

Université
de Liège



Unité d'**analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement** (aSPe)
Dominique Lafontaine, Professeure

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
DÉPARTEMENT ÉDUCATION ET FORMATION

Pirls 2011

**Enquête internationale sur le
développement des compétences en
lecture des élèves de 4^e année primaire**

Note de synthèse

4 Décembre 2012

**Patricia Schillings
Geneviève Hindryckx
Virginie Dupont
Anne Matoul
Dominique Lafontaine**

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
LE CONTEXTE INTERNATIONAL	1
L'OBJET D'ÉTUDE : LA LITTÉRATIE	2
LES COMPÉTENCES ÉVALUÉES	2
LES ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES EN BREF	3
UN SOUS-GROUPE DE PAYS COMPARABLES À LA FWB	3
1. LE CLASSEMENT INTERNATIONAL	6
QUELS SONT LES PAYS DU GROUPE DE RÉFÉRENCE QUI PARVIENNENT À COMBINER DES PERFORMANCES ÉLEVÉES ET UNE FAIBLE DISPERSION DES RÉSULTATS ?	7
COMMENT LES RÉSULTATS DES PAYS DU GROUPE DE RÉFÉRENCE ONT-ILS ÉVOLUÉ ENTRE 2006 ET 2011 ?	8
2. COMPARAISONS INTERNATIONALES SELON LE TYPE DE TEXTE	11
COMMENT LES RÉSULTATS DES PAYS DU GROUPE DE RÉFÉRENCE ONT-ILS ÉVOLUÉ ENTRE 2006 ET 2011 ?	12
3. COMPARAISONS INTERNATIONALES SELON LE TYPE DE PROCESSUS ÉVALUÉ	14
QU'EN EST-IL DE L'ÉVOLUTION DES PAYS DU GROUPE DE RÉFÉRENCE AU NIVEAU DE LA MAITRISE DES PROCESSUS DE COMPRÉHENSION ?	15
DÉFINITION DES NIVEAUX DE COMPÉTENCES	17
4. COMPARAISONS INTERNATIONALES SELON LES NIVEAUX DE COMPÉTENCES	18
ZOOM SUR LES RÉSULTATS DE LA FWB	21
LES RÉSULTATS EN TERMES DE NIVEAUX DE COMPÉTENCES ONT-ILS ÉVOLUÉ EN FWB DEPUIS 2006 ?	22
EN CONCLUSION	23
5. DES PISTES D'ANALYSES EXPLICATIVES	24
6. DES DÉFIS À RELEVER POUR L'AVENIR ET DES LEVIERS POUR Y PARVENIR	26
BIBLIOGRAPHIE	29
ANNEXE	30

Nous adressons nos plus sincères remerciements aux personnes, auxiliaire, secrétaire et informaticien, et en particulier à Silvana Guarneri, qui contribuent à cette recherche et coordonnent le recueil des informations.

Introduction

Le contexte international

L'étude PIRLS 2011, menée par l'Association internationale pour l'Évaluation du Rendement scolaire, mieux connue sous le sigle I.E.A¹, a pour but d'évaluer les compétences en lecture des élèves à un même moment de leur scolarisation, à travers l'ensemble des pays. En FWB, les élèves ont été testés en avril et mai de leur 4^e année primaire.

L'étude PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study* - Programme international sur le développement des compétences en lecture) est organisée de façon cyclique : une campagne d'évaluation est menée tous les 5 ans, précédée d'un essai de terrain. La Belgique n'a pas participé au premier cycle qui a eu lieu en 2001, en revanche, en 2006 elle y était représentée par les Communautés flamande et française². Seule la Fédération Wallonie-Bruxelles a pris part à PIRLS 2011³. Ce troisième cycle concerne 58 systèmes éducatifs (voir le classement international en annexe).

L'objectif de l'étude PIRLS est non seulement de mesurer le niveau de compétences en lecture des élèves, mais aussi d'appréhender de la manière la plus fine et la plus complète possible, les éléments des contextes culturels, socioéconomiques, pédagogiques, familiaux et individuels, qui peuvent être liés aux performances observées entre les pays et à l'intérieur des pays, et qui peuvent constituer autant de leviers potentiels pour améliorer les compétences des élèves. C'est pourquoi PIRLS recueille des informations sur les écoles, les classes et les contextes éducatifs par le biais de questionnaires adressés aux différents interlocuteurs de l'école : élèves, parents, enseignants et directeurs.

Dans la perspective d'une amélioration de l'enseignement, ces différents outils permettent d'analyser les résultats des élèves en relation avec les caractéristiques des programmes, des pratiques d'enseignement et de l'environnement scolaire et même familial dans les différents pays. L'importante variation constatée à travers le monde fournit une opportunité exceptionnelle d'examiner les différences de pratiques d'enseignement, et de tirer profit de ces données comparatives pour améliorer les compétences des élèves au sein de chaque système.

¹ L'étude est dirigée par le Centre de coordination internationale de PIRLS et TIMSS (*Boston College*, co-directeurs M. Martin et I. Mullis). Le consortium inclut également le secrétariat de l'IEA (Amsterdam), le DPC (*Data Processing Center*, Hambourg), la NFER (*National Foundation for Educational Research*, Angleterre), *Statistics Canada*, et ETS (*Educational Testing Service*, USA).

² Pour une synthèse des résultats de PIRLS 2006 : http://www.enseignement.be/index.php?page=26587&navi=862&rank_page=26587

³ Pour une présentation de l'étude PIRLS 2011 : http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=5516&dummy=26588

L'objet d'étude : la littératie

Dans le cadre de référence élaboré pour PIRLS⁴, la littératie est définie comme « la capacité de comprendre et d'utiliser les formes du langage écrit requises par la société ou valorisées par l'individu ». Depuis 2006, cette définition de la lecture a été élargie de manière à intégrer l'importance de la diversité des expériences de lecture que l'élève peut vivre, que ce soit à l'école ou dans sa vie quotidienne : les jeunes lecteurs peuvent construire du sens au départ d'une variété de textes. Ils lisent pour apprendre, pour prendre part à une communauté de lecteurs à l'école ou dans leur vie quotidienne, et pour se divertir. Cette définition envisage la lecture comme un processus actif et interactionnel (Alexander & Jetton, 2000 ; Anderson & Pearson, 1984 ; Chall, 1983 ; Ruddell & Unrau, 2004 ; Walter, 1999).

Préalablement à chaque cycle, le cadre de référence est revu et amendé en fonction des constats issus de la recherche et du vécu des élèves en matière de littératie. Ainsi, dans les prochains cycles, il est envisagé de tester la lecture de textes électroniques de manière à intégrer la réalité des expériences de lecture vécues par les élèves.

Les compétences évaluées

Dans le cadre de référence, deux objectifs/types de lecture sont distingués ; ils couvrent la plupart des expériences de lecture que vivent des élèves de cet âge à l'école et en dehors de l'école, à savoir :

- lire pour l'expérience littéraire ;
- lire pour acquérir et utiliser de l'information.

Le groupe d'experts chargé de l'élaboration du cadre conceptuel a proposé d'axer l'évaluation des compétences de lecture sur quatre processus de compréhension ;

- retrouver et prélever des informations explicites ;
- faire des inférences simples ;
- interpréter et intégrer des idées et des informations ;
- examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels.

Chaque processus est évalué à la fois sur des textes à visée informative et à visée littéraire. Le tableau 1 présente le schéma de répartition des items selon ces deux grandes dimensions. Il est donc possible de rendre compte des résultats selon les processus de compréhension et les objectifs de lecture visés par les différentes questions.

⁴ Mullis, Martin, Kennedy, Trong & Sainsbury (2009). PIRLS 2011 Assessment Framework. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education. Boston College.

Lire pour l'expérience littéraire 50 % des items		Lire pour acquérir et utiliser de l'information 50 % des items	
20 %	Retrouver et prélever des informations explicites	20 %	
30 %	Faire des inférences simples	30 %	
30 %	Interpréter et intégrer des idées et des informations	30 %	
20 %	Analyser et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels	20 %	

Tableau 1 : Schéma de répartition des items selon les processus de compréhension et les objectifs de lecture visés par les différentes questions

Les aspects méthodologiques en bref

En Fédération Wallonie-Bruxelles, les épreuves ont été administrées dans 127 écoles : ce sont au total 206 classes qui ont passé le test, soit 3916 élèves. L'échantillon a été tiré selon les procédures rigoureuses en vigueur dans ce type d'enquête internationale, qui permettent de garantir sa représentativité et qui assurent la comparabilité de nos données à celles des autres pays auxquels ont été appliqués les mêmes types de contraintes et précautions.

Au total, 10 unités (une unité se compose d'un texte et des questions qui s'y rapportent) composent l'épreuve 2011 – 5 unités littéraires et 5 unités informatives. Certaines des unités constituent des ancrages dans la mesure où elles proviennent des épreuves 2001 ou 2006 ; huit unités ont été élaborées expressément pour le troisième cycle de l'étude et ont donc été mises à l'épreuve lors d'un essai de terrain mené en avril 2010 auprès de 955 élèves répartis dans 46 classes et 30 écoles. Au final, la campagne de PIRLS 2011 comprenait 4 unités issues de l'essai de terrain 2010, 4 unités issues de la campagne 2006 et 2 de la campagne 2001. Les textes d'ancrage permettent une comparaison rigoureuse et valide des résultats des élèves entre deux prises d'informations.

Les questionnaires contextuels ont été complétés par 3916 élèves. Un total de 119 directeurs et 174 enseignants ont également accepté de fournir des informations sur le contexte scolaire, le programme et les caractéristiques du public fréquentant l'établissement. On a par ailleurs enregistré un retour de 3530 questionnaires adressés aux parents, soit un taux de réponse de 90 %.

Un sous-groupe de pays comparables à la FWB

Comme lors du cycle précédent, les résultats des élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles sont mis en perspective avec ceux d'un sous-ensemble de pays comparables. Ce groupe de référence, constitué de 31 pays membres de l'OCDE et/ou de l'Union européenne se décompose en 3 blocs selon l'âge d'entrée à l'école primaire et le nombre d'années de scolarité déjà effectuées par les élèves au moment du test.

Si, dans ce groupe de référence, l'expérience scolaire des enfants est en principe la même (quatre années d'études), l'âge moyen des élèves testés peut varier compte tenu de l'âge auquel débute l'apprentissage formel de la lecture. Avant d'examiner le classement international, observons dans le tableau la composition du groupe de pays de référence. Dans le premier bloc constitué de 20 pays, dont la FWB, l'enseignement de la lecture débute à 6 ans. Dans le deuxième bloc, constitué de 7 pays, dont les systèmes nordiques, l'enseignement formel de la lecture débute à 7 ans, tandis que dans le troisième bloc, constitué de trois pays, l'âge du début des apprentissages varie de 4 à 5 ans. Pour se conformer à l'exigence posée en termes de limite d'âge inférieur de la population testée, ces trois pays ont été contraints de tester des élèves du grade 5 ou 6.

Même si les élèves du bloc 2 sont en moyenne plus âgés (10,7 ans), cela ne semble pas jouer en leur

La population de référence est définie pour tous les pays participants comme le grade où se trouvent les élèves ayant reçu 4 années d'enseignement formel de la lecture, le point de départ étant la première année du niveau 1 de l'échelle CITE. La seule exigence en termes d'âge est qu'au moment de l'évaluation, l'âge moyen des élèves ne peut être inférieur à 9,5 ans.

faveur. La performance moyenne des pays de référence du bloc 1 (537) ne diffère pas de celle des pays du bloc 2 (536). Quant aux performances moyennes plus élevées des trois pays constituant le bloc 3 où la scolarité débute à 4 ou à 5 ans, elles sont probablement en partie liées à l'année de scolarité supplémentaire dont bénéficient les élèves. En première approximation, le nombre d'années d'apprentissage de la lecture à l'école semble donc plus déterminant que l'âge biologique ou qu'un facteur de maturation.

