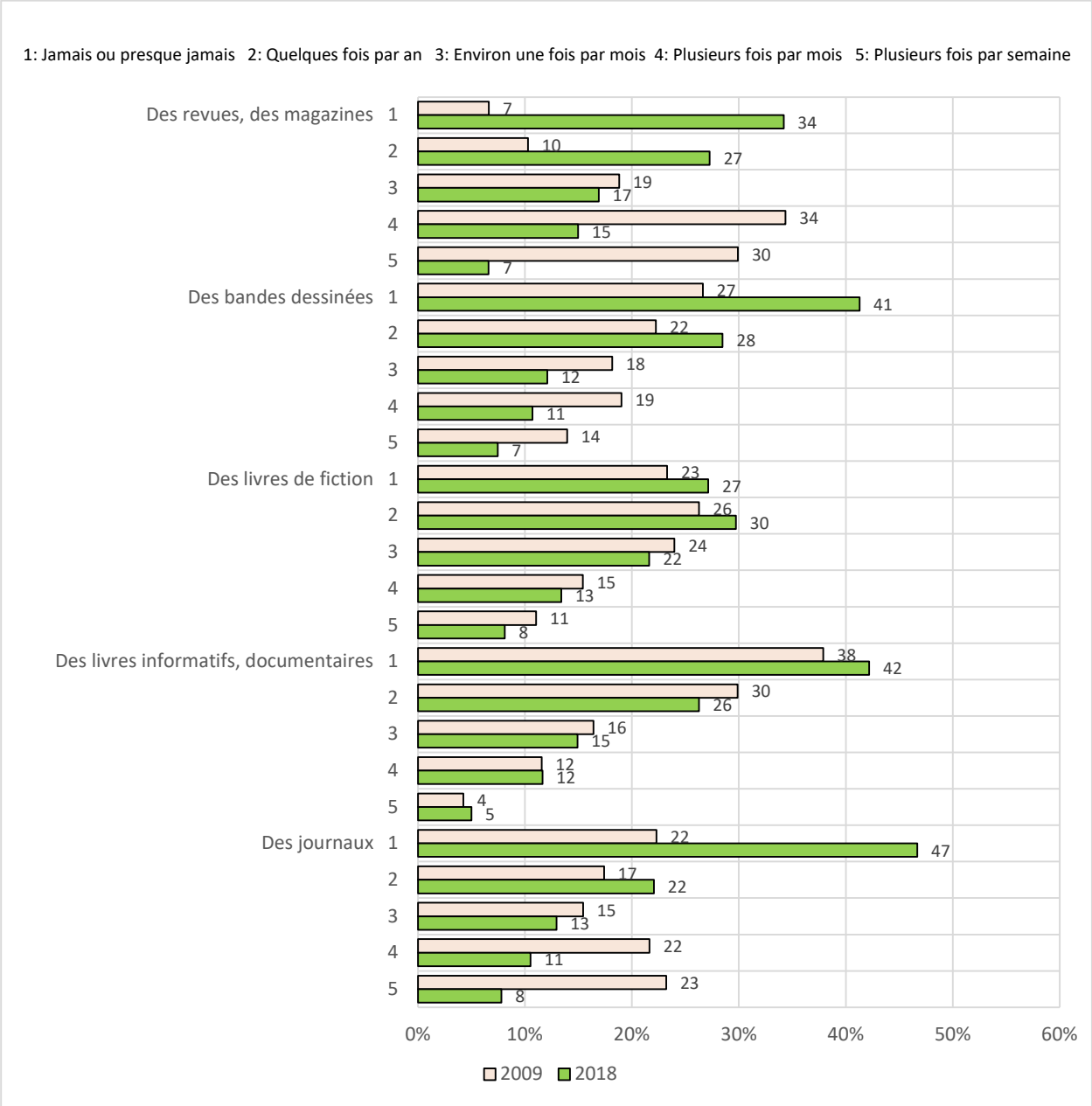


Figure 25 – Fréquence de lecture de différents types de textes – PISA 2009 et 2018

De 2009 à 2018, c'est principalement la fréquence de lecture de magazines et de journaux qui diminue fortement. La lecture de livres de fiction et de documentaires, ainsi que de bandes dessinées, diminue aussi, mais dans une moindre mesure. Plutôt qu'un recul généralisé de la lecture, un changement dans les pratiques de lecture est en train de s'opérer, qui ne concerne pas que les jeunes. Les journaux et magazines ne sont plus lus en version papier, mais en version numérique.

