



## **PIRLS 2016** **Progress in International Reading Literacy Study**

### **Note de synthèse**

**Patricia Schillings**  
**Virginie Dupont**  
**Stéphanie Géron**  
**Anne Matoul**

Sous la direction scientifique de Dominique Lafontaine

### **Introduction**

Cette note de synthèse vise à présenter les principaux résultats des élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) à l'enquête PIRLS 2016. Pour cela nous proposons une note articulée autour de comparaisons internationales et de zooms sur les résultats de nos élèves. Ces zooms sont mis en évidence dans des encarts accompagnés d'une note explicative. Ce mode de présentation permet d'envisager simultanément les résultats en termes d'efficacité (quels sont les résultats de nos élèves en comparaison à d'autres systèmes éducatifs ?) mais aussi d'équité (certains groupes d'individus sont-ils plus sujets à de faibles performances que d'autres ?). Avant de détailler ces résultats, un rappel de ce qu'est l'enquête PIRLS et de ses implications méthodologiques est proposé.

### **Le contexte international**

Les enquêtes telles que le Programme international d'évaluation des compétences en lecture (PIRLS) permettent de comparer les performances des élèves entre pays. En effet, cette enquête, réalisée tous les 5 ans par l'I.E.A.<sup>1</sup>, évalue le niveau des compétences en lecture des élèves à un même moment de leur scolarité (grade 4) dans un vaste ensemble de pays. Elle fournit donc aux pays participants des informations sur les performances de leurs élèves en lecture au moment où ceux-ci passent de l'apprentissage de la lecture au développement d'une lecture au service des apprentissages.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, ce sont des élèves de 4<sup>e</sup> année de l'enseignement fondamental (soit des élèves ayant en moyenne 10 ans) qui ont été évalués en avril et mai 2016. Il s'agit de la troisième participation de la FW-B à l'enquête PIRLS puisqu'elle y prend part depuis 2006.

Le principal objectif de PIRLS est de mesurer le niveau de compréhension en lecture qui constitue un aspect important de la littératie des élèves du grade 4. Dans le cadre de cette étude, la lecture est

---

<sup>1</sup> Association internationale pour l'Évaluation du Rendement scolaire.

définie comme la « capacité de comprendre et d'utiliser les formes du langage écrit requises par la société ou valorisées par l'individu ». Le cadre de référence met l'accent sur la diversité des expériences de lecture que les élèves peuvent vivre, que ce soit à l'école ou dans leur vie quotidienne où 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.

Les données récoltées lors de ces enquêtes ne servent toutefois pas uniquement à comparer des résultats. La multitude d'informations recueillies auprès des élèves, des enseignants, des directions et des parents permet de dépasser la diffusion d'un simple classement entre pays. Les résultats PIRLS servent ainsi à nourrir la réflexion, à interroger les méthodes d'enseignement et d'apprentissage de la lecture dans de nombreux pays.

En effet, l'objectif de l'enquête PIRLS est également 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 différences de résultats 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 occasion exceptionnelle d'examiner les différences de pratiques d'enseignement et de tirer profit de ces données comparatives pour dégager des leviers susceptibles d'améliorer les compétences des élèves au sein de chaque système éducatif.

### **L'objet d'étude : la compréhension de l'écrit**

Telle qu'envisagée dans l'enquête PIRLS, la compréhension en lecture combine deux objectifs de lecture (lire pour l'expérience littéraire/lire pour acquérir et utiliser de l'information) correspondant à deux types de textes qui couvrent la plupart des expériences de lecture que vivent des élèves de cet âge à l'école et en dehors de l'école.

**Les textes littéraires** sont des récits complets accompagnés d'illustrations. Les récits couvrent une variété de contextes, mettent le plus souvent en scène deux personnages principaux et développent une intrigue comportant un ou deux événements centraux. Ces textes doivent faciliter l'engagement des élèves dans l'intrigue, les événements, les actions, les sentiments, les motivations des personnages, et permettre de questionner la langue.

**Les textes informatifs**, quant à eux, traitent des aspects du monde réel et couvrent une variété de sujets, avec du matériel écrit à manipuler. Ils recouvrent également une diversité de structures de

texte. Chaque document informatif est accompagné d'éléments structurants et illustratifs tels que diagrammes, cartes, illustrations, photographies, encarts, listes, tableaux.

Chaque texte ou document, qu'il soit de type littéraire ou informatif, est d'une longueur moyenne de 800 mots, soit environ 2 pages de texte, hors illustrations.

**Quatre processus de compréhension** sont évalués par cette enquête.

Les quatre<sup>2</sup> processus de compréhension sont les suivants : retrouver et prélever des informations explicites ; faire des inférences simples ; interpréter et intégrer des idées et des informations et enfin examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels.

Chaque processus étant évalué à la fois sur des textes à visée littéraire et à visée informative, il est donc possible de rendre compte des résultats selon les processus de compréhension et les objectifs de lecture. La proportion d'items correspondant à chaque objectif de lecture et à chaque processus de compréhension pour PIRLS 2016 est reprise dans le tableau 1.

<b>Lire pour l'expérience littéraire</b>		<b>Lire pour acquérir et utiliser de l'information</b>
<b>50% des items</b>		<b>50% des items</b>
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%	Examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels	20%

**Tableau 1** : proportion d'items relatifs aux différents objectifs et processus de compréhension

## **Les aspects méthodologiques en bref**

### **Procédures et contrôles de qualité**

Les procédures à appliquer dans chacun des pays sont complexes et très strictes : il s'agit en effet de tout mettre en œuvre pour optimiser la qualité, la standardisation et la production de données comparables sur le plan international. Ces procédures peuvent de prime abord sembler rigides pour un observateur extérieur mais rappelons que dans la mesure où il s'agit de mener la même évaluation auprès d'environ 200 000 élèves dans plus de 50 pays, il est essentiel de se donner les moyens de tendre vers une uniformisation et une rigueur maximales. Aussi, des contrôles de qualité stricts sont-ils effectués à toutes les étapes du processus.

<sup>2</sup> Les analyses menées au niveau international regroupent les deux processus les moins complexes (Prélever/Inférer) et les deux processus les plus complexes (Interpréter/Évaluer).

## **L'échantillon en FW-B**

L'échantillon d'élèves a été tiré selon les procédures rigoureuses en vigueur dans ce type d'enquête internationale. Ces procédures permettent de garantir la représentativité de l'échantillon et d'assurer la comparabilité de nos données à celles des autres pays auxquels ont été appliqués les mêmes types de contraintes et de précautions.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, pour le cycle 2016, les épreuves ont été administrées dans 158 écoles : ce sont au total 227 classes qui ont passé le test, soit 4623 élèves de 4<sup>e</sup> année primaire.

Les questionnaires contextuels ont été complétés par 4598 élèves. Un total de 151 directeurs et 248 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 4322 questionnaires adressés aux parents.

## **L'instrument de mesure**

Depuis le premier cycle en 2001, l'enquête PIRLS est composée d'unités d'évaluation, chaque unité se composant d'un texte ou document d'une longueur moyenne de 800 mots (soit environ 2 pages de texte, hors illustrations), suivi d'une douzaine d'items en moyenne destinés à évaluer la compréhension. Certaines unités constituent des unités d'ancrages dans la mesure où elles proviennent des épreuves 2001, 2006 ou 2011 ; six unités ont été élaborées expressément pour ce 4<sup>e</sup> cycle de l'enquête PIRLS. Les ancres sont des textes communs aux évaluations précédentes : ils sont au nombre de 6. Leur utilisation, à l'aide de techniques adaptées, autorise la comparaison des résultats des élèves d'une prise d'information à la suivante.

Les unités sont utilisées pour constituer des carnets, chacun d'eux comportant 2 unités, l'une à visée littéraire et l'autre à visée informative. Chaque élève complète un seul carnet.