La performance moyenne des 31 pays qui composent le groupe de pays de référence s'élève à 537.

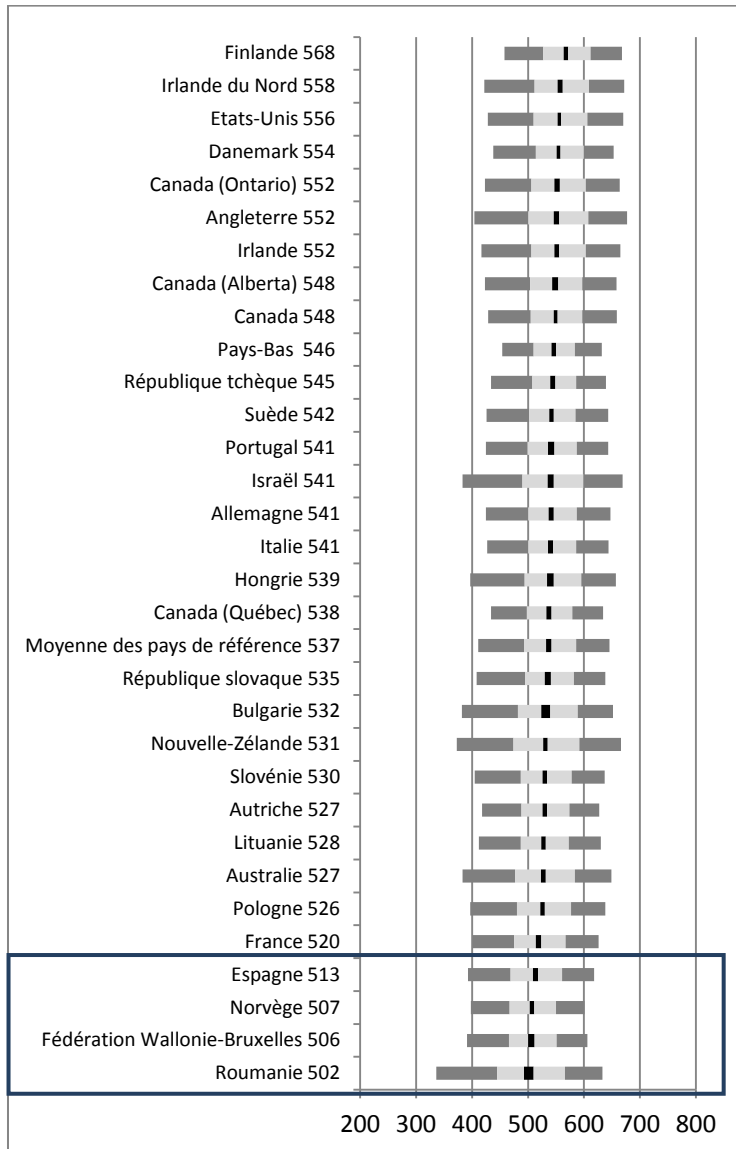
	Âge d'entrée dans l'année où débuté l'apprentissage formel de la lecture	Nombre d'années d'apprentissage de la lecture	Âge moyen au moment du test	Bloc	Score moyen au test	Écart type
États-Unis	6	4	10,2	1	556	73
Irlande	6	4	10,3	1	552	75
Canada (Ontario)	6	4	9,8	1	552	73
Canada (Alberta)	6	4	9,9	1	548	71
Canada	6	4	9,9	1	548	69
Pays-Bas	6	4	10,2	1	546	54
République tchèque	6	4	10,4	1	545	61
Israël	6	4	10,1	1	541	86
Hongrie	6	4	10,7	1	539	78
Autriche	6	4	10,3	1	527	63
France	6	4	10	1	541	68
Allemagne	6	4	10,4	1	541	66
Portugal	6	4	10	1	541	73
Italie	6	4	9,7	1	541	66
Canada (Québec)	6	4	10,1	1	538	62
République slovaque	6	4	10,4	1	535	69
Slovénie	6	4	9,9	1	530	70
Australie	6	4	10	1	527	80
Espagne	6	4	9,8	1	513	68
Norvège	6	4	9,7	1	507	61
Fédération Wallonie- Bruxelles	6	4	10,1	1	506	65
Moyenne groupe 1			10,1		537	
Finlande	7	4	10,8	2	568	64
Danemark	7	4	10,9	2	554	64
Suède	7	4	10,7	2	542	65
Bulgarie	7	4	10,7	2	532	82
Lituanie	7	4	10,7	2	528	66
Pologne	7	3	9,9	2	526	73
Roumanie	7	4	10,9	2	502	91
Moyenne groupe 2			10,7	2	536	
Irlande du Nord	4	6 *	10,4	3	558	76
Angleterre	5	5 *	10,3	3	552	82
Nouvelle-Zélande	5	5 *	10,1	3	531	88
Moyenne groupe 3			10,3	3	547	
Moyenne des pays de référence			10,2		537	

* Les élèves sont testés dans leur 5^e ou 6^e année d'enseignement (soit l'équivalent de notre 4^e primaire) car leur âge au moment du test ne peut être inférieur à 9 ans ½

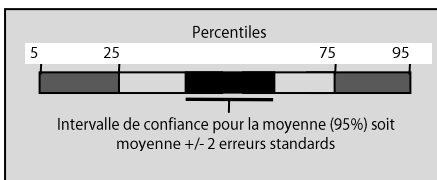
Tableau 2 : Composition et score moyen au test du groupe de référence

1. Le classement international

Comparativement aux élèves testés dans les pays de référence, les performances de nos élèves apparaissent parmi les plus faibles. Le classement des résultats basé sur le score global à l'épreuve fait effectivement apparaître la FWB (506) en queue de peloton, aux côtés de la Roumanie (502), de la Norvège (507) et de l'Espagne, trois pays dont les résultats globaux ne diffèrent pas significativement du nôtre.



Les résultats sont présentés sur des échelles dont la moyenne internationale a par convention été fixée à 500 et l'écart type à 100. Les comparaisons entre les pays reposent sur l'analyse des écarts par rapport à cette moyenne.



Graphique 1 : Dispersion des scores globaux des pays du groupe de référence

Parmi les pays qui obtiennent les performances moyennes les plus élevées, on retrouve la Finlande (568), l'Irlande du Nord (558), les États-Unis (556), le Danemark (554), le Canada (Ontario) (552), l'Angleterre et l'Irlande (552). Le classement diffère quelque peu lorsque l'on prend pour critère l'ampleur de la dispersion des résultats des élèves. Considérée comme un des indicateurs de l'équité des systèmes éducatifs, cette variable permet de rendre compte des écarts qui séparent les résultats des élèves les plus compétents de leurs condisciples les plus faibles.

Il faut évidemment se garder de comparer les scores de la FWB dans PIRLS 2011 (506) et dans PISA 2009 (490) et plus encore de conclure que le score dans PIRLS serait meilleur que dans PISA. La moyenne fixée par convention à 500 est dans PISA calculée sur les pays de l'OCDE. Dans PIRLS, elle est calculée sur l'ensemble des pays participants, incluant un nombre non négligeable de pays économiquement moins avancés. En proposant de calculer la moyenne d'un groupe de pays de référence dans PIRLS, nous tentons, dans la mesure du possible, de retrouver une moyenne qui se rapproche de celle de PISA, par rapport à laquelle nous pouvons nous situer d'une manière pertinente. Notre score de 506, inférieur d'environ 30 points à la moyenne de ce groupe de pays, situerait nos performances sur l'échelle PISA aux alentours de 470, soit 14 rangs plus bas que notre classement pour le cycle de Pisa 2009. **La situation dans le primaire est donc nettement plus préoccupante que dans le secondaire.**

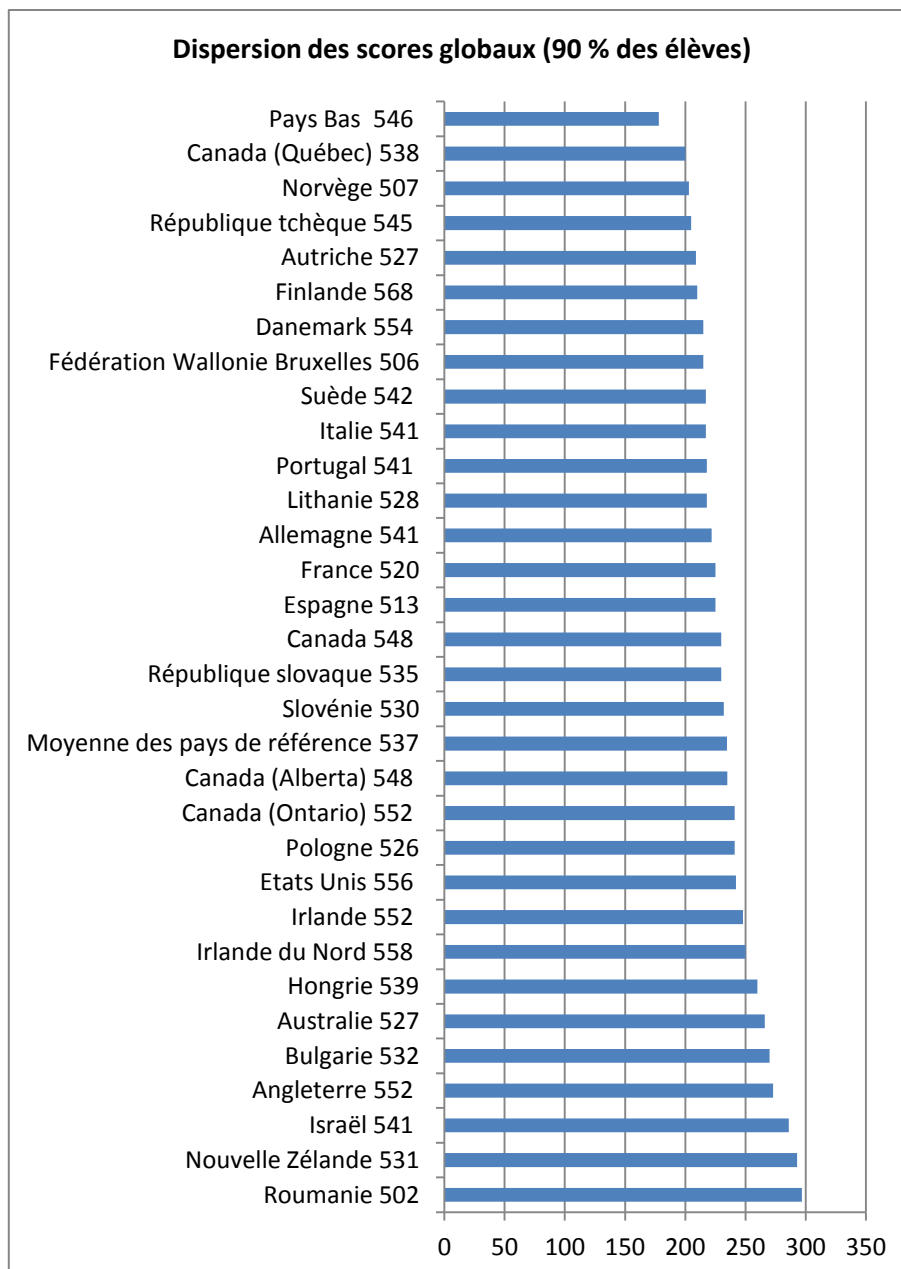
Quels sont les pays du groupe de référence qui parviennent à combiner des performances élevées et une faible dispersion des résultats ?

