

PIRLS 2021



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES



DOSSIER N°3

LES ENVIRONNEMENTS DE LECTURE AU SEIN DE LA FAMILLE ET DE L'ÉCOLE

Marine ANDRÉ
Patricia SCHILLINGS
Virginie DUPONT

Sommaire

Introduction.....	1
1. L'environnement familial	3
1.1. Le rapport à la lecture des parents	3
1.1.1. Les pratiques de lecture des parents	3
1.1.2. Le plaisir de lire des parents.....	4
1.2. Activités d'émergence de l'écrit à la maison dès le plus jeune âge	5
1.2.1. Le nombre de livres à la maison.....	5
1.2.2. Les activités réalisées à la maison avant l'entrée à l'école primaire	6
1.2.3. Les compétences littéraciques avant l'entrée à l'école primaire	8
2. L'environnement scolaire	10
2.1. L'environnement littéraire de la classe et de l'école	10
2.2. Les pratiques pédagogiques autour de la bibliothèque	11
3. La lecture pour soi et l'engagement des élèves	13
3.1. Le temps passé à lire à la maison : reflet de l'engagement cognitif des élèves dans la lecture	14
3.2. Les pratiques de classe favorisant la lecture pour soi et l'engagement	15
3.3. La motivation des élèves pour la lecture	16
3.2.1. Le plaisir de lire des élèves.....	16
3.2.2. La perception de soi comme lecteur.....	19
En conclusion.....	22
Références bibliographiques	23

Les auteurs adressent leurs sincères remerciements à l'ensemble des élèves,
enseignants et directions ayant accepté de participer à l'enquête

Dans ce document, le masculin est utilisé comme représentant des deux sexes, sans discrimination à l'égard des hommes et des femmes, et dans le seul but d'alléger le texte

Introduction

Dans le domaine de la lecture, ce sont souvent les compétences « techniques » qui sont évoquées pour définir le niveau d'expertise des lecteurs : décoder le texte, comprendre le contenu, interpréter, faire une lecture critique... Cependant, la maîtrise de la lecture repose aussi sur l'acculturation des individus à l'écrit définie comme un « travail d'appropriation et de familiarisation avec la culture écrite, ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales ». (Goigoux, 2003, p. 2). Cette acculturation commence dès le plus jeune âge et se nourrit des interactions entre les lecteurs-scripteurs experts et les apprentis (Chauveau, 2011, cité par Tiré et al., 2015). Ce rôle de médiateur ou de « passeur de lecture » (Frier, 2006) peut être joué à la fois par les parents et par les enseignants. L'école et la famille sont ainsi les deux lieux privilégiés de socialisation avec des pratiques culturelles liées à l'écrit.

De nombreuses recherches ont mis en évidence le rôle essentiel de l'environnement familial et plus précisément des pratiques et des attitudes familiales dans le développement des compétences littéraciques des enfants (Beer-Toker & Gaudreau, 2006 ; Ecalle & Magnan, 2010). D'une part, les premiers apprentissages dans le domaine de l'écrit ou littératie émergente influencent le développement des compétences futures en lecture et en écriture et la réussite scolaire de l'enfant (Justice, et al., 2009 ; Pagani, et al., 2011, cités par Dubois et al., 2019). D'autre part, l'engagement des parents dans des tâches de littératie est associé positivement à la réussite scolaire des élèves et particulièrement dans le domaine de la lecture (Hawken, 2009 ; Proulx & Giasson, 2008 ; Sénéchal & LeFevre, 2002). Ces pratiques de littératie familiales peuvent prendre différentes formes, conscientes ou inconscientes, mais se réalisent généralement de manière informelle : les parents peuvent mettre à disposition de leurs enfants diverses ressources, écouter leur enfant lire à haute voix (Ecale & Magnan, 2010), leur montrer l'exemple en lisant eux-mêmes (Beer-Toker & Gaudreau, 2006). Ces pratiques de littératie émergente prenant place entre la naissance et l'entrée à l'école (Tracey et Morrow, 2015) sont très différentes d'une famille à l'autre. Dans les familles moins favorisées sur le plan culturel, les parents ont tendance à lire moins, à posséder moins de livres et à sous évaluer l'importance de la lecture. Cet écart socioculturel dans les pratiques littéraciques précoces est donc susceptible d'impacter la réussite scolaire de ces enfants.

Cette acculturation, amorcée dans le contexte familial, devrait se poursuivre dans le contexte scolaire. Afin de jouer son rôle de promoteur de l'acculturation à l'écrit et de ne pas générer de l'échec scolaire dès la maternelle, l'école ne peut être insensible aux différences d'expériences avec l'écrit entre les enfants et à leur inégal bagage langagier (Joigneaux, 2009 ; Bautier & Goigoux, 2004). À l'école, même avant l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture, les pratiques enseignantes devraient viser le développement d'un rapport positif à la lecture et d'une identité de lecteur en considérant l'acculturation comme un objet d'enseignement-apprentissage (Tiré et al., 2015). Pour ce faire, les élèves devraient être immergés dans la culture écrite, se construire une culture littéraire, entrer dans une communauté de lecteurs, percevoir les usages et les fonctions de l'écrit et envisager un rapport oral-écrit. Bien sûr cet enseignement-apprentissage passe par des interventions directes comme des échanges avec l'enseignant ou les pairs (Morin, 2007 ; Thériault, 2010, cités par Dubois et al., 2019) mais aussi par des interventions indirectes qui concernent davantage l'organisation fonctionnelle de la classe, c'est-à-dire le temps et l'espace dédiés aux activités de lecture et d'écriture (Dubois et al., 2019).

L'acculturation à l'écrit, à la maison ou à l'école, joue également un rôle important dans le développement de l'intérêt pour la lecture, des perceptions de soi comme lecteur et *in fine* de l'engagement dans la lecture. En effet, les élèves qui ont peu ou pas de contact avec le monde de l'écrit

avant leur entrée dans l'apprentissage formel de la lecture-écriture, ont tendance à penser que la lecture est uniquement une activité scolaire. La lecture est alors vue comme lecture contrainte qui prend pour objet principal les classiques de la littérature (Bemporad, 2014 ; Bouleux, 2021). Dans ce contexte, il est difficile pour les élèves de développer une « lecture plaisir ».

Que pouvons-nous dire des pratiques et des attitudes familiales en lien avec la lecture en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) ? Comment influencent-elles les performances en lecture de nos élèves ? L'environnement littéracie de la classe est-il suffisamment stimulant ? Qu'en est-il du plaisir de lire et de la perception de soi comme lecteur des élèves de 4^e année primaire ? Grâce au questionnaire à destination des parents, l'enquête PIRLS permet de recueillir un certain nombre d'informations quant aux pratiques de lecture au sein des familles. Les questionnaires à destination des enseignants et des élèves nous permettent, quant à eux, de questionner l'environnement de classe et son lien avec le développement des compétences littéraciques des élèves ainsi que leur plaisir de lire, leur engagement et leur perception de soi en tant que lecteur.

Dans ce dossier, nous dépeindrons tour à tour les pratiques et attitudes familiales en FW-B ainsi que l'environnement de classe relatif à la lecture et nous nous attacherons à mettre en lien ces pratiques et attitudes avec les performances et les attitudes des élèves.

1. L'environnement familial

La famille est le premier contexte d'apprentissage de l'écrit. C'est dans ce milieu qu'émergent « les connaissances, les habiletés et les attitudes que l'enfant développe avant son apprentissage formel de la lecture et de l'écriture » (Charron et al., 2022, cité par Villeneuve-Lapointe et al., 2023). Cette littératie émergente recouvre le langage oral, la conscience de l'écrit, la conscience phonologique et les premiers apprentissages en écriture (Chambers et al., 2016 ; Giasson, 2012 ; Rohde, 2015) et se développe dans les interactions que l'enfant entretient avec son environnement.

Il est donc aisé de comprendre que les pratiques de littératie familiale et l'environnement dans lequel elles prennent place jouent un rôle primordial dans les apprentissages du lire-écrire comme le confirment de nombreuses études (Burns et al., 2003 ; Bus et al., 1995 ; Myre-Bisaillon et al., 2012 ; Scarborough & Dobrich, 1994 ; Sénéchal, 2011 ; Wasik, 2012, cités par Charron et al., 2020). Comme mentionné ci-avant, le lien entre les compétences de compréhension en lecture et l'exposition à l'écrit est généralement décrit en termes de spirale de causalité : plus les enfants sont exposés à l'écrit, plus ils développent leurs compétences en compréhension, en décodage et en orthographe. Ces compétences alimentent en retour la quantité d'exposition à l'écrit (Mol & Bus, 2011).

Dans cette première partie, nous allons nous intéresser au rapport que les parents entretiennent avec la lecture à travers leurs pratiques de lecture et leur plaisir de lire. Nous nous attarderons ensuite sur les activités de littératie émergente proposées aux enfants dès leur plus jeune âge lorsqu'ils sont dans le cadre familial. Ces attitudes et pratiques autodéclarées seront ensuite mises en lien avec les compétences des élèves en compréhension de l'écrit.

1.1. Le rapport à la lecture des parents

Dans le questionnaire à destination des parents, une série d'items permet d'appréhender l'engagement de ceux-ci dans les pratiques de littératie. Plus précisément, ce sont la fréquence à laquelle les parents s'adonnent à la lecture ainsi que leur plaisir de lire qui sont ici questionnés.

1.1.1. Les pratiques de lecture des parents

Le questionnaire proposait tout d'abord aux parents de s'exprimer sur le temps qu'ils passent à lire et plus précisément à lire pour le plaisir.

Les réponses à la question « *Au cours d'une semaine ordinaire, combien de temps passez-vous habituellement, chez vous, à lire pour vous-même des livres, des revues, des journaux et des documents de travail (en version papier ou numérique)* » montrent que 65,1% des élèves ont un parent qui lit pour lui-même cinq heures par semaine ou moins alors qu'ils ne sont que 34,9% à le faire six heures ou plus.

Tableau 1 : Pourcentage d'élèves dont le parent lit pour lui-même selon le temps consacré

Moins d'une heure par semaine	20%
Entre 1 et 5 heures par semaine	45,1%
Entre 6 et 10 heures par semaine	19,5%
Plus de 10 heures par semaine	15,4%

La question suivante interrogeait la fréquence de lecture pour le plaisir à la maison. Les réponses indiquent que ces heures de lecture plaisir sont réparties tout au long de la semaine puisque 68,3% des élèves ont un parent qui lit pour le plaisir au moins deux fois par semaine.