Au total, 12 unités composent donc l'épreuve 2016 – 6 unités littéraires et 6 unités informatives, soit environ 180 items – réparties dans 16 carnets différents.

Les carnets sont attribués aux élèves selon une procédure de rotation gérée par le logiciel d'échantillonnage.

## **Format des questions**

Deux formats différents de questions sont utilisés :

- Des questions à choix multiples : l'élève doit choisir, parmi les 4 possibilités offertes, celle qui répond le mieux à la question. Pour chaque question à choix multiples, il n'y a qu'une seule réponse correcte.
- Des « questions à réponse construite » : l'élève doit rédiger sa réponse à la question plutôt que de la choisir parmi plusieurs options. Les réponses des élèves à ces questions sont évaluées par des codeurs formés à utiliser des consignes de codage qui définissent les critères précis permettant d'attribuer un score à chaque réponse. Les aspects formels de la réponse (orthographe, correction de la langue) ne sont pas pris en considération lors du codage.

## **Les aspects statistiques**

Dans l'enquête PIRLS, par convention, la moyenne globale des pays participants est fixée à 500 et l'écart type à 100. Par ailleurs, les moyennes présentées ci-dessous étant calculées au départ d'un échantillon et non de données récoltées auprès de l'ensemble de la population cible, celles-ci sont des estimations et sont donc toujours associées à un nombre entre parenthèses correspondant à l'erreur standard (e.s.). Cette erreur standard permet de calculer une fourchette au sein de laquelle le score réel se situe (cette fourchette est calculée en additionnant ou soustrayant deux fois l'erreur standard au score).

## **Les pays participants**

L'I.E.A est, à la différence de l'OCDE, une association d'organismes de recherche « ouverte », qui compte non seulement des membres des pays économiquement les plus avancés, mais aussi d'autres systèmes éducatifs non membres de l'OCDE dont plusieurs pays d'Afrique et d'Asie. Les pays impliqués dans l'étude PIRLS constituent dès lors un ensemble assez hétérogène, sensiblement différent de celui des pays participant à PISA.

La composition de la liste de pays participants varie d'un cycle à l'autre mais cette mobilité est d'ampleur limitée. La tendance générale va dans le sens d'une augmentation du nombre de systèmes éducatifs impliqués.

Vu l'hétérogénéité des pays participants, il est évidemment plus pertinent de se comparer à certains systèmes éducatifs qu'à d'autres, dont les traditions éducatives ou culturelles, ou encore les conditions de vie économiques, sont à ce point différentes qu'elles rendent la comparaison avec nos résultats peu pertinente.

### **Sous-groupe de pays comparables à la FW-B**

Afin de réaliser des comparaisons pertinentes entre pays, nous proposons de sélectionner un sous-ensemble de pays comparables au nôtre que nous appelons groupe de référence dans la suite du texte.

Les pays du groupe de référence, au nombre de 31, sont tous soit membres de l'OCDE, soit de l'Union Européenne. Ils se différencient toutefois les uns des autres par l'âge d'entrée à l'école primaire et par le nombre d'années de scolarité déjà effectuées par les élèves au moment du test. On retrouve ainsi trois groupes distincts de pays. Le premier (représenté en orange dans le tableau 2), comprend 20 systèmes éducatifs dont la FW-B, et regroupe les pays où l'enseignement de la lecture débute à 6 ans. Le deuxième groupe (en vert), constitué de sept pays, se caractérise par une entrée à l'école primaire à l'âge de 7 ans. On y retrouve, entre autres, les pays nordiques tels que la Finlande, le Danemark et la Suède. Enfin, quatre pays composent le troisième groupe (en bleu), tous caractérisés par un âge d'entrée précoce dans l'enseignement primaire à l'âge de 4 ou 5 ans. Dans ces pays, les élèves ont donc bénéficié de 5 voire 6 années d'apprentissage de la lecture.

## Résultats

### 1. Score moyen



Le classement des pays de référence selon la moyenne globale obtenue à l'enquête PIRLS 2016 montre que nos élèves sont les plus faibles lecteurs du groupe des pays de référence. La FW-B obtient une moyenne globale de 497, qui est un résultat significativement plus faible que celui obtenu par chacun des autres pays pris pour comparaison. Certains pays ont bien entendu des résultats inférieurs à ceux de la FW-B, mais il s'agit de pays économiquement moins développés, hors OCDE ou hors Union Européenne (pays figurant au bas du tableau 2).

Parmi les pays qui occupent le haut du classement, notons que l'on retrouve des pays qui se caractérisent par un âge d'entrée dans l'enseignement primaire légèrement différent du nôtre. En Finlande et en Pologne, l'âge d'entrée à l'école primaire est de 7 ans. Les élèves testés ont ainsi bénéficié, comme chez nous, de 4 ans d'enseignement mais ont parfois jusqu'à un an de plus. En Irlande du Nord et en Angleterre, les élèves ont commencé l'enseignement primaire au moins un an avant nos élèves et ont donc bénéficié d'une année supplémentaire d'apprentissage de la lecture.

Néanmoins, une bonne partie des systèmes éducatifs appartenant à notre groupe de référence (groupe 1) obtient une moyenne supérieure ou proche de la moyenne des pays de référence (542). C'est le cas de l'Irlande (premier pays du classement), de la Hongrie, des États-Unis, de l'Italie, du Québec, de l'Australie, de l'Ontario, de la République Tchèque, du Canada, de la Slovénie, de l'Autriche ou encore de l'Allemagne. La France, la Communauté Flamande, l'Espagne ou encore le Portugal sont les systèmes éducatifs les plus proches de nous dans le classement mais leur moyenne est toutefois significativement supérieure à la nôtre.

	Moyenne (e.s.)	
Irlande	567 (2.5)	Pays de référence dont la moyenne est significativement supérieure à la moyenne de la FWB
Finlande	566 (1.8)	
Pologne	565 (2.1)	
Irlande du Nord	565 (2.2)	
Angleterre	559 (1.9)	
Lettonie	558 (1.7)	
Suède	555 (2.4)	
Hongrie	554 (2.9)	
Bulgarie	552 (4.2)	
États-Unis	549 (3.1)	
Lituanie	548 (2.6)	
Italie	548 (2.2)	
Danemark	547 (2.1)	
Québec (Canada)	547 (2.8)	
Pays-Bas	545 (1.7)	
Australie	544 (2.5)	
Ontario (Canada)	544 (3.2)	
République Tchèque	543 (2.1)	
Canada	543 (1.8)	
<b>Moyenne des pays de référence</b>	<b>542</b>	
Slovénie	542 (2.0)	
Autriche	541 (2.4)	
Allemagne	537 (3.2)	
République Slovaque	535 (3.1)	
Israël	530 (2.5)	
Portugal	528 (2.3)	
Espagne	528 (1.7)	
Communauté Flamande	525 (1.9)	
Nouvelle-Zélande	523 (2.2)	
Norvège	517 (2.0)	
France	511 (2.2)	
<b>FW-B</b>	<b>497 (2.6)</b>	Pays comparables à la FWB
Chili	494 (2.5)	Pays dont la moyenne est significativement inférieure à la moyenne de la FWB
Géorgie	488 (2.8)	
Trinidad et Tobago	479 (3.3)	
Azerbaïdjan	472 (4.2)	
Malte	452 (1.8)	
Emirats Arabe Unis	450 (3.2)	
Bahreïn	446 (2.3)	
Qatar	442 (1.9)	
Arabie Saoudite	430 (4.2)	
Iran	428 (4.0)	
Oman	418 (3.3)	
Koweït	393 (4.1)	
Maroc	358 (3.9)	
Egypte	330 (5.6)	
Afrique du Sud	319 (4.5)	

Tableau 2 : Classement des pays selon leur score moyen

Zoom sur la moyenne de la FW-B		
Selon le genre ...	Selon le retard scolaire...	Selon l'origine sociale et culturelle <sup>3</sup> ...
 492 (3.4)	À l'heure 506 (2.4) (86%)	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">25% des élèves ayant le plus de ressources à la maison</div> 542 (2.5)
 503 (2.5)	En retard 445 (5.6) (14%)	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">25% des élèves ayant le moins de ressources à la maison</div> 455 (4.1)
Les filles obtiennent un résultat significativement supérieur à celui des garçons.	Les élèves à l'heure ont un score moyen significativement supérieur à celui des élèves en retard scolaire.	Les élèves d'origine favorisée obtiennent des résultats significativement supérieurs aux élèves d'origine défavorisée.
En FW-B, d'importantes différences sont observées selon certaines caractéristiques des élèves, en particulier l'origine sociale et culturelle, le retard scolaire et, dans une moindre mesure, selon le genre.		