Le système éducatif des Pays-Bas apparaît comme celui qui produit les résultats les plus satisfaisants à la fois en termes de rendement en lecture (546) et d'équité : 175 points seulement séparent les résultats des lecteurs les plus faibles de ceux des meilleurs (graphique 2).

Parmi les systèmes éducatifs qui présentent les disparités de résultats les moins importantes, la Finlande (568), le Danemark (554), la République tchèque (545) et la Suède (542) se distinguent par de bonnes performances en lecture.

En revanche, en Irlande du Nord (558), aux États-Unis (556), en Angleterre (552), au Canada (Ontario) (552), en Irlande (552) et en Israël (541), où les performances apparaissent élevées en moyenne, les écarts entre les élèves figurent parmi les plus élevés : plus de 240 points séparent les résultats des lecteurs les plus faibles de ceux des meilleurs au test. La Roumanie apparaît comme dotée du système éducatif le moins performant et le moins équitable des pays de référence.

En termes de dispersion des résultats, la FWB occupe une position relative plutôt satisfaisante : 210 points séparent les résultats des meilleurs et moins bons lecteurs. En FWB, à ce stade du parcours scolaire, la dispersion des résultats est comparable à celle observée au Danemark et en Suède (210 points). Les performances sont toutefois comparativement bien inférieures...



Graphique 2 : Dispersion des scores globaux des pays du groupe de référence

Comment les résultats des pays du groupe de référence ont-ils évolué entre 2006 et 2011 ?

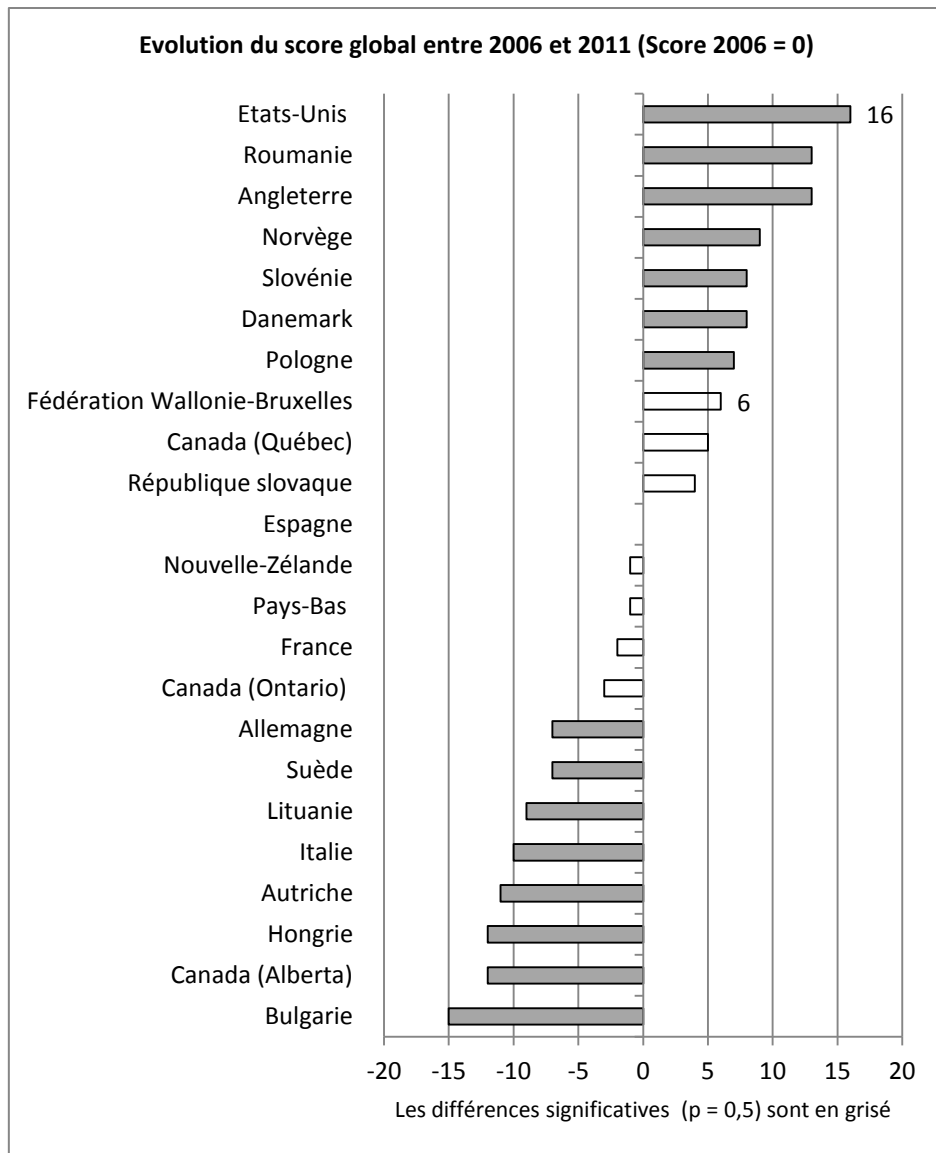
Parmi les 31 pays du groupe de référence, 24 ont également pris part au cycle PIRLS 2006. La Finlande, la République tchèque, le Portugal, l’Irlande, l’Irlande du Nord, l’Australie n’avaient pas participé à la campagne 2006.

Alors que certains pays du groupe de référence se distinguent par l'ampleur de la progression des résultats entre les deux prises de mesure, d'autres se caractérisent par des performances globalement moins bonnes en 2011 qu'en 2006 (graphique 3).

Certains pays déjà performants en 2006 obtiennent en 2011 une moyenne globale à l'épreuve de plus de 10 points supérieure à celle obtenue en 2006 : c'est le cas des États-Unis (540 versus 556) et de l'Angleterre (539 versus 552). Le Danemark obtient une moyenne supérieure de 8 points à celle obtenue en 2006 (546 versus 554).

Les pays du groupe de référence où s'observaient les performances moyennes les plus faibles en 2006 ont tous progressé. La Roumanie, dont la marge de progression possible était la plus importante, présente une moyenne globale supérieure de 13 points à celle de 2006 (489 versus 502). La Norvège progresse de 9 points (498 versus 507) et la FWB progresse de 6 points (500 versus 506). Toutefois, en FWB, la différence de résultats entre les deux mesures n'apparaît pas significative (à $p=0,05$).

Quant aux pays dont les résultats globaux apparaissent moins satisfaisants en 2011 qu'en 2006, l'écart le plus important s'observe chez les élèves bulgares (547 versus 532), canadiens (Alberta) (560 versus 548), hongrois (551 versus 539) et autrichiens (538 versus 527).



Graphique 3 : Évolution du score global entre 2006 et 2011 pour les pays du groupe de référence

2. Comparaisons internationales selon le type de texte

Le cadre théorique dans lequel s'inscrit l'étude PIRLS envisage la lecture comme le produit d'une interaction entre un lecteur et un texte. Les objectifs que le lecteur assigne aux activités de lecture dans lesquelles il s'engage à l'école et en dehors de celle-ci constituent un vecteur essentiel de sa compréhension. L'épreuve PIRLS couvre deux objectifs de lecture : *lire pour l'expérience littéraire* et *lire pour acquérir et utiliser de l'information*.

- Les supports correspondant à **la lecture à visée littéraire** sont des récits complets et illustrés. Les cinq supports alternent récits contemporains et traditionnels d'une longueur avoisinant les 800 mots (soit environ 2 pages). Chaque récit met en jeu un ou deux personnages et une intrigue comportant un ou deux événements principaux. Les textes couvrent un éventail de styles : narration à la première personne, humour, dialogue et langage imagé.
- Les supports correspondant à **la lecture à visée informative** incluent une variété de textes continus et discontinus dont la longueur oscille entre 600 et 900 mots. Les modes de présentation diffèrent : textes narratifs, diagrammes, cartes, illustrations, photos ou tableaux. Les documents présentent des informations de type scientifique, ethnographique, biographique, historique, pratique ou des opinions. La structure des textes varie également : certains sont structurés d'un point de vue logique, d'autres selon les arguments, ou encore de façon chronologique. Plusieurs textes présentent des caractéristiques de mise en page telles que des sous-titres, des encarts ou des listes.

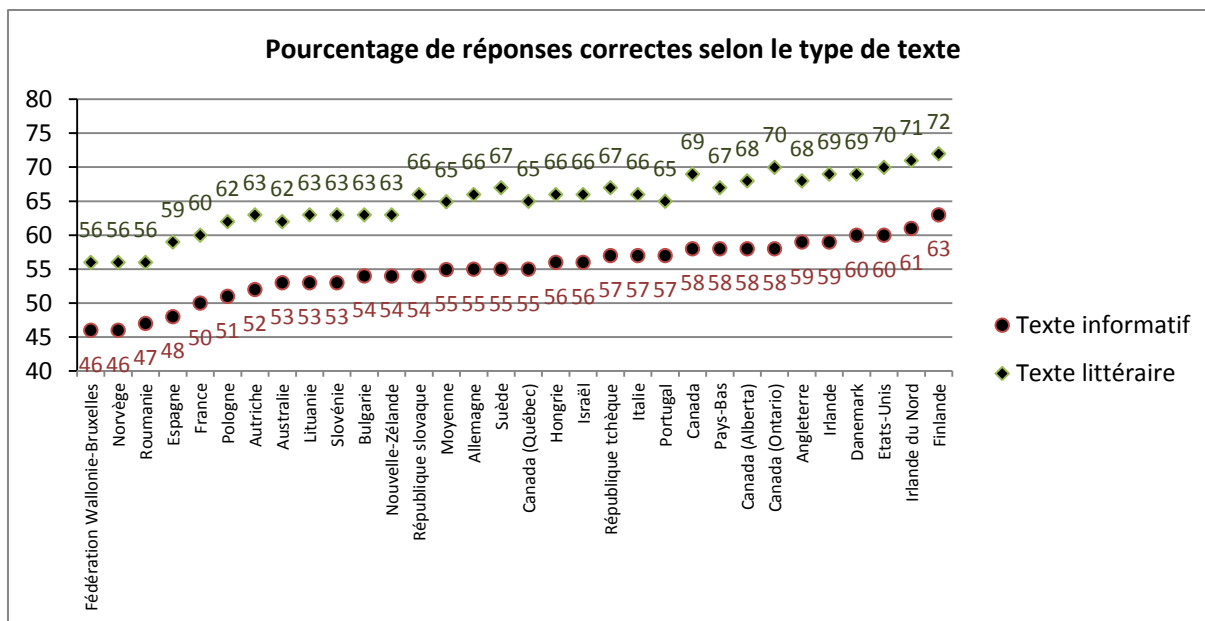
Dans le graphique 4, les résultats obtenus par les élèves pour la lecture à visée littéraire et informative sont exprimés en pourcentages de réponses correctes.

Ces deux types de textes diffèrent quant aux démarches mises en jeu et au niveau de la difficulté moyenne des items qui les accompagnent⁵ : tous pays de référence confondus, le pourcentage de réponses correctes à l'échelle de lecture à visée littéraire atteint en moyenne 65 %, tandis que celui de l'échelle de lecture à visée informative se limite à 55 %.

