



**LIÈGE**  
université

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

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE, LOGOPÉDIE ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION  
DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

---

# PIRLS 2016

## Progress in International Reading Literacy Study Étude internationale sur les compétences en lecture

---

**Rapport final**

**Août 2018**

Patricia Schillings

Virginie Dupont

Charlotte Dejaegher

Stéphanie Géron

Anne Matoul

Direction scientifique : Dominique Lafontaine



# Sommaire

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUCTION</b> .....   | <b>1</b>  |
| 1. CONTEXTE INTERNATIONAL .....   | 1         |
| 2. L'OBJET D'ÉTUDE : LA LITTÉRATURE.....  | 1         |
| 3. LES COMPÉTENCES ÉVALUÉES.....  | 2         |
| 3.1 Retrouver et prélever des informations explicites .....   | 2         |
| 3.2 Faire des inférences simples .....  | 2         |
| 3.3 Interpréter et intégrer des idées et des informations .....   | 3         |
| 3.4 Examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels .....  | 3         |
| 4. MODÈLE THÉORIQUE GÉNÉRAL.....  | 4         |
| 5. APERÇU DES ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES.....  | 5         |
| 5.1 Population concernée .....  | 5         |
| 5.2 L'échantillon en FW-B.....  | 6         |
| 5.3 L'instrument de mesure .....  | 6         |
| 6. SOUS-GROUPE DE PAYS COMPARABLES À LA FW-B .....  | 9         |
| <b>CHAPITRE 1 – PRÉSENTATION DE RÉSULTATS INTERNATIONAUX</b> .....  | <b>11</b> |
| 1. CLASSEMENT DES PAYS.....   | 11        |
| 2. DISPERSION DES RÉSULTATS .....   | 13        |
| 3. ÉVOLUTION DU SCORE MOYEN ENTRE 2011 ET 2016.....   | 14        |
| 4. COMPARAISONS SELON LES TYPES DE TEXTE .....  | 15        |
| 5. COMPARAISONS SELON LES PROCESSUS ÉVALUÉS .....   | 15        |
| 6. COMPARAISONS SELON LES NIVEAUX DE COMPÉTENCES .....  | 16        |
| 7. PRÉSENTATION DES NIVEAUX DE COMPÉTENCES AVEC EXEMPLES D'ITEMS .....  | 19        |
| 7.1. Description du niveau 1 .....  | 19        |
| 7.2. Description du niveau 2 .....  | 22        |
| 7.3. Description du niveau 3 .....  | 27        |
| 7.4. Description du niveau 4 .....  | 34        |
| <b>CHAPITRE 2 – LES RÉSULTATS DES ÉLÈVES DE LA FW-B : ÉVOLUTION DANS LE TEMPS, NIVEAUX DE<br/>COMPÉTENCES ET RÉSULTATS SELON LES CARACTÉRISTIQUES INDIVIDUELLES</b> ..... | <b>41</b> |
| 1. DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON .....   | 41        |
| 2. ÉVOLUTION DES RÉSULTATS.....   | 41        |
| 3. LES NIVEAUX DE COMPÉTENCES.....  | 42        |
| 3.1 Répartition des élèves de la FW-B dans les différents niveaux de compétences.....   | 42        |
| 3.2 L'évolution de la répartition des élèves dans les différents niveaux de compétence en FW-B .....  | 43        |
| 4. LES RÉSULTATS EN FONCTION DES CARACTÉRISTIQUES INDIVIDUELLES.....  | 44        |
| 4.1 Le genre .....  | 44        |
| 4.2 L'origine socioéconomique et culturelle de l'élève .....  | 45        |
| 4.3 La langue parlée à la maison.....   | 47        |
| 4.4 Parcours scolaire.....  | 48        |
| 5. EN CONCLUSION .....  | 50        |
| <b>CHAPITRE 3 – LA MOTIVATION ET L'ENGAGEMENT DES ÉLÈVES</b> .....  | <b>51</b> |
| 1. LA MOTIVATION DES ÉLÈVES .....   | 53        |
| 1.1. Perception de soi comme lecteur.....   | 54        |
| 1.2. Le plaisir de lire .....   | 57        |
| 2. L'ENGAGEMENT DES ÉLÈVES DANS LA LECTURE .....  | 59        |