## 2. Dispersion des résultats

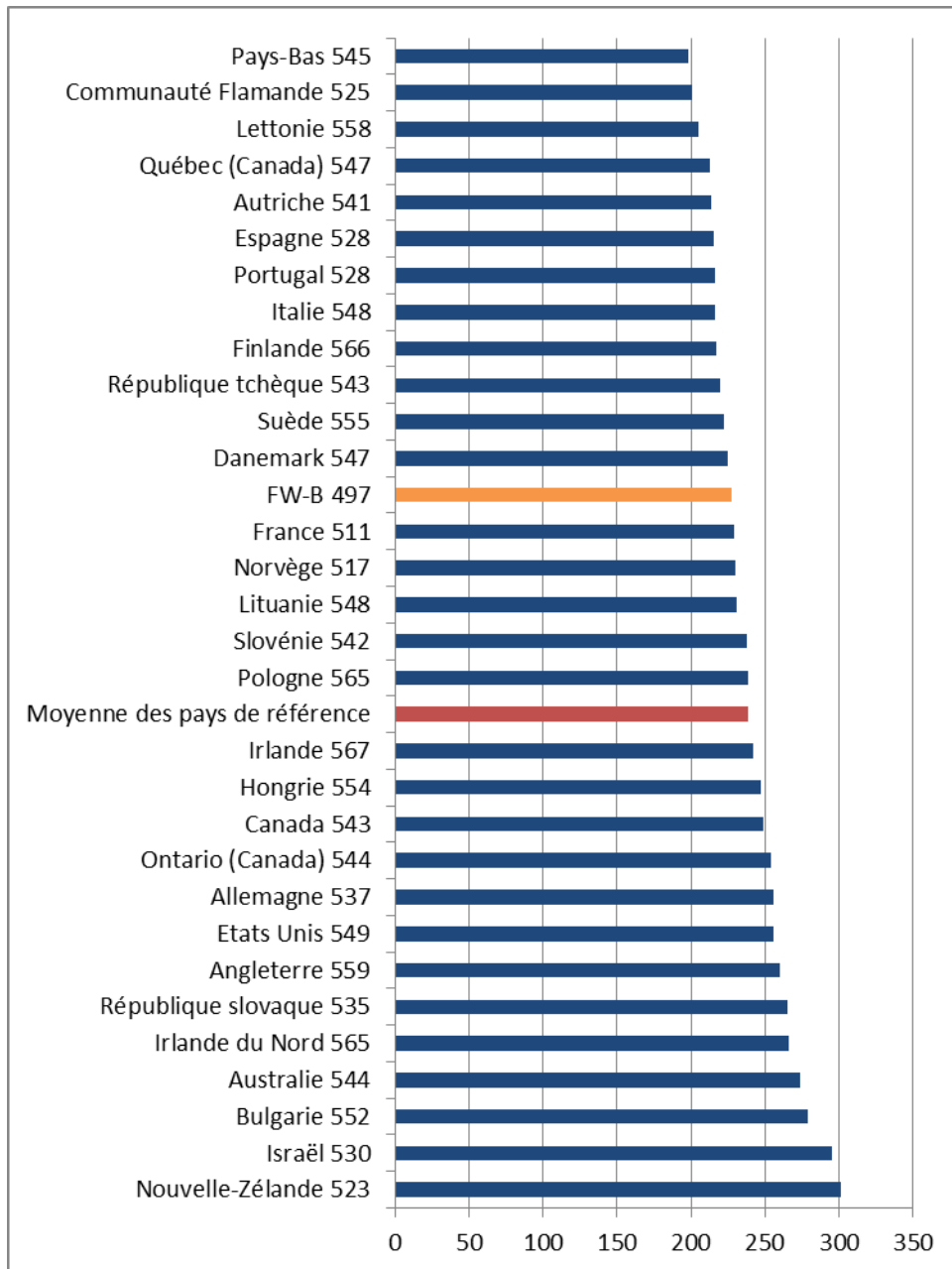
Au-delà du résultat moyen, il est intéressant d'étudier la dispersion des résultats au sein de chacun des pays. Cette dispersion permet en effet de quantifier l'écart de performances existant entre les élèves les plus faibles et les plus forts.

Le classement des pays selon la dispersion des résultats indique, comme en 2011, que l'écart de performances le plus faible s'observe aux Pays-Bas (198 points). Aux côtés des Pays-Bas, on retrouve la Communauté Flamande, la Lettonie et le Québec. À l'opposé de ce classement, la Nouvelle-Zélande, Israël, la Bulgarie et l'Australie présentent des écarts de performances entre élèves faibles et forts pouvant atteindre jusqu'à 300 points.

En ce qui concerne la FW-B, on la retrouve en 13<sup>e</sup> position de ce classement avec une dispersion de 227 points, aux côtés de pays tels que le Danemark, la Suède ou la France. À ce stade de la scolarité, l'écart séparant les résultats des meilleurs et des moins bons lecteurs peut donc être considéré comme modéré.

<sup>3</sup> L'origine sociale et culturelle de l'élève est basée sur l'échelle « Home resources for Learning ». Cette échelle est construite au départ des réponses des élèves à deux questions (nombre de livres à la maison et présence d'une connexion internet et d'une chambre individuelle à la maison) et des réponses des parents à trois questions (nombre de livres pour enfants à la maison, le plus haut niveau d'éducation des parents et le plus haut niveau d'occupation des parents).





