

# De 2000 à 2012: les élèves de 15 ans ont progressé en lecture

■ Dominique Lafontaine

■ Ariane Baye

Service d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement, Université de Liège

*L'analyse des performances en lecture des élèves de 15 ans testés au travers de l'enquête PISA de 2000 à 2012 fait apparaître une évolution positive à partir de 2009. Si la moyenne de nos élèves est désormais meilleure, c'est en particulier grâce à une diminution de près de 10% de la proportion d'élèves dont le niveau en lecture était vraiment faible et préoccupant. Ce redressement ne se fait pas au détriment des meilleurs, au contraire. Dans le même temps, la proportion d'élèves moyens et forts augmente aussi légèrement.*

## COMPARER POUR MIEUX COMPRENDRE

Tous les trois ans, les résultats de l'enquête PISA tombent avec une régularité de métronome et ont souvent un gout amer pour les élèves et les enseignants. La presse tend en effet à souligner les défauts plutôt que les qualités, et s'accroche au classement – «le mauvais bulletin» de nos élèves ou l'écart qui nous séparent des meilleurs – Flandre, Finlande ou Shanghai. Or cette enquête a bien d'autres choses intéressantes à nous dire sur l'état de notre système éducatif ou sur le niveau de nos élèves.

L'enquête PISA, ainsi que d'autres enquêtes internationales telles que IEA-PIRLS<sup>1</sup>, et à la différence des épreuves externes organisées en FWB, permet d'évaluer les progrès enregistrés dans un système éducatif au fil du temps. Comment? Tout simplement en ne divulguant pas une partie des questions du test et en les administrant à l'identique lors des cycles suivants. On peut avoir un regard critique sur PISA, on doit veiller à ne pas en faire la mesure de toute chose, mais il faut lui reconnaître ce mérite: elle permet de comparer les acquis d'apprentissage d'une façon rigoureuse et d'évaluer les progrès engrangés d'une façon fiable. C'est à ce jour en FWB, avec l'enquête PIRLS (Schillings & Lafontaine, 2013), les seuls outils qui le permettent.

Dans la suite de l'article nous allons nous appuyer sur les données de l'enquête PISA<sup>2</sup> collectées tous les trois

1 Enquête internationale sur la lecture en 4e année primaire, à laquelle a participé la FWB en 2006 et en 2011. Pour plus d'informations, voir <http://www.enseignement.be/index.php?page=25161>.

2 Plus d'informations sur l'enquête PISA et sur ses résultats sur le site <http://enseignement.be/index.php?page=24758&navi=2033>. Une note de synthèse - Demonty, I., Blondin, C., Matoul, A., Baye, A. & Lafontaine, D. (2013). La culture mathématique à 15 ans.

ans depuis l'an 2000 pour suivre l'évolution des performances de nos élèves en lecture. Mais auparavant, il convient de préciser ce qu'est l'évaluation PISA et quelles composantes de la lecture celle-ci mesure.

Le programme PISA a pour objectif principal d'évaluer dans quelle mesure les jeunes de 15 ans, arrivés en fin de scolarité obligatoire, sont préparés à entrer dans la vie adulte, ce qui implique de maîtriser certaines connaissances et compétences essentielles en tant que futur citoyen et futur travailleur. Les élèves sont donc évalués à un âge donné – 15 ans – où qu'ils soient dans leur parcours scolaire, et non à un niveau d'études déterminé. Le but 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, quels qu'aient été leurs choix antérieurs compte tenu des possibilités offertes dans leur système éducatif (filières, options ou parcours commun).

En ce qui concerne la lecture, c'est la compréhension de l'écrit qui est visée. On n'évalue ni des compétences techniques de base (décodage), ni l'orthographe, ni la vitesse de lecture. Dans PISA, la lecture se définit comme la capacité de comprendre et d'utiliser des textes écrits, de réfléchir à partir des textes et de s'engager dans l'écrit. La notion d'engagement renvoie aux pratiques des lecteurs et aux attitudes envers la lecture.