En FWB, la lecture de type informatif pose problème : les items présentent un taux de réussite moyen inférieur à 50 %. Ce cas de figure s'observe également en Norvège, en Roumanie, en Espagne et en France. À l'autre extrémité du graphique, les taux de réussite des items à visée informative dépassent les 60 % au Danemark, aux États-Unis, en Irlande du Nord et en Finlande.

En ce qui concerne la lecture à visée littéraire, les pourcentages de réponses correctes observés en FWB (56 %) sont également inférieurs à la moyenne du groupe de référence, qui est de 65 %. Aux États-Unis, en Irlande du Nord et en Finlande, les élèves maîtrisent nettement mieux ce type de support écrit : les pourcentages de réponses correctes dépassent 70 %.

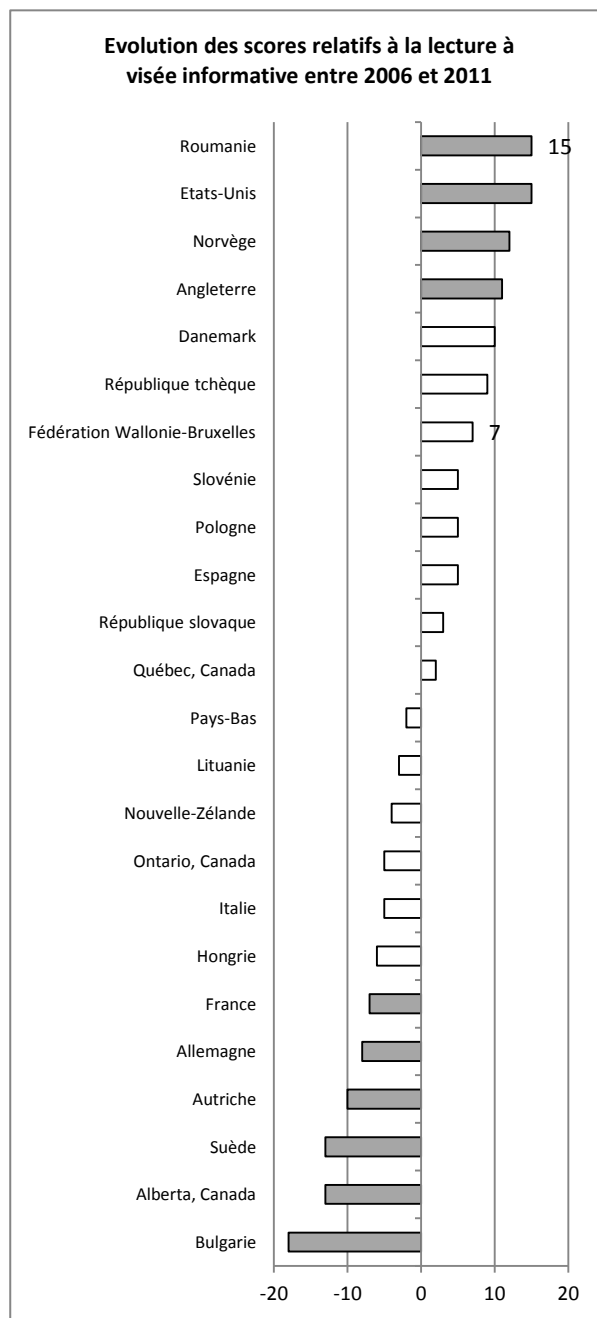
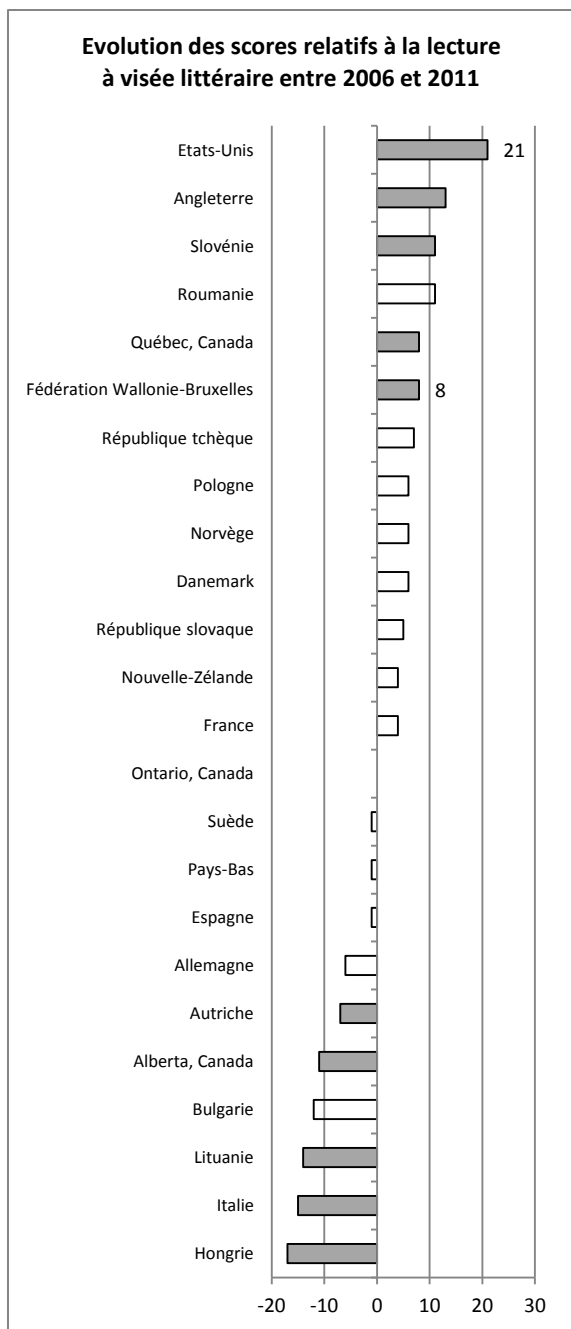
⁵ Dans la mesure où les scores aux deux échelles sont standardisés séparément, une comparaison entre les moyennes selon le type de texte n'est pas possible. Les résultats sont donc exprimés en pourcentages de réponses correctes.



Graphique 4 : Pourcentage de réponses correctes selon le type de texte dans les pays du groupe de référence

Comment les résultats des pays du groupe de référence ont-ils évolué entre 2006 et 2011 ?

Parmi les pays dont les résultats relatifs à la lecture à visée littéraire sont en progression depuis 2006, les États-Unis se distinguent par l'ampleur du progrès accompli (+ 21 points). Les performances dans le domaine de la lecture à visée littéraire apparaissent également plus élevées en 2011 en Angleterre (+ 13 points), en Slovénie (+ 11 points), en Roumanie (+ 11 points), au Québec (+ 8 points) et en FWB (+ 8 points).



Graphiques 5 et 6 : Évolution des scores relatifs à la lecture à visée littéraire et informative entre 2006 et 2011 dans les pays du groupe de référence

La lecture à visée informative apparaît en nette progression en Roumanie (+ 15 points), aux États-Unis (+ 15 points), en Norvège (+ 12 points) et en Angleterre (+ 11 points). La tendance s'observe également dans une moindre mesure et de manière non significative au Danemark (+ 10 points), en République tchèque (+ 9 points) et en FWB (+ 7 points).

En FWB, on constate donc une légère progression, que ce soit au niveau des textes à visée littéraire ou informative.

3. Comparaisons internationales selon le type de processus évalué

Pour chacun des deux objectifs de lecture, quatre processus de compréhension sont envisagés. L'épreuve comporte des items destinés à évaluer la capacité à retrouver et à prélever des informations explicites (22 %), des items ciblés sur la maîtrise des inférences simples (28 %), des items évaluant la capacité à interpréter et intégrer des idées et des informations (38 %) et enfin 13 % d'items mettant en jeu la capacité du lecteur à analyser et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels (13 %).

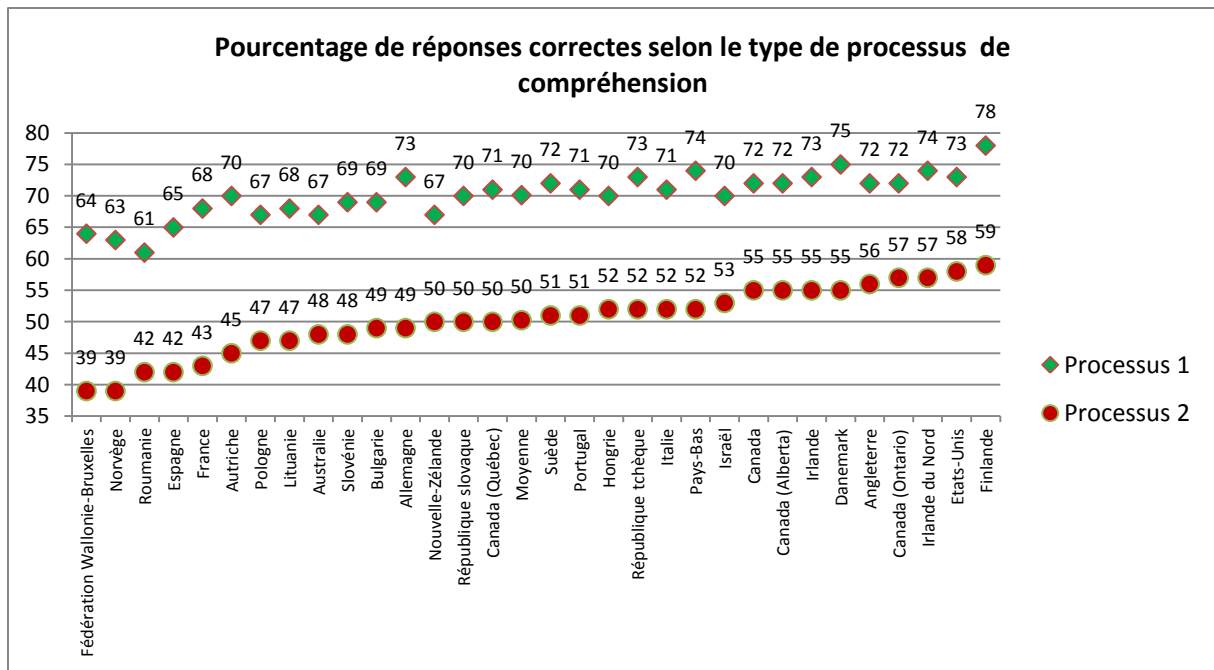
Les analyses menées au niveau international regroupent les deux processus les moins complexes (Prélever/Inférer) et les deux plus complexes de l'échelle (Interpréter/Évaluer)⁶. Dans le groupe de référence, les pourcentages de réussite moyens relatifs à ces deux types de processus diffèrent (70% pour les processus Prélever/Inférer et 50 % pour les processus Interpréter/Évaluer).

Il n'est pas étonnant de constater que les pays dont les performances globales à l'épreuve sont élevées se caractérisent par des pourcentages de réussite élevés aux items visant les processus les plus complexes (Interpréter/Évaluer). La Finlande, le Canada, l'Ontario, l'Irlande, le Danemark, l'Angleterre, l'Irlande du Nord et les États-Unis se distinguent par des taux de réussite qui oscillent entre 55 et 59 % pour ces items sollicitant de la part du lecteur des processus cognitifs plus complexes.

À l'inverse, là où les performances globales sont les moins élevées, les items qui sollicitent le plus la collaboration du lecteur (Interpréter/Évaluer) apparaissent les moins bien réussis. En FWB, en Norvège, en Roumanie, en Espagne et en France, ces pourcentages moyens varient de 39 % à 43 %.