**Graphique 1** : Dispersion des résultats dans les pays de référence

### 3. Évolution du score moyen entre 2011 et 2016

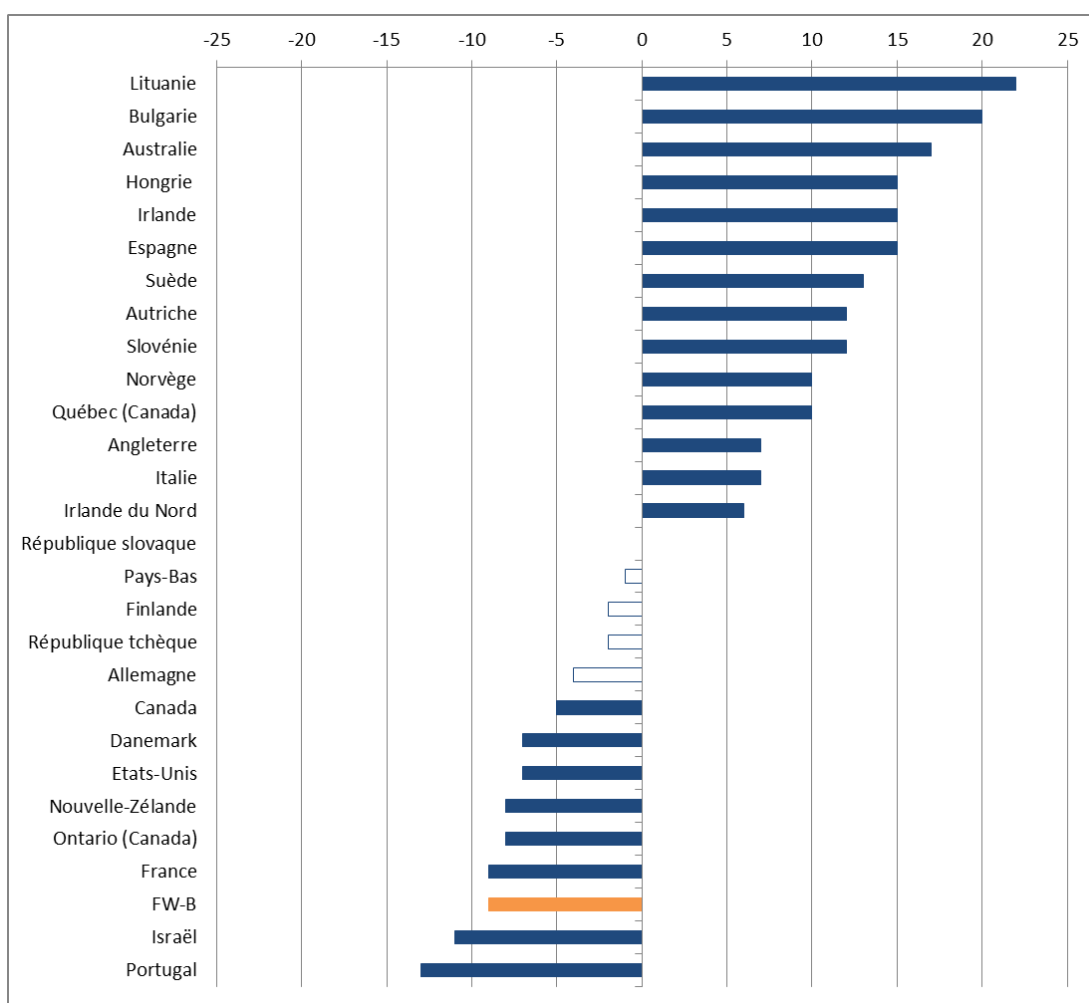
Pour 28 des 31 pays de référence ayant participé à l'enquête PIRLS 2016, il est possible d'étudier l'évolution des performances depuis 2011.

Comme l'indique le graphique 2, la moitié de ces pays (14) se caractérise par une progression significative des résultats entre les deux prises de mesure. L'importante progression réalisée permet à certains pays comme la Lituanie, la Bulgarie ou l'Australie, qui étaient sous la moyenne des pays de référence en 2011, de franchir le cap/niveau de cette moyenne en 2016.

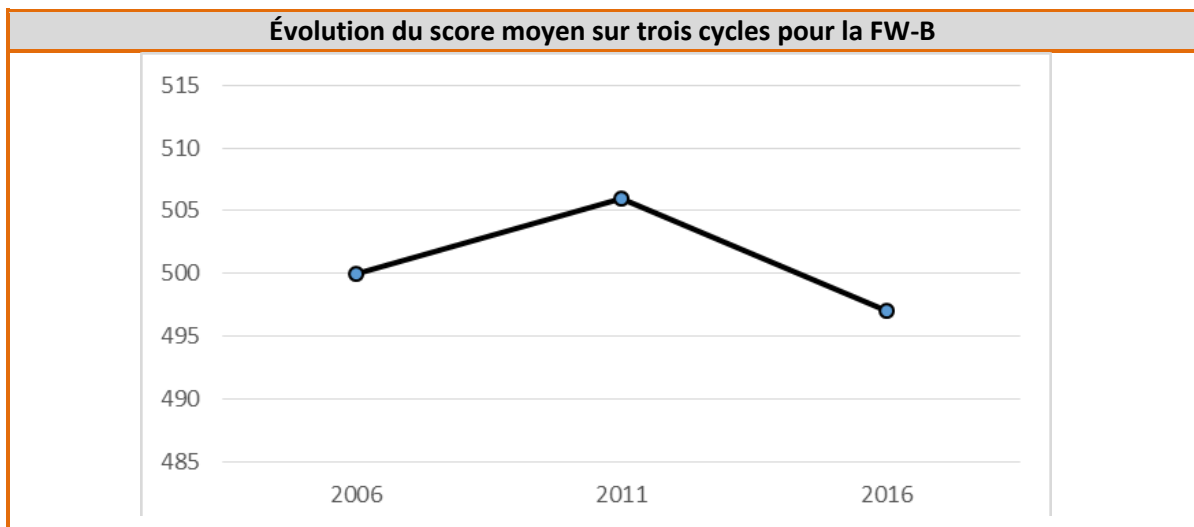
Pour cinq pays (République Slovaque, Pays-Bas, Finlande, République Tchèque et Allemagne), aucune évolution significative n'est à noter.

Enfin, dans neuf pays dont la FW-B, les résultats de 2016 apparaissent significativement moins satisfaisants qu'en 2011. La FW-B, déjà en queue de peloton en 2011, maintient cette position notamment en raison d'une baisse significative de ses résultats en 2016 (-9 points). Un recul d'ampleur similaire est observé en France.

Comme l'indique le graphique 3, la légère tendance à l'accroissement des résultats (non significative) observée entre 2006 et 2011, ne se confirme pas. Les résultats de 2016 sont par ailleurs légèrement inférieurs à ceux obtenus en 2006.



Graphique 2 : Évolution du score moyen entre 2011 et 2016 (les différences significatives sont en couleur)



**Graphique 3 :** Évolution du score moyen entre 2006 et 2016 pour la FW-B

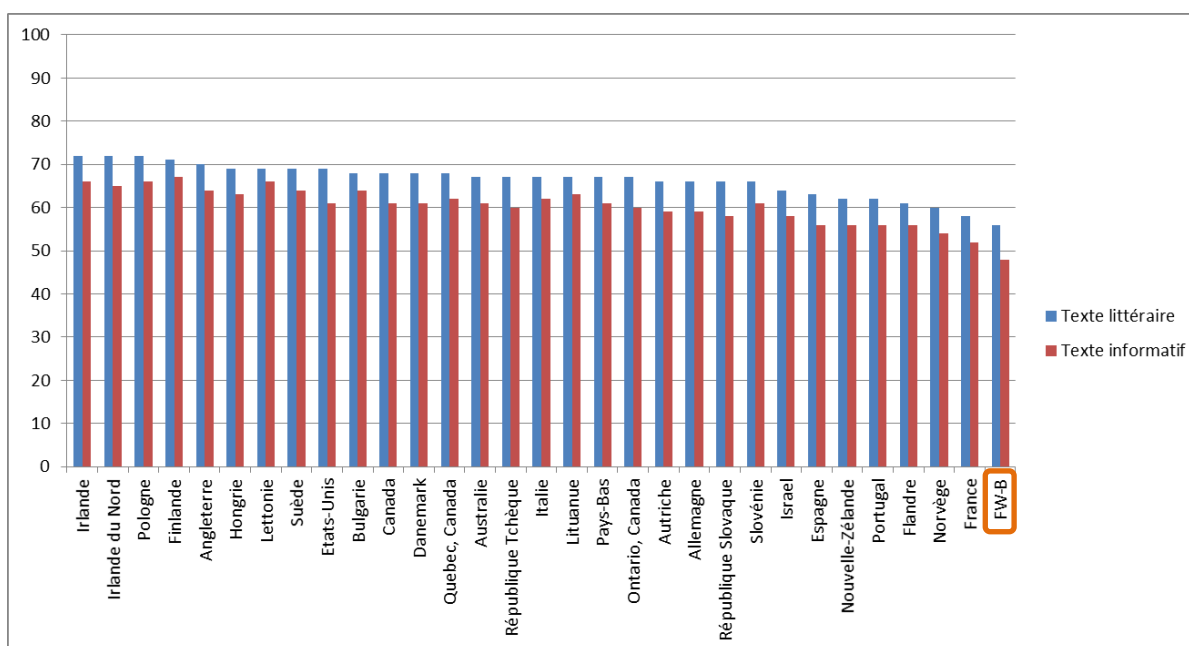
<b>Zoom sur la régression de la FW-B</b>					
<b>Selon le genre ...</b>		<b>Selon le retard scolaire...</b>		<b>Selon l'origine sociale et culturelle...</b>	
<b>♂</b>	- 12 points	À l'heure (86%)	- 11 points	25% des élèves ayant le plus de ressources à la maison	- 7 points
<b>♀</b>	- 6 points	En retard (14%)	- 19 points	25% des élèves ayant le moins de ressources à la maison	- 11 points
La différence de résultats entre les filles et les garçons, déjà significative en 2011, s'accroît.		La baisse de résultats est plus importante pour les élèves en retard. L'écart s'accroît.		La baisse de résultats est plus importante pour les élèves d'origine sociale et culturelle défavorisée.	
<p>Quelles que soient leurs caractéristiques, les scores de tous les élèves chutent... Notons toutefois que les garçons et les élèves en retard accusent une chute plus importante que les autres.</p>					