Les élèves sont confrontés à des textes «continus» (textes en prose organisés en phrases et en paragraphes) et à des textes «non continus», qui associent du texte avec des tableaux, des formulaires, des graphiques ou des schémas. Le test comporte également différents genres de textes - textes narratifs, informatifs ou argumentatifs. Trois grandes démarches de lecture sont évaluées: retrouver de l'information, interpréter le texte, réfléchir et évaluer la forme et le contenu du texte. Enfin, différents formats de question sont utilisés: le test est composé pour moitié environ de questions à choix multiple et pour l'autre moitié, de questions à réponse ouverte, dont certaines demandent une réponse relativement longue et élaborée. En 2009, en outre, la lecture électronique a été évaluée dans un module optionnel auquel dix-neuf systèmes éducatifs, dont la FWB, ont pris part (Baye, Quittre, Monseur, & Lafontaine, 2011; Ocdé, 2011).

Dans l'évaluation PISA, chaque élève passe un test cognitif de deux heures. Après l'épreuve cognitive, les élèves consacrent une demi-heure à répondre à un questionnaire contextuel qui sert à recueillir, outre des données sociodémographiques (sexe, langue parlée à la maison...), des informations sur l'engagement par rapport au domaine évalué (pratiques et attitudes envers la lecture).

Les chefs d'établissement sont également invités à communiquer des informations sur leur établissement en répondant à un questionnaire de 30 minutes. Ce questionnaire envisage de nombreux aspects de l'organisation de l'école: population, formes d'enseignement organisées, ressources humaines et matérielles, climat de l'école, etc.

Les renseignements contextuels obtenus via ces questionnaires sont mis en relation avec les résultats et sont très utiles à leur interprétation. Ils permettent d'analyser les résultats sous différents angles: ampleur des différences entre les scores des filles et des garçons, liens entre les performances et le milieu socioéconomique de l'élève ou sa motivation par exemple. Ces différentes analyses permettent notamment de construire des indicateurs sur l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs.

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.

Dans chaque pays participant, les épreuves sont administrées à des échantillons représentatifs d'élèves de 15 ans. En 2012, les 34 pays de l'Ocdé ont pris part à l'évaluation, ainsi que 31 pays partenaires, non-membres de l'Ocdé.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, 3 457 élèves, issus de 110 écoles ont participé à PISA 2012.

### **OÙ SE SITUENT LES ÉLÈVES DE 15 ANS DE LA FWB? BREF APERÇU DES FORCES ET DES FAIBLESSES DE NOTRE SYSTÈME ÉDUCATIF**

Commençons par souligner un élément de contexte qui est connu par ailleurs, mais que PISA met bien en évidence: l'ampleur du phénomène du redoublement en FWB. PISA évalue des échantillons représentatifs d'élèves de 15 ans, où qu'ils en soient dans leur parcours scolaire. Si, dans certains pays, le redoublement n'existe pas, tous les élèves testés seront dans l'équivalent de notre quatrième année secondaire. Si comme chez nous, un certain nombre d'élèves de 15 ans fréquentent encore le 1er degré, l'échantillon testera ces élèves en proportion de ce qu'ils représentent dans la population. On sait donc, pour chaque pays, quelle proportion d'élèves de 15 ans sont à l'heure ou en retard dans leur parcours scolaire.

En 2009, en moyenne dans les pays de l'Ocdé, la proportion d'élèves en retard était de 13 %. Pas moins de 24 systèmes éducatifs sur les 34 que compte aujourd'hui l'Ocdé affichaient un taux de retard inférieur à 20 %. En FWB, cette proportion d'élèves en retard est de 46,5 % et c'est de loin la plus élevée des pays de l'Ocdé. La FWB remporte donc une palme dont elle se passerait bien...! Cette proportion importante d'élèves en retard pèse évidemment de tout son poids sur les résultats aux tests PISA. Autant le dire clairement: avec autant d'élèves en retard, il est pratiquement exclu de figurer parmi les pays les plus performants.

Le tableau n'est cependant pas si sombre qu'on pourrait le croire en lisant les grands titres des journaux. En 2012, les performances des élèves de la FWB en lecture se situent à la hauteur de la moyenne des pays de l'Ocdé, un peu au-dessus de la moyenne des pays de l'Union européenne. Compte tenu précisément du pourcentage d'élèves en retard, se hisser à hauteur de la moyenne est une prouesse qu'il convient de souligner. Rien n'a plus d'influence sur les performances des élèves que d'être plus – ou moins – avancé d'une année dans sa scolarité.