Tableau 2 : Pourcentage d'élèves dont le parent lit pour le plaisir à la maison selon la fréquence

Tous les jours ou presque	35,9%
Une ou deux fois par semaine	32,4%
Une ou deux fois par mois	17%
Jamais ou presque jamais	14,7%

1.1.2. Le plaisir de lire des parents

Les parents étaient ensuite invités à donner leur degré d'accord avec une série d'affirmations permettant d'évaluer leur plaisir lorsqu'ils lisent.

Ce sont ainsi 53,5% des élèves qui ont un parent affirmant *aimer lire*. En examinant de plus près les items (tableau 3), la lecture pratiquée par les parents pourrait être qualifiée de lecture sans contrainte puisque seuls 20,8% des élèves ont un parent qui déclare lire seulement s'il y est obligé et seuls 29,9% ont un parent affirmant lire uniquement pour trouver de l'information utile. Pour 61,2% des élèves, la lecture plaisir des parents se déroule sur leur temps libre. Si la lecture est le passe-temps favori des parents d'une moitié d'élèves (51,1%), 77,6% des élèves ont un parent qui aimerait avoir plus de temps pour lire.

De plus, 76,3% des élèves ont un parent qui déclare aimer parler de ce qu'il lit avec d'autres personnes, élément essentiel dans la pratique de la lecture et le développement d'identité de lecteur (Shanahan et al., 2010). Par ailleurs, 66,5% des parents indiquent que *la lecture est une activité importante chez eux*, valorisant ainsi cette pratique dans le cadre familial.

Tableau 3 : pourcentage d'élèves dont les parents déclarent être en accord ou non avec les items relatifs à la lecture pour le plaisir

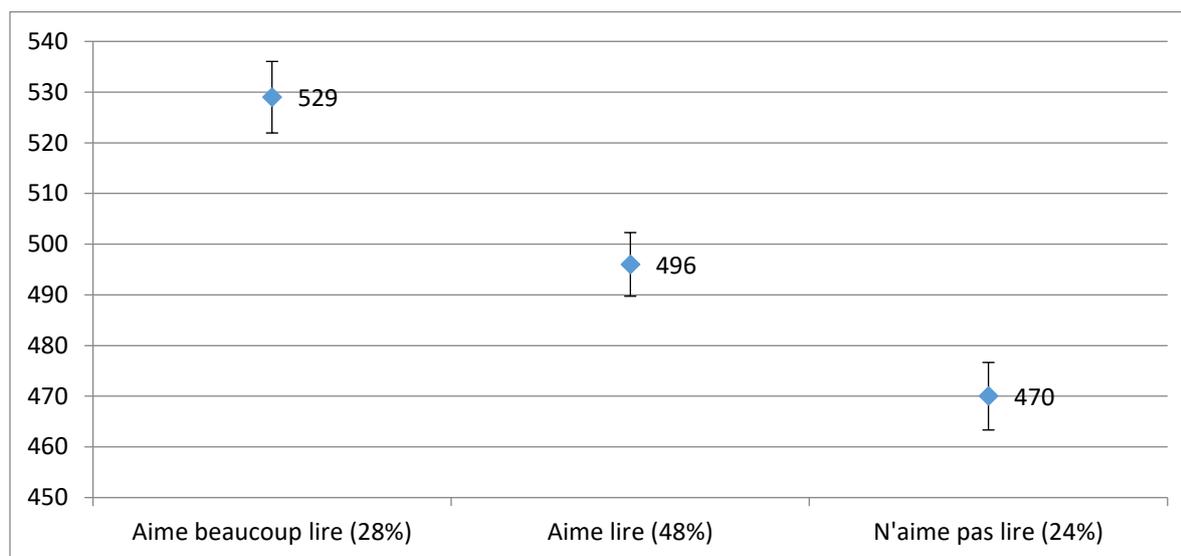
	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Pas tout à fait d'accord	Pas du tout d'accord
J'aime lire	53,5%	30,9%	10,5%	5,1%
Je lis seulement si j'y suis obligé(e)	8,9%	11,9%	25,3%	53,9%
Je ne lis que si j'ai besoin de trouver des informations	12%	17,9%	30%	40,1%
J'aime bien passer mon temps libre à lire	23,6%	37,6%	27,3%	11,4%
La lecture est un de mes passe-temps favoris	25,3%	31,8%	28,4%	14,5%
J'aimerais avoir plus de temps pour lire	43,9%	33,7%	15,6%	6,8%
J'aime bien parler de ce que je lis avec d'autres personnes	28,4%	47,9%	17,1%	6,6%
La lecture est une activité importante chez nous	26,8%	39,7%	26,2%	7,3%

Sur la base de ces huit affirmations, une échelle¹ a été construite afin de rendre compte de ces pratiques et attitudes parentales envers la lecture. Trois catégories ont ensuite été créées : les parents aiment beaucoup lire, aiment lire ou n'aiment pas lire.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, 28% des élèves ont des parents qui affirment beaucoup aimer la lecture, 48% aimer lire et 24% ne pas aimer lire. Le graphique 1 montre que les performances des

¹ Alpha de Cronbach = 0.90

élèves sont associées au goût pour la lecture de leurs parents, confirmant les résultats d'autres recherches.



Graphique 1 : Moyenne des élèves selon le goût des parents pour la lecture

1.2. Activités d'émergence de l'écrit à la maison dès le plus jeune âge

Contrairement à une idée préconçue, les enfants entrent dans le monde de la langue écrite bien avant la première année primaire, où ils commencent formellement à apprendre à lire et à écrire. Les premières représentations et apprentissages de l'écrit se passent à travers les activités vécues en famille et ensuite à l'école maternelle. Les données analysées ci-après permettent d'appréhender les activités de littératie qui se déroulent en famille de même que les compétences déjà acquises par les enfants avant leur entrée en primaire selon leurs parents.

1.2.1. Le nombre de livres à la maison

Le questionnaire à destination des parents les interrogeait sur le nombre de livres (hors livres numériques, revues, journaux et livres pour enfants) et ensuite plus particulièrement le nombre de livres pour enfants présents à la maison. En effet, la présence de livres à la maison est une condition nécessaire mais non suffisante à la mise en place d'activités de littératie émergente. Seuls un tiers des élèves (31,8%) ont un parent qui déclare avoir plus de 100 livres à la maison contre deux tiers qui en possèdent moins de 100 dont environ 40% en possèdent entre 0 et 25. Lorsque l'on s'intéresse aux livres pour enfants, on remarque que 46,4% des élèves en ont plus de 100 chez eux alors qu'ils sont 12% à posséder moins de 10 livres pour enfants chez eux.

Tableau 4 : pourcentage d'élèves selon le nombre de livres et de livres pour enfants chez eux d'après les parents

	Entre 0 et 10 livres	Entre 11 et 25 livres	Entre 26 et 100 livres	Entre 101 et 200 livres	Plus de 200 livres
Livres	18,4%	18,2%	31,6%	13,6%	18,2%
Livres pour enfants	11,8%	16,7%	25,1%	26%	20,4%

1.2.2. Les activités réalisées à la maison avant l'entrée à l'école primaire

Le questionnaire à destination des parents présentait également une série d'items concernant les activités que ces derniers réalisent à domicile avec leur enfant avant leur entrée à l'école primaire. Ces items (tableau 5) permettent de mieux cerner les pratiques de littératie émergente et d'exposition à l'écrit, déterminantes pour le développement langagier de l'enfant (Charron et al., 2020), même si celles-ci se font dans un cadre informel et ludique.

L'activité la plus fréquente consistant à parler avec son enfant des choses que l'on a faites, apparaît **souvent** pratiquée par 71,8% des élèves avec leurs parents. Si elle se limite à une simple restitution d'une expérience et non à l'élaboration du sens ou à l'interprétation, cette activité est sans doute la plus éloignée de la lecture-écriture (Bonnéry & Joigneaux, 2015). Ces pratiques d'élaboration et d'interprétation sont également mobilisées lors de discussions avec l'enfant à propos de choses lues. Seuls 28% des élèves sont invités par leur parent à parler de choses lues à une fréquence régulière.

Un peu plus de la moitié des élèves ont un parent qui déclare lire **souvent** des livres (53,7%), raconter **souvent** des histoires (56,5%) ou encore chanter **souvent** des chansons (52,5%). Si ces chiffres sont encourageants, Bonnéry et Joigneaux (2015) ont montré que les pratiques de lectures partagées d'album ne sont pas toutes scolairement rentables. Lorsque cette lecture prend la forme d'une oralisation littérale du texte ou si le travail d'interprétation durant ces moments de lecture est dirigé par l'adulte, ces pratiques se révèlent moins porteuses pour les enfants que lorsque les parents profitent de ce moment pour inciter leurs enfants à formuler des hypothèses interprétatives au sujet du livre lu. Environ 85% des élèves (proportion égale de **souvent** et **parfois**) lisent à voix haute des affiches ou des étiquettes avec leurs parents.

En revanche, les activités qui pourraient davantage s'approcher de certaines activités formelles effectuées à l'école apparaissent réalisées moins régulièrement dans le cadre familial. En effet, 50,1% des élèves jouent **parfois** avec leurs parents à des jeux basés sur l'alphabet. Ils sont 53,7% à jouer **parfois** avec des jeux de vocabulaire et 50,7% à écrire **parfois** des lettres ou des mots.