#### 4. Comparaisons selon les types de texte

Comme mentionné dans l'introduction, l'étude PIRLS couvre deux objectifs de lecture : lire pour l'expérience littéraire et lire pour acquérir et utiliser de l'information. Les deux types de textes auxquels sont confrontés les élèves (visée littéraire et visée informative) impliquent des intentions différentes et sont accompagnés de questions de difficulté moyenne variable<sup>4</sup>.

L'analyse du graphique 4 montre que dans tous les pays, le pourcentage de réponses correctes aux textes à visée littéraire est supérieur au pourcentage de réponses correctes aux textes à visée informative. L'écart entre ces pourcentages varie de 3% (Lettonie) à 8% (États-Unis, République Slovaque, FW-B).

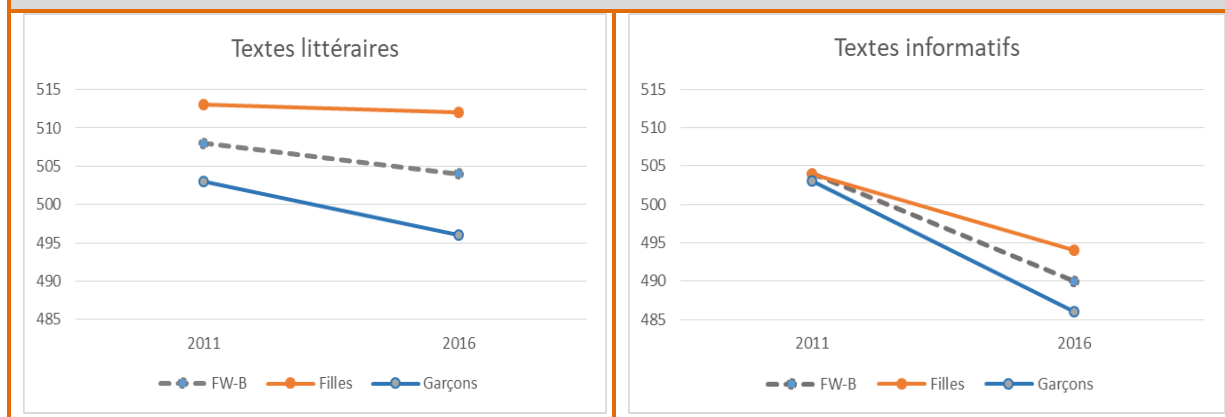
Si, dans tous les pays, les pourcentages de réponses correctes aux questions portant sur les textes informatifs sont plus faibles que ceux portant sur les textes littéraires, la FW-B se distingue des autres pays par un taux de réussite des questions relatives aux textes informatifs inférieur à 50%. Ce pourcentage dépasse ou égale les 60% dans deux tiers des pays.



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

<sup>4</sup> 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.

### Zoom sur les scores en FW-B selon les types de textes



**Graphique 5 :** Évolution du score moyen des filles et des garçons pour les textes littéraires entre 2011 et 2016

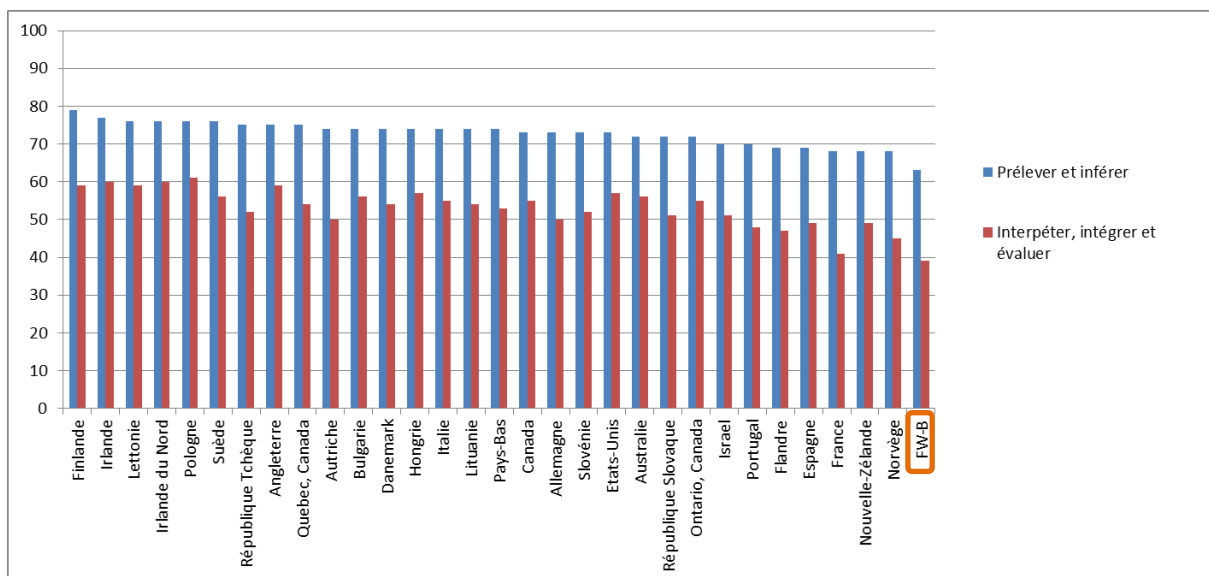
**Graphique 6 :** Évolution du score moyen des filles et des garçons pour les textes informatifs entre 2011 et 2016

L'analyse des moyennes en la FW-B selon le type de texte montre que les scores moyens globaux relatifs aux **textes littéraires** ne sont pas significativement différents en 2011 et 2016. Plus précisément, le score des filles reste stable entre 2011 et 2016 tandis que celui des garçons diminue, ce qui accroît la différence entre les filles et les garçons (de 10 points en 2001 à 16 points en 2016). En ce qui concerne les **textes informatifs**, une baisse significative des scores moyens globaux peut être notée. Alors qu'aucune différence n'existait en 2011 entre les filles et les garçons, en 2016 cet écart est de 8 points. Il s'explique par une chute plus marquée chez les garçons (17 points) que chez les filles (10 points).