Une nouvelle question posée en 2018 interroge les élèves sur la manière dont ils prennent connaissance de l'actualité. Les résultats montrent clairement que pour certains buts de lecture, comme s'informer de l'actualité, les jeunes se tournent vers d'autres médias et supports que le papier.

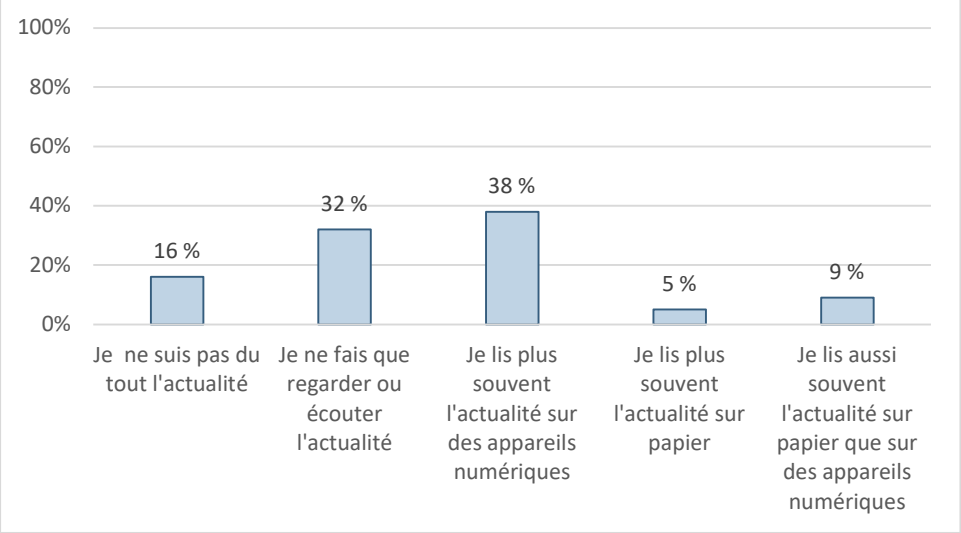


Figure 26 – Mode préféré pour suivre l'actualité - PISA 2018

Ainsi, 16 % des jeunes ne suivent pas l'actualité, 32 % s'y intéressent mais sur des supports audio ou vidéo. Parmi les quelque 55 % d'élèves qui lisent pour s'informer de l'actualité, seuls 5% le font sur un support papier, 38 % le font exclusivement sur un support numérique et 9 % le font sur les deux types de supports.

