

La compétence en lecture des jeunes de 15 ans : une comparaison internationale

*Isabelle Robin, Thierry Rocher**

Les élèves français réalisent des performances proches de la moyenne des pays de l'OCDE en termes de compréhension de l'écrit, selon une enquête internationale menée en mai 2000 auprès d'élèves de 15 ans. Au-delà de la présentation des classements des pays sur des résultats globaux forcément très réducteurs, une première analyse détaillée des résultats français est réalisée. Elle renvoie aux spécificités du système éducatif français et permet de le questionner.

En mai 2000, la France a participé à une enquête internationale pilotée par l'OCDE. Cette enquête visait essentiellement à tester la compréhension de l'écrit des élèves nés en 1984 dans 32 pays, c'est-à-dire de l'ensemble de la génération des 15 ans révolus. Dans le cas de la France, les élèves de cet âge sont scolarisés soit au collège (classe de quatrième ou troisième), soit

en lycée d'enseignement général ou technologique (classe de seconde ou première), soit en lycée professionnel (*figure 1*).

Cette enquête s'intéresse beaucoup plus aux compétences mobilisant des connaissances qu'aux connaissances elles-mêmes. En effet, les connaissances et les compétences évaluées sont supposées servir dans la vie d'adulte et leur acqui-

sition ne se fait pas seulement au cours de la scolarisation mais selon un processus se déroulant tout au long de l'existence. La priorité est donc donnée à l'aptitude à mettre en œuvre un certain nombre de processus fondamentaux dans des situations très diverses, en s'appuyant sur la compréhension globale de concepts clés plutôt que sur l'accumulation de connaissances

* Isabelle Robin et Thierry Rocher font partie de la direction de la Programmation et du Développement du ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche.

2 Éducation, formation

spécifiques. Une part importante du travail proposé aux élèves dans le cadre de cette évaluation sort ainsi des pratiques de l'enseignement français.

La compréhension de l'écrit implique non seulement la capacité de décoder, d'identifier des mots écrits, d'utiliser des structures grammaticales et syntaxiques, mais aussi, entre autres, celle de réfléchir aux visées d'un texte, de lire entre les lignes et de construire du sens à partir de documents écrits de types divers (brochures, tableaux, textes littéraires, extraits de presse, etc.) (*encadré 1* pour une présentation des trois compétences testées dans le domaine de la compréhension de l'écrit et *encadré 2* pour un exemple de support et de questions).

Pour mesurer et comparer les résultats des élèves d'un pays à l'autre, une échelle de scores a été élaborée en utilisant des modèles statistiques particuliers (modèles de réponse à l'item) (*encadré 3*). Le résultat moyen a été fixé à 500 et l'écart-type à 100.

Les résultats des élèves français sont dans la moyenne

Sur l'ensemble de l'évaluation en compréhension de l'écrit, la France se situe dans la moyenne des pays participants : les élèves français obtiennent un score moyen de 505, sensiblement égal à la moyenne internationale fixée à 500 (*figure 2*).

La Finlande obtient des résultats nettement supérieurs à l'ensemble des pays avec un score de 546. Les pays anglophones, à l'exception des États-Unis, témoignent de bonnes performances à

l'évaluation, de même que le Japon et la Corée. En revanche, l'Allemagne et les pays de l'Europe de l'Est et du Sud réussissent globalement moins bien l'épreuve proposée. Le Brésil et le Mexique obtiennent les moins bons résultats avec les scores respectifs de 396 et 422.

Pour analyser de manière plus fine ces résultats, six groupes de niveaux ont été déterminés au cas par cas sur la base des compétences évaluées. Le premier groupe (groupe 1) rassemble des élèves qui sont capables de lire dans l'acception technique du terme mais éprouvent de sérieuses difficultés à comprendre un texte de façon logique et à en percevoir la portée implicite. À l'opposé, les élèves du dernier groupe (groupe 6) sont capables de mener à bien des tâches de lecture complexes, notamment de trouver et de dégager dans tous types de textes les informations pertinentes pour la tâche à accomplir,

de procéder à des évaluations critiques, d'élaborer des hypothèses et de recourir à leurs propres notions pour résoudre les problèmes posés.