Tableau 5 : pourcentage d'élèves dont le parent déclare réaliser ce type d'activités avant l'entrée à l'école primaire selon la fréquence

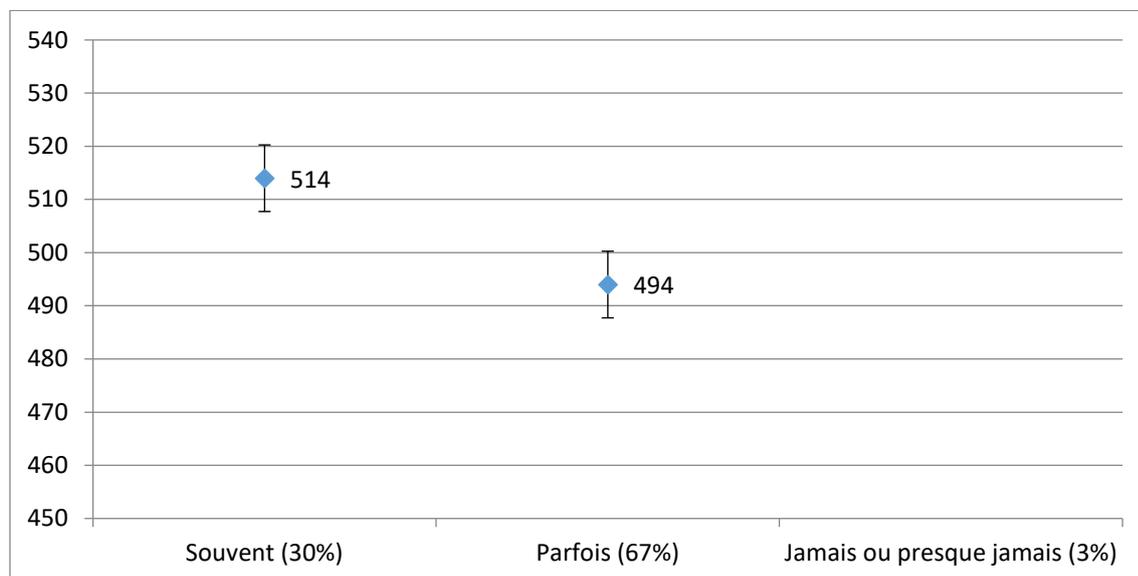
	Souvent	Parfois	Jamais ou presque
Parler de choses que vous aviez faites	71,8%	25%	3,2%
Parler de choses que vous aviez lues	28%	49,8%	22,2%
Lire des livres	53,7%	39,1%	7,2%
Raconter des histoires	56,5%	35,7%	7,8%
Chanter des chansons	52,5%	35,3%	12,2%
Lire à voix hautes des affiches ou des étiquettes	42,5%	42,4%	15,2%
Jouer à des jeux de vocabulaire	19,3%	53,7%	27%
Jouer avec des jeux basés sur l'alphabet (par ex., des blocs avec des lettres)	30,8%	50,1%	19,1%
Écrire des lettres ou des mots	35,9%	50,7%	13,4%

Au départ de ces données, une échelle² a été construite et trois catégories ont été définies : les activités que les parents déclarent faire avec leur enfant souvent, parfois ou jamais ou presque jamais.

En FW-B, 30% des élèves ont des parents qui déclarent réaliser souvent ce type d'activités, 67% parfois. Seuls 3% des élèves ont des parents qui disent ne jamais ou presque jamais entreprendre ce type

² Alpha de cronbach = 0.73

d'activités avec leur enfant. Le graphique 2 indique que les élèves qui pratiquent **souvent** ce type d'activités ont une moyenne au test PIRLS 2021 significativement supérieure à ceux qui ne le font que **parfois**.



Graphique 2 : Moyenne des élèves en fonction des activités réalisées à la maison avant l'entrée en 1^{re} primaire

Les recherches en éducation montrent par ailleurs que les contextes familiaux moins favorisés sont ceux où les pratiques littéraciques avant l'entrée à l'école apparaissent moins développées et où les ressources matérielles touchant l'écrit sont moins nombreuses (Bisaillon & Chalifoux, 2020 ; Myre-Bissaillon & François-Sévigny, 2023). Les données issues de l'enquête PIRLS 2021 confirment ce résultat : comme l'indique le tableau 6, plus les élèves proviennent d'un milieu favorisé, plus leurs parents déclarent mener ce type d'activités avec eux avant l'entrée en première primaire.

Tableau 6 : Moyenne de l'indice « Activités de littératie » en fonction l'origine socioéconomique et culturelle par quartile

	25% des élèves les moins favorisés	25% des élèves moins favorisés	25% des élèves favorisés	25% des élèves les plus favorisés
Moyenne de l'indice « Activités de littératie avant l'école primaire »	9,20 (0.07)	9,69 (0.07)	10,00 (0.08)	10,34 (0.07)

Le lien entre origine socioéconomique et culturelle et performances s'explique-il par les activités menées avec les enfants ? Les analyses menées ne permettent pas de répondre par l'affirmative à cette question : même sous contrôle de l'indice reflétant les activités de littératie réalisée à la maison avant l'entrée à l'école, le lien entre origine sociale et performances reste significatif. Il est également intéressant de noter que même sous contrôle de l'origine sociale, faire des activités de littératie avant l'entrée à l'école est lié positivement aux performances en compréhension de l'écrit. Autrement dit, faire des activités avec son enfant est bénéfique quel que soit le milieu socioéconomique des élèves.

Tableau 7 : compensation de l'effet de l'origine sociale et culturelle sur les performances par les activités de littératie réalisées avant l'école primaire

	Modèle 1	Modèle 2
	Coefficient (erreur standard)	Coefficient (erreur standard)
Intercept	289.81 (10.34)	266.62 (13.41)
Origine socioéconomique et culturelle	19.50*** (0.96)	18.65*** (0.95)
Activités de littératie avant l'école		3.29*** (0.94)

1.2.3. Les compétences littératiques avant l'entrée à l'école primaire

Une autre série de questions demandaient aux parents de dresser le portrait des compétences littératiques de leur enfant avant leur entrée à l'école primaire (tableau 8). Pour ce faire, les parents étaient invités à estimer si leur enfant savait très bien, assez bien, pas très bien ou pas du tout réaliser une série de tâches liées à la lecture et à l'écriture. Ces tâches permettent d'appréhender le niveau de littératie émergente des élèves qui constitue en quelque sorte leur degré de préparation à une entrée dans le monde de l'apprentissage formel de l'écrit.

La compétence qui semble la mieux maîtrisée par les élèves est l'écriture de leur prénom (tableau 8). En effet, 61,5% des élèves ont un parent qui déclare que leur enfant maîtrisait très bien cette compétence et 29,6% assez bien. En revanche, ils ne sont que 56,7% d'élèves à pouvoir, selon leurs parents, mobiliser **très bien** à **assez bien** des lettres pour écrire d'autres mots.

Une autre compétence qui semble acquise avant l'entrée en première primaire est la reconnaissance de la plupart des lettres de l'alphabet : 79,9% des élèves ont un parent qui indique une maîtrise forte à moyenne de celle-ci. Pourtant, si apprendre la litanie des lettres est une chose souvent faite en famille, celle-ci peut s'avérer contreproductive lors de l'entrée dans l'écrit car cette connaissance du nom des lettres peut constituer un frein au décodage qui s'appuie notamment sur le son des lettres et non leur nom. Cette reconnaissance ne s'accompagne pas systématiquement d'une maîtrise de l'écriture de ces lettres de l'alphabet. Une grande majorité d'élèves (70%) ont un parent déclarant que leur enfant maîtrisait très bien à assez bien cette tâche. Ainsi, 10% des élèves maîtrisent la reconnaissance des lettres mais pas leur écriture.

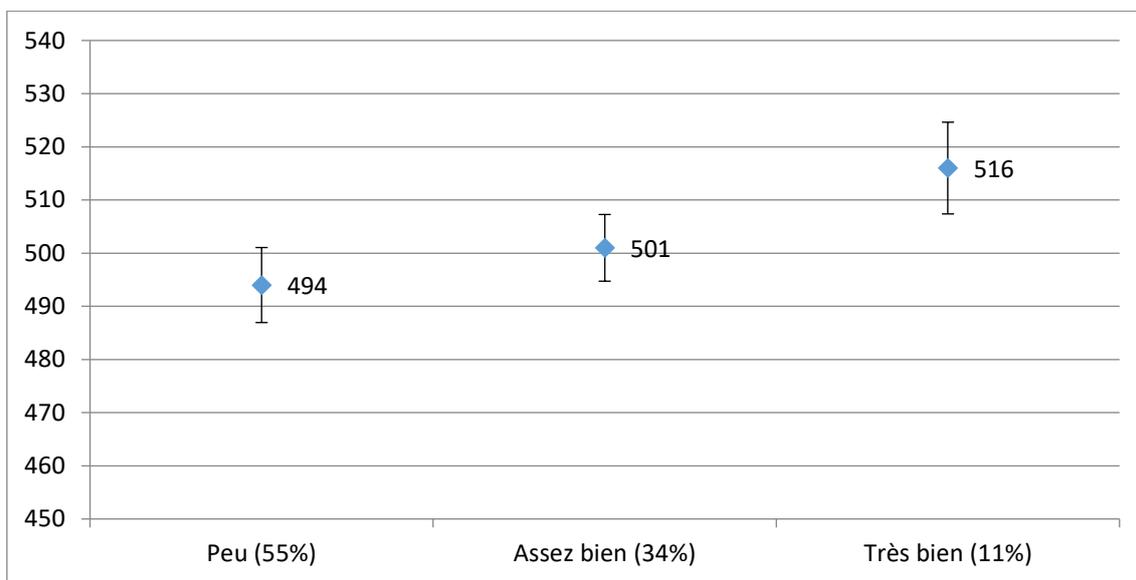
Enfin, la lecture de quelques mots est très bien à assez bien maîtrisée par un peu plus de la moitié des élèves (54,4%) selon les estimations de leurs parents. Lorsque l'empan de lecture s'allonge à la lecture de phrases, les enfants ne sont plus que 26,4% aux mêmes niveaux de maîtrise. Seuls 17,8% des élèves ont des parents les estimant capables de lire une histoire avant leur entrée à l'école primaire.

Tableau 8 : pourcentage d'élèves dont les parents déclarent que leur enfant savait faire les choses suivantes selon le degré de maîtrise

	Très bien	Assez bien	Pas très bien	Pas du tout
Écrire son nom	61,5%	29,6%	7,7%	1,1%
Écrire d'autres noms	22,5%	34,2%	32,6%	10,7%
Reconnaître la plupart des lettres de l'alphabet	39,3%	40,6%	17,6%	2,6%
Écrire les lettres de l'alphabet	27,9%	42,1%	25,7%	4,3%
Lire quelques mots	17,3%	37,1%	32,8%	12,8%
Lire des phrases	6,3%	20,1%	35,7%	37,8%
Lire une histoire	4,2%	13,6%	31,4%	50,8%

Sur base de ces items, un indice³ a été créé afin de distinguer les enfants qui maîtrisaient très bien, assez bien ou peu ces compétences avant leur entrée à l'école maternelle.

Le graphique 3 indique que plus de la moitié des élèves (55%) maîtrisaient peu ces compétences, pourtant prédictrices d'une scolarité réussie. En effet, ces élèves qui maîtrisaient peu ces compétences avant leur entrée en primaire ont obtenu en quatrième année primaire des résultats à l'enquête PIRLS significativement inférieurs aux élèves qui les maîtrisaient très bien. Ces derniers ne représentent toutefois que 11% des élèves.