|   |            |
|---|------------|
| 2.1. <i>Le temps passé à lire</i> .....   | 59         |
| 2.2. <i>Les livres empruntés à la bibliothèque</i> .....  | 60         |
| 2.3. <i>Les sources d'engagement scolaire</i> .....   | 61         |
| 3. LA MOTIVATION ET L'ENGAGEMENT DANS LES PAYS DE RÉFÉRENCE .....   | 63         |
| 4. MOTIVATION, ENGAGEMENT ET PERFORMANCES.....  | 63         |
| 5. DES PISTES POUR LA PRATIQUE.....   | 65         |
| <b>CHAPITRE 4 – LES PRATIQUES ET ATTITUDES FAMILIALES .....</b>   | <b>67</b>  |
| 1. PRATIQUES DE LECTURE DES PARENTS.....  | 67         |
| 2. AVANT L'ENTRÉE À L'ÉCOLE PRIMAIRE .....  | 69         |
| 2.1. <i>Activités réalisées avec l'enfant à la maison</i> .....   | 69         |
| 2.2. <i>Les compétences de l'enfant avant son entrée à l'école primaire</i> .....   | 71         |
| 3. SOUTIEN ET INTERACTIONS EN LIEN AVEC LE TRAVAIL SCOLAIRE ET LES DEVOIRS .....  | 72         |
| 4. EN CONCLUSION .....  | 74         |
| <b>CHAPITRE 5 – LES PRATIQUES DE CLASSE .....</b>   | <b>77</b>  |
| 1. PROFIL DES PRATIQUES DE CLASSE.....  | 77         |
| 1.1. <i>Le temps et la priorité accordés à la lecture</i> .....   | 77         |
| 1.2. <i>Les compétences visées par les activités de lecture</i> .....   | 78         |
| 1.3. <i>Le rôle de l'enseignant durant les activités de lecture</i> .....   | 79         |
| 1.4. <i>L'enseignement de stratégies de lecture</i> .....   | 79         |
| 1.5. <i>Les pratiques transactionnelles</i> .....   | 79         |
| 1.6. <i>Les obstacles à l'apprentissage</i> .....   | 80         |
| 1.7. <i>Les types d'écrits</i> .....  | 81         |
| 2. COMPARAISON AVEC LES PRATIQUES DE CLASSES DANS LES AUTRES PAYS DE L'UE .....   | 81         |
| 2.1. <i>Les types d'écrits</i> .....  | 82         |
| 2.2. <i>Activités de lecture proposées par les enseignants à leurs élèves</i> .....   | 83         |
| 2.3. <i>Pratiques transactionnelles</i> .....   | 85         |
| 3. CONCLUSION.....  | 86         |
| <b>CHAPITRE 6 – LA DISPONIBILITÉ DES ÉQUIPEMENTS ET LES PRATIQUES DES ÉLÈVES ET DES ENSEIGNANTS<br/>FACE AUX TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (TIC) .....</b> | <b>87</b>  |
| 1. QUELLE EST LA DISPONIBILITÉ DES ÉQUIPEMENTS ? .....  | 87         |
| 1.1. <i>À la maison</i> .....   | 87         |
| 1.2. <i>À l'école</i> .....   | 87         |
| 2. POUR QUELLES ACTIVITÉS LES ÉLÈVES UTILISENT-ILS LES TIC ?.....   | 89         |
| 2.1. <i>Pour les loisirs</i> .....  | 89         |
| 2.2. <i>Pour les tâches scolaires</i> .....   | 90         |
| 3. QUELLES PRATIQUES NUMÉRIQUES EN LIEN AVEC L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE ? .....   | 91         |
| 4. EN CONCLUSION .....  | 93         |
| <b>CHAPITRE 7 – LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCOLE .....</b>   | <b>95</b>  |
| 1. DÉCOMPOSITION DE LA VARIANCE .....   | 95         |
| 2. LES RESSOURCES DISPONIBLES POUR L'ENSEIGNEMENT.....  | 96         |
| 3. LE CLIMAT DE L'ÉCOLE .....   | 98         |
| 3.1. <i>Le point de vue des directions</i> .....  | 98         |
| 3.2. <i>Le point de vue des enseignants</i> .....   | 99         |
| 3.3. <i>Le point de vue des élèves</i> .....  | 100        |
| 4. EN CONCLUSION .....  | 103        |
| <b>CHAPITRE 8 – FORMATION ET SATISFACTION DES ENSEIGNANTS.....</b>  | <b>105</b> |