Figure 1 - Répartition des élèves de 15 ans selon la classe et le sexe¹

	en %
Classe	
Première	2,7
Seconde générale ou technologique	48,2
Seconde professionnelle	5,1
Troisième	36,5
Quatrième	7,1
Autre	0,4
Ensemble	100,0
Sexe	
Garçons	48,7
Filles	51,3
Ensemble	100,0

1. En mai 2000.
Source : DPD, ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche.

Encadré 1

Les compétences évaluées dans le domaine de la compréhension de l'écrit

Trois compétences sont évaluées : « s'informer », « interpréter » et « réagir ».

• « S'informer »

Cette compétence suppose que les élèves sont capables de prendre connaissance d'un ou de plusieurs documents, d'y puiser les éléments requis et de les organiser selon un objectif qui leur est donné. Dans les tâches les plus difficiles qu'elle propose, cette compétence suppose que l'on soit capable de suppléer l'information manquante.

• « Interpréter »

Cette compétence implique l'aptitude à synthétiser et à mettre en perspective dans le but, par exemple, de construire le sens général du texte proposé ou le sens particulier d'une phrase dans son contexte.

Les évaluations menées en France par l'Éducation nationale dans le cadre notamment des évaluations de rentrée en CE2, sixième et seconde, sont fondées essentiellement sur ces deux premières compétences.

• « Réagir »

Cette compétence exige que le texte soit mis à distance et analysé du point de vue de sa forme et de son contenu, qu'il se mette au service d'un raisonnement qui lui est extérieur et qu'il fasse en quelque sorte l'objet d'un effort d'appropriation de la part de son lecteur. Les élèves sont ainsi invités à donner leur avis sur le contenu, la forme et la présentation d'un texte ou encore à le confronter à leur expérience.

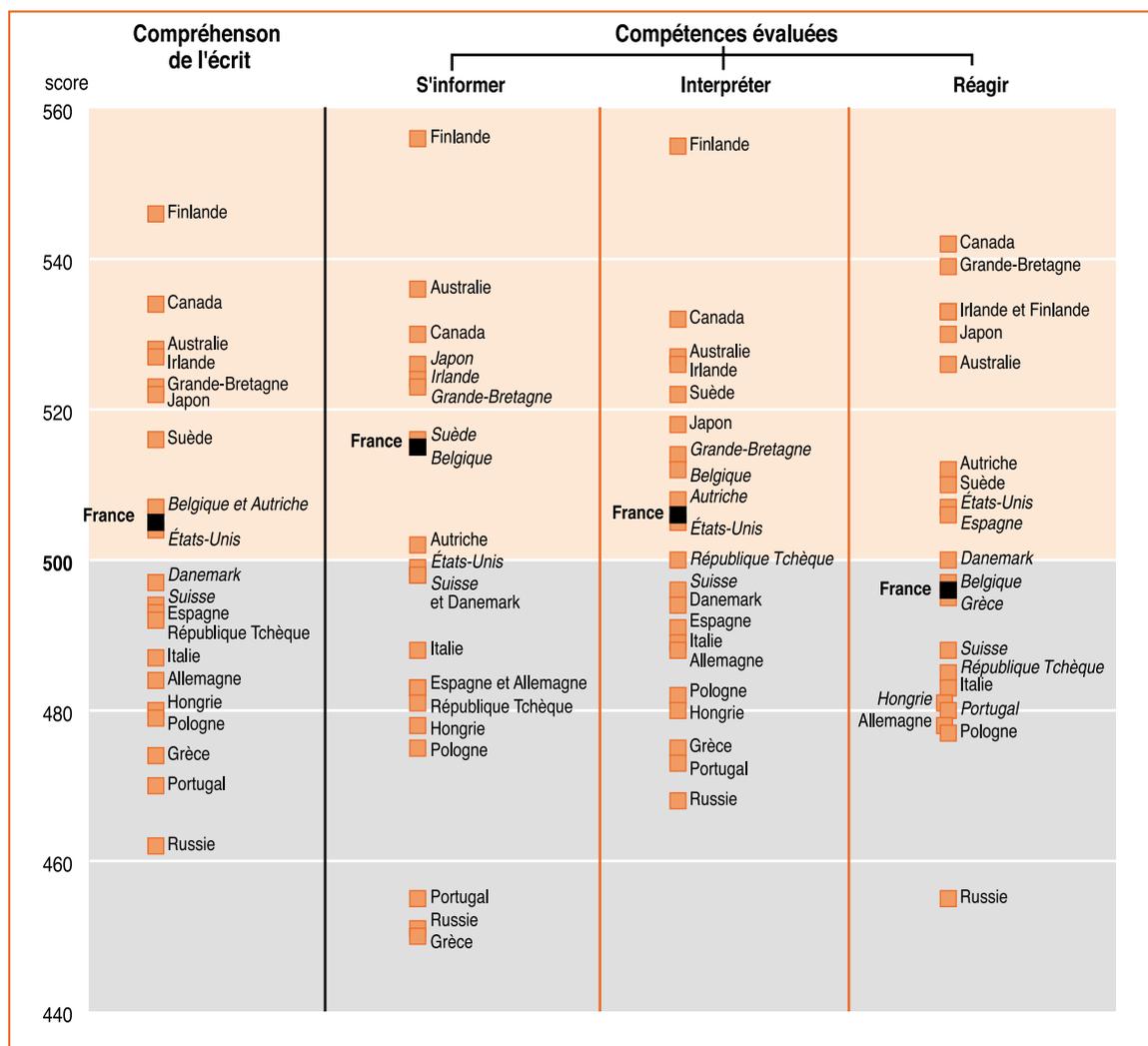
En Finlande, le groupe de performance le plus faible regroupe à peine 2 % des élèves tandis qu'il représente environ 4 % des élèves en France, 10 % en Allemagne et 23 % au Brésil (figure 3). Au sommet de l'échelle, près de 16 % des élèves britanniques se situent dans le plus haut niveau de performances (groupe 6) alors que cette proportion n'est que de 5 % en Grèce ou en Italie.