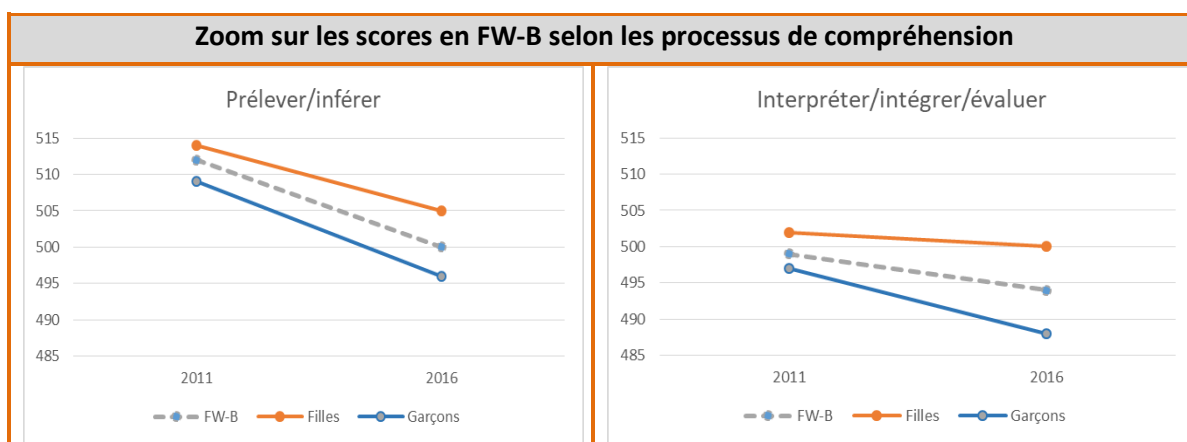
## 5. Comparaisons selon les processus évalués

Les différents textes proposés dans l'enquête PIRLS permettent de mesurer quatre processus de compréhension distincts : 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. Les analyses menées au niveau international regroupent les deux processus les moins complexes (Prélever/inférer) et les deux processus plus complexes (Interpréter/évaluer).

Sans grande surprise, les items sollicitant les processus les moins complexes sont largement mieux réussis que ceux impliquant des processus plus complexes. Cet écart varie de 15% en Pologne à 27% en France. En FW-B, cet écart s'élève à 24%. Alors que le pourcentage de réponses correctes s'élève à 63% pour les items mettant en jeu les processus « Prélever et inférer », il n'est que de 39% pour les processus « Interpréter et évaluer ». Ces pourcentages sont évidemment bien plus élevés dans les pays les plus performants : ils dépassent les 70% pour les processus de bas niveau et ne descendent pas sous le seuil de 50% de réussite pour les processus de haut niveau.



Graphique 7 : Pourcentage de réponses correctes selon le type de processus de compréhension évalué



**Graphique 8 :** Évolution du score moyen des filles et des garçons pour les processus « Prélever et inférer » entre 2011 et 2016

**Graphique 9:** Évolution du score moyen des filles et des garçons pour les processus « Interpréter, intégrer et évaluer » entre 2011 et 2016

Les résultats de la FW-B se caractérisent par une diminution plus marquée des scores moyens globaux relatifs aux processus « Prélever et inférer » que ceux relatifs aux processus « Interpréter, intégrer et évaluer ».

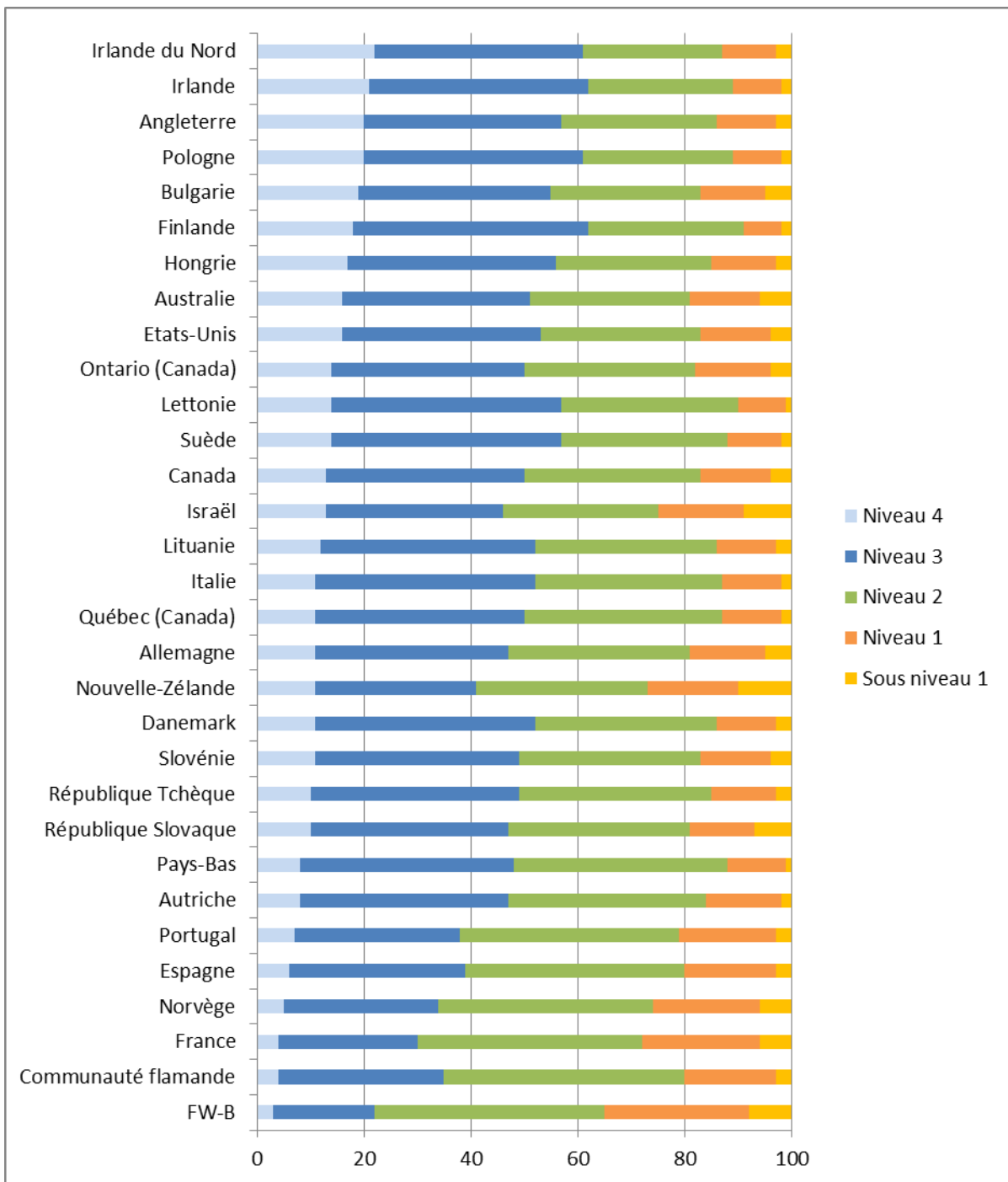
Seules les filles, pour le processus « Interpréter, intégrer et évaluer », ne régressent pas.

#### 6. Comparaisons selon les niveaux de compétences

L'examen des niveaux de compétences permet d'affiner le diagnostic bien mieux que le simple classement selon les moyennes globales. Au départ des résultats internationaux, le groupe d'experts a défini une échelle de compétences en quatre niveaux (voir annexe). Le premier niveau correspond à une moyenne globale comprise entre 401 et 475. Le second niveau correspond à une moyenne comprise entre 476 et 550. Les bornes du troisième niveau sont 551 et 625. Une moyenne supérieure 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.