Graphique 3 : Moyenne des élèves en fonction des compétences maîtrisées par l'enfant avant son entrée à l'école primaire

Ces compétences décrites par les parents résultent à la fois d'apprentissages réalisés en famille mais aussi d'apprentissages réalisés à l'école maternelle. En effet, même si l'école maternelle ne disposait pas d'un curriculum précis au moment où les élèves cibles la fréquentaient, la majorité de ceux-ci ont suivi un enseignement préscolaire dès 3 ans.

Le point suivant permettra de mieux comprendre l'environnement scolaire.

³ Alpha de Cronbach = 0.88

2. L'environnement scolaire

L'environnement scolaire est aussi important à prendre en compte dans le développement de l'acculturation à l'écrit. En effet, un enseignant peut soutenir le développement de ses élèves dans l'appropriation et la familiarisation à la culture écrite non seulement par des interactions directes avec les élèves mais aussi à l'aide d'interactions indirectes dont l'environnement scolaire et, plus spécifiquement, l'aménagement de la classe fait partie (Dubois, et al., 2019).

Ce second point s'intéresse à la fois à l'environnement de la classe et aux pratiques qui sont en lien avec la bibliothèque ou le coin lecture car ce sont les allers-retours incessants entre les apprentissages scolaires (dans toutes les disciplines) et les activités menées autour des livres et de l'écrit en général qui permettent à l'enfant de donner du sens à tous les apprentissages, dans tous les domaines disciplinaires.

2.1. L'environnement littéraire de la classe et de l'école

Dans le questionnaire à destination des enseignants de quatrième année primaire, une série de questions les invitait à communiquer des informations sur la bibliothèque de classe ou le coin lecture.

Tout d'abord, le questionnaire demandait à l'enseignant titulaire de se positionner quant à la présence ou non d'une bibliothèque ou d'un coin lecture dans la classe. La grande majorité des enseignants (95,7%) déclarent posséder une bibliothèque ou un coin lecture dans leur classe. Si ce pourcentage est encourageant, il recouvre des réalités différentes ne serait-ce que par la différence qui existe entre la bibliothèque de classe et le coin lecture questionnés ensemble dans cet item (voir encadré 1). En effet, la littérature scientifique (Giasson, 2013 ; Frier & Vadcar, 2017) mentionne qu'il est important d'avoir un accès facile aux livres (bibliothèque de classe), l'idéal étant que les élèves disposent d'un lieu qui l'accompagne (coin lecture). Brassell (1999) a notamment montré que la présence d'un coin lecture dans la classe incite les élèves à lire deux fois plus que les élèves qui n'en disposeraient pas. Le temps octroyé aux élèves pour des lectures individuelles ou personnelles leur permettant de développer une identité de lecteur.

Encadré 1 – Bibliothèque ou coin lecture ?

La **bibliothèque de classe** est un meuble qui regroupe des livres mis à disposition de tous les élèves de la classe (Giasson, 2013). La bibliothèque recouvre une diversité de genres de textes pour contribuer à l'enrichissement culturel et littéraire des élèves (Frier & Vadcar, 2017). Pour être utilisée en autonomie et donc dans les moments de lecture personnelle, l'organisation de la bibliothèque devrait être connue des élèves. Cela leur permettra de développer des habitudes.

Le **coin lecture** est un lieu qui comprend une bibliothèque et un espace où les élèves peuvent s'asseoir pour lire et pour interagir à propos de leurs lectures (Giasson, 2013). Ce coin devrait être confortable pour permettre aux élèves de se sentir bien en compagnie des livres.

Ces lieux ne sont pas accessoires, ils jouent un rôle pédagogique important et ont un impact dans le développement des compétences de lecture des élèves car ils permettent à la fois de travailler le décodage, la compréhension et aussi les usages sociaux de la lecture offrant aux élèves l'engagement dans une communauté de lecteurs (Frier & Vadcar, 2017).

Ces espaces devraient avoir un rôle « d'invitation à la lecture ». Malheureusement, ils sont souvent utilisés pour des moments de lecture autonome lorsqu'une activité est terminée (Frier & Vadcar, 2017). Le coin-lecture apparaît davantage comme un lieu de détente pour la lecture qu'un lieu de travail pour la lecture (Fijalkow, 1990 ; 1999).

Les 95,7% d'enseignants ayant répondu positivement à cette première question ont ensuite été invités à préciser différents éléments relatifs à leur bibliothèque ou leur coin lecture. Tout d'abord, ils ont été questionnés sur le nombre de livres de titres différents que contient environ leur bibliothèque ou coin lecture (tableau 9) : 39,1% des élèves ont un enseignant qui déclare avoir à disposition plus de 100 livres en classe. Selon l'enquête PIRLS, les enseignants déclarent en moyenne avoir 19 élèves par classe, cela représente donc plus de 5 livres par élève. Quand on sait que Giasson (2013) recommande d'avoir 8 livres par élève, on peut être interpellé qu'environ 60% des élèves de 4P ne disposent pas de ce nombre dans leur classe.

Tableau 9 : Pourcentage d'élèves selon le nombre de livres présents dans la bibliothèque ou d'un coin lecture de la classe

0-25 livres	3,5%
26-50 livres	21,4%
51-100 livres	36%
Plus de 100 livres	39,1%

Une autre question interrogeait les enseignants sur le nombre de magazines de titres différents se trouvant sur leur bibliothèque ou coin lecture : 52,1% des élèves ont un enseignant qui indique posséder plus de 5 magazines de titres différents en bibliothèque de classe alors qu'environ 5% n'en possèdent aucun.

Tableau 10 : Pourcentage d'élèves selon le nombre de magazines présents dans la bibliothèque ou d'un coin lecture de la classe

0	4,9%
1-2	14,9%
3-5	27,6%
Plus de 5	52,1%

Ces données peuvent être complétées par les informations recueillies auprès des chefs d'établissement au niveau de la présence d'une bibliothèque dans l'école. Selon eux, 44,8% des élèves fréquentent une école ne comportant pas de bibliothèque d'école. Parmi les élèves scolarisés dans une école disposant d'une bibliothèque (55,2%), un peu plus de trois quarts (77%) sont autorisés à y emprunter des livres pour les emporter à la maison. Pour la plupart des élèves (78%), ces bibliothèques sont composées de 2 000 livres ou moins.

2.2. Les pratiques pédagogiques autour de la bibliothèque

Le nombre d'enseignants possédant une bibliothèque ou un coin lecture est important, mais on le sait ces lieux ne se ressemblent pas dans toutes les classes : de quoi sont-ils composés ? Comment sont-ils aménagés ? Cela n'est pas investigué par l'enquête PIRLS et mériterait qu'on s'y attarde. Comme l'indique Guillon (2000, p. 108), « la seule présence du livre n'est rien. Ce qui compte, c'est la possibilité d'agir avec lui ». Ce point explore donc les pratiques de classe en lien avec la bibliothèque épinglées dans l'enquête PIRLS.

Trois quarts des élèves qui disposent d'une bibliothèque ou d'un coin lecture dans leur classe se voient offrir *tous les jours ou presque* du temps pour l'utiliser, ce qui signifie que pour un quart des élèves, ces occasions de lecture autonome se limitent à *une fois par semaine ou moins*. Cette utilisation quasi quotidienne relevée dans la grande majorité des classes donne à penser qu'il s'agit davantage d'un usage libre offert aux élèves ayant achevé d'autres activités qu'un temps inscrit à l'horaire et, de ce fait, alloué à tous.

Tableau 11 : Pourcentage d'élèves à qui du temps est donné pour utiliser la bibliothèque de la classe selon la fréquence

	Tous les jours ou presque	1 ou 2x par semaine	1 ou 2x par mois	Jamais ou presque
Les élèves ont du temps pour utiliser la bibliothèque ou le coin lecture de la classe.	77%	20,1%	2,1%	0,8%

Lorsque l'on s'intéresse aux possibilités données aux élèves d'emprunter un livre, on remarque que 57,4% des élèves ont un enseignant qui les laisse emporter un livre de la bibliothèque à la maison contre 42,6% pour lesquels ce n'est pas le cas. Cependant, ces données ne nous informent pas sur la fréquence de ces emprunts.

Une autre question portait sur la fréquence à laquelle l'enseignant emmène ou envoie les élèves dans une bibliothèque autre que celle de la classe (bibliothèque communale ou de quartier) : environ 40% des élèves ont un enseignant qui affirme qu'ils ne disposent jamais ou presque jamais de cette possibilité d'emprunt alors qu'ils sont 17,4% à avoir cette opportunité une ou deux fois par semaine.

Tableau 12 : Pourcentage d'élèves qui ont la possibilité de visiter une bibliothèque autre que celle de la classe selon la fréquence

Au moins une ou deux fois par semaine	17,4%
Une ou deux fois par mois	29,4%
Quelques fois par an	15,2%
Jamais ou presque jamais	37,9%

3. La lecture pour soi et l'engagement des élèves

Si la lecture scolaire est en partie constituée de lectures obligatoires destinées à apprendre à comprendre et à interpréter ainsi qu'à maîtriser la langue écrite (vocabulaire, orthographe, grammaire) et le monde (Chartier, 2007 ; Promonet, 2015), elle devrait aussi proposer des lectures destinées à susciter le plaisir de lire et développer la subjectivité (Dufays et al., 2015 ; Rosenblatt, 1986 ; 1994). Cette lecture que l'on peut qualifier de personnelle, de lecture « pour soi », de lecture plaisir, de lecture libre... se caractérise par des choix posés par le lecteur : choix du sujet, choix du temps qu'il consacre, choix de continuer à lire ou de s'arrêter et de changer de livre. Ce temps de lecture libre revêt aussi une dimension sociale dans laquelle les échanges autour des lectures prennent vie (signification et sens négocié avec les pairs). Ces dimensions indissociables peuvent faire l'objet d'un enseignement (Vadcar, 2018), notamment via des pratiques d'acculturation tel qu'apprendre à choisir un livre, apprendre à discuter autour d'un livre...

Les classes très acculturantes favorisent la progression des élèves de niveau faible et intermédiaire dans tous les domaines d'apprentissage du lire-écrire (Tiré et al. 2015). En effet, les élèves qui choisissent de lire durant leur temps libre présentent un bagage lexical plus important, une meilleure compréhension des textes et de meilleures compétences en identification des mots et en orthographe que leurs pairs qui ne lisent pas aussi souvent (Mol & Bus, 2011). Ce temps de lecture personnelle est donc particulièrement important pour les lecteurs moins compétents car les compétences fondamentales de lecture des élèves de primaire de faible niveau sont plus fortement liées à l'exposition à l'écrit par rapport aux lecteurs plus performants.