Une faible dispersion des performances des élèves français

À score moyen équivalent, la répartition des élèves selon les groupes est variable d'un pays à l'autre. Les performances des élèves français sont peu dispersées : 4 % d'entre eux sont classés dans le plus bas niveau de

performances (groupe 1) alors que cette proportion est de 6 % en moyenne pour l'ensemble des pays de l'OCDE. Inversement, 8,5 % des élèves français se situent dans le niveau le plus haut (groupe 6) alors que cette proportion dépasse souvent 10 % dans les pays dont le score moyen est voisin de celui de la France (plus de 12 % aux États-Unis ou en Belgique).

Figure 2 - Scores de compréhension de l'écrit selon les trois compétences évaluées



Lire ainsi : le graphique donne le classement des pays sur quatre échelles : l'échelle globale de compréhension de l'écrit et trois sous-échelles correspondant aux compétences évaluées (encadrés 1 et 2). Pour chaque échelle de scores, la moyenne internationale est fixée à 500 et l'écart-type à 100. Pour des questions de lisibilité, certains pays ne figurent pas sur le graphique (Brésil, Corée du Sud, Islande, Lichtenstein, Lettonie, Luxembourg, Mexique, Norvège, Nouvelle-Zélande). Les résultats des pays dont le nom figure en italique ne sont pas significativement différents de ceux de la France. Ainsi, en compréhension de l'écrit, ces pays sont le Japon, l'Autriche, la Belgique, les États-Unis, le Danemark et la Suisse.
Source : enquête internationale PISA, OCDE.