Au-delà des performances et du classement des pays, l'enquête PISA et l'Ocdé elle-même s'intéressent de près aux inégalités entre élèves et entre écoles et ont fait de l'équité un de leurs chevaux de bataille<sup>3</sup>. A cet égard, la FWB – tout comme la Flandre – est pointée parmi les systèmes éducatifs les plus inéquitables. En voici deux indicateurs éloquentes:

- l'écart de performances entre les jeunes d'origine sociale plus favorisée et les jeunes d'origine défavorisée est très important en Belgique; il correspond à l'équivalent de plus de trois années de scolarité, alors que dans des pays plus équitables comme les pays scandinaves ou baltes, ou encore au Canada et aux Pays-Bas, il oscille entre un an et demi et deux ans de scolarité. Tous les systèmes éducatifs sont donc confrontés au même défi – combler les inégalités liées à l'origine sociale, mais certains y réussissent mieux que d'autres;
- par ailleurs, les inégalités de performances enregistrées d'une école à l'autre sont également massives en Belgique, alors que dans d'autres systèmes, les performances d'une école à l'autre sont bien plus proches, assurant une qualité de service plus uniforme, et en conséquence plus d'égalité (Demonty, Blondin, Matoul, Baye & Lafontaine, 2013).

### **EN LECTURE, LES CHOSSES BOUGENT...**

Pendant les trois premiers cycles de PISA, les résultats des élèves de la FWB sont restés relativement stables dans les trois domaines, comme le montrent les graphiques ci-dessous. Jusqu'en 2006, les résultats étaient moyens en mathématiques, en-dessous de la moyenne en lecture et en sciences. Pendant ce temps, il faut le souligner, les taux de retard scolaire avaient continué à grimper – ce qui a un indubitable impact défavorable sur les résultats. En 2000, 40 % d'élèves étaient en retard, en 2009 le taux avait grimpé à 46,5 %. En 2012, le taux de retard atteignait 47,8 %.

---

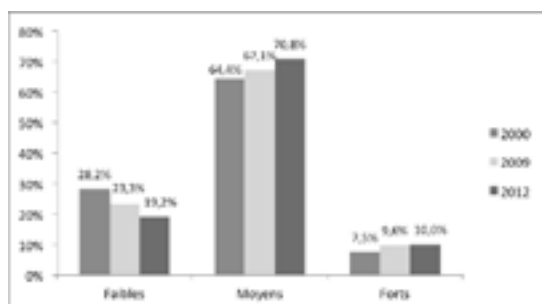
<sup>3</sup> Pour s'en convaincre, il suffit de consulter la page du site [http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-a-la-loupe\\_22260927](http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-a-la-loupe_22260927) où est reprise la liste des «PISA à la loupe», série de notes s'adressant aux décideurs en matière de politiques d'éducation. Voir notamment les n° 5, 11, 22 et 33.

**Évolution des scores moyens de la FWB et de l'ensemble des pays de l'OCDE dans les trois domaines (PISA 2012)**



En 2009, un redressement du niveau en lecture s'amorce; cette tendance se confirme en 2012. Quelque chose semble enfin bouger du côté de la lecture. La FWB se hisse désormais juste au-dessus de la moyenne Ocdé - un cap symbolique est franchi. Il faut le reconnaître, pour des personnes non averties, les évolutions sur les échelles utilisées dans PISA (dont pour rappel la moyenne dans les pays de l'Ocdé est fixée à 500 et l'écart-type de 100) ne sont pas aisées à appréhender: une augmentation de 21 points, est-ce peu, est-ce beaucoup? Les spécialistes de PISA considèrent généralement qu'une année de scolarité vaut environ 40 points sur l'échelle PISA. Le progrès réalisé par les élèves de la FWB en l'espace d'une dizaine d'années équivaut donc à une demi-année de scolarité. Ce n'est pas rien.

**Évolution des pourcentages d'élèves faibles, moyens et forts en lecture entre 2000 et 2012 (PISA 2012)**



Un examen plus approfondi des données montre que ce sont surtout les élèves les plus faibles au départ qui progressent: entre 2000 et 2009, les garçons progressent davantage (+ 16 points) que les filles (+ 8 points), les élèves d'origine immigrée davantage (+ 39 points) que les jeunes d'origine belge (+ 13 points). La proportion d'élèves dont les compétences en lecture sont vraiment rudimentaires se réduit

sensiblement de 2000 à 2012, comme l'illustre le graphique ci-avant. Alors qu'en 2000, elle était de 28 %, et très supérieure à ce que l'on observait en moyenne dans les pays de l'Ocdé, cette proportion tombe en 2012 à 19 % - ce qui est dans la moyenne des pays Ocdé. C'est certes encore trop, mais on revient de loin. Tandis que la proportion d'élèves peu performants en lecture diminue, la proportion d'élèves moyens et très performants croît. La progression se fait au bénéfice de tous. En 2012, la FWB ne se caractérise plus par une proportion anormalement élevée d'élèves « laissés pour compte », ce qui constitue un changement notable.