|                            |  |            |
|----------------------------|--|------------|
| 1.                         | FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS.....  | 105        |
| 2.                         | FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS .....   | 106        |
| 3.                         | SATISFACTION DES ENSEIGNANTS.....  | 107        |
| 4.                         | EN CONCLUSION .....  | 109        |
| <b>CONCLUSIONS .....</b>   |  | <b>111</b> |
| 1.                         | DE LA MOTIVATION À L'ENGAGEMENT DANS LES ACTIVITÉS DE LECTURE POUR AMÉLIORER LES COMPÉTENCES EN LECTURE..... | 112        |
| 2.                         | LES EXPÉRIENCES INFORMELLES .....  | 113        |
| 3.                         | LES EXPÉRIENCES FORMELLES.....   | 114        |
|                            | 3.1. <i>Ecole maternelle</i> .....   | 114        |
|                            | 3.2. <i>Ecole primaire</i> .....   | 114        |
| 4.                         | LES RESSOURCES ET LES OBSTACLES À L'APPRENTISSAGE À L'ÉCHELLE DE L'ÉCOLE .....                               | 114        |
| 5.                         | LES DÉFIS POUR LES ANNÉES À VENIR .....  | 114        |
| <b>BIBLIOGRAPHIE .....</b> |  | <b>117</b> |
| <b>ANNEXES .....</b>       |  | <b>121</b> |



# Introduction

## 1. Contexte international

L'étude PIRLS est menée par l'Association internationale pour l'Évaluation du Rendement scolaire, mieux connue sous le sigle I.E.A<sup>1</sup>. Depuis la fin des années 1950, cette association internationale mène des études comparatives à large échelle sur le rendement des élèves dans diverses disciplines, telles que les mathématiques et les sciences, où le rendement est mis en relation avec les politiques et les pratiques éducatives en vigueur à travers le monde.

PIRLS est organisée de façon cyclique : une campagne d'évaluation est menée tous les 5 ans, précédée d'un essai de terrain. Si la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) n'a pas participé au premier cycle qui a eu lieu en 2001, elle est, en revanche, présente depuis 2006. Il s'agit donc du 3<sup>e</sup> cycle pour la FW-B. La Flandre, quant à elle, a participé aux cycles 2006 et 2016.

D'un cycle à l'autre, la liste des pays participant varie mais l'ampleur de cette variabilité est limitée. La tendance générale va dans le sens d'une augmentation du nombre de systèmes éducatifs impliqués. Le 1<sup>er</sup> cycle en comptait 28, le 2<sup>e</sup> cycle 45, le 3<sup>e</sup> cycle 58 et le 4<sup>e</sup> cycle concerne 61 participants (50 pays et 11 entités en « benchmarking »<sup>2</sup>) (voir annexe 1).

## 2. L'objet d'étude : la littératie

Dans le cadre de référence élaboré pour PIRLS<sup>3</sup>, la *reading literacy* (la littératie ciblée sur la compréhension de l'écrit) est définie comme « la capacité de comprendre et d'utiliser les formes du langage écrit requises par la société ou valorisées par l'individu ». Depuis 2006, cette définition de la lecture a été élargie de manière à intégrer l'importance de la diversité des expériences de lecture que l'élève peut vivre que ce soit à l'école ou dans sa vie quotidienne : les jeunes lecteurs peuvent construire du sens au départ d'une variété de textes. Ils lisent pour apprendre, pour prendre part à une communauté de lecteurs à l'école ou dans leur vie quotidienne, et pour se divertir<sup>4</sup>. Cette définition envisage la lecture comme un processus actif et interactionnel (Anderson & Pearson, 1984 ; Chall, 1983 ; Ruddell & Unrau, 2004 ; Walter, 1999) qui conduit les lecteurs à créer du sens, en faisant appel à des compétences linguistiques, à des stratégies cognitives et métacognitives et à leurs acquis antérieurs (Baker & Beall, 2009; Kintsch, 2012; 2013; Pressley & Gaskins, 2006; Rapp & van den Broek, 2005).

---

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

<sup>2</sup> Régions de pays participants incluant des années d'études ou des langues supplémentaires.

<sup>3</sup> Mullis, I.V.S. & Martin, M.O. (2015). PIRLS 2016 Assessment Framework. 2<sup>nd</sup> Edition. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education. Boston College.

<sup>4</sup> For PIRLS, reading literacy is defined as the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual. Young readers can construct meaning from a variety of texts. They read to learn, to participate in communities of readers in school and everyday life, and for enjoyment (Mullis *et al.*, 2015, p. 12).