Encadré 2

Un exemple de support et de questions de l'enquête PISA

Protocole PISA	Commentaires
<p>programme ACOL de vaccination volontaire contre la grippe Comme vous le savez sans doute, la grippe peut frapper vite et fort durant l'hiver. Elle peut rendre ses victimes malades pendant des semaines. Le meilleur moyen de combattre le virus est d'avoir un corps sain et d'être en forme. Des exercices quotidiens et un régime alimentaire incluant beaucoup de fruits et de légumes sont vivement recommandés pour aider le système immunitaire à lutter contre l'invasion de ce virus. ACOL a décidé de donner à son personnel l'occasion de se faire vacciner contre la grippe, à titre de prévention complémentaire destinée à empêcher ce virus insidieux de se propager parmi nous. À la demande d'ACOL, une infirmière viendra administrer le vaccin au cours d'une séance d'une demi-journée, qui aura lieu pendant les heures de travail, la semaine du 17 novembre. Ce programme est gratuit et valable pour tous les membres du personnel. La participation est libre. Il sera demandé aux employés qui veulent en bénéficier de signer un formulaire de consentement, précisant qu'ils ne souffrent d'aucune allergie et qu'ils sont conscients des effets secondaires mineurs dont ils pourraient souffrir à la suite de la vaccination. D'après les indications médicales, le vaccin ne provoque pas la grippe chez les patients. Il peut toutefois avoir quelques effets secondaires comme de la fatigue, un peu de fièvre et une légère douleur au bras.</p>	<p>Le support proposé dans « Grippe » est un texte illustré, présenté en paragraphes de longueur et de densité variables. Tous les paragraphes ne sont pas titrés et les titres ne synthétisent pas toujours l'ensemble des informations. Le statut de ce texte est à déterminer par le lecteur lui-même. Par exemple, le « vous » qui apparaît dès la première ligne n'est pas identifié. Le lecteur, pour en comprendre le sens, doit le rapprocher des autres mots du texte (le personnel, les employés, etc.). L'objet du message et son auteur ne sont pas non plus clairement établis : le texte tout entier prend en compte un référent présenté comme connu de tous (le monde de l'entreprise qui organise le programme de vaccination) mais qui ne peut l'être de l'élève. Ce texte est suivi de cinq questions dont deux évaluent la compétence « Réagir », une la compétence « S'informer » et enfin deux évaluent la compétence « Interpréter ». Les deux items présentés ici ont donc fait l'objet d'un choix. On constate que si les profils de réussite de la France et de l'OCDE sont semblables sur la question fermée (question 1 : quatre alternatives sont proposées aux élèves), ils diffèrent fortement sur les questions ouvertes. Ces deux items reflètent un comportement général des élèves français.</p>
<p>Qui devrait être vacciné ? Toute personne voulant se protéger du virus. Le vaccin est tout particulièrement recommandé aux personnes âgées de plus de 65 ans. Cependant, en dehors de toute considération d'âge, il est recommandé à TOUTE PERSONNE souffrant d'une affection chronique débiliteuse, en particulier de troubles cardiaques, pulmonaires, bronchiques ou diabétiques. Dans un environnement comme le bureau, TOUS les membres du personnel courent le risque d'attraper la grippe.</p>	
<p>Qui ne devrait pas se faire vacciner ? Les personnes hypersensibles aux œufs, celles qui souffrent d'affections accompagnées de fortes fièvres, ainsi que les femmes enceintes. Demandez conseil auprès de votre médecin si vous prenez des médicaments ou si vous avez eu précédemment une réaction à une injection contre la grippe. Si vous souhaitez être vacciné durant la semaine du 17 novembre, veuillez en aviser la responsable du personnel, Agnès Moreau, avant le vendredi 7 novembre. La date et l'heure seront établies en fonction de la disponibilité de l'infirmière, du nombre de participants et des heures convenant à la majorité des membres du personnel. Si vous souhaitez vous faire vacciner pour cet hiver, mais qu'il vous est impossible de vous présenter au moment convenu, veuillez en aviser Agnès. Une séance de vaccination supplémentaire pourrait être organisée s'il y a un nombre suffisant de candidats. Pour plus d'informations, prière de contacter Agnès (poste 5577).</p>	

Des performances différenciées des filles et des garçons

Les filles réussissent mieux que les garçons en compréhension de l'écrit et creusent nettement l'écart dès qu'il s'agit de rédiger une réponse construite. En revanche, les garçons améliorent leurs performances relatives

lorsqu'ils lisent des graphiques ou des tableaux sans pour autant marquer une forte supériorité vis-à-vis des filles.

En France, 6 % des garçons sont classés dans le niveau de performances le plus bas contre 2,3 % des filles. À l'inverse, 10,5 % des filles se situent dans le niveau le plus élevé alors que seuls 6,4 % des garçons atteignent ce niveau.

Ces différences de performances selon le sexe ne sont pas spécifiques à la France.

Des performances contrastées selon les compétences testées

Selon les activités proposées, les performances des élèves français

Encadré 2 (suite et fin)