Des recherches menées sur PISA 2000 et 2009 (Baye, 2013; Lafontaine, 2003; Lafontaine et Monseur, 2011) ont montré que le niveau d'engagement envers la lecture (i.e. des attitudes favorables et des pratiques fréquentes de lecture de textes variés) était une des variables les plus liées aux performances en lecture et donc un levier sur lequel il est possible d'agir pour améliorer le niveau des élèves. Il est certes a priori difficile d'identifier dans une étude transversale comme PISA si la motivation ou l'engagement dans la lecture améliorent les performances ou si les élèves meilleurs lecteurs ont tendance à s'investir davantage dans la lecture, mais il ne fait guère de doute que les deux phénomènes sont étroitement liés, dans une dynamique de causalité réciproque.

Les résultats de 2009 sont à cet égard encourageants: l'indice d'attitudes positives envers la lecture passe d'une valeur de - 0,10 à une valeur de - 0,02. Pour interpréter cet indice, il faut savoir que la moyenne internationale des pays de l'OCDE est fixée à 0,00. Une valeur négative indique des attitudes moins favorables qu'au niveau international, une valeur positive indique des attitudes plus favorables que celles des pays de l'OCDE. On passe donc d'une situation assez négative à une situation qui se rapproche de la moyenne internationale.

Au niveau de l'indice de diversité des textes lus (textes fictionnels, non fictionnels, bandes dessinées, magazines, journaux...), l'indice de la Communauté française passe de -0.14 à -0.04. Ici encore, on passe d'une situation moins favorable que la moyenne internationale à une situation très proche. Il est intéressant de constater que pour ces deux indices, ce sont surtout les garçons qui ont progressé en Communauté française.

On peut faire l'hypothèse que les lecteurs a priori les plus faibles, les garçons, ont pu bénéficier d'un environnement plus favorable à la lecture. Les attitudes plus positives peuvent résulter d'un travail en classe qui fait davantage de place à des types de textes appréciés des garçons, comme les textes documentaires ou les bandes dessinées, ce qui les pousserait à s'investir davantage dans les tâches de lecture.

Enfin, dernier élément à souligner: les progrès enregistrés par les élèves entre 2000 et 2009 s'observent pour les trois démarches qu'évalue le test PISA: retrouver

l'information (+8 points), interpréter le texte (+ 7 points), mais surtout réfléchir sur la forme et le contenu du texte (+ 25 points). Par ailleurs, deux échelles du questionnaire de contexte évaluaient les aspects métacognitifs de la lecture. Il apparaît que les élèves de la FWB ont une assez bonne conscience des stratégies à utiliser pour comprendre, mémoriser ou résumer un texte (supérieure à la moyenne OCDE). L'écart entre les élèves qui connaissent très bien ces stratégies efficaces et ceux qui les ignorent est énorme (110 points, soit l'équivalent de trois années de scolarité); il y a donc de ce côté un levier puissant pour faire progresser les élèves encore davantage. Ceci n'étonnera pas les spécialistes de la lecture. Depuis les années 1980, l'efficacité d'un enseignement explicite de stratégies de compréhension a largement fait ses preuves (Anders, Hoffman et Duffy, 2000).

### **COMMENT EXPLIQUER LE CHANGEMENT?**

L'évolution favorable concernant davantage la lecture que les autres domaines, les explications semblent de prime abord devoir être recherchées du côté des pratiques d'enseignement de la lecture. Suite à PISA 2000, toute une dynamique de réflexion, d'actions, de formations s'est en effet mise en place en FWB: diffusion d'outils, formations sur la lecture, pistes didactiques, conférences, recherches, initiatives des réseaux, des PO, de l'inspection, des bibliothèques publiques, d'associations comme l'ABLF... L'enseignement de la lecture-compréhension a été, à certains égards, LE chantier des années 2000-2010 et cela semble avoir porté ses fruits. L'amélioration des performances et de l'engagement dans la lecture des garçons, le bond en avant sur l'échelle « Réfléchir et évaluer » ne peuvent être le fruit du hasard... Soulignons cependant que dans l'enquête IEA-PIRLS menée en 4<sup>e</sup> année primaire en 2006 et en 2011 et qui porte aussi sur la compréhension en lecture, on n'observe hélas pas de progrès sensible des élèves en lecture (Schillings & Lafontaine, 2013) ni d'évolutions notables des pratiques enseignantes dans l'enseignement primaire. L'enthousiasme doit donc être tempéré, les progrès semblant concerner davantage les élèves du secondaire (15 ans) que du primaire.