Par ailleurs, ces lecteurs faibles ont besoin de soutien pour choisir les livres sur des sujets susceptibles de les intéresser et qui sont appropriés à leur niveau de lecture. Les enfants des familles favorisées se voient apporter ce soutien par leurs parents, il est donc important que l'enseignant prennent également en charge ce soutien pour éviter que les inégalités sociales se transforment en inégalités scolaires (Mol & Bus, 2011). Pour ce faire, les enseignants devraient non seulement enseigner aux élèves comment choisir un livre juste parfait pour eux (par exemple : Calkins et al., 2019 ; Giasson, 2012) mais aussi réfléchir à leur bibliothèque et leur environnement de classe. Par ces pratiques et l'aménagement de l'environnement littéraire de classe, les enseignants peuvent contribuer à développer l'identité de lecteur de leurs élèves.

Encadré 2 – *Qu'est-ce que l'identité de lecteur ?*

L'**identité de lecteur** recouvre l'ensemble des rapports qu'entretient un individu avec l'acte de lecture. Ces rapports se construisent dans le temps et se fondent, entre autres, sur ses expériences de lecteur, son intérêt pour la lecture, ses goûts et préférences génériques, ses comportements de lecteur (manières de lire dans son environnement, rythme de lectures). Cette identité se forge dès l'enfance, à l'école et en dehors du contexte scolaire, par le souvenir d'œuvres marquantes, par les représentations que le lecteur se fait de la lecture en général (et de la littérature en particulier), par les modalités de lecture qu'il adopte et par les choix esthétiques qu'il pose, qui s'affinent et qui s'affirment au fur et à mesure que se construit son identité de lecteur.

(Frala, p. 232).

Un lien positif peut également être mis en avant entre l'environnement de classe, l'intérêt pour la lecture et l'engagement des élèves dans les tâches de lecture (Baroody & Diamond, 2016), ce dernier ayant un effet positif sur les performances en lecture des élèves. Le modèle de Guthrie et Wigfield

(2018) (figure 1) englobe ainsi les pratiques de classe, les habiletés cognitives, la motivation et l'engagement cognitif comme facteurs interdépendants favorisant le développement des performances en lecture. A côté des pratiques de classe, la motivation et l'engagement sont considérés aujourd'hui comme des leviers fondamentaux du développement des compétences de lecture notamment parce qu'ils sont modifiables sous l'effet des pratiques scolaires (Guthrie & Wigfield, 2018).

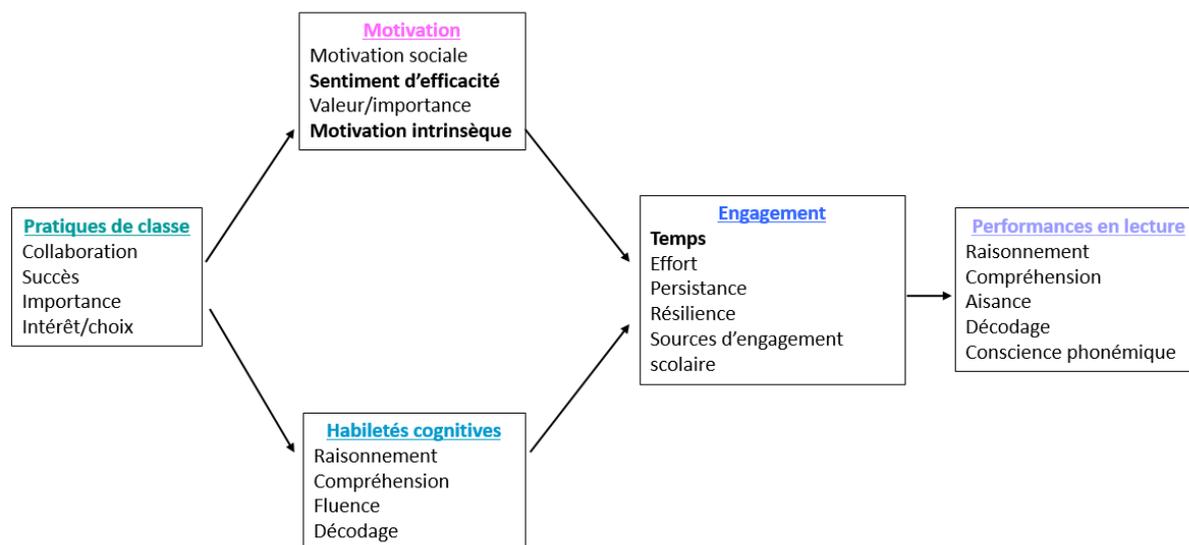


Figure 1 : Modèle d'engagement en lecture (Guthrie & Wigfield, 2018)

Ce troisième et dernier point détaille les pratiques de lecture personnelle des élèves en lien avec l'engagement de même que les facteurs d'intérêts ou de motivation tels que le plaisir de lire et la perception de soi comme lecteur. Il permet de faire le point sur l'engagement dans les tâches de lecture et d'examiner la manière dont ces variables dites sociocognitives interagissent avec les compétences en lecture des élèves de la FW-B.

3.1. Le temps passé à lire à la maison : reflet de l'engagement cognitif des élèves dans la lecture

L'engagement dans la lecture est le fait de s'impliquer fréquemment dans des activités de lecture relevant d'un ou de plusieurs genres textuels. Il est possible de l'appréhender au moyen de variables telles que le **temps passé à lire**, la **persévérance** ou encore les **efforts consentis** par l'élève face à des textes longs ou résistants (Guthrie & Wigfield, 2018). Dans l'enquête PIRLS, le temps passé à lire à domicile pour le plaisir constitue le seul indicateur solide permettant d'appréhender l'engagement des élèves dans la lecture. Cette mesure de l'engagement est néanmoins complétée par d'autres indicateurs de motivation tels que la perception de soi et le plaisir de lire (voir point 3.3.).

Le questionnaire à destination des élèves les interrogeait sur le temps quotidien passé à lire en dehors de l'école. Près de trois quarts (75,9%) des élèves rapportent qu'ils lisent moins d'une heure alors qu'ils sont 13,1% à lire deux heures ou plus.

Tableau 13 : Pourcentage d'élèves lisent quotidiennement en dehors de l'école selon le temps consacré

Moins de 30 minutes	45,1%
Entre 30 minutes et 1 heure	30,8%
Entre 1 et 2 heures	11%
2 heures ou plus	13,1%

3.2. Les pratiques de classe favorisant la lecture pour soi et l'engagement

Les pratiques de classe⁴ constituent une voie susceptible de favoriser la lecture pour soi et ainsi l'engagement et la motivation des élèves en lecture. Une série de questions issues du questionnaire complété par les élèves et par les enseignants porte sur les pratiques de classe relatives au choix laissé aux élèves dans les supports de lecture, à la prise en compte de leurs intérêts et aux interactions avec autrui à propos d'une lecture qui favorise également la motivation (Gombert, 1996, cité par Terwagne et al., 2006).

Le **questionnaire à destination des élèves** leur demandait d'indiquer la fréquence à laquelle certaines activités liées à la lecture personnelle ont lieu à l'école (tableau 14). Les données montrent que plus de la moitié des élèves (55,2%) lisent seuls en silence *tous les jours ou presque*, contre 9,3% qui ne le font jamais ou presque jamais.

Le choix des supports de lecture et les discussions à propos des lectures sont également souvent liés à la lecture personnelle et à l'engagement. L'enquête PIRLS montre que 59,3% disent choisir eux-mêmes ce qu'ils lisent tous les jours ou presque contre 14,8% qui n'en ont jamais ou presque la possibilité. En revanche, ils sont 35,6% d'élèves à ne jamais discuter en classe de ce qu'ils ont lu contre 26,8% qui le font tous les jours en presque.

Tableau 14 : Pourcentage d'élèves qui déclarent faire les choses suivantes en classe selon la fréquence

	Tous les jours ou presque	Une ou 2 x semaine	Une ou 2x par mois	Jamais ou presque
Je lis seul-e en silence	55,2%	26,2%	9,2%	9,3%
Je choisis moi-même ce que je lis	59,3%	17%	8,9%	14,8%
Mon instituteur nous demande de parler en classe de ce que nous avons lu	26,8%	20,1%	17,4%	35,6%

La fréquence d'emprunt des livres à la bibliothèque peut aussi éclairer l'engagement des élèves dans la lecture (tableau 15). Cette question, adressée aux élèves, nous informe qu'un tiers (33,6%) d'entre eux déclarent emprunter des livres à l'école ou à la bibliothèque au moins une fois par semaine lorsque l'enseignant leur offre cette opportunité. Un autre tiers (33,7%) ne le fait jamais ou presque jamais, le tiers restant le faisant au moins deux fois par mois.

Tableau 15 : Pourcentage d'élèves qui empruntent des livres à l'école ou à la bibliothèque selon la fréquence

Tous les jours ou presque	33,6%
Une ou deux fois par semaine	19,5%
Une ou deux fois par mois	13,2%
Jamais ou presque jamais	33,7%

Le **questionnaire à destination des enseignants** comportait des questions dont les réponses peuvent être mises en lien avec les informations ci-avant (tableau 16).

Les enseignants ont été invités à estimer la fréquence à laquelle ils laissent aux élèves le temps de lire des livres de leur choix, leur fournissent du matériel qui correspond à leurs intérêts et les encouragent

⁴ Les pratiques de classe ont été étudiées plus longuement dans le dossier numéro 1 intitulé « Les activités d'enseignement/apprentissage de la lecture en 4^e année primaire » (https://www.pirls-fwb.uliege.be/upload/docs/application/pdf/2023-05/dossier_1_pratiques_classe.pdf).

à discuter de ce qu'ils ont lu lorsqu'ils enseignent la lecture à la classe. Leurs réponses indiquent que le choix des supports didactiques apparaît fréquemment guidé par la prise en compte des centres d'intérêts des élèves, du moins pour deux tiers d'entre eux. Cette préoccupation se traduit de manière la plus prononcée par le temps laissé aux élèves pour lire des livres de leur choix, qui interviendrait au moins une leçon sur deux pour deux tiers des élèves. Enfin, les données du tableau 16 indiquent que les échanges à propos des textes lus sont fréquents pour deux tiers des élèves.