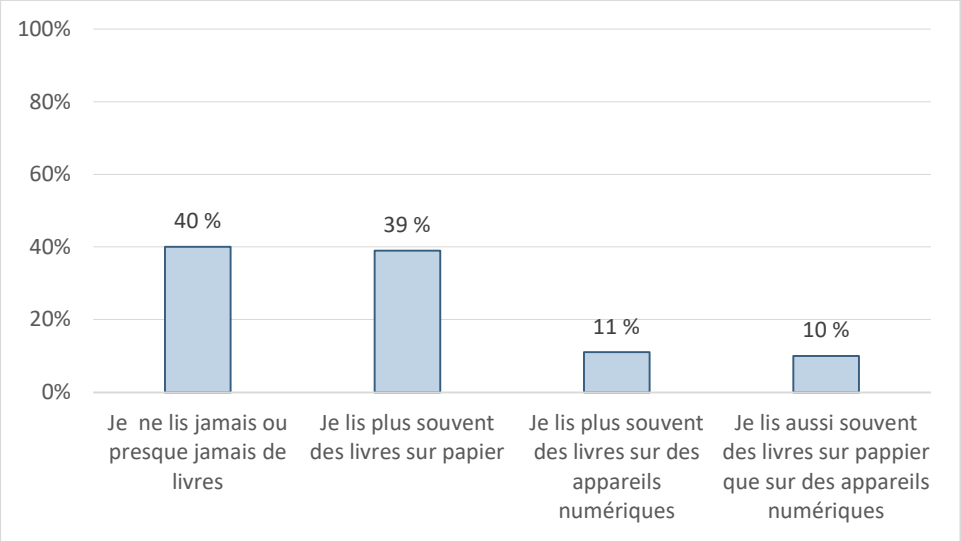
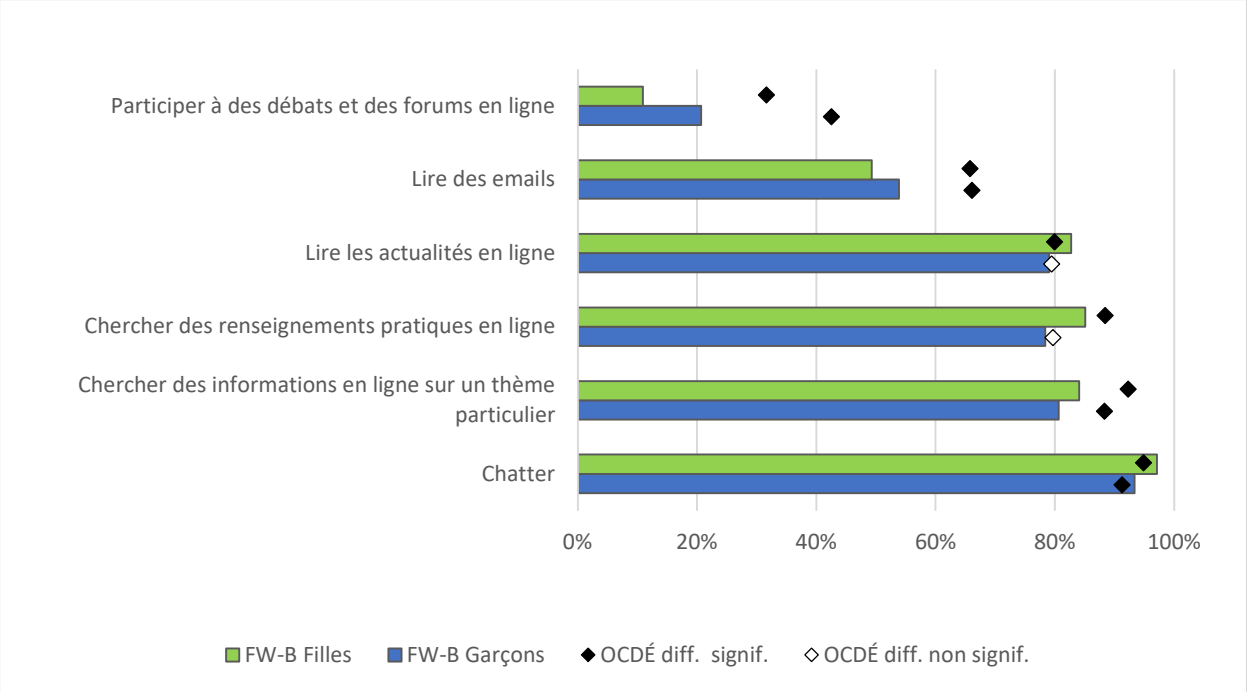


Figure 27 – Mode de lecture préféré pour lire des livres - PISA 2018

Une question similaire leur a été posée à propos de la lecture de livres : 40 % des jeunes en FW-B disent ne jamais lire de livres. Parmi ceux qui en lisent, 39 % lisent sur support papier, 11 % sur support numérique et 10 % sur les deux types de supports.