De surcroît, l'évolution favorable concernant surtout les élèves les plus faibles, il ne faut pas négliger comme piste explicative les politiques qui ont été développées précisément pour rehausser le niveau des plus faibles, en particulier au début de l'enseignement secondaire. Rappelons d'abord qu'une heure de français et une heure de mathématiques ont été ajoutées à l'horaire dans le 1<sup>er</sup> degré en 2006. Cela peut paraître dérisoire, mais ça ne l'est pas. Le temps d'enseignement et les occasions d'apprendre restent à ce jour les variables qui expliquent le mieux les progrès des élèves dans un domaine.

Si l'on observe le moment précis où se produit l'amélioration, entre 2006 et 2009, on ne peut qu'être frappé par le fait que c'est à ce moment que se mettent en place d'une part la réforme du 1<sup>er</sup> degré [décrets de 2006 et 2007], d'autre part le dispositif

d'évaluations externes certificatives (décret de 2006; le CEB devient obligatoire à partir de 2008). Ces deux décrets envoient un message clair au monde enseignant et aux élèves: il est désormais attendu que les élèves fréquentant le 1<sup>er</sup> degré différencié présentent l'épreuve du CEB et l'obtiennent<sup>4</sup>. Les effets du décret se reflètent directement dans l'échantillon PISA: alors qu'en 2003, 4 % des élèves de 15 ans de l'échantillon PISA fréquentaient le 1<sup>er</sup> degré, ils sont trois fois plus nombreux (12 %) en 2012. Mais le niveau moyen de ces élèves est meilleur qu'en 2003. On note aussi moins d'élèves en 3<sup>e</sup> qualification et plus d'élèves en 3<sup>e</sup> transition.

Le décret sur le 1<sup>er</sup> degré différencié semble donc, à l'aune des résultats PISA, porter ses fruits, en tout cas dans son ambition à rehausser le niveau des élèves les plus faibles (ceux qui n'obtiennent pas leur CEB en fin de 6<sup>e</sup>). Ce 1<sup>er</sup> degré, en dépit de son nom, est davantage commun que ne l'était la mouture antérieure. Il fixe clairement un objectif commun à atteindre par tous, opérationnalisé dans une épreuve précise (le CEB et le CE1D) dont les caractéristiques sont connues de tous. Que le parcours soit différencié et renforcé - singulièrement en maths et en français - pour y parvenir ne change rien à cet horizon commun. L'idée est qu'il est désormais inadmissible d'orienter par défaut dans l'enseignement de qualification des élèves qui ne maîtrisent pas les compétences de base en français et en mathématiques certifiées par le CEB. Ceci ne signifie pas que la forme actuelle du 1<sup>er</sup> degré soit la seule ou la meilleure façon d'y parvenir, cela ne résout pas tous les problèmes (notamment ceux d'inégalités sociales), cela ne dispense assurément pas de réfléchir à un tronc commun plus long et plus ambitieux, mais cela produit en tout cas certaines avancées qui méritent d'être soulignées.

### **QUELS DÉFIS POUR DEMAIN?**

Comme le montre l'écart colossal de performances entre les élèves qui connaissent les stratégies efficaces pour comprendre, mémoriser et résumer un texte et ceux qui les ignorent ou plus exactement sont convaincus de l'efficacité de stratégies qui ne le sont pas (telles que «lire le texte à voix haute à quelqu'un d'autre» ou «lire rapidement le texte deux fois»), les élèves pourraient encore progresser bien davantage si l'enseignement de la compréhension était vraiment une priorité et si les supports de lecture (travail sur des textes longs et résistants) étaient plus systématiquement utilisés en classe. L'enquête IEA-PIRLS montre sans ambiguïté que la FWB, ainsi que la France d'ailleurs, restent à la traîne en matière d'enseignement de la compréhension, si on les compare aux pays anglo-saxons ou au Québec par exemple. Il faut donc inlassablement soutenir les efforts de formation, d'information, de diffusion de pratiques efficaces de la lecture.