Tableau 16 : Pourcentage d'élèves dont les enseignants prennent en compte leurs intérêts, leur laissent choisir leurs lectures et les encouragent à discuter, selon la fréquence

	À chaque leçon ou presque	Une leçon sur deux	Parfois	Jamais
Fournir aux élèves du matériel qui correspond à leurs intérêts	19,8%	42,9%	35,1%	2,1%
Laisser aux élèves le temps de lire des livres de leur choix	29,9%	31%	35,5%	3,6%
Encourager les élèves à discuter des textes qu'ils et elles ont lus	34,5%	27,4%	32,7%	5,3%

Ainsi, à l'école, si une majorité d'élèves bénéficient d'opportunités de développer un intérêt pour la lecture grâce à la prise en compte de leurs intérêts, aux occasions fournies en classe de lire pour soi et aux discussions à propos de leur lecture, il reste que pour un peu plus d'un tiers des élèves, ces opportunités sont rares.

3.3. La motivation des élèves pour la lecture

L'engagement dans la lecture est susceptible d'être directement influencé par la motivation (Guthrie & Wigfield, 2018). L'enquête PIRLS permet d'appréhender celle-ci au travers de deux indicateurs que sont le plaisir de lire (motivation intrinsèque) et la perception de soi comme lecteur (sentiment d'efficacité). Cependant, accroître la motivation n'entraîne pas nécessairement un accroissement des performances.

3.2.1. Le plaisir de lire des élèves

Tout d'abord une question adressée aux élèves informe sur la fréquence à laquelle ils réalisent des lectures selon les deux objectifs évalués dans PIRLS (lire pour l'expérience littéraire et lire pour acquérir et utiliser de l'information) en dehors de l'école. Les élèves sont 71,7% à déclarer qu'ils lisent pour le plaisir au moins une fois par semaine et ils sont 16,1% à ne presque jamais le faire. 66,3% indiquent qu'ils lisent pour découvrir des choses à apprendre (lecture finalisée) au moins une fois par semaine.

Tableau 17 : Pourcentage d'élèves qui déclarent lire pour le plaisir ou pour découvrir des choses à apprendre, selon la fréquence

	Tous les jours ou presque	Une ou 2 fois semaine	Une ou 2 fois par mois	Jamais ou presque
Je lis pour le plaisir	46,2%	25,5%	12,2%	16,1%
Je lis pour découvrir des choses que je veux apprendre	37,4%	28,9%	17%	16,7%

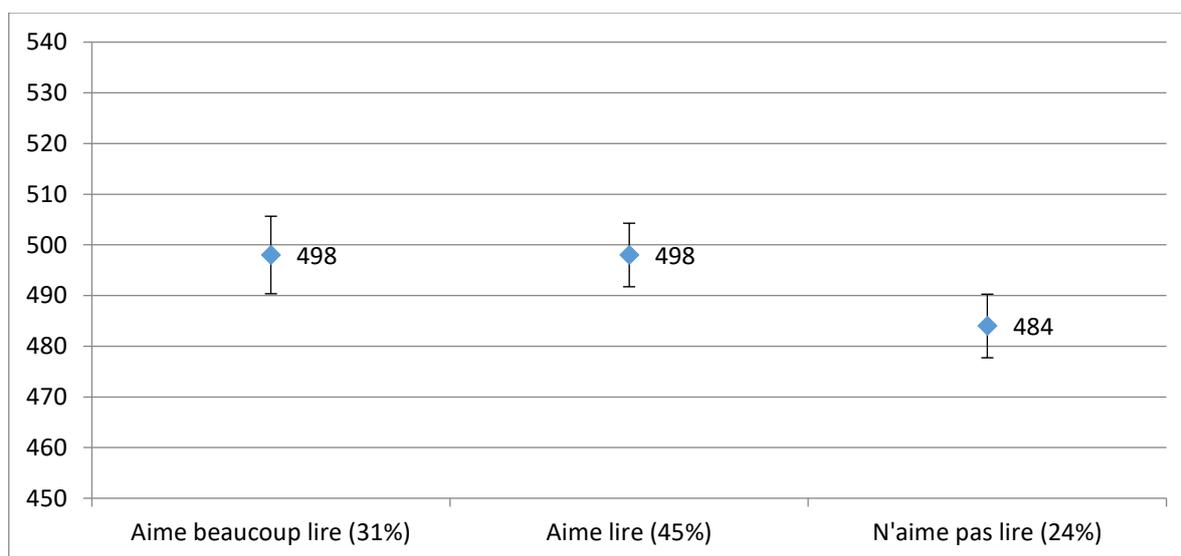
Lorsque l'on regarde ce qui se passe pendant les leçons de lecture (tableau 18), la majorité des élèves semblent d'accord pour déclarer qu'ils aiment bien ce qu'ils lisent à l'école (82%) et que c'est intéressant (73,7%).

Tableau 18 : Pourcentage d'élèves qui déclarent aimer et trouver intéressant ce qu'ils lisent à l'école, selon la fréquence

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Pas tout à fait d'accord	Pas du tout d'accord
J'aime bien ce que je lis à l'école	44%	38%	11,4%	6,6%
Mon instituteur ou mon institutrice me donne des choses intéressantes à lire	52,9%	30,8%	10,5%	5,7%

Les élèves participants à l'enquête PIRLS ont été interrogés sur leur motivation intrinsèque concernant la lecture grâce à 10 items (voir graphiques 5 et 6). Ces items questionnent à la fois l'intérêt pour la lecture visant l'expérience littéraire et pour la lecture visant à acquérir et à utiliser de l'information. Ces items ont permis de construire une échelle intitulée « Plaisir de lire »⁵ dans l'enquête PIRLS.

Au départ de cette échelle, il apparaît que les élèves qui ont développé un intérêt pour la lecture (que celui-ci soit moyennement ou très développé) présentent de meilleures compétences en compréhension de l'écrit que les élèves qui n'aiment pas lire (498 contre 484 en moyenne). Un quart des élèves de 4^e année primaire n'a pas développé cet intérêt pour la lecture alors que les 76 autres pourcents aiment, voire aiment beaucoup lire.



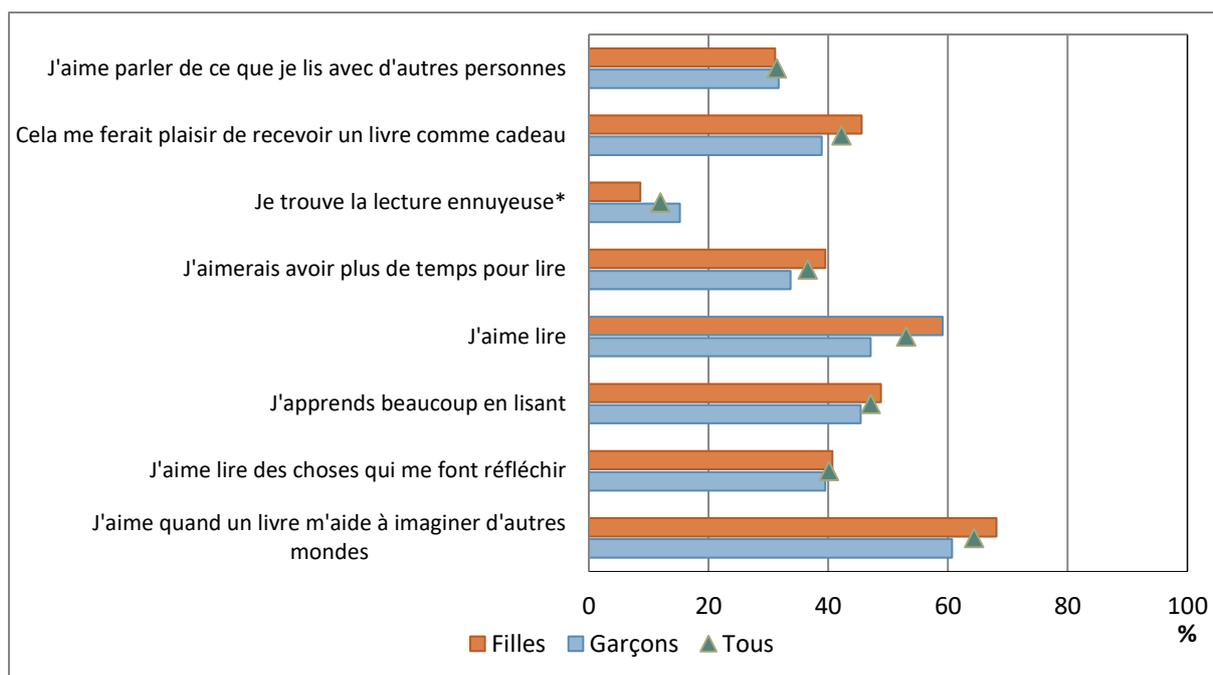
Graphique 4 : Performances moyennes en compréhension de l'écrit selon le plaisir de lire

L'intérêt pour la lecture est plus marqué chez les filles que chez les garçons (tableau 19). L'analyse des réponses des élèves aux différents items (graphiques 5 et 6) fait apparaître que cette différence se marque particulièrement sur des items tels que « J'aime lire », « Je trouve la lecture ennuyeuse », « Cela me ferait plaisir de recevoir un livre comme cadeau » ou encore « J'aimerais avoir plus de temps pour lire ».

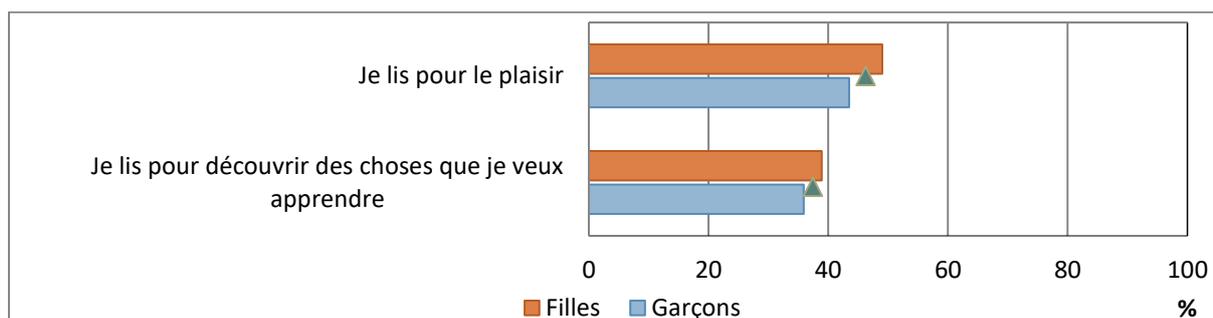
Tableau 19 : Moyenne de l'indice « Plaisir de lire » selon le genre

	Filles	Garçons
Moyenne de l'indice « Plaisir de lire »	9,85 (0.06)	9,38 (0.08)

⁵ Alpha de cronbach = 0.85



Graphique 5 : Pourcentage d'élèves déclarant être tout à fait d'accord avec les items de l'indice « plaisir de lire » (* items inversés)



Graphique 6 : Pourcentage d'élèves déclarant faire les activités suivantes tous les jours ou presque en dehors de l'école

La différence de plaisir de lire en fonction de l'origine socioéconomique et culturelle s'observe quant à elle uniquement pour les 25% d'élèves les plus favorisés (tableau 20). Ces derniers présentent en effet un intérêt pour la lecture significativement plus marqué que celui de leurs autres condisciples.