6.5.2. Les activités de lecture en ligne

En 2018, les élèves ont été questionnés sur la fréquence à laquelle ils se livrent aux activités suivantes : lire des e-mails, chatter en ligne, lire les actualités en ligne, chercher des informations en ligne sur un sujet précis, participer à un groupe de discussion ou à un forum, chercher des renseignements pratiques sur Internet.



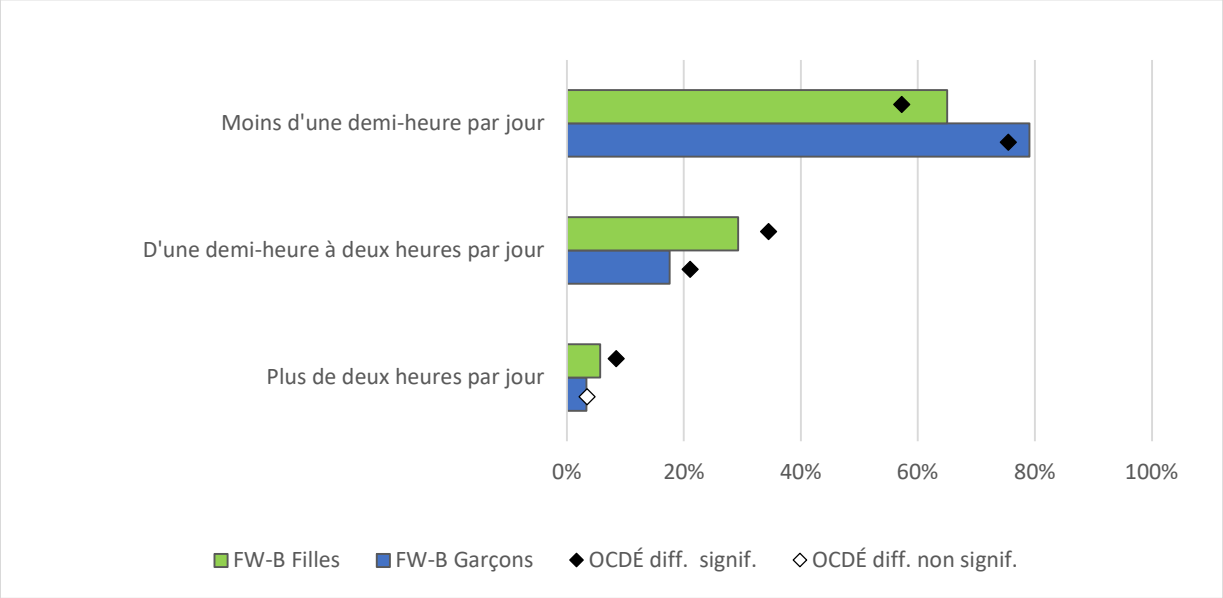
La moyenne de l'OCDÉ est représentée par un losange noir lorsqu'elle diffère significativement de la FW-B (p<0.05) et par un losange blanc lorsque la différence n'est pas significative.

Figure 28 – Pourcentages d'élèves déclarant pratiquer au moins plusieurs fois par mois les activités de lecture en ligne proposées - PISA 2018

L'activité de lecture en ligne la plus prisée par les jeunes de 15 ans en FW-B est le chat en ligne ou la conversation instantanée : 80% des élèves s'y adonnent plusieurs fois par jour[7]. La recherche d'informations sur Internet, qu'il s'agisse d'informations sur un thème précis ou d'informations pratiques (telles que des horaires, des conseils ou encore des recettes) est également une activité régulièrement pratiquée par les élèves, en particulier les filles, tout comme la lecture des actualités en ligne. La lecture d'emails est moins répandue ; les forums ne sont régulièrement visités que par une fille sur dix et un garçon sur cinq. Ces activités peuvent sans doute être considérées comme un peu dépassées par les jeunes de 15 ans. Les jeunes utilisent assez peu les emails, dont ils découvrent la pratique en milieu professionnel ou lors des études dans le supérieur.