Deux questions relatives à ce support et résultats des élèves			Commentaires																					
<p>Agnès Moreau, directrice du personnel d'une entreprise nommée ACOL, a rédigé à l'intention des membres du personnel de cette entreprise le communiqué qui figure aux deux pages qui précèdent. Référez-vous à ce communiqué pour répondre aux questions de cet exercice.</p> <p>Question 1 Parmi les propositions suivantes, laquelle décrit un aspect du programme de vaccination contre la grippe entrepris par ACOL ?</p> <p>A Des cours quotidiens de gymnastique seront organisés durant l'hiver. B Des vaccins seront inoculés pendant les heures de travail. C Une petite prime sera accordée aux participants. D Un médecin effectuera les injections.</p> <p>Résultats des élèves français à la question 1</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Réponses</th> <th>France</th> <th>OCDE</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A</td> <td>3,0</td> <td>6,5</td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>70,7</td> <td>70,7</td> </tr> <tr> <td>C</td> <td>0,9</td> <td>2,4</td> </tr> <tr> <td>D</td> <td>19,8</td> <td>16,7</td> </tr> <tr> <td>Non-réponse</td> <td>1,0</td> <td>1,6</td> </tr> <tr> <td>Réponse erronée</td> <td>4,5</td> <td>2,1</td> </tr> </tbody> </table>			Réponses	France	OCDE	A	3,0	6,5	B	70,7	70,7	C	0,9	2,4	D	19,8	16,7	Non-réponse	1,0	1,6	Réponse erronée	4,5	2,1	<p>Question 1 Ce premier item teste la compétence « S'informer ». Il s'agit de choisir parmi quatre formules, celle qui décrit un des aspects du programme prophylactique évoqué dans le texte support. On évalue dans cet item la capacité des élèves à saisir un texte dans son ensemble et à en tirer les idées essentielles. Si le texte support est long et contient de multiples informations relativement difficiles à synthétiser, les choix incorrects qui figurent dans l'énoncé de la question n'offrent guère d'ambiguïté : deux d'entre eux en effet ne reprennent aucun aspect du texte, un troisième repose sur une erreur de lecture ou une mauvaise mémorisation du texte (« médecin » mis pour « infirmière »). Cette question est réussie à 70 % par l'ensemble des élèves mais on remarquera ici encore que le taux de réponses erronées est plus élevé pour la France que pour les autres pays de l'OCDE.</p>
Réponses	France	OCDE																						
A	3,0	6,5																						
B	70,7	70,7																						
C	0,9	2,4																						
D	19,8	16,7																						
Non-réponse	1,0	1,6																						
Réponse erronée	4,5	2,1																						
<p>Question 2 On peut parler du contenu d'un texte (ce dont il parle). On peut parler du style d'un texte (la façon dont il est présenté). Agnès a voulu donner un style amical et encourageant à ce communiqué. Pensez-vous qu'elle y est parvenue ? Justifiez votre réponse en vous fondant sur des détails précis de la présentation de ce communiqué, du style donné au texte, des illustrations et autres éléments graphiques qu'il contient.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>France</th> <th>OCDE</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Réponse juste</td> <td>26,2</td> <td>13,7</td> </tr> <tr> <td>Réponse erronée</td> <td>30,6</td> <td>38,0</td> </tr> <tr> <td>Non-réponse</td> <td>29,8</td> <td>21,6</td> </tr> </tbody> </table>				France	OCDE	Réponse juste	26,2	13,7	Réponse erronée	30,6	38,0	Non-réponse	29,8	21,6	<p>Question 2 Cette question, qui évalue la compétence « Réagir », est une des plus difficiles à renseigner de tout le protocole PISA. Les élèves doivent être ici capables de mettre le texte à distance pour évaluer la pertinence de sa présentation et son adéquation au public visé. Il s'agit non seulement de porter un œil critique sur le support, mais d'élaborer une réponse longue, claire et articulée. Les résultats observés à cette question révèlent que peu d'élèves acceptent de répondre : le taux d'absence de réponse atteint 30 % en moyenne pour les élèves français. Cependant on constate que s'ils répondent moins souvent, les élèves français donnent relativement moins de mauvaises réponses, ce qui peut constituer de leur part une stratégie consistant à prendre le moins de risques possible.</p>									
	France	OCDE																						
Réponse juste	26,2	13,7																						
Réponse erronée	30,6	38,0																						
Non-réponse	29,8	21,6																						

2 *Éducation, formation*

sont très variables. En effet, pour plus de 20 % des items testés en compréhension de l'écrit (29 items sur 129), la France se classe parmi les cinq premiers pays alors qu'elle se situe dans les dix derniers sur 29 autres items. Ce constat incite à la prudence quant à l'interprétation des palmarès qui ne constituent qu'une moyenne de résultats disparates et non une mesure unidimensionnelle robuste d'une compétence générale.

À chacune des trois compétences évaluées (*encadré 1*) correspond une échelle de scores dont la moyenne est fixée à 500. Les pays peuvent révéler des points forts ou des points faibles selon l'échelle, relativement à la moyenne internationale.