En préalable à chaque cycle, le cadre de référence est revu et amendé en fonction de l'évolution de la réflexion théorique et des expériences réellement vécues par les élèves en matière de littérature, mais également sur la base des constats issus de la recherche et des nouveaux processus de compréhension liés à la lecture digitale. Ainsi, pour PIRLS 2016, certains pays ont participé au complément ePIRLS afin de tester la lecture de textes électroniques et ainsi intégrer la réalité des expériences de lecture vécues par les élèves<sup>5</sup>.

### **3. Les compétences évaluées**

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

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

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

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

Il s'agit de comprendre comment le lecteur construit le sens d'un texte.

Détaillons chacun des processus pour mieux les envisager.

#### **3.1 Retrouver et prélever des informations explicites**

Le lecteur est en mesure de comprendre les informations énoncées de façon explicite et de faire le lien avec la question posée. Le sens étant évident et clairement énoncé dans le texte, ce processus de compréhension n'exige quasiment aucune inférence. Cependant, le lecteur doit pouvoir reconnaître la pertinence des informations ou de l'idée.

Quelques exemples : mettre en évidence des éléments d'information pertinents par rapport au but spécifique, rechercher des idées précises, définir le cadre d'une histoire (époque, lieu, etc.), déterminer l'idée principale (lorsqu'elle est clairement énoncée) ...

#### **3.2 Faire des inférences simples**

Le lecteur est en mesure de combler les « lacunes » relatives au sens en déduisant des informations à partir du texte. Les inférences simples n'exigent que peu d'efforts et le lecteur habile les fait généralement de façon automatique.

---

<sup>5</sup> Les résultats internationaux d'ePirls sont disponibles sur <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/epirls/about-epirls-2016/>

Quelques exemples : déduire qu'un événement en a entraîné un autre, tirer des conclusions quant à l'idée principale dans une série d'arguments, mettre en évidence les généralisations formulées dans le texte ...

### **3.3 Interpréter et intégrer des idées et des informations**

Ce processus permet au lecteur d'acquérir une compréhension plus approfondie du texte en combinant les connaissances antérieures et les informations présentées dans le texte. Les liens à établir ne sont pas seulement implicites mais ils peuvent également être ouverts à l'interprétation du lecteur.

Quelques exemples : dégager le message ou thème général d'un texte, mettre en évidence les points communs et les différences dans les informations contenues dans le texte, dégager l'atmosphère ou le ton d'une histoire et interpréter les applications possibles des informations dans le monde réel...

### **3.4 Examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels**

Ce processus permet au lecteur de prendre du recul par rapport au texte, afin de porter un regard critique sur son contenu, le langage utilisé ou les éléments textuels. Lors de l'évaluation du contenu, le lecteur peut comparer la représentation d'un mot selon l'auteur à sa propre compréhension ou à des informations en provenance d'autres sources. Lors de l'évaluation du langage et des éléments textuels, le lecteur peut réfléchir à la clarté de l'expression du sens, en faisant appel à ses propres connaissances sur le genre en question, la structure ou les conventions linguistiques.

Quelques exemples : évaluer le degré de probabilité que les événements dépeints se produisent dans la vie réelle, décrire la méthode utilisée par l'auteur pour inventer un dénouement inattendu, déterminer dans quelle mesure les informations présentées dans le texte sont complètes ou claires, déterminer le point de vue d'un auteur sur le thème central ...

Chaque processus est 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. Les pourcentages consacrés à chaque objectif de lecture et à chaque processus de compréhension pour PIRLS 2016 sont repris dans le tableau 1.1.

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

**Tableau 1.1** : Pourcentages d'items évaluant les différents objectifs et processus

#### 4. Modèle théorique général

La figure ci-dessous présente le modèle d'analyse de l'impact de l'environnement familial, de l'école et de la classe sur le développement des compétences des élèves. Elle montre en outre comment ces interactions sont façonnées par le contexte plus général. Le rendement des élèves au test de lecture (leurs compétences) ainsi que leurs attitudes et comportements dans le domaine de la lecture sont un produit de l'enseignement qu'ils reçoivent à l'école mais aussi d'une série d'expériences qu'ils ont l'occasion de vivre à l'école et en dehors de l'école. La figure 1.1 montre encore que les compétences et attitudes entretiennent une relation de renforcement mutuel : un lecteur habile apprécie et valorise la lecture davantage qu'un lecteur faible, ce qui contribue à améliorer encore ses compétences.