Dans le graphique 7, les résultats obtenus par les élèves selon les processus de compréhension sont exprimés en pourcentages de réponses correctes.

⁶ Dans la mesure où les scores aux deux échelles sont standardisés séparément, une comparaison entre les résultats selon le type de texte n'est pas possible. Les résultats sont donc exprimés en pourcentages de réponses correctes.



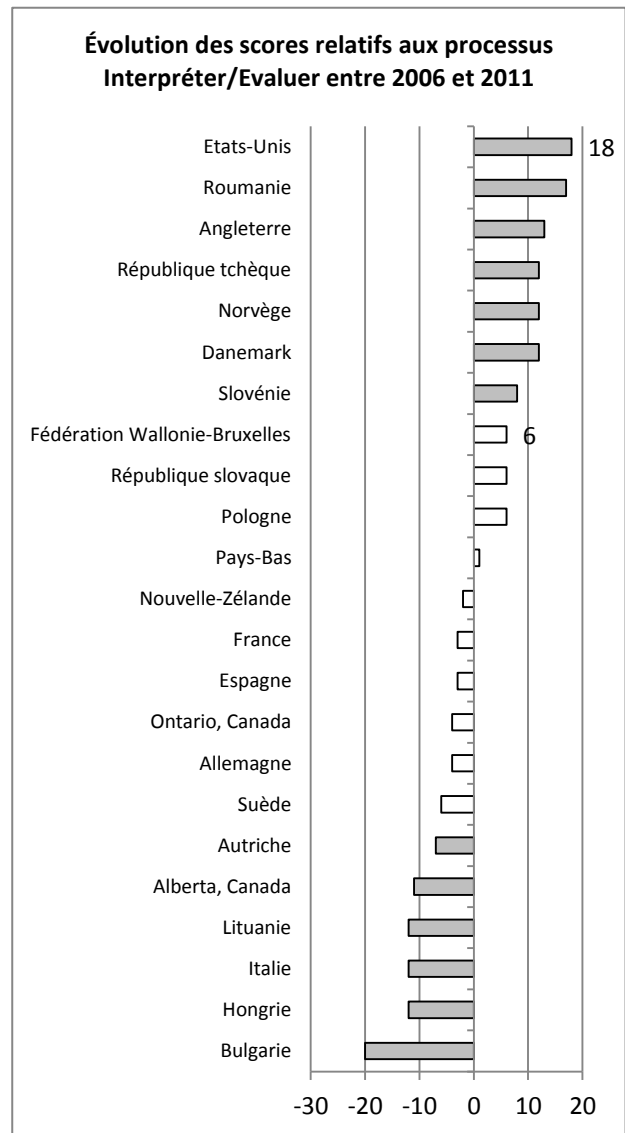
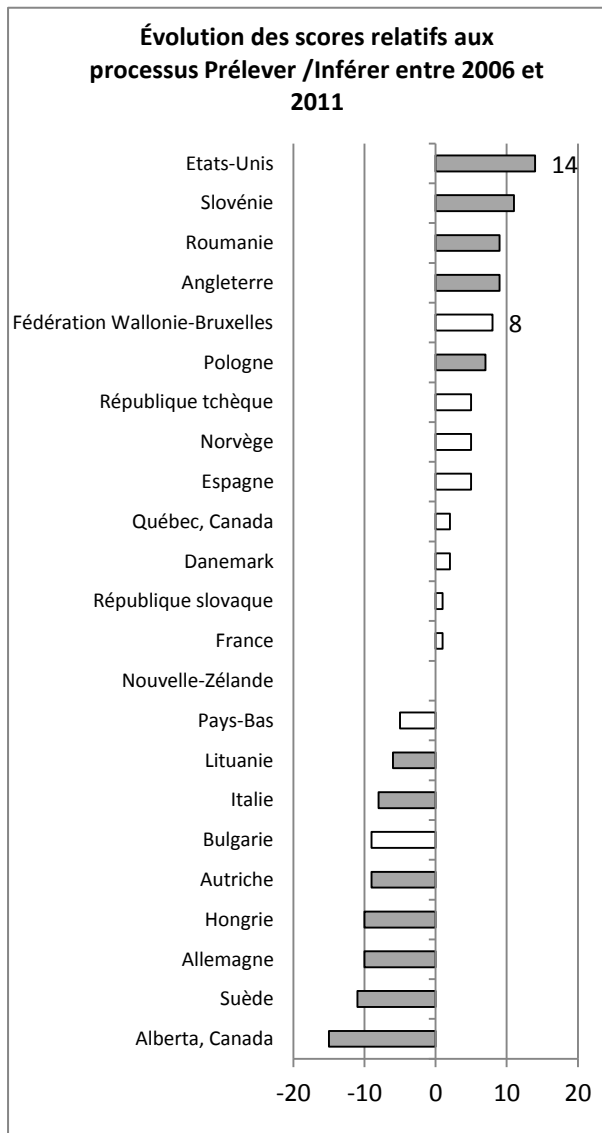
Graphique 7 : Pourcentage de réponses correctes selon le type de processus de compréhension dans les pays du groupe de référence

Qu'en est-il de l'évolution des pays du groupe de référence au niveau de la maîtrise des processus de compréhension ?

À nouveau, la progression des États-Unis figure parmi les plus importantes du groupe de référence. Les résultats de 2011 apparaissent en effet bien meilleurs tant sur le plan des processus qui consistent à prélever des informations et à effectuer des inférences simples (+ 14 points) que sur celui des processus plus complexes visant à interpréter et à évaluer les caractéristiques formelles des textes (+ 18 points).

En termes de valeur absolue, la FWB présente en 2011 des résultats légèrement meilleurs qu'en 2006, et ce pour les deux types de processus de compréhension considérés. En moyenne, les items visant les processus Prélever/Inférer apparaissent mieux réussis en 2011 en Slovénie (+ 11 points), en Roumanie (+ 9 points), en Angleterre (+ 9 points) et en FWB (+ 8 points). Cette différence n'apparaît toutefois pas significative en FWB. Les items visant les processus Interpréter/Évaluer apparaissent nettement mieux réussis en Angleterre (+ 13 points), en République tchèque (+ 12 points), en Norvège (+ 12 points), au Danemark (+ 12 points), en Slovénie (+ 8 points). En FWB, le constat le gain entre les deux mesures apparaît (+ 6 points) mais n'est pas jugé significatif ($p=0,05$).

En FWB, l'évolution entre 2006 et 2011 est assez uniforme, quel que soit le processus de lecture en jeu.



Graphiques 8 et 9 : Pourcentage de réponses correctes selon le type de processus de compréhension dans les pays du groupe de référence

Définition des niveaux de compétences

Au départ des résultats internationaux, le groupe d'experts a défini une échelle de compétences en quatre niveaux. Le premier niveau correspond à un score global compris entre 401 et 475. Le second niveau correspond à un score compris entre 476 et 550. Les bornes du troisième niveau sont 551 et 625. Un score global supérieur à 625 correspond au niveau 4.

La définition de niveaux de compétences hiérarchisés envisage de façon combinée les processus de compréhension et les différents supports de texte. On peut ainsi rendre compte de la répartition des élèves en fonction de leur niveau de compréhension dans les différents pays, ou à l'intérieur d'un pays.

Niveau de compétences 1	
Littéraire	Face à un texte littéraire, les élèves sont capables de : <ul style="list-style-type: none">▪ localiser et retrouver un détail explicitement fourni dans le texte.
Informatif	Face à un texte informatif, les élèves sont capables de : <ul style="list-style-type: none">▪ localiser et restituer une information explicitement mentionnée et directement accessible, par exemple en tout début de texte.
Niveau de compétences 2	
Littéraire	Face à un texte littéraire, les élèves sont capables de : <ul style="list-style-type: none">▪ identifier les événements les plus importants et les détails significatifs du récit ;▪ faire des inférences directes sur les caractéristiques, les sentiments et les motivations des personnages principaux ;▪ commencer à établir des liens entre différentes parties du texte.
Informatif	Face à un texte informatif, les élèves sont capables de : <ul style="list-style-type: none">▪ localiser et restituer un ou deux éléments d'information inclus dans le texte ;▪ faire des inférences directes pour fournir une information au départ d'une seule partie du texte ;▪ recourir aux sous-titres, aux encarts, et aux illustrations pour localiser les différentes parties du texte.
Niveau de compétences 3	
Littéraire	Face à un texte littéraire, les élèves sont capables de : <ul style="list-style-type: none">▪ localiser les épisodes significatifs et distinguer les détails significatifs disséminés à travers le texte ;▪ faire des inférences pour expliquer le lien entre les intentions, les actions, les événements et les sentiments et justifier leur réponse en se référant au texte ;▪ reconnaître l'utilisation de certaines caractéristiques textuelles (par exemple, un langage imagé, un message abstrait) ;▪ commencer à interpréter et intégrer les événements du récit et les actes des personnages disséminés à travers le texte.
Informatif	Face à un texte informatif, les élèves sont capables de : <ul style="list-style-type: none">▪ reconnaître et utiliser une série d'organisateur textuels pour localiser et distinguer l'information significative ;▪ faire des inférences sur base d'informations abstraites ;▪ intégrer l'information disséminée à travers le texte pour identifier les idées principales et fournir des explications ;▪ comparer et évaluer les différentes parties du texte pour exprimer une préférence et la justifier ;▪ commencer à comprendre des éléments stylistiques tels que des métaphores simples et le point de vue de l'auteur.

Niveau de compétences 4

Littéraire

Face à un texte littéraire, les élèves sont capables de :

- intégrer les idées disséminées à travers le texte pour fournir une interprétation du caractère des personnages, de leurs intentions et de leurs sentiments et justifier leur réponse en se référant au texte ;
- interpréter le langage imagé ;
- commencer à examiner et évaluer la structure du récit.

Informatif

Face à un texte informatif, les élèves sont capables de :

- distinguer et interpréter des informations complexes provenant de différentes parties du texte et justifier leur réponse en se référant au texte ;
- comprendre la fonction des éléments structurants ;
- intégrer les informations disséminées à travers le texte pour classer des activités et justifier leurs préférences.