Si les classements des pays restent généralement stables d'une échelle de compétence à l'autre, on observe cependant des variations significatives pour certains d'entre eux (*figure 1*). Ainsi, la France se positionne au-dessus de la moyenne internationale dans la compétence « S'informer » avec un score de 515. En revanche, les élèves français obtiennent un score inférieur à la moyenne internationale dans la compétence « Réagir » (496 contre 502). Ce n'est pas le cas de la Grande-Bretagne qui obtient de très bons résultats à cette même compétence (deuxième position) mais enregistre un score plus proche de la moyenne pour la compétence « Interpréter ».

Ces compétences sont théoriquement hiérarchisées en termes de difficulté. Elles le sont en effet globalement : dans tous les pays, les items de la compétence « S'informer » sont en moyenne mieux réussis que ceux de la compétence « Réagir ».

Cependant, les tâches sont plus ou moins complexes en fonction des supports, du nombre d'éléments requis, du nombre de critères permettant de sélectionner ces éléments et du type de question choisi. La combinaison des supports, des tâches demandées et la forme des questions invalident donc en partie la hiérarchie supposée des compétences.

Les modes de questionnement et les supports expliquent les résultats moyens des élèves français

La démarche adoptée par l'enquête PISA implique le recours à des supports extra-scolaires, les

textes choisis n'étant pas censés favoriser tel pays plutôt que tel autre. En fait, lorsque l'on regarde les sensibilités des différents pays en fonction des supports, on voit se dessiner des « familles » de pays privilégiant des supports particuliers. Ces regroupements remettent en cause la neutralité supposée des supports. Les élèves français, très performants dans des exercices susceptibles d'être proposés à l'école (par exemple un extrait d'une pièce de théâtre de Jean Anouilh), sont beaucoup plus médiocres sur des supports moins familiers (comme une brochure destinée aux personnels d'une entreprise : *encadré 2*). De même, les élèves anglo-saxons, excellents sur des supports utilisés dans le cadre de leur école, voient leurs résultats s'infléchir sur des textes plus éloignés de

Encadré 3

Les échelles de scores

Une échelle de scores a été élaborée en utilisant des modèles statistiques particuliers : les modèles de réponse à l'item. Ces modèles psychométriques proposent d'expliquer, de manière probabiliste, les performances des élèves à un item par leur « niveau de compétences » et par la difficulté de l'item (et éventuellement d'autres paramètres d'items). Ces deux variables explicatives sont des concepts inobservables : chaque élève est caractérisé par son niveau ou son aptitude scolaire générale et chaque item est défini par un paramètre absolu de difficulté. L'intérêt de tels modèles est de séparer les concepts : l'aptitude d'un élève est définie indépendamment de la difficulté de l'évaluation ou du test et inversement la difficulté des items n'est pas fonction du niveau des élèves. De plus, ces modèles reposent sur l'hypothèse fondamentale que la réussite aux items n'est conditionnée que par un seul et même facteur – le niveau de compétence de l'élève – indépendant

des contextes culturels ou linguistiques. Les élèves sont alors positionnés sur une échelle unidimensionnelle de scores résumant le mieux leurs performances. Ces modèles forment un outil intéressant pour construire une telle échelle mais ils ne garantissent en rien le caractère universel de l'épreuve. Il s'agit avant tout d'une modélisation.

La moyenne internationale a été fixée à 500 et l'écart-type à 100. Compte tenu de la distribution normalisée des scores, cela signifie qu'environ deux tiers des élèves ont un score compris entre 400 et 600. Cette échelle n'a pas de signification en soi : elle permet seulement de classer les pays sur une dimension commune.

Par ailleurs, à chacune des trois compétences « S'informer », « Interpréter » et « Réagir » testées (*encadré 1*) correspond une échelle de scores, construite de la même manière.

leur culture scolaire. Or, 70 % des items sont d'origine anglo-saxonne.