Tableau 20 : Moyenne de l'indice « Plaisir de lire » en fonction de l'origine socioéconomique et culturelle

	25% d'élèves les moins favorisés	25% d'élèves moins favorisés	25% d'élèves plus favorisés	25% d'élèves les plus favorisés
Moyenne de l'indice « Plaisir de lire »	9,43 (0.08)	9,51 (0.07)	9,49 (0.12)	10,02 (0.07)

Dans la mesure où il existe une différence au niveau des compétences en compréhension de l'écrit en fonction du genre et de l'origine socioéconomique et culturelle, il semble pertinent de se poser la question de l'existence d'un éventuel effet de compensation du plaisir de lire sur les performances. Autrement dit, les différences de performances observées en fonction du genre ou de l'origine socioéconomique peuvent-elles s'expliquer par des différences au niveau de l'intérêt des élèves pour la lecture ? Travailler sur cette variable modifiable qu'est le plaisir de lire permettrait-il de compenser

les différences de résultats observées en fonction du genre et de l'origine socioéconomique⁶ ? En d'autres mots, pour un garçon ou un élève d'origine défavorisée, présenter un niveau élevé de plaisir de lire permettrait-il d'obtenir d'aussi bons résultats que les filles ou leurs condisciples plus favorisés mais ayant moins de plaisir à lire ? Les résultats des analyses de régression présentés dans les tableaux 21 et 22 montrent qu'il n'en est rien. Le plaisir de lire n'exerce pas d'effet compensatoire, c'est-à-dire que le plaisir de lire ne permet de compenser ni l'effet du genre, ni celui de l'origine sociale et culturelle.

Par ailleurs, quel que soit le genre de l'élève, le plaisir de lire est positivement lié aux performances en compréhension de l'écrit alors que ce lien n'est pas significatif sous contrôle de l'origine socioéconomique et culturelle.

Tableau 21 : compensation de l'effet du genre sur les performances par le plaisir de lire

	Modèle 1	Modèle 2
	Coefficient (erreur standard)	Coefficient (erreur standard)
Intercept	509.35 (5.56)	491.99 (8.19)
Genre	-9.98*** (3.12)	-9.15*** (3.06)
Plaisir de lire		1.71** (0.72)

Tableau 22 : Compensation de l'effet de l'origine socioéconomique et culturelle par le plaisir de lire

	Modèle 1	Modèle 2
	Coefficient (erreur standard)	Coefficient (erreur standard)
Intercept	289.81 (10.34)	283.66 (13.18)
Origine socioéconomique et culturelle	19.50*** (0.96)	19.52*** (0.93)
Plaisir de lire		0.63 (0.72)

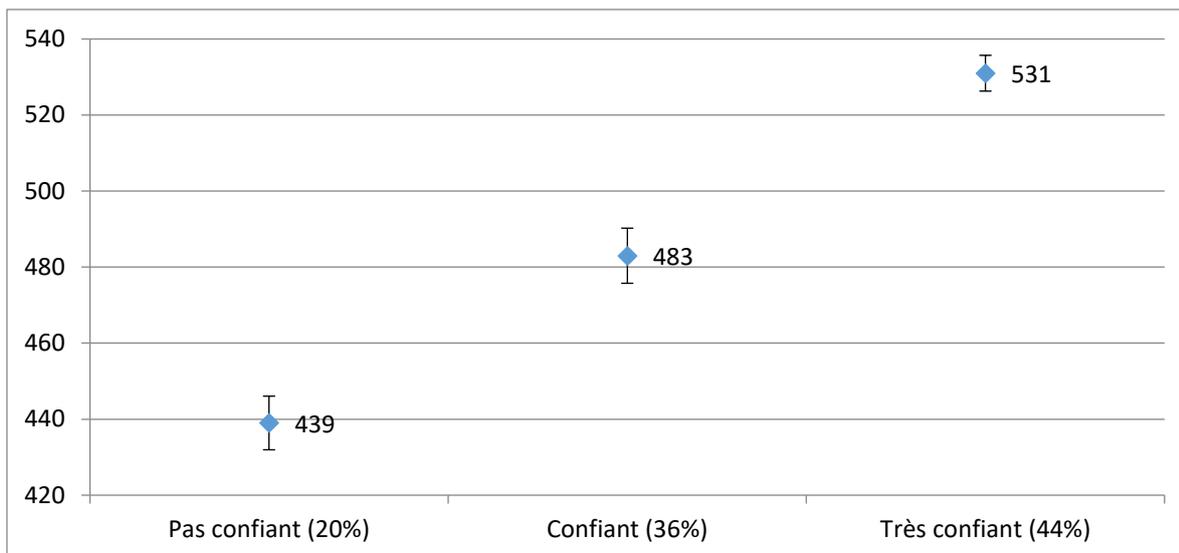
3.2.2. La perception de soi comme lecteur

Le niveau de perception de soi comme lecteur a été mesuré auprès des élèves grâce à 6 items (voir graphique 8). L'échelle de perception de soi⁷ comme lecteur a ainsi été construite au départ de ces 6 items. Une moyenne de perception de soi comme lecteur a été établie au départ de ces items. Les résultats indiquent que seuls 44% des élèves présentent une perception très positive de leur compétence de lecture. Ils sont 36% à se montrer confiants et 20% à éprouver des doutes quant à leur capacité à lire. En FW-B, un élève de quatrième primaire sur cinq n'a pas confiance en ses capacités de lecteur.

Les résultats indiquent un lien clair entre perception de soi et performances des élèves (graphique 7). Les élèves très confiants obtiennent un score moyen de 531 à l'épreuve PIRLS tandis que les élèves confiants obtiennent un score de 483. Cette différence de 48 points est relativement importante et significative. De plus, cette différence s'est accrue de 13 points depuis 2016. Enfin, les élèves qui ne sont pas confiants dans leur compétence de lecture obtiennent le faible score de 439, soit 92 points de moins que les élèves très confiants et 44 points de moins que les élèves plutôt confiants.

⁶ Pour répondre à ces questions, des analyses de régression ont été menées.

⁷ Alpha de Cronbach = 0.77

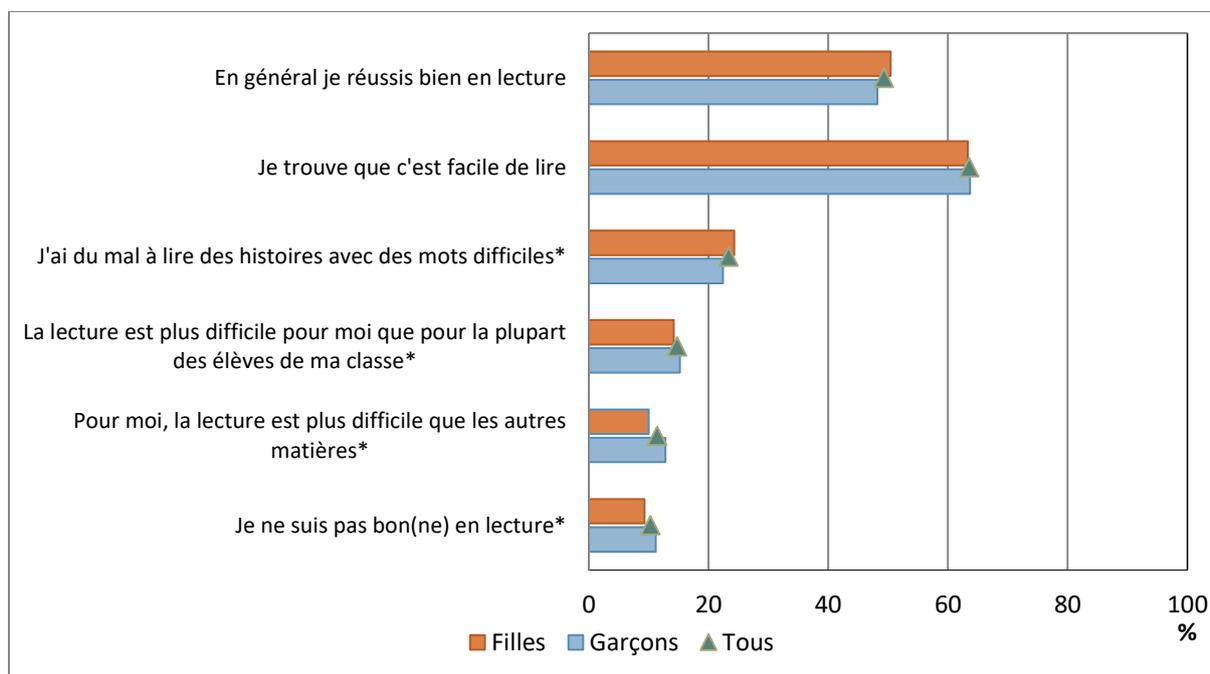


Graphique 7 : Performances moyennes en compréhension de l'écrit selon la perception de soi comme lecteur

À l'inverse du plaisir de lire, aucune différence de « perception de soi » en fonction du genre ne peut être observée. Les filles et les garçons répondent de manière globalement similaire aux différents items de l'échelle.

Tableau 23 : Moyenne de l'indice « Perception de soi comme lecteur » selon le genre

	Filles	Garçons
Moyenne de l'indice « Perception de soi »	9,93 (0.05)	9,91 (0.05)



Graphique 8 : Pourcentage d'élèves déclarant être tout à fait d'accord avec les items de l'indice « perception de soi comme lecteur » (* items inversés)

La perception de soi comme lecteur est par contre significativement liée à l'origine socioéconomique et culturelle des élèves. En effet, les résultats (tableau 24) montrent que les élèves provenant d'un milieu privilégié, disposant de plus de ressources à la maison, présentent une meilleure perception de soi que les autres.