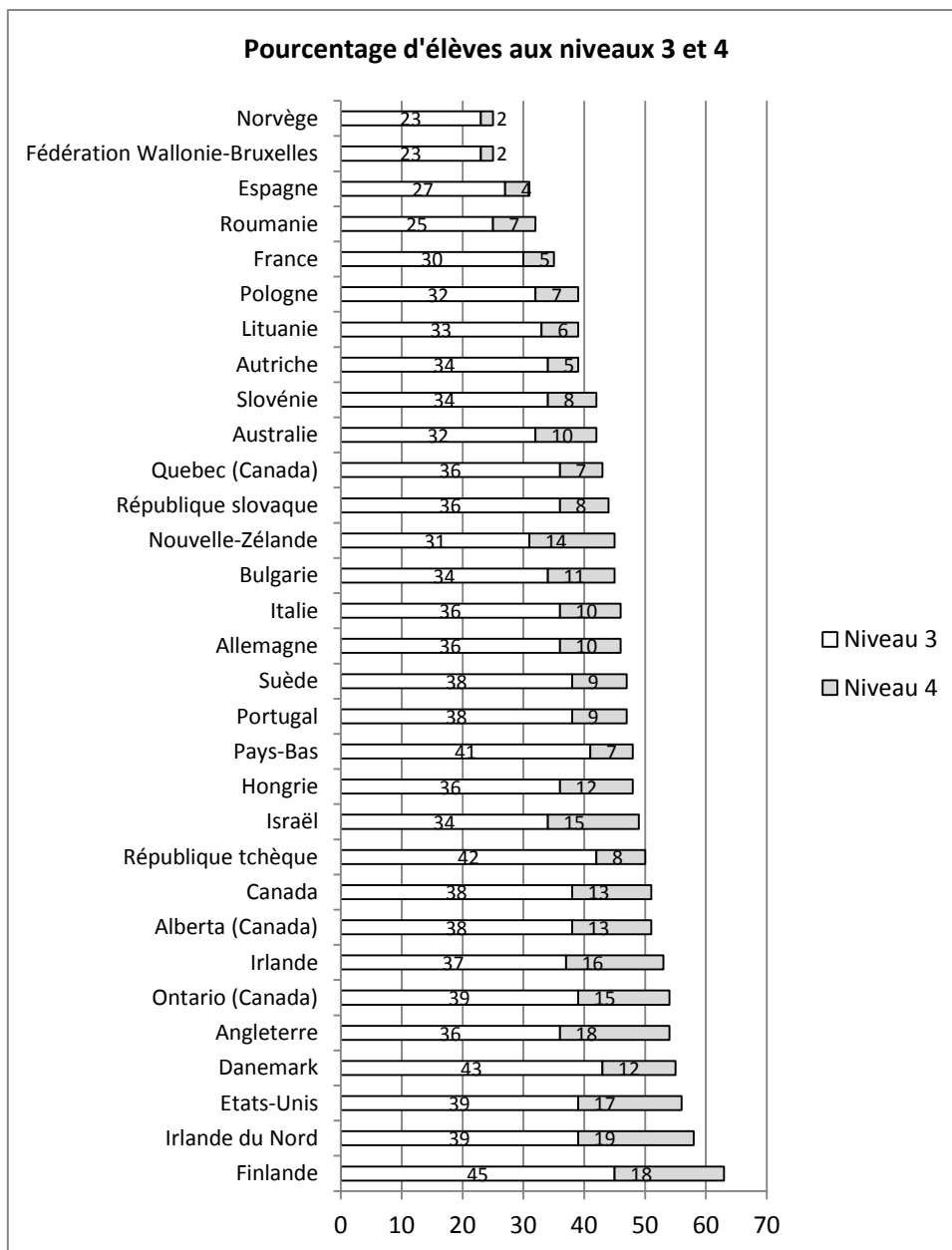
4. Comparaisons internationales selon les niveaux de compétences

Qu'en est-il de la répartition des élèves dans les niveaux de compétences les plus élevés de l'échelle ?

Dans certains pays du groupe de référence repris dans le graphique 10 ci-dessous, plus de 50 % des élèves ont atteint le niveau *élevé* (3) ou *avancé* (4) de l'échelle de compétences en lecture. Ce cas de figure plutôt réjouissant s'observe en République tchèque, au Canada (Alberta et Ontario), en Irlande, aux États-Unis, en Irlande du Nord et en Finlande. En FWB, comme en Norvège, le tableau est plus préoccupant : seuls 25 % des élèves atteignent en effet ces niveaux élevés de compréhension.

C'est sans conteste la maîtrise du niveau de compréhension *avancé* qui marque le plus les écarts entre notre système éducatif et ceux des pays de référence. Alors que seuls 2 % de nos élèves atteignent ce niveau 4 avancé, ils sont entre 8 et 10 % à le maîtriser en Slovaquie, en République tchèque, au Portugal, en Australie et en Allemagne. Le Canada et ses provinces, l'Irlande et les États-Unis dominent le classement avec des pourcentages de très bons lecteurs oscillant entre 13 et 17 %.

Il y a donc, en FWB, comparativement très peu de bons lecteurs. La situation dans l'enseignement primaire est par conséquent différente de ce que l'on peut observer dans PISA, où la proportion de bons ou de très bons lecteurs est à la hauteur de ce qui est observé dans la moyenne des pays de l'OCDE.



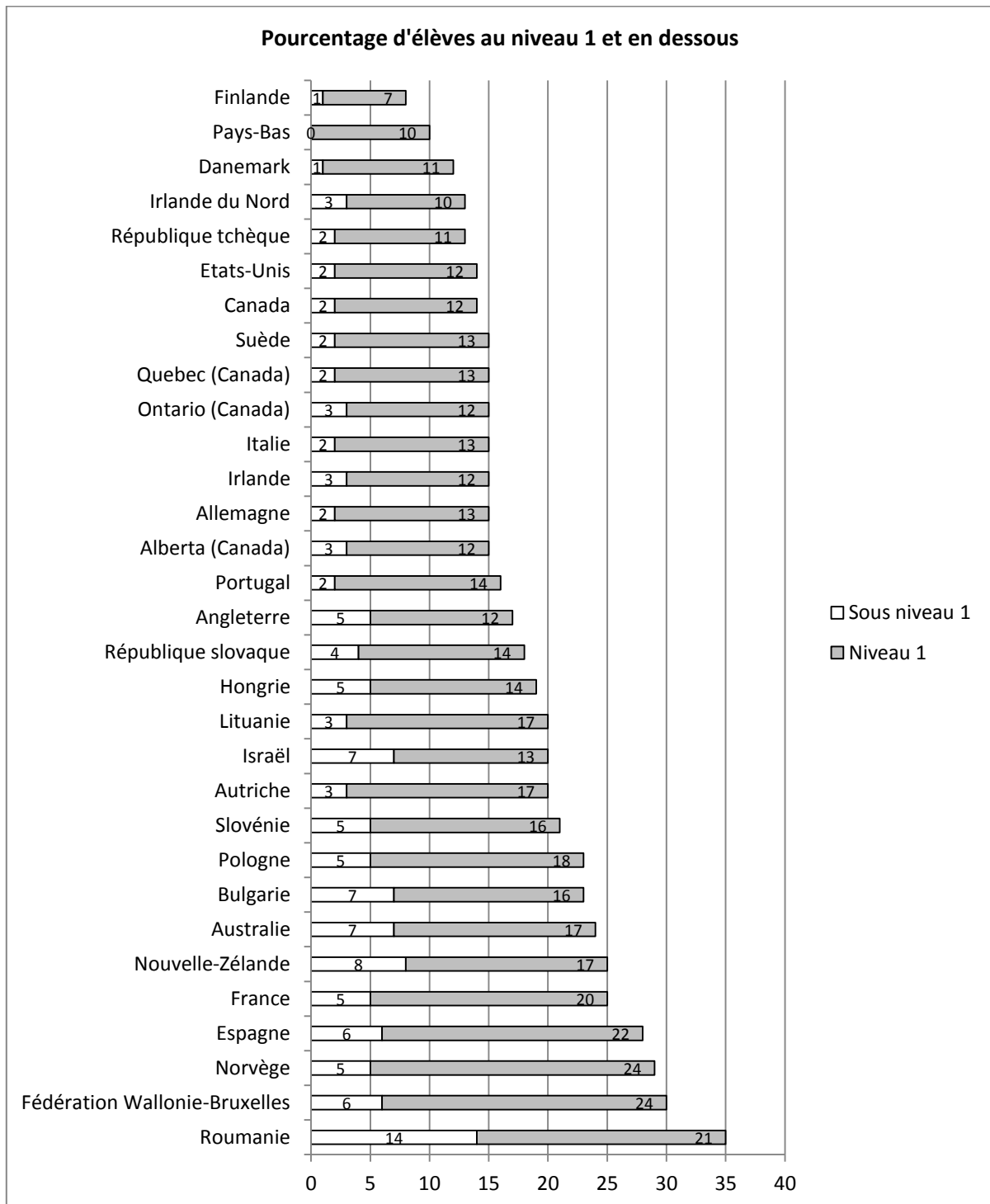
Graphique 10 : Pourcentage d'élèves aux niveaux 3 et 4 dans les pays du groupe de référence

Qu'en est-il de la répartition des élèves dans les niveaux de compétences les moins élevés de l'échelle ?

Parmi les pays qui parviennent à limiter au mieux la proportion de très faibles lecteurs, on pointe dans le graphique 11 ci-dessous la Finlande et les Pays-Bas, où l'on observe respectivement 8 % et 10 % de lecteurs précaires. Cette proportion oscille entre 12 à 14 % au Danemark, en Irlande du Nord, en République tchèque et aux États-Unis. Elle atteint les 15 % au Canada et dans ses trois provinces, en Suède, ainsi que chez nos voisins allemands, italiens, et irlandais. La France compte 25 % de lecteurs qui se situent au niveau 1 et en dessous.

En FWB, le pourcentage d'élèves qui n'atteignent ou ne dépassent pas le niveau 1 figure parmi les plus élevés des pays de référence. Ce pourcentage avoisine les 30 % en FWB, en Norvège et en Espagne, et atteint la limite préoccupante des 35 % en Roumanie.

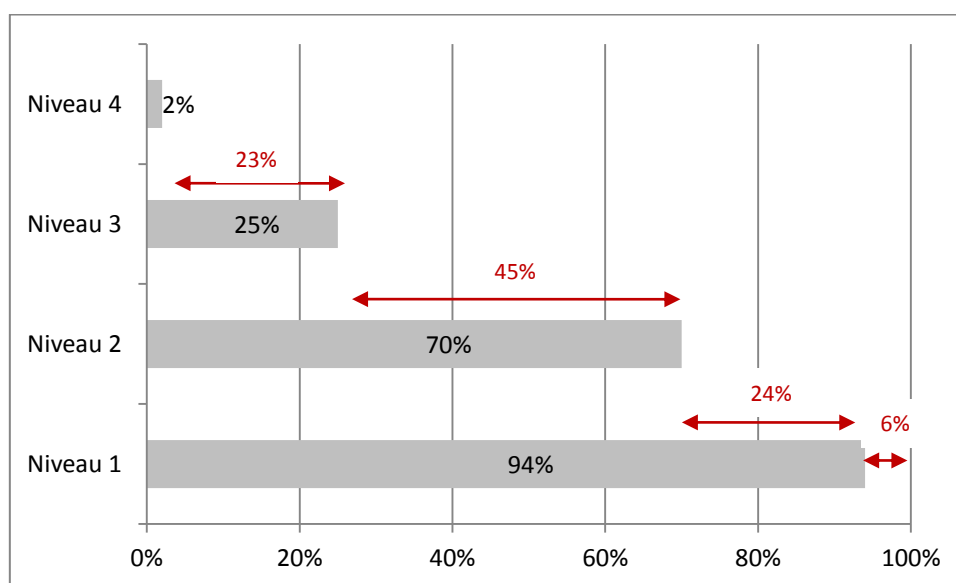
Alors que la proportion d'élèves en très grande difficulté (sous le niveau 1) est nulle aux Pays-Bas et quasi nulle en Finlande et au Danemark (1 %), en FWB, cette proportion atteint 6 % et figure parmi les plus importantes des pays du groupe de référence.



Graphique 11 : Pourcentage d'élèves au niveau 1 et en dessous dans les pays du groupe de référence

Zoom sur les résultats de la FWB

Outre une ventilation de nos élèves selon les 4 niveaux de compétences, cette approche « cumulative » permet de visualiser le pourcentage d'élèves qui atteignent vraiment chacun des niveaux. Ainsi, les 4 niveaux étant hiérarchisés (de 4, les lecteurs les plus performants, à en-dessous de 1, les moins performants), il est clair que les élèves qui atteignent le niveau 4 possèdent à fortiori les compétences des niveaux inférieurs, 3, 2, et 1⁷. Dans le graphique ci-dessous, les barres en grisé représentent donc les pourcentages cumulés d'élèves qui atteignent ce niveau (certains ne dépassant pas ce niveau et d'autres le dépassant). Les flèches rouges indiquent la proportion d'élèves qui « stagnent » à ce niveau ou ne le dépassent pas. Par exemple, parmi les 25 % d'élèves qui atteignant le niveau 3, 23 % ne dépassent pas ce niveau et 2 % atteignent en sus le niveau 4.