Par ailleurs, chaque compétence évaluée induit un type de questionnement particulier. Par

exemple, la compétence « Interpréter » fait souvent appel aux questionnaires à choix multiples, la compétence « Réagir », parce qu'elle demande le plus souvent de développer un raisonnement, exige généralement une réponse

longue et construite. À une compétence évaluant la réception de l'écrit tend donc à se substituer une compétence en production de l'écrit. L'analyse des points forts et des points faibles des élèves français tendrait à montrer

Figure 3 - Répartition des élèves selon les six groupes de performances en compréhension de l'écrit

	Répartition des élèves (en %)						Score moyen
	Groupe 1 (score inférieur à 335)	Groupe 2 (score compris entre 335 et 407)	Groupe 3 (score compris entre 408 et 480)	Groupe 4 (score compris entre 481 et 552)	Groupe 5 (score compris entre 553 et 625)	Groupe 6 (score supérieur à 625)	
Allemagne	10	13	22	27	19	9	484
Australie	3	9	19	26	25	18	528
Autriche	4	10	22	30	25	9	507
Belgique	8	11	17	26	26	12	507
Brésil	23	33	28	13	3	1	396
Canada	2	7	18	28	28	17	534
Corée	1	5	19	39	31	6	525
Danemark	6	12	23	29	22	8	497
Espagne	4	12	26	33	21	4	493
États-Unis	6	12	21	27	21	12	504
Finlande	2	5	14	29	32	18	546
France	4	11	22	31	24	8	505
Grande-Bretagne	4	9	20	27	24	16	523
Grèce	9	16	26	28	17	5	474
Hongrie	7	16	25	29	18	5	480
Irlande	3	8	18	30	27	14	527
Islande	4	11	22	31	24	9	507
Italie	5	14	26	31	19	5	487
Japon	3	7	18	33	29	10	522
Lettonie	13	18	26	25	14	4	458
Liechtenstein	8	15	23	30	19	5	483
Luxembourg	14	21	27	25	11	2	441
Mexique	16	28	30	19	6	1	422
Norvège	6	11	20	28	24	11	505
Nouvelle-Zélande	5	9	17	25	26	19	529
Pologne	9	15	24	28	19	6	479
Portugal	10	17	25	27	17	4	470
République tchèque	6	11	25	31	20	7	492
Russie	9	18	29	27	13	3	462
Suède	3	9	20	30	26	11	516
Suisse	7	13	21	28	21	9	494
OCDE	6	12	22	29	22	9	500

Lire ainsi : 10 % des élèves allemands sont dans le groupe 1 (« groupe faible »), 9 % dans le groupe 6 (« groupe fort »).
Source : enquête internationale PISA, OCDE.

2 *Éducation, formation*

que ces derniers sont très largement influencés par les types de questions : les jeunes Français réussissent à la compétence « Réagir » lorsque le mode de réponse requis n'exige pas de réponse construite.

En fin de compte, les résultats moyens des élèves français sont la conséquence de l'effet conjugué de supports peu familiers sur lesquels ils n'ont pas été amenés à articuler leurs opinions, d'une compétence peu sollicitée dans le cadre scolaire et enfin d'une difficulté à s'exprimer à l'écrit dans le cadre de cette compétence. En particulier, la compétence « Réagir » suppose que les élèves mettent en œuvre des techniques d'argumentation, d'analyse critique et d'évaluation des textes fournis. Ces notions sont certes abordées au collège, mais plus souvent dans le cadre de la lecture, en réception de texte qu'en expression. Si les programmes incitent les enseignants à aborder le domaine de l'argumentation dès la classe de sixième, les résultats observés peuvent laisser supposer que ce terrain particulier n'est investi qu'à l'entrée au lycée, hypothèse que seule l'interrogation des pratiques pourrait conforter.

Les élèves français sont donc, par le biais de cette compétence, confrontés à des domaines qu'ils ne connaissent pas encore s'ils sont scolarisés au collège et qu'ils viennent d'aborder s'ils sont scolarisés au lycée.

Limites des enquêtes internationales dans la mesure des compétences scolaires

L'enquête PISA, comme la plupart des enquêtes internationales précédentes, pose des problèmes

touchant à la comparabilité réelle des résultats entre élèves de différents pays (*encadré 4*). Ce type d'enquête est susceptible d'être

invalidé par des biais culturels ou de traduction, ou encore liés aux structures mêmes des systèmes scolaires évalués (programmes

Encadré 4

Intérêt et limites des enquêtes de comparaison internationale des compétences des élèves

Depuis la fin des années soixante, une quinzaine d'enquêtes internationales ont porté sur les acquis des élèves. Ces enquêtes ont pour but de comparer, en termes de résultats, les différents systèmes éducatifs des pays participants. Elles mesurent directement les compétences des élèves et répondent à différentes questions concernant, par exemple, l'efficacité des pratiques pédagogiques des différentes structures. L'International Association for Assessment of Educational Achievement (IEA) a piloté la plupart de ces enquêtes. La mise en perspective du coût et du fonctionnement des systèmes éducatifs avec les résultats des élèves a préoccupé plus précisément l'OCDE et c'est pour répondre à cette question que le programme PISA (Programme for International Student Assessment) a été conçu.