[7] La figure représente les 93% des élèves déclarant chatter en ligne plusieurs fois par mois, plusieurs fois par semaine ou plusieurs fois par jour.

6.5.3. Le temps passé à lire, par jour



La moyenne de l'OCDÉ est représentée par un losange noir lorsqu'elle diffère significativement de la FW-B (p<0.05) et par un losange blanc lorsque la différence n'est pas significative.

Figure 29 – Temps quotidiennement consacré à la lecture pour le plaisir - PISA 2018[8]

La grande majorité des jeunes de 15 ans (79% des garçons et 65% des filles) lisent moins d'une demi-heure par jour. Les filles consacrent en moyenne plus de temps à la lecture que les garçons : 35% d'entre elles lisent plus d'une demi-heure par jour, contre 21% de garçons.

Alors que les pourcentages de férus de lecture déclarant lire plus de deux heures par jour pour le plaisir restent relativement stables d'un cycle à l'autre (autour de 4-5%), on assiste à un changement important entre 2009 et 2018 : on observe une nette diminution (moins 11 %) des élèves qui lisaient entre une demi-heure et deux heures par jour et une augmentation (plus 11 %) des élèves qui lisent très peu (moins d'une demi-heure par jour). Ces évolutions s'observent aussi bien pour les garçons que pour les filles. A nouveau, dans cette évolution, il faut rester nuancé. Il est vraisemblable que dans ces temps de lecture, les jeunes ne songent pas à inclure le temps passé à lire sur des supports numériques.

[8] La catégorie « Moins d'une demi-heure » regroupe les élèves déclarant ne pas lire pour le plaisir et ceux déclarant lire 30 minutes ou moins par jour.

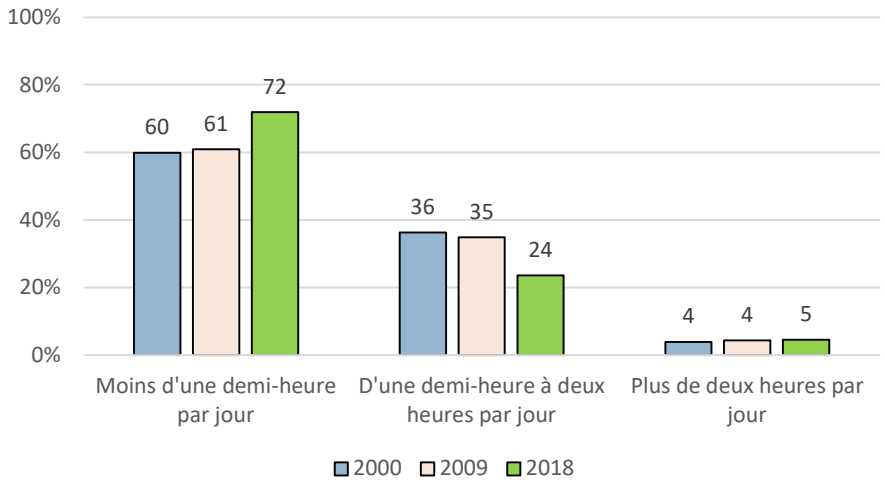


Figure 30 – Temps quotidiennement consacré à la lecture – FW-B, PISA 2000, 2009 et 2018