Graphique 12 : Niveaux de compétences des élèves de la FWB

L'analyse du graphique 12 montre qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles, 6 % des élèves n'atteignent pas le niveau de compréhension le plus élémentaire de l'échelle (niveau 1).

Cette première marche de l'échelle, qualifiée de **niveau élémentaire**, est atteinte par 94 % des élèves. Toutefois, parmi ces 94 % d'élèves, 24 % ne *dépassent* pas cette étape qui implique la capacité de localiser et de restituer un détail ou une information explicitement mentionnée et directement accessible dans le texte.

Si 70 % de nos élèves maîtrisent les compétences qui caractérisent le deuxième niveau de l'échelle (**niveau intermédiaire**), 45 % ne parviennent pas à le dépasser. Les processus de compréhension mis en œuvre à cette étape consistent à identifier, à localiser plusieurs éléments inclus dans un texte, à

⁷ À l'inverse, les élèves situés par exemple au niveau 2 de compétences peuvent avoir réussi certains items représentatifs du niveau 3. Ces items n'ont toutefois pas été réussis en proportion suffisante.

faire des inférences directes et à localiser les différentes parties d'un document en recourant notamment aux sous-titres et aux encarts.

Seuls 25 % de nos élèves atteignent le **niveau élevé** de l'échelle internationale de compréhension. Ici, la compréhension des textes proposés implique non seulement que le lecteur effectue des inférences pour expliquer le lien entre les intentions, les actions, les événements, mais qu'il justifie sa réponse en se référant au texte. Il doit également être capable d'exprimer une préférence et de la justifier. Ce niveau témoigne de deux processus en développement : « commencer à interpréter et intégrer les événements du récit » et « commencer à comprendre des éléments stylistiques tels que des métaphores simples et point de vue de l'auteur ».

Enfin, seuls 2 % de nos élèves se hissent parmi les lecteurs les plus experts (**niveau avancé**). À ce stade, il s'agit de fournir de véritables interprétations du caractère des personnages, de leurs intentions et de leurs sentiments, et de distinguer et interpréter des informations complexes provenant de différentes parties d'un document. Quels que soient les objectifs de lecture, le lecteur doit justifier sa réponse en se référant au texte. À ce niveau, les processus *examiner et évaluer la structure du récit* et *comprendre la fonction des éléments structurants* sont toujours envisagés comme des processus en développement.

Les résultats en termes de niveaux de compétences ont-ils évolué en FWB depuis 2006 ?

Comme on l'a vu, la comparaison des résultats recueillis entre 2006 et 2011 ne permet pas de mettre en évidence une nette amélioration des compétences des élèves, elle laisse toutefois apparaître une légère tendance à l'amélioration. Au-delà de la moyenne, il est important de tenter de cerner de manière plus précise quels groupes d'élèves ont le plus progressé : les meilleurs lecteurs ou les lecteurs les plus fragiles, les deux ? Le message à retirer a évidemment une portée différente pour savoir où poursuivre les efforts.

Pour décrire les tendances évolutives relatives à la maîtrise des niveaux de compétence, les analyses internationales prennent pour point de comparaison les pourcentages d'élèves qui atteignent chacun des niveaux de l'échelle. En FWB, la seule différence significative qui se dégage entre les deux prises de mesure concerne le pourcentage d'élèves qui atteint le niveau 2. Alors qu'en 2006, ce niveau intermédiaire était atteint par 66 % des élèves, en 2011, ils sont 70 % à se hisser à ce niveau.

L'analyse des pourcentages d'élèves ne dépassant pas les différents niveaux indique que cette différence pourrait être associée à une légère progression générale vers les niveaux plus élevés de l'échelle : en 2011, la proportion d'élèves situés au niveau 1 et en dessous est légèrement inférieure à celle observée en 2006 (30 % en 2011 versus 34 % en 2006), tandis que la proportion d'élèves maîtrisant les niveaux 2 et 3 de l'échelle apparaît plus importante (68 % en 2011 versus 63 % en 2006). On observe donc une légère diminution de la proportion de lecteurs en grande difficulté, tandis que la proportion d'élèves bons lecteurs augmente à peine (+ 2 %).

	Pourcentages d'élèves ne dépassant pas chaque niveau	
	En 2006	En 2011
Niveau 4	3	2
Niveau 3	20	23
Niveau 2	43	45
Niveau 1	26	24
Sous le niveau 1	8	6

Tableau 3 : Pourcentages d'élèves dans chaque niveau et ne dépassant pas ce niveau entre 2006 et 2011 en FWB

En conclusion

Comparativement à son groupe de référence, la FWB obtient en 2011 des résultats qui tendent à indiquer qu'en dépit d'une moyenne qui reste faible, une amélioration a commencé à s'amorcer. Le score global, de même que les scores relatifs à la lecture à visée littéraire présentent une tendance évolutive positive. Les valeurs de gains entre les deux mesures apparaissent toutefois faibles en regard d'autres pays tels que la Norvège et la Roumanie dont la marge de progression était relativement proche de la nôtre.

Par rapport aux résultats de 2006, les résultats de la FWB en termes de niveau de compétences laissent également entrevoir une tendance à la réduction de la proportion des élèves en grande difficulté de lecture de l'ordre de 4 %.

Dans l'étude PISA, des analyses ont été menées afin de quantifier la réduction des proportions de faibles lecteurs entre 2000 et 2009. Si l'âge et, par conséquent, les niveaux de compréhension considérés diffèrent de ceux considérés ici, la tendance au progrès est toutefois comparable. On observe ainsi, chez les jeunes francophones de 15 ans, une tendance à la réduction des très faibles lecteurs de l'ordre de 5 %, de même qu'un accroissement de 2 % de la proportion d'élèves très compétents. Dans le classement des pays participant à PISA selon ces critères évolutifs, la FWB figure parmi les pays où l'évolution est la plus positive (Baye, Demonty, Lafontaine, Matoul & Monseur, 2010).

Dans PIRLS, la FWB se distingue enfin des pays du groupe de référence par une très faible proportion de bons lecteurs. La situation dans l'enseignement primaire est par conséquent différente de ce que l'on peut observer dans PISA, où la proportion de bons ou de très bons lecteurs est à la hauteur de ce qui est observé dans la moyenne des pays de l'OCDE.

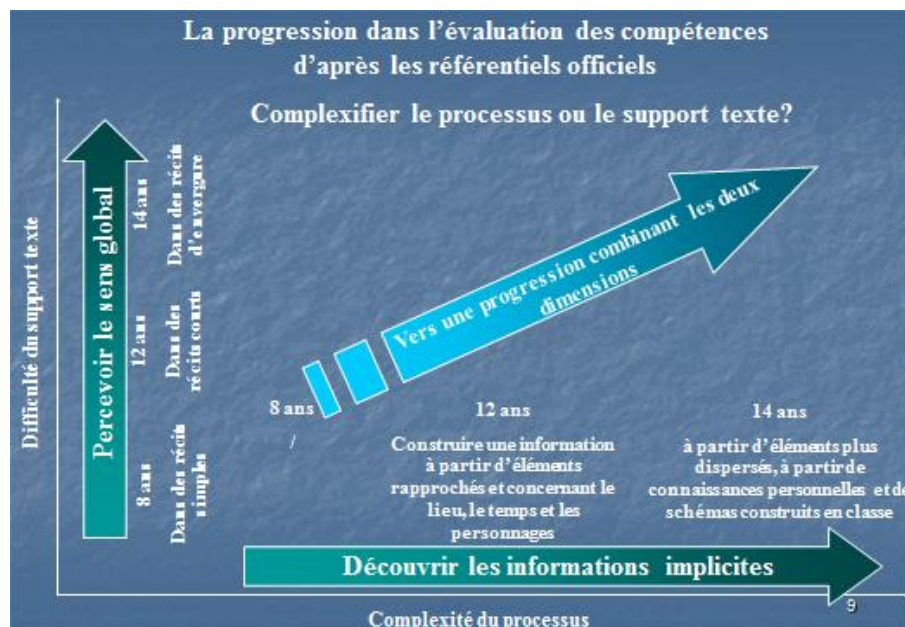
5. Des pistes d'analyses explicatives

Le constat posé pour la FWB ne peut laisser indifférent. Il importe d'explorer toutes les pistes possibles pour rendre compte de la faiblesse préoccupante des résultats et surtout d'identifier sur quels leviers agir pour renverser la tendance d'une manière décisive. Des pistes d'explications peuvent être dégagées de l'analyse des Socles de compétences et des données recueillies au niveau des pratiques pédagogiques liées à la lecture lors des campagnes PIRLS 2006 et 2011.

Une première piste d'analyse des résultats des élèves en FWB concerne les référentiels officiels et le moment où doit être certifiée la maîtrise des différentes compétences liées à la lecture.

- Une logique de progression qui va du simple au complexe

L'examen de la logique de progression contenue dans les Socles de compétences montre que selon les compétences envisagées, l'accroissement de la complexité repose tantôt sur les caractéristiques propres aux textes (longueur, envergure) tantôt sur le processus de compréhension (inférences à partir d'éléments rapprochés versus dispersés). On peut raisonnablement penser que, faute de savoir comment combiner les caractéristiques des textes et les processus de compréhension, les enseignants privilégient une progression qui va du simple au complexe, tendant à différer la lecture de textes qui mobilisent les processus de compréhension plus experts tels que les processus 3 (Interpréter et intégrer des idées et des informations) et 4 (Examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels) qui sollicitent davantage d'élaboration de sens de la part du lecteur. Différer à 14 ans la certification de la compétence *mobilisation des connaissances personnelles* n'est certainement pas un message qui encourage l'enseignement des démarches d'interprétation dès les premiers cycles de l'enseignement primaire.



Graphique 13 : Analyse de la progression des compétences « Découvrir les informations implicites » et « Percevoir le sens global » dans les Socles de compétences

- Une absence d'opérationnalisation de ce qu'est un texte d'envergure

L'épreuve PIRLS s'est sans doute doublée d'une difficulté supplémentaire dans la mesure où, contrairement à l'option prise par d'autres études d'évaluer les élèves sur des textes de longueurs variables⁸, l'équipe responsable de la coordination internationale a choisi de ne soumettre à l'évaluation que des textes relativement longs, ce qui peut prêter à discussion : l'élève en relative difficulté ou peu motivé par la lecture peut en effet être rebuté par la longueur des textes, et ne se voit dès lors offrir aucune chance de faire preuve de ses compétences, fussent-elles lacunaires, face à un texte plus court.

Tous les élèves de tous les pays participants ayant été amenés à lire les mêmes textes, la comparaison reste néanmoins pertinente et les résultats peuvent être examinés à la lumière des informations relatives au contexte scolaire (recueillies via le questionnaire adressé aux enseignants et aux directions d'établissement) et aux pratiques de lecture au sein de l'environnement familial (via les questionnaires aux élèves et à leurs parents).