La France a pris part à nombre de ces enquêtes. En effet, ces enquêtes comparatives internationales, qui ne sont pas sans poser de nombreux problèmes d'interprétation, sont seules à même d'apporter des éléments de réflexion et d'action que ne peuvent fournir les seules approches nationales. En effet, les évaluations nationales sont le produit de l'enseignement dont elles mesurent les effets. Pour cette raison, elles ont tendance à privilégier certains types de supports et certains modes d'interrogation. Si elles parviennent à s'émanciper des programmes, elles interrogent le plus souvent sur un mode pratiqué dans le cadre de l'école de référence. Les pays de l'OCDE ont des pratiques scolaires différentes qui s'expriment dans les résultats en terme de points faibles et de points forts. Interroger les élèves sur des supports inhabituels permet de mettre en évidence la na-

ture de ces points de force et de faiblesse (et par conséquent de relativiser la légitimité des savoirs et savoir-faire transmis). En outre, par-delà la pertinence des réponses, les enquêtes internationales révèlent des comportements face à la tâche qu'il est précieux d'analyser. La tendance à la non-réponse des élèves français, qui, peut-être, n'aurait pas été décelée dans une évaluation nationale, devient au contraire évidente dans l'évaluation PISA.

En effet, l'ensemble des exercices proposés aux jeunes a été le résultat d'un compromis entre pays participant à l'enquête. Cependant, certains de ces exercices peuvent — malgré les progrès de la mesure en éducation et malgré les soins apportés aux traductions et aux consignes de correction — être sujet à des difficultés de comparabilité entre pays et de « biais culturels ». Ils peuvent par ailleurs être plus ou moins proche des exercices pratiqués effectivement dans certains systèmes éducatifs.

Compte tenu de ces différents points, la conception de l'enquête PISA apparaît comme relativement éloignée du système éducatif français. C'est — au risque de paraître paradoxal — ce qui doit en faire l'intérêt majeur pour les responsables politiques et pour les acteurs de ce système éducatif. En effet, l'analyse des résultats et leur mise en relation avec ceux des autres pays doit permettre de s'interroger notamment sur les objectifs du système éducatif français (l'importance relative que nous accordons aux diverses compétences mérite-t-elle d'être revue ?) et sur les pratiques qui y sont développées (par exemple, donnons-nous une place suffisante à la pratique de l'argumentation écrite ?).

scolaires, diversité des cursus et des orientations). En effet, il s'agit d'un test unique, traduit dans toutes les langues et censé convenir à l'ensemble des pays participants. Les limites à la

validité de ce type d'enquête tiennent donc à son caractère prétendument universel.

C'est pour pallier ces difficultés que l'Union européenne, dans le

cadre du programme Socrates, a expérimenté une méthodologie alternative consistant à interroger l'ensemble des élèves sur des exercices conçus dans leur pays d'origine et, par conséquent, non traduits. Différents biais de mesure des compétences sont donc ainsi évités. Une expérimentation qui a eu lieu en 1999 a permis de valider le bien-fondé de cette démarche mais nécessite des études plus poussées, dans le but de construire des indicateurs fiables. Mais cette méthodologie rend difficile l'élaboration d'une échelle unique permettant de classer les pays et n'a donc pas, par conséquent, le même impact médiatique que l'enquête pilotée par l'OCDE. ■

Pour en savoir plus

Bourny G., Dupé C., Robin I., Rocher T., « Les élèves de 15 ans. Premiers résultats d'une évaluation internationale des acquis des élèves (PISA) », *Note d'information*, DPD, n° 01.52, décembre 2001.

Des résultats plus détaillés concernant l'enquête PISA seront dispo-

nibles prochainement dans la collection *Les dossiers* de la DPD.

OCDE, « Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000 », Paris, 2001.

Pour plus d'informations sur l'enquête PISA, on pourra consulter le site de l'OCDE: www.pisa.oecd.org