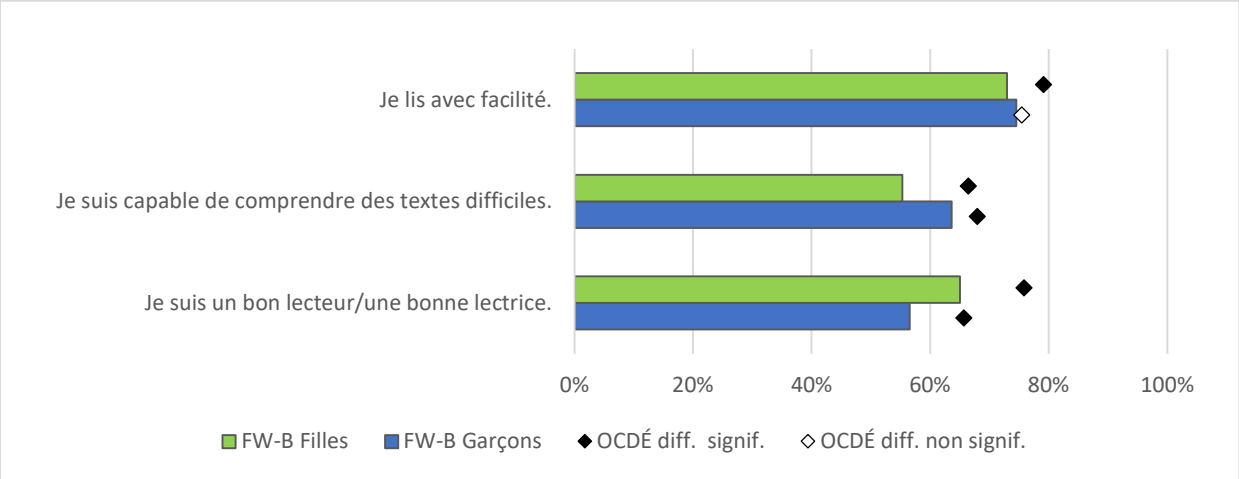
Les temps moyens de lecture déclarés dans l'OCDÉ sont légèrement plus élevés qu'en FW-B.

6.5.4. Le concept de soi

Les compétences perçues en lecture

Le concept de soi, traditionnellement investigué en mathématiques ou en sciences, a pour la première fois été questionné dans le domaine de la lecture. Le concept de soi représente une perception de soi assez globale par l'individu de ses propres capacités dans un domaine scolaire (« *Je suis un bon lecteur* », « *Je suis capable de comprendre des textes difficiles* », …). Dans cette auto-évaluation, la prise en compte d'un groupe de référence (la classe à laquelle l'élève appartient ou a appartenu, par exemple) joue un rôle primordial. Un élève de compétence moyenne aura ainsi tendance à se percevoir comme meilleur dans une classe de niveau faible que dans une classe très forte : c'est ce qu'on appelle le « *Big fish little pond effect* » - se sentir un gros poisson si l'étang est petit (Dupont & Lafontaine, 2016).

En 2018, le concept de soi en lecture se décline selon deux dimensions : la perception des compétences en lecture (versant positif) et la perception des difficultés en lecture (versant négatif).