Tableau 24 : Moyenne de l'indice « Perception de soi comme lecteur » selon l'origine sociale et culturelle (SES)

	25% des élèves les moins favorisés	25% d'élèves moins favorisés	25% d'élèves plus favorisés	25% des élèves les plus favorisés
Moyenne de l'indice « Perception de soi »	9,52 (0.08)	9,77 (0.09)	10,02 (0.08)	10,71 (0.08)

Les perceptions de soi comme lecteur tout comme l'origine socioéconomique et culturelle des élèves sont fortement liés aux performances en compréhension de l'écrit (tableau 25 – modèles 1 et 2). Si les perceptions de soi n'exercent pas d'effet compensatoire, c'est-à-dire que les différences observées en fonction de l'origine socioéconomique ne s'expliquent pas par des différences au niveau des perceptions de soi, il est intéressant de constater que le lien positif entre perception de soi et performances existe, quel que soit l'origine sociale de l'élève.

Tableau 25 : Lien entre l'origine socioéconomique et culturelle, la perception de soi et les performances

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
	Coefficient (erreur standard)	Coefficient (erreur standard)	Coefficient (erreur standard)
Intercept	326.96 (7.87)	289.81 (10.34)	198.17 (10.55)
Perception de soi	16.93*** (0.69)		13.32*** (0.75)
Origine socio-économique et culturelle		19.50*** (0.96)	15.68*** (0.88)

En conclusion

Bien avant l'entrée à l'école, la familiarisation et l'appropriation de la culture écrite se construisent au sein de la famille via les pratiques et attitudes parentales. Cette acculturation se poursuit ensuite à l'école lorsqu'elle offre aux élèves un environnement stimulant susceptible de générer un rapport positif à l'écrit. Ce rapport positif à l'écrit est notamment important car il permet aux enfants de dépasser une vision de la lecture limitée à une tâche scolaire pour développer un plaisir associé à la lecture agissant comme un moteur d'engagement.

Du côté de l'environnement familial, les données de l'enquête PIRLS 2021 confirment les résultats de la littérature : les activités réalisées avec les enfants à la maison avant l'entrée à l'école primaire apparaissent dépendantes du contexte socio-économique et culturel de la famille et sont liées aux performances en compréhension de l'écrit. Si pratiquer de telles activités ne permet pas de compenser l'effet de l'origine sociale, elles restent néanmoins bénéfiques quel que soit le contexte familial dans lequel évolue l'enfant.

À l'école, la plupart des classes sont équipées d'une bibliothèque ou d'un coin lecture mais les données de l'enquête PIRLS ne permettent pas de décrire la manière dont ceux-ci sont utilisés. Au-delà de donner aux élèves l'opportunité de consulter divers ouvrages en classe, le rôle de l'école est également d'offrir aux élèves des occasions d'apprendre, d'une part grâce à des pratiques sociales de référence, des rituels, des interactions autour des livres et, d'autre part, grâce à un travail d'appropriation du contenu des lectures. Les quelques données relatives aux pratiques de classe récoltées auprès des élèves donnent à voir un équilibre entre pratiques collectives et individuelles pour un peu plus de la moitié d'entre eux. Il reste cependant environ une moitié d'élèves pour qui les échanges à propos de ce qui a été lu restent rares.

La motivation, qui se développe grâce aux pratiques de familiarisation et d'appropriation de l'écrit à la maison et à l'école, a ici été appréhendée via deux notions clés : le plaisir de lire et la perception de soi comme lecteur. Les résultats ont montré que les filles ont un plaisir de lire plus marqué que les garçons. Les élèves très favorisés éprouvent également davantage de plaisir à lire que leurs condisciples issus de familles plus éloignées de la culture écrite. Concernant la perception de soi comme lecteur, aucune différence en fonction du genre n'a été pointée tandis qu'on note une perception de soi d'autant plus positive que l'élève provient d'un milieu socioéconomique et culturel favorisé. Or, la perception de soi est importante dans le développement des performances des élèves en compréhension de l'écrit puisque celles-ci sont d'autant plus élevée que la perception de soi est bonne, et cela qu'elle que soit l'origine sociale.

Enfin, Guthrie et Wigfield (2018) ont mis en évidence l'importance des pratiques de classes dans le développement de la motivation et des habilités cognitives et *in fine* de l'engagement cognitif et des performances en lecture. Ce numéro dédié aux environnements littératiés ré-insiste sur la nécessité d'accorder une attention particulière aux pratiques de classe susceptibles de contribuer à modifier les facteurs changeables que sont le plaisir de lire éprouvé par les élèves et la perception de soi comme lecteur. Cela apparaît d'autant plus important que les élèves ne sont pas tous égaux en termes de littératie familiale et qu'il est du devoir de l'école de ne pas accroître ces inégalités de départ.

Références bibliographiques

- Administration Générale de l'Enseignement. (2022). *Référentiel de français et langues anciennes*. Fédération Wallonie-Bruxelles.
- Baroody, A.E., & Diamond, K.E. (2016). Associations among preschool children's classroom literacy environment, interest and engagement in literacy activities, and early reading skills. *Journal of early childhood research, 14*, 146-162.
- Bautier, É, & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : Une hypothèse relationnelle. *Revue Française De Pédagogie, 148*, 89-100.
- Beer-Toker, M., & Gaudreau, A. (2006). Représentations, attitudes et pratiques de littératie chez des élèves allophones : construction d'un outil de dépistage des difficultés en matière de littératie. *Revue Des Sciences de L'éducation, 32(2)*, 345-376. <https://doi.org/10.7202/014412ar>
- Bemporad, C. (2014). Lectures et plaisirs : pour une reconceptualisation des modes et des types de lecture littéraire. *Études de lettres, 1*, 65-84.
- Bouleux, A. (2021). L'organisation du coin lecture et son influence sur la lecture privée des élèves. [Mémoire MEEF, Académie de Lille].
- Brassell, D. (1999). Creating a culturally sensitive classroom library. *The reading teacher, 52*, 650-652.
- Calkins, L., Breves, L., Ciaramato, C., & Khan, H. (2019). *À grands pas vers la lecture de textes narratifs*. Chenelière Education.
- Chambers, B., Cheung, A. C. K., & Slavin, R. E. (2016). Literacy and language outcomes of comprehensive and developmental-constructivist approaches to early childhood education: A systematic review. *Educational Research Review, 18*, 88–111.
- Charron, A., April, J., Bigras, N., Bouchard, C., Gagné, A., Duval, S., Lehrer, J., Lemay, L., & Turgeon, E. (2020). *Qualité de l'environnement oral et écrit et qualité des interactions dans des classes de maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé : les effets sur le développement du langage oral et écrit des enfants de quatre ans*. Programmes d'actions concertées, Ministère de l'Éducation (MEQ) et Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)
- Chartier, A.-M. (2007). *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*. Retz.
- Dubois, J., Boudreau, M., & Beaudoin, I. (2019). Pratiques d'enseignantes de maternelle 5 ans à l'égard de l'aménagement de centres de littératie pour soutenir l'émergence de l'écrit des enfants. *Revue Canadienne des Jeunes Chercheurs et Chercheurs en Éducation, 10 (1)*, 150-160.
- Dufays, J.-L., Gemme, L., & Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe* (3^e éd.). De Boeck.
- Ecalte, J., & Magnan, A. (2010). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Dunod Editions.
- Frier, C. & Vadcar, A. (2017). Mais qu'est-ce qui se passe dans le coin lecture ? *Repères, 55*, 133-157. <https://doi.org/10.4000/reperes.1161>
- Frier, C. (Éd.) (2006). *Passeurs de lecture : lire ensemble à la maison et à l'école*. Retz
- Giasson, J. (2012). *Lecture : apprentissage et difficultés*. De Boeck.
- Giasson, J. (2013). *La lecture : de la théorie à la pratique*. De Boeck.
- Goigoux, R. (2003). *Planification didactique et méthodes d'enseignement de la lecture*. Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école

- primaire. Paris, 4 et 5 décembre 2003. <http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/goigoux.pdf>
- Guillon, J.-M. (2000). Animations en bibliothèques. *La vie des bibliothèques*, 8, 108-113.
- Guthrie, J.T., & Wigfield, A. (2018). Literacy engagement and motivation: rationale, research, teaching and assessment. In D. Lapp, & D. Fisher (Eds.), *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts* (pp.57-84). Routledge.
- Hawken, J. (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche*. Canadian Language and Literacy Research Network.
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 169, 17-28.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological bulletin*, 137(2), 267.
- Promonet, A. (2015). Séances de lecture, à l'école et au collège. Continuité et discontinuité. *Le français aujourd'hui*, 2, 69-80.
- Proulx, M., & Giasson, J. (2008). Évolution des styles d'intervention des parents en situation de lecture avec leur enfant. *McGill Journal of Education*, 43, 43-69.
- Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *Sage OPEN*, 5(1), 1-11.
- Rosenblatt, L. (1986). The aesthetic transaction. *Journal of Aesthetic Education*, 20(4), 122 – 127. <https://doi.org/10.2307/3332615>
- Rosenblatt, L. (1994). *The Reader, the Text, the Poem : The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.
- Rousseau, C. (2020). *L'aménagement et l'attachement à la salle de classe : la contribution du coin lecture, une étude portant sur l'aménagement de la classe dans 19 écoles primaires du Québec*. [Mémoire, ULaval].
- Sénéchal, M., & Lefevre, J.-A. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 73, 445–460.
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: A practice guide* (NCEE 2010-4038). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. whatworks.ed.gov/publications/practiceguides.
- Terwagne, S., Vanhulle, S., & Lafontaine, A. (2006). *Les cercles de lecture*. De Boeck.
- Tiré, M., Vadcar, A., Ragano, S., & Bazile, S. (2015). Pour une approche objective des pratiques d'acculturation à l'écrit en classe de CP : essai de catégorisation et premières analyses. *Repères*, 52, 77-96. <https://doi.org/10.4000/reperes.943>
- Vadcar., V. (2018). *Cultiver la lecture privée en classe de CP : effet et savoir-faire de l'enseignant* [Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes]. <https://www.theses.fr/2018GREAL024/abes>
- Villeneuve-Lapointe, M., Charron, A. & Bouchard, C. (2023). *Pratiques enseignantes en émergence de l'écrit favorisant la réussite des premiers apprentissages en lecture et écriture en maternelle 4 ans à temps plein*. Programme d'actions concertées, ministère de l'Éducation, ministère de l'Enseignement supérieur et Fonds de recherche du Québec – Société et culture.