---

<sup>4</sup> De surcroît, la mise en place d'épreuves externes certificatives, auxquelles tous les élèves sont soumis, fait en sorte que les élèves d'aujourd'hui ont davantage l'habitude de passer des épreuves externes dont le contenu et la forme sont assez semblables à ceux de l'enquête PISA. Ceux-ci sont donc moins désarçonnés que par le passé lorsqu'une épreuve externe de type PISA leur est proposée.



Un autre défi de taille se dessine autour de ce que deviennent la lecture ou la littératie dans le monde d'aujourd'hui. Sans que nous en soyons conscients, nos pratiques de lecture sont en constante et rapide évolution. La plupart d'entre nous lisent de plus en plus fréquemment en ligne, en utilisant divers dispositifs électroniques – ordinateurs, smartphones, tablettes, liseuses... Si cette évolution est cruciale, ce n'est guère en raison du changement de support (imprimé ou digital), qui en soi ne porte guère à conséquence. En revanche, la nature des textes que nous lisons change: alors que les textes écrits traditionnels sont fixes, couchés sur le papier, les textes électroniques ont des frontières ouvertes et se construisent au fil du cheminement du lecteur à travers les liens entre pages. Dans cet espace digital, le lecteur construit son texte, celui-ci n'est pas donné. Bien sûr, face au texte écrit, la possibilité de survol et de construction d'un texte personnel existait aussi, mais dans la lecture électronique, c'est une composante obligée, consubstantielle à ce mode de lecture.

Des compétences comme la navigation, la capacité de repérer les pages pertinentes à visiter, d'évaluer la crédibilité de l'information présentée sur la toile gagnent en importance, à mesure que la lecture en ligne se répand. En 2009, PISA avait déjà incorporé dans son cadre de référence la lecture électronique, qui a été évaluée à titre optionnel (Ocdé, 2009). En 2018, l'ensemble du test sera administré en ligne; nul doute, la lecture électronique sera alors au cœur de l'évaluation et non plus à la périphérie. Nouveau défi pour nos élèves, mais surtout, au-delà du test PISA, qui n'est qu'un indicateur captant les évolutions du monde, nouveau défi en termes d'enseignement/apprentissages: si l'on veut que nos élèves soient des lecteurs avertis et critiques face à un monde où la masse d'informations nous assaille au quotidien et où faire le tri s'avère vital, une réflexion sur la place de ces nouvelles compétences à la frontière de la *reading literacy* et de l'*information literacy* dans les référentiels et sur les enjeux de formation pour les enseignants s'impose avec urgence.

## RÉFÉRENCES

- Anders, P. L., Hoffman, J. V., & Duffy, G. G. (2000). Teaching teachers to teach reading: Paradigms shifts, persistent problems, and challenges. In M. L. Kmail, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook on reading research* (pp. 719-743). LEA, vol. III.
- Baye, A., Quittre, V., Monseur, C., & Lafontaine, D. (2011). La lecture électronique à 15 ans. Premiers résultats PISA 2009. *Cahiers des Sciences de l'Éducation*, 32, 1-36.
- Baye, A., Lafontaine, D., & Monseur, C. (2013). Matthew effects in Reading: is Tracking a Factor? In A. Baye (2013). *L'équité en éducation. De l'inégalité des structures à la structure des inégalités*. Liège: Thèse de Doctorat non publiée.
- Demonty, I., Blondin, I., Matoul, A., Baye, A., & Lafontaine, D. (2013). La culture mathématique à 15 ans. Premiers résultats de PISA 2012 en Fédération Wallonie Bruxelles. *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation*, 33, 1-25.
- Lafontaine, D. (2003). L'engagement des jeunes de 15 ans à l'égard de la lecture: un atout pour la littératie. *Caractères*, 10, 29-40.
- Lafontaine, D., & Monseur, C. (2011). Relationships between reading performance, student background, engagement and reading strategies. In J. Mendelovits (Ed.) *PISA 2009 Results: Students on line. Digital Technologies and Performance*, pp.123-143. Paris: Oecd.
- Ocdé (2009). PISA 2009 Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science. Paris: Auteur.
- Ocdé (2011). PISA 2009 Results: Students on Line: Digital Technologies and Performance (Vol. VI). Paris: Auteur. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264112995-en>
- Schillings, P., & Lafontaine, D. (2013). Les résultats de l'enquête PIRLS sur la lecture en quatrième année primaire: des compétences à mettre à l'étude, *Caractères*, 44, 5-16. <http://hdl.handle.net/2268/145460>