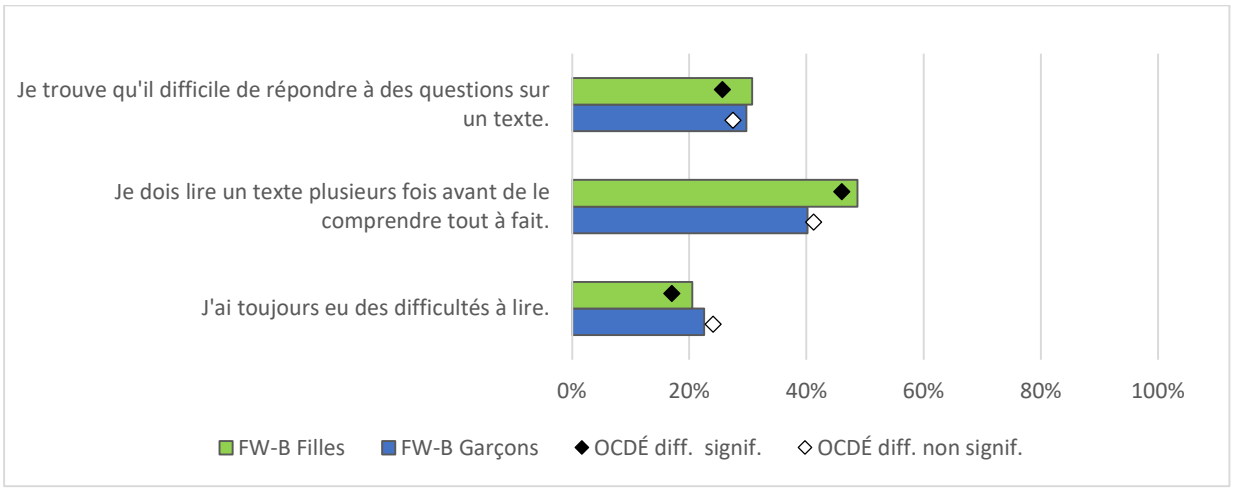


La moyenne de l'OCDÉ est représentée par un losange noir lorsqu'elle diffère significativement de la FW-B (p<0.05) et par un losange blanc lorsque la différence n'est pas significative.

Figure 31 – Pourcentages d'élèves se déclarant d'accord ou tout à fait d'accord avec les différents items de l'indice de compétence perçue en lecture - PISA 2018

L'indice de compétence perçue en lecture est de -0.31 pour les garçons et de -0.22 pour les filles. La différence, en faveur des filles, est significative. Les filles se perçoivent comme plus compétentes que les garçons, à juste titre, au vu des écarts constatés dans le test en faveur des filles.

Les difficultés perçues en lecture



La moyenne de l'OCDÉ est représentée par un losange noir lorsqu'elle diffère significativement de la FW-B (p<0.05) et par un losange blanc lorsque la différence n'est pas significative.

Figure 32 – Pourcentages d'élèves se déclarant d'accord ou tout à fait d'accord avec les différents items de l'indice de difficultés perçues en lecture - PISA 2018

L'indice des garçons est pour cette échelle légèrement plus favorable que celui des filles : il est de 0.04 alors que l'indice des filles s'élève à 0.1 : les filles déclarent donc un peu plus de

difficultés en lecture que les garçons, en dépit de meilleures performances dans le test. Ceci va dans le sens d'un résultat souvent observé : les filles ont tendance à se sous-estimer et les garçons à se surestimer. À y regarder de plus près, ce sont surtout les réponses à l'item « *je dois lire plusieurs fois un texte avant de le comprendre…* » qui font la différence. Cet item, dans une certaine mesure, évalue aussi la persévérance face à une tâche de lecture et il n'est donc pas étonnant que les filles se montrent davantage persévérantes face à une tâche de lecture. Sur l'item qui porte spécifiquement sur les difficultés en lecture, ce sont bien les garçons qui déclarent éprouver davantage de difficultés.

CONCLUSIONS

Entre 2015 et 2018, le système éducatif de la FW-B a vu lancer l'ambitieux chantier du Pacte pour un enseignement d'excellence. Si le système éducatif est appelé à évoluer considérablement dans les années qui viennent, ces changements s'inscrivent dans une perspective à long terme et se feront de manière progressive. D'une manière un peu paradoxale, alors qu'un vent de changement souffle sur le système, très peu de réformes susceptibles d'avoir un impact sur les performances des élèves à PISA ont été mises en place au cours des trois dernières années. Il ne fallait donc pas s'attendre à des évolutions sensibles dans les performances des élèves de 15 ans.

Quelles tendances marquantes se dégagent des résultats de **PISA 2018** ?