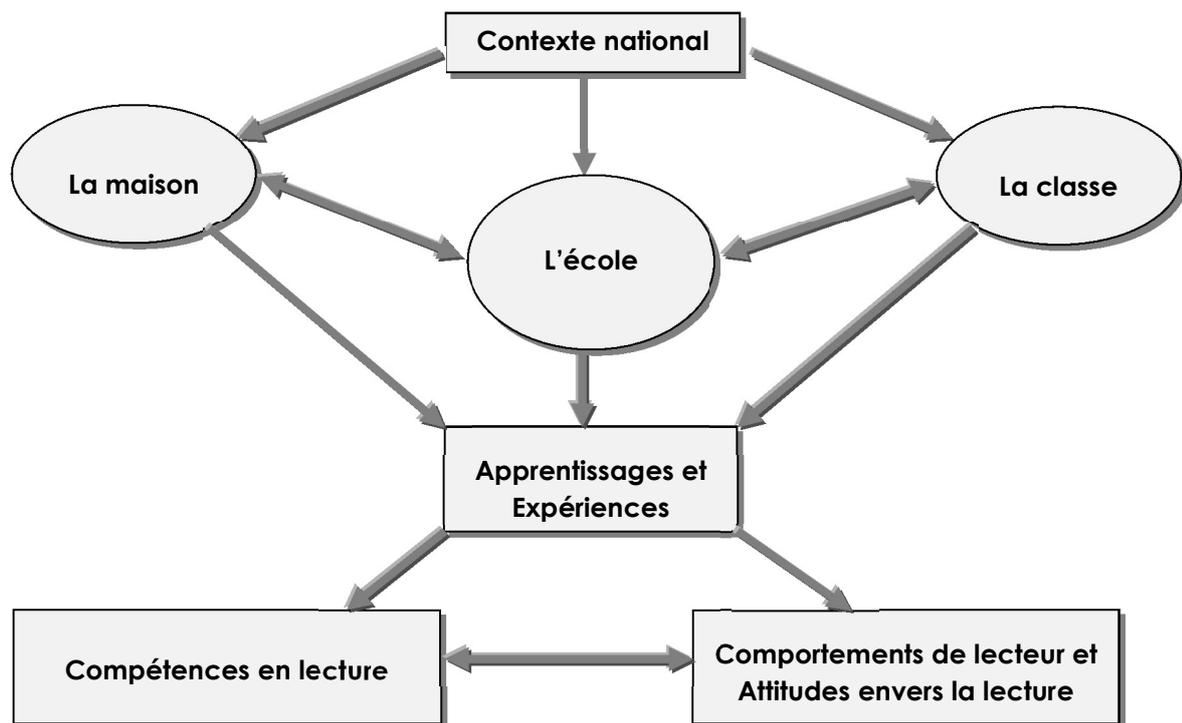


Figure 1.1 : modèle d'analyse de l'impact de l'environnement familial, l'école et la classe sur le développement des compétences des élèves (Mullis, Martin, Kennedy, Trong & Sainsbury, 2009)

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

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 d'environnement scolaire dans les différents pays. L'importante variation constatée à travers le monde fournit une opportunité exceptionnelle d'examiner les différences de

pratiques d'enseignement, et de tirer profit de ces données comparatives pour améliorer les compétences des élèves au sein de chaque système.

C'est par le biais d'une diversité d'activités et d'expériences que les jeunes enfants développent leurs compétences en littératie, au sein des différents contextes dans lesquels ils évoluent. Les deux environnements principaux sont, pour les élèves de 4<sup>e</sup> année, la famille et l'école. Certaines expériences de littératie sont très structurées, particulièrement celles qui s'inscrivent dans le cadre de la classe et des leçons consacrées à l'apprentissage de la lecture. D'autres expériences, moins structurées, sont constituées, de manière plus informelle, des rapports que l'enfant entretient de façon quotidienne avec l'écrit. L'ensemble de ces ressources et expériences familiales et scolaires sont cruciales pour permettre à l'enfant de développer ses compétences en matière de littératie. De plus, les liens entre la famille et l'école constituent également un élément important dans ces apprentissages. C'est cette réflexion qui est à la source de l'élaboration des différents questionnaires contextuels, mais surtout à l'origine de la mise au point d'un questionnaire adressé aux parents des élèves testés.