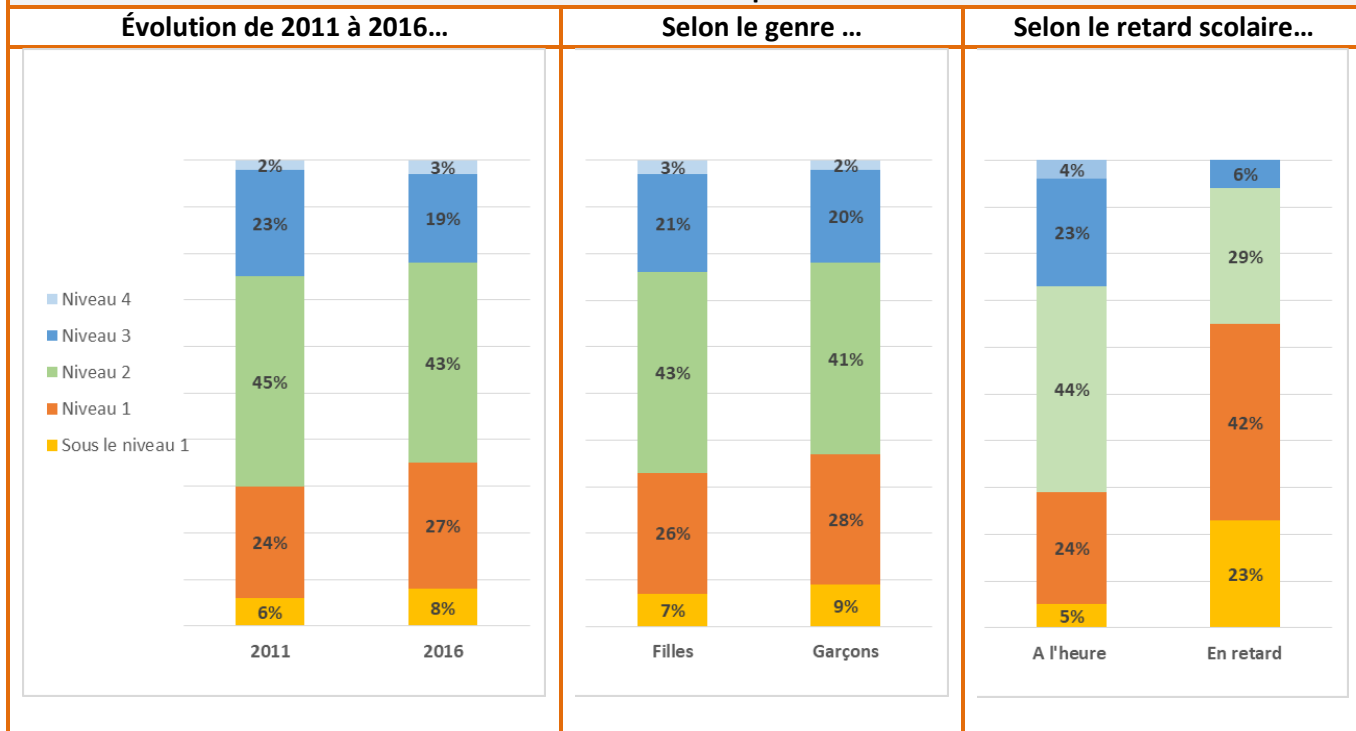
Dans une bonne partie des pays du groupe de référence, au moins 50% des élèves atteignent le niveau élevé (3) ou avancé (4). Le cas de la FW-B est bien moins réjouissant puisque seuls 22% de nos élèves atteignent ces niveaux. Plus précisément, seuls 3% de nos élèves atteignent le niveau 4 alors qu'ils sont environ 20% en Irlande du Nord, Irlande, Angleterre, Pologne, Bulgarie et Finlande. Plus préoccupant encore, ils sont chez nous 35% à ne pas dépasser le niveau de compétence le plus élémentaire (niveau 1). Il y a donc en FW-B très peu de bons lecteurs et une proportion importante de lecteurs ne possédant que des compétences de lecture relativement rudimentaires.



Graphique 10 : Pourcentage d'élèves atteignant chacun des niveaux de compétences dans les pays de référence



### Zoom sur les niveaux de compétences en FW-B



**Graphique 11** : Évolution entre 2011 et 2016 du pourcentage d'élèves atteignant chacun des niveaux de compétences

**Graphique 12** : Pourcentage d'élèves atteignant chacun des niveaux de compétences selon le genre

**Graphique 13** : Pourcentage d'élèves atteignant chacun des niveaux de compétences selon le retard scolaire

L'analyse plus approfondie des niveaux de compétences en FW-B indique qu'en 2016 le pourcentage de lecteurs précaires (niveau 1 et en dessous) augmente. Par ailleurs, la répartition des élèves dans les niveaux de compétences n'est pas indépendante du genre et du retard scolaire. Même si cette différence est assez peu marquée, les garçons sont plus nombreux dans les niveaux de compétences qui témoignent d'une lecture rudimentaire. Par contre, une différence nette se marque selon le retard scolaire : environ 65% des élèves en retard se situent aux niveaux les plus précaires

## Conclusions

Plusieurs éléments peuvent être mis en exergue pour tenter de comprendre les résultats en lecture obtenus par nos élèves de quatrième année primaire. Nous envisagerons successivement deux pistes explicatives : les spécificités de l'enseignement de la compréhension en FW-B et la question de l'entrée dans l'écrit.

### 1. Les spécificités de l'enseignement de la compréhension en FW-B

La première piste explicative concerne les occasions offertes aux élèves de développer une compréhension experte au fil de l'enseignement primaire.

Les informations recueillies lors de l'étude PIRLS 2016 permettent de dresser un portrait de l'enseignement de la lecture en FW-B relativement inchangé depuis 2006<sup>5</sup>. Une série de caractéristiques pédagogiques 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 caractère peu répandu des pratiques transactionnelles axées sur le développement d'un dialogue oral ou écrit avec les textes ;
- L'occurrence peu régulière de lecture de livres longs, largement devancée par la lecture d'histoires et de documents informatifs courts ;
- Le fait que les apprentissages centrés sur le code ne soient plus à l'ordre du jour de la 4<sup>e</sup> année dans le chef de nombreux enseignants, et vraisemblablement dès le cap de la 2<sup>e</sup> année franchi ;
- Le fait que les compétences jugées prioritaires au premier degré primaire se focalisent sur des processus de bas niveau tandis que l'enseignement des compétences plus complexes soit différé au second et au troisième degré ;
- L'écart affiché entre la proportion d'élèves qui auraient besoin de séances de remédiation en lecture et celle qui en bénéficie : moins de la moitié des élèves qui selon les enseignants nécessiteraient une remédiation (19,5 % des élèves) reçoivent effectivement une aide au sein de l'école (9 %) ;
- La part importante d'enseignants se déclarant peu formés en matière de remédiation, et même, pour certains, en matière d'enseignement de la lecture.

Les analyses comparatives menées sur les réponses fournies par les enseignants et les chefs d'établissement, recueillies dans les différents systèmes éducatifs, font apparaître plusieurs types de contrastes que l'on peut analyser en termes d'opportunités ou d'occasions d'apprentissage (opportunity-to-learn)<sup>6</sup> offertes aux élèves pour développer ou consolider leurs apprentissages du savoir lire.

---

<sup>5</sup> Voir Lafontaine, 2008

<sup>6</sup> « *The provision of adequate and timely instruction of specific content and skills prior to taking a test* », (Winfield, 1987, p. 438).

Qu'il s'agisse des compétences de lecture enseignées, du type d'activités de lecture régulièrement proposées aux élèves, des types de textes lus en classe ou encore de la fréquence d'utilisation de textes issus d'autres disciplines, les pratiques d'enseignement de la lecture en FW-B se distinguent des pratiques déclarées par les enseignants dans les pays plus performants (Lafontaine, Dupont, Hindryckx & Schillings, 2017 ; Schillings, Geron & Dupont, 2017 ; Schillings, Dupont & Hindryckx, 2016). Ces analyses indiquent enfin que la vision de la progression des apprentissages en lecture évoquée dans les questionnaires adressés aux chefs d'établissements (et dominante dans les Socles de compétences) repose sur une logique allant du simple au complexe. On observe que dans les systèmes éducatifs anglophones, conformément aux modèles théoriques de la lecture experte, des compétences de niveau plus complexe commencent à être travaillées dès le début du primaire, alors qu'en FW-B, l'enseignement de ces compétences plus expertes est différé en fin de cursus primaire.