- En **lecture**, les résultats de 2018 sont en léger recul par rapport à ceux de 2015. Alors que les performances des élèves s'étaient sensiblement améliorées en 2009 et 2012, rejoignant la moyenne des pays de l'OCDÉ, une baisse assez sensible a été enregistrée en 2015, et la proportion d'élèves aux compétences élémentaires est repartie à la hausse. Ce tassement des performances se confirme en 2018. Avec un score de 481, la FW-B est en-dessous de la moyenne OCDÉ (487).
- Comparativement, les élèves de la FW-B ont de meilleures performances lorsqu'ils sont confrontés à des tâches d'évaluation de la **lecture digitale**, où ils doivent chercher ou comparer de l'information dans des sources multiples. Dans ce type de tâches, les jeunes de la FW-B font aussi bien que la moyenne de l'OCDÉ, alors que face à des tâches plus classiques (un texte unique suivi de questions), ils sont en-dessous de cette moyenne.
- Les pratiques de lecture traditionnelles sont moins fréquentes qu'il y a dix ans et l'intérêt pour la lecture est en diminution. Il s'agit d'une tendance lourde, qui affecte les filles et les garçons, observée dans la majorité des pays de l'OCDÉ, et qui correspond aussi à un changement de pratiques : pour suivre l'actualité, les jeunes se tournent clairement vers les supports numériques plutôt que vers les magazines et les journaux dans leur version papier.
- Les résultats en **mathématiques** (495) sont en légère augmentation et désormais supérieurs à ceux de la moyenne des pays de l'OCDÉ (489).
- Les résultats en **sciences** (485) sont stables par rapport à ceux des cycles antérieurs et proches de la moyenne OCDÉ (489).
- En matière **d'inégalités liées à l'origine sociale**, la FW-B se classe toujours parmi les systèmes éducatifs où ces inégalités sont les plus marquées, aux côtés de la Communauté flamande, de la France, de la Hongrie et du Luxembourg.
- Enfin, **l'écart entre les jeunes d'origine immigrée et les jeunes d'origine belge**, à origine socioéconomique équivalente, est relativement faible ; elle est moins marquée que dans les autres pays de l'OCDÉ. Si la FW-B se distingue par des inégalités sociales fortes, une inégalité spécifiquement liée à l'origine ethnique ou culturelle ne vient pas s'y surajouter.

BIBLIOGRAPHIE

Blondin, C., Demonty, I., Crépin, F., Hindryckx, G., Matoul, A., Baye, A., & Lafontaine, D. (2015). Les élèves de 15 ans face aux ordinateurs dans le cadre du PISA 2012 en Fédération Wallonie-Bruxelles. Résultats en résolution de problèmes, culture mathématique et lecture sur ordinateur. *Cahiers des Sciences de l'Education (Les), 35.* http://hdl.handle.net/2268/169112

Demonty, I., Blondin, C., Matoul, A., Baye, A, & Lafontaine, D. (2013). *La culture mathématique à 15 ans. Premiers résultats de PISA 2012*. http://www.aspe.ulg.ac.be/Files/premiers_resultats_pisa_2012__cahiers_34_.pdf

Dupont, V. et Lafontaine, D. (2016). Fréquenter des pairs très performants n'a pas que des vertus. *Revue française de pédagogie*, n° 195, pp. 63-86.

Lafontaine, D. (2017). Évaluations à large échelle : prendre la juste mesure des effets de contexte, In P. Detroz, M. Crahay, A. Fagnant (Eds.), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (pp. 21-51). Bruxelles : De Boeck. http://hdl.handle.net/2268/207443

Monseur, C., & Lafontaine, D. (2012). Structure des systèmes éducatifs et équité : un éclairage international. In M. Crahay (Ed.), *Pour une école juste et efficace* (2e éd. revue et actualisée, pp. 185-219). Bruxelles, Belgium: De Boeck. http://hdl.handle.net/2268/112576

OCDÉ (2011). *PISA 2009 Élèves en ligne : Savoir lire et utiliser les contenus électroniques* (Volume VI). http://dx.doi.org/10.1787/9789264112995-en

OCDÉ (2016). *Cadre d'évaluation et d'analyse de l'enquête PISA 2015 : Compétences en sciences, en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en matières financières,* PISA. Paris : Éditions OCDÉ. http://dx.doi.org/10.178/9789264259478-fr

OCDÉ (2019), *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework* PISA, Paris : Éditions OCDÉ. https://doi.org/10.1787/b25efab8-en. .