Le contexte éducatif plus global dans lequel s'intègrent les apprentissages effectués en famille et à l'école est également pris en considération. Pour recueillir et compiler ces informations, la coordination internationale a invité chaque pays à produire un document destiné à une publication intitulée PIRLS 2016 Encyclopedia<sup>6</sup>. Certaines informations figurant dans ce document sont d'ordre général : elles concernent le pays (localisation géographique, données démographiques et économiques), ainsi que l'organisation et la structure du système éducatif au sens large. D'autres informations demandées se focalisent davantage sur l'enseignement de la lecture (programme ou curriculum, formation initiale et en cours de carrière des enseignants, organisation de la classe et des apprentissages, pratiques d'évaluation).

## **5. Aperçu des aspects méthodologiques**

### **5.1 Population concernée**

Dans l'étude PIRLS 2016, la définition de la population testée est strictement centrée sur l'année d'études, sans référence explicite à l'âge des enfants, le principe étant d'évaluer les compétences en lecture des élèves à un même moment de leur scolarisation, à travers l'ensemble des pays.

Le grade cible a été défini de la façon suivante : l'année dans laquelle se trouvent les élèves qui ont reçu quatre ans d'enseignement, le point de départ étant la première année du niveau 1 de la classification ISCED, soit la première année primaire qui correspond au début de l'enseignement formel de la lecture, de l'écriture et des mathématiques. La seule exigence en termes d'âge est qu'au moment de l'évaluation, l'âge moyen des élèves ne peut être inférieur à 9,5 ans. Aucune limite supérieure d'âge n'est fixée.

---

<sup>6</sup> Pour une consultation en ligne, voir <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/encyclopedia/>

## 5.2 L'échantillon en FW-B

L'échantillon a été tiré selon les procédures rigoureuses en vigueur dans ce type d'enquête internationale qui permettent de garantir sa représentativité et qui assurent la comparabilité de nos données à celles des autres pays auxquels ont été appliquées les mêmes types de contraintes et précautions (Voir annexe 2).

En FW-B, les épreuves ont été administrées dans 158 écoles: ce sont au total 227 classes qui ont passé le test (tableau 1.2), soit 4623 élèves. 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 (tableau 1.3).

|            |           |           |
|------------|-----------|-----------|
| 102 écoles | ont testé | 1 classe  |
| 47 écoles  |           | 2 classes |
| 6 écoles   |           | 3 classes |
| 2 écoles   |           | 4 classes |
| 1 école    |           | 5 classes |

Tableau 1.2 : Nombre de classes testées dans les écoles en FW-B

|                                 | Total |
|---------------------------------|-------|
| Ecoles                          | 158   |
| Classes                         | 227   |
| Test élèves <sup>7</sup>        | 4623  |
| Questionnaire élèves            | 4598  |
| Questionnaire parents           | 4322  |
| Questionnaire enseignant        | 248   |
| Questionnaire direction d'école | 151   |

Tableau 1.3 : Echantillon en Fédération Wallonie-Bruxelles

## 5.3 L'instrument de mesure

Comme mentionné ci-dessus, la mesure de la littératie telle qu'envisagée dans l'étude PIRLS distingue deux objectifs de lecture, correspondant à deux types de textes.

Les **textes à visée littéraire** consistent en des récits complets accompagnés d'illustrations. Ils 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 sont choisis de manière à faciliter l'engagement des élèves dans l'intrigue, les événements, les actions, les sentiments, les motivations des personnages.

Les **textes à visée informative**, quant à eux, traitent des aspects du monde réel et couvrent une variété de sujets, scientifique, géographique, biographique (une brochure, une biographie, des articles descriptifs dans le domaine de la zoologie et de la biologie). Ils recouvrent également une diversité de

---

<sup>7</sup> 2.276 filles et 2.347 garçons.

structures de texte et sont organisés par étapes ou par thèmes. Comme c'est le cas pour les textes littéraires, chaque document informatif est accompagné d'éléments structurants et illustratifs tels que cartes, illustrations, photographies, encarts, listes, tableaux.

| Caractéristiques des textes | Textes à visée littéraire   | Textes à visée informative  |
|-----------------------------|---|---|
| Type d'extraits             | Nouvelles ou épisodes complets (contemporains ou traditionnels)   | Extraits informatifs continus et discontinus (portant sur des informations et des idées scientifiques, biographiques, historiques et pratiques) |
| Longueur                    | Environ 800 mots  | Entre 600 et 900 mots   |
| Caractéristiques visuelles  | Illustrations colorées liées