Si la longueur des textes en elle-même est de nature à avoir suscité une difficulté particulière chez certains élèves en Fédération Wallonie-Bruxelles, cela amène d'emblée à s'interroger sur les pratiques de lecture tant individuelles et familiales que scolaires : en effet, les élèves qui se seraient trouvés déroutés face à ces textes sont vraisemblablement peu habitués à aborder des écrits entiers ou à tout le moins des écrits de quelques pages. Plusieurs raisons à cela peuvent être avancées : il n'y a pas de livres à la maison, ils ne lisent pas pendant leurs moments libres, ils ne sont jamais confrontés, en classe, qu'à quelques phrases, à des extraits de textes ou à des textes courts, etc. Ceci nous amène à l'analyse des pratiques pédagogiques relatives à la lecture.

- Des caractéristiques de notre système d'enseignement de la lecture

Les informations recueillies lors de l'étude PIRLS 2006 ont permis de dresser un portrait de l'enseignement de la lecture en FWB. Les conclusions de l'étude pointent une série de caractéristiques pédagogiques qui nous distinguent des pays plus performants.

- La tendance à exercer la compréhension plutôt qu'à l'enseigner
- Le fait que l'enseignement de stratégies de compréhension soit loin d'être une pratique ancrée dans le quotidien des classes.
- Le peu de temps consacré à l'enseignement formel de la lecture en 4^e année.
- Le fait que les livres pour enfants ne soient considérés comme un matériel didactique essentiel que par une faible proportion de directeurs.
- L'occurrence peu régulière de lecture de livres longs, largement devancée par la lecture d'histoires courtes.
- Le fait que les apprentissages centrés sur le code ne soient plus à l'ordre du jour de la 4^e année dans le chef de nombreux enseignants, et vraisemblablement dès le cap de la 2^e année franchi.

⁸ Cette option est prise dans les évaluations externes non certificatives menée en FWB. Les textes « longs » n'excèdent généralement pas 2 pages en 5^e année primaire.

- L'écart affiché entre la proportion d'élèves qui auraient besoin de séances de remédiation en lecture (17 %) et de ceux qui reçoivent effectivement une aide au sein de l'école (8 %).
- La part importante d'enseignants se déclarant peu formés en matière de remédiation, et même, pour certains, en matière d'enseignement de la lecture.
- Un souci de différenciation qui se marque principalement au niveau du rythme (pas d'adaptation du matériel au niveau des élèves).
- La prédominance des évaluations traditionnelles de type questionnaires à choix multiple et questions ouvertes à réponses écrites courtes.

Les informations recueillies dans les évaluations externes non certificatives menées en 5^e année primaire (2007, 2010) donnent également à penser que la nature des activités diffère sensiblement lorsque le cap de la 2^e année primaire est franchi. Les élèves sont certes très régulièrement amenés à lire mais on peut se demander si l'accent est suffisamment mis sur les leçons ou les activités visant à enseigner les compétences qui sous-tendent la compréhension. Il semblerait que les élèves soient évalués sur des compétences qui doivent souvent être mises en œuvre dans les activités de lecture, mais qui sont rarement enseignées de manière explicite.

6. Des défis à relever pour l'avenir et des leviers pour y parvenir

Même si les résultats enregistrés dans PIRLS 2011 par les élèves de 4^e primaire sont en légère progression par rapport à ceux de 2006, les responsables de notre système éducatif ne peuvent rester sans réaction face à de telles performances : la FWB ne peut se satisfaire d'un tableau qui la pointe en dernière position du classement des pays de l'Union européenne ou de l'OCDE, d'une proportion de lecteurs précaires et de non-lecteurs plus élevée que dans la plupart des pays et une proportion de très bons lecteurs quasi inexistante. Il est urgent d'agir et de se mobiliser une nouvelle fois pour la lecture, en poursuivant les efforts entamés dans la cohérence.

Les dispositifs didactiques, les pratiques et méthodes d'enseignement qui permettent d'améliorer de manière efficace les compétences en lecture sont connues et font l'objet d'un large consensus dans la communauté scientifique. Ces dispositifs ont d'ailleurs déjà été mobilisés à de nombreuses reprises notamment dans les *Pistes didactiques des évaluations externes*, dans des documents, livres, films (Terwagne & Widart, 1996⁹ ; Terwagne, Lafontaine & Terwagne, 1999¹⁰), dans des conférences, journées d'études... Ils sont aussi utilisés en formation initiale dans un certain nombre de Hautes Écoles, qui font un travail remarquable à ce propos (pour un aperçu, voir la revue *Caractères* de l'ABLF ; <http://www.ablf.be>) ou dans des opérations à une échelle locale (comme *Cap sur la lecture*, menée par la Ville de Liège).

⁹ Terwagne, S., & Widart, N. (1996). *Les chemins de la compréhension ou Comment enseigner les stratégies de lecture aux 8-12 ans*. Liège, Bruxelles : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université, avec le soutien de la Direction Générale de l'Organisation des Études. Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation. Communauté française de Belgique.

¹⁰ Lafontaine, A., & Terwagne, S. (1999). *Les cercles de lecture chez les 8-12 ans*. Liège, Bruxelles : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université, avec le soutien de la Direction Générale de l'Organisation des Études. Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation. Communauté française de Belgique.

Il faut hélas bien constater que les actions de diffusion et de formation entreprises jusqu'ici n'ont pas réussi à modifier en profondeur les pratiques d'enseignement à l'échelle de l'ensemble du système. Il convient donc de réfléchir autrement et d'imaginer des pistes alternatives.

Premièrement, il nous semble mobilisateur **d'envoyer un message clair aux enseignants du primaire, en fixant des seuils à atteindre à moyen et à long termes pour la compréhension en lecture**. Ainsi, nous pensons raisonnable et stimulant de définir les objectifs suivants pour les cycles PIRLS à venir :

- la FWB devrait, à l'horizon 2021, se situer dans la moyenne des pays de référence (des paliers intermédiaires pourraient être fixés (au moins 520 en 2016, au moins 530 en 2021) ; dans PISA 2009, la FWB a quasi atteint cet objectif (score de 490, la moyenne des pays de l'OCDE étant de 493) ;
- amener la proportion de non-lecteurs (sous le niveau 1) à moins de 2 % en 2016 et à quasi 0 % en 2021 ; amener le pourcentage de lecteurs précaires (niveau 1) en-dessous de 20 % en 2016 (comme dans la plupart des pays de référence) et aux alentours de 15 % en 2021 ;
- amener la proportion d'élèves qui se situent aux niveaux les plus avancés (3 et 4) à au moins 30 % en 2016 et 35 % en 2021.

Deuxièmement, il s'agit d'intensifier les actions de formation continuée dans le domaine de la didactique de la lecture/écriture. Dans cette perspective, une première piste est de sensibiliser les enseignants à l'importance de prendre en compte les caractéristiques formelles des matériaux écrits proposés aux élèves. La nature des habiletés qui doivent être acquises par les élèves au-delà du premier cycle primaire est peu documentée et insuffisamment connue des enseignants. Pour pallier ce manque d'informations, un chapitre du rapport PIRLS 2011 relatif aux résultats prendra la forme d'un **document pédagogique** illustrant chacun des 4 processus de compréhension mis en jeu dans l'épreuve au départ de deux textes libérés (un texte à visée littéraire et un texte à visée informative). Les stratégies de compréhension visées par les différentes questions relatives à ces deux textes seront explicitées dans un langage accessible aux enseignants. Le travail de clarification des processus en jeu dans la compréhension constitue en effet un levier tant pour l'analyse diagnostique des difficultés des élèves que pour la conception d'activités de remédiation qui dépassent la « simple » mise en activité de processus de lecture et permettraient aux élèves de développer des démarches de lecture plus expertes.

Former les enseignants à la mise en place de dispositifs d'enseignement de la compréhension constitue une seconde piste susceptible d'améliorer les performances des élèves des deuxième et troisième cycles de l'enseignement primaire. Il conviendra de définir rapidement avec l'IFC selon quelles modalités organiser ces formations pour qu'elles soient à la fois les plus efficaces possibles, tout en touchant un nombre d'enseignants le plus large possible.

En guise de conclusion est esquissé ci-dessous le contenu que pourraient prendre les formations. Les faibles performances des élèves de la FWB plaident pour la mise en place d'un enseignement interactif et un environnement d'apprentissage développant non seulement les stratégies cognitives des élèves, mais aussi leur confiance dans leurs capacités, de même que leur aptitude à analyser leur propre fonctionnement de lecteur.

L'enseignement explicite de la compréhension vise à enseigner les stratégies utilisées par les bons lecteurs pour essayer de comprendre un texte difficile et restaurer la compréhension lorsqu'elle est rompue (Giasson, 1990 ; Schoenbach, Greenleaf, Cziko & Hurwitz, 2000). L'objectif de ces dispositifs pédagogiques est d'élargir le répertoire des stratégies que les élèves peuvent utiliser de manière autonome pour contrôler leurs propres processus de lecture et, ainsi, leur compréhension. Dans un premier temps, l'enseignant modélise l'usage de ces stratégies de compréhension puis il guide les élèves dans la pratique de ces stratégies qui permettent d'appréhender des textes complexes.

Les dispositifs d'enseignement de la compréhension visent à enseigner aux élèves des stratégies telles que :

- Questionner les textes, les auteurs et eux-mêmes à propos du texte
- « Parler » au texte via des annotations dans les marges
- Visualiser ce qui est écrit dans le texte
- Établir des connexions significatives entre le texte et d'autres connaissances, d'autres expériences et d'autres textes
- Relire des sections du texte pour clarifier les confusions
- Résumer, reformuler, paraphraser les textes ou des parties de textes
- Représenter les concepts et le contenu des textes sous une forme graphique, par des métaphores ou des analogies (ex : représenter les stratégies de lecture sous forme de symboles)
- Organiser et garder des traces des idées d'un texte via des organisateurs graphiques, des résumés, des plans ou des notes.

Apprendre aux élèves à diriger et à contrôler leurs processus de lecture constitue un aspect central de l'enseignement de la compréhension. Le travail des processus métacognitifs amène les élèves à identifier certains processus cognitifs mis en œuvre dans une variété de situations de lecture et à percevoir où se dirige leur attention lorsqu'ils lisent. Il est important de familiariser les enseignants avec des dispositifs qui permettent aux élèves d'analyser leurs processus de compréhension et de développer chez les enseignants des représentations de la lecture comme un domaine où la progression est possible et instrumentée.

À plus long terme, les effets de l'enseignement de stratégies de compréhension portent sur le développement de perceptions de soi comme lecteur plus positives. La confiance dans ses capacités de lecteur apparaît comme une composante essentielle de l'engagement dans des tâches de lecture tant scolaires qu'extra-scolaires (Guthrie & Alvermann, 1999). En outre, la confiance que le l'élève possède dans ses capacités de lecteur constitue un concept susceptible d'évoluer sans doute plus rapidement sous l'effet des pratiques d'enseignement de la compréhension que les attitudes.

Bibliographie

- Alexander, P.A., & Jetton, T.L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. In M.L. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3) (pp. 25-310). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Anderson, R.C., & Pearson, P.D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255-291). White Plains, NY: Longman.
- Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. New York: Mc Graw-Hill.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Bruxelles: De Boeck.
- Guthrie, J.T., & Alvermann, D.E. (1999). *Engaged reading: processes, practices and policy implications*. New-York: Teachers College Press.
- Ruddell, R.B., & Unrau, N.J. (Eds.) (2004). *Theoretical models and processes of reading* (5th ed.). Newark, DE: International Reading Association.
- Schoenbach, R., Greenleaf, C., Cziko, C., & Hurwitz, L. (2000). *Reading for understanding: a guide to provide reading in Middle and High school classrooms*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Walter, P. (1999). Defining literacy and its consequences in the developing world. *International Journal of Lifelong Education*, 18, 31-48.

Annexe