## **2. L'entrée dans l'écrit insuffisamment accompagnée**

La complexité des mécanismes cognitifs qui permettent aux enfants d'école maternelle d'entrer progressivement dans le monde du langage écrit nous paraît constituer un élément d'analyse qui mérite attention. Le pourcentage important d'élèves ne parvenant pas à atteindre ou à dépasser le niveau 1 de compétence devrait en effet conduire à s'interroger sur le sens que revêt l'apprentissage de la lecture pour ces élèves. En effet, si l'apprentissage de la lecture ne prend pas appui sur des représentations correctes des liens entre langage oral et langage écrit (l'écrit code des éléments sonores), l'enseignement du code dispensé en début de première année primaire ne peut produire ses effets ni sur le décodage ni sur la compréhension. Il nous paraît donc intéressant de questionner la place occupée en FW-B par les pratiques d'enseignement /apprentissage qui permettent aux élèves de maternelle, sans pour autant entamer avant l'heure l'enseignement formel de la lecture, de développer des représentations correctes des liens entre langage oral et langage écrit (pratiques quotidienne d'écriture, posture de lecteur, dictée à l'adulte<sup>7</sup> ...).

Par ailleurs, dans certains systèmes éducatifs anglophones tels que l'Irlande, les enseignants sont formés pour enseigner tant en maternelle qu'en primaire. En multipliant les activités d'apprentissages, ceux-ci combinent dès la maternelle des activités authentiques de lecture et d'écriture, multipliant ainsi les occasions offertes à tous les élèves, quelle que soit leur origine sociale de comprendre le sens des apprentissages langagiers.

On peut donc se réjouir que la réforme de la formation initiale des enseignants, actuellement en discussion, envisage cette modalité de formation en tuilage pour les institutrices maternelles qui seront formées pour enseigner également en première et deuxième année primaire (section 1). Il en va de même pour les instituteurs primaires formés en cinq ans qui pourront enseigner en maternelle (section 2).

---

<sup>7</sup> Les outils pédagogiques spécifiques à l'entrée dans l'écrit ont été développés dans le cadre du projet Décolège pour le maternel et le début du primaire <http://www.enseignement.be/index.php?page=26687>

## **Références**

Lafontaine, A. (2008). PIRLS 2006. *Progress in Reading Literacy Study. Note de synthèse*. Sous la direction scientifique de D. Lafontaine et avec la collaboration de C. Monseur. Liège : Service d'Analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement de l'Université. [http://enseignement.be/index.php?page=26044&id\\_fiche=5515&dummy=26587](http://enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=5515&dummy=26587)

Lafontaine, D., Dupont V., Hindryckx, G et Schillings, P. (2017). Pratiques d'enseignement et compétences en lecture des élèves : qu'évaluent les enquêtes internationales et que peuvent en apprendre les enseignants ? In M. Bianco et L. Lima (eds), *Enseigner à comprendre les textes*, Paris : Editions Hattier. <http://hdl.handle.net/2268/206180>

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M., Editors (2013). PIRLS 2016 assessment framework. Chestnut Hill, MA : TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Editors (2017). PIRLS 2016 international results in reading. Chestnut Hill, MA : TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Schillings, P. & Lafontaine, D. (2013). Les résultats de l'enquête PIRLS sur la lecture en quatrième année primaire : des compétences à mettre à l'étude. *Caractères*, 44, 5-15.

Schillings, P., Hindryckx, G., Dupont, V., Matoul, A. & Lafontaine, D. (2014). PIRLS 2011 : enquête internationale sur le développement des compétences en lecture des élèves de 4e année primaire : rapport de recherche. Liège : Université de Liège.

Schillings, P., Dupont, V. Hindryckx, G. (2014). Vers un dialogue entre la recherche quantitative et les pratiques de classes : une illustration avec Pirls 2011. *Education & Formation* 157-165 <http://hdl.handle.net/2268/178760>

Schillings, P., Dupont, V. & Hindryckx, G. (2016). Pratiques scolaires et compétences en lecture en Fédération Wallonie-Bruxelles : l'éclairage des données de l'enquête internationale PIRLS 2011. In E. Falardeau, J. Dolz, J-L. Dumortier & P. Lefrançois (dirs), *L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique* (pp. 155-175). Namur : PUN.

Schillings, P., Géron, S. Dupont, V. (2017). Étude comparative des pratiques d'enseignement de la lecture en 4e primaire : des questions de didactique pointées par l'étude internationale PIRLS 2011. *Forum lecture*. <http://hdl.handle.net/2268/215725>

## **Capsules vidéo**

<http://www.enseignement.be/index.php?page=27909>

Une présentation des processus de compréhension évalués dans l'épreuve PIRLS et des résultats obtenus par les élèves en FW-B en 2011 (capsule 3)

Des analyses de réponses produites par des élèves de quatrième année primaire face à certaines questions de compréhension :

- Des réponses en lien avec un texte à visée narrative : « La Tarte Anti-Ennemi » (capsule 4)
- Des réponses en lien avec deux textes à visée informative : « Antarctique : Terre de glace » et « A la recherche de nourriture » (capsules 5 et 6)

## Annexe

<b>Niveau de compétences 1</b>	
<b>Littéraire</b>	Face à un texte littéraire, les élèves sont capables de : <ul style="list-style-type: none"><li>▪ localiser et retrouver un détail explicitement fourni dans le texte.</li></ul>
<b>Informatif</b>	Face à un texte informatif, les élèves sont capables de : <ul style="list-style-type: none"><li>▪ localiser et restituer une information explicitement mentionnée et directement accessible, par exemple en tout début de texte.</li></ul>
<b>Niveau de compétences 2</b>	
<b>Littéraire</b>	Face à un texte littéraire, les élèves sont capables de : <ul style="list-style-type: none"><li>▪ identifier les événements les plus importants et les détails significatifs du récit ;</li><li>▪ faire des inférences directes sur les caractéristiques, les sentiments et les motivations des personnages principaux ;</li><li>▪ commencer à établir des liens entre différentes parties du texte.</li></ul>
<b>Informatif</b>	Face à un texte informatif, les élèves sont capables de : <ul style="list-style-type: none"><li>▪ localiser et restituer un ou deux éléments d'information inclus dans le texte ;</li><li>▪ faire des inférences directes pour fournir une information au départ d'une seule partie du texte ;</li><li>▪ recourir aux sous-titres, aux encarts, et aux illustrations pour localiser les différentes parties du texte.</li></ul>
<b>Niveau de compétences 3</b>	
<b>Littéraire</b>	Face à un texte littéraire, les élèves sont capables de : <ul style="list-style-type: none"><li>▪ localiser les épisodes significatifs et distinguer les détails significatifs disséminés à travers le texte ;</li><li>▪ 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 ;</li><li>▪ reconnaître l'utilisation de certaines caractéristiques textuelles (par exemple, un langage imagé, un message abstrait) ;</li><li>▪ commencer à interpréter et intégrer les événements du récit et les actes des personnages disséminés à travers le texte.</li></ul>
<b>Informatif</b>	Face à un texte informatif, les élèves sont capables de : <ul style="list-style-type: none"><li>▪ reconnaître et utiliser une série d'organisateur textuels pour localiser et distinguer l'information significative ;</li><li>▪ faire des inférences sur base d'informations abstraites ;</li><li>▪ intégrer l'information disséminée à travers le texte pour identifier les idées principales et fournir des explications ;</li><li>▪ comparer et évaluer les différentes parties du texte pour exprimer une préférence et la justifier ;</li><li>▪ commencer à comprendre des éléments stylistiques tels que des métaphores simples et le point de vue de l'auteur.</li></ul>
<b>Niveau de compétences 4</b>	
<b>Littéraire</b>	Face à un texte littéraire, les élèves sont capables de : <ul style="list-style-type: none"><li>▪ 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 ;</li></ul>

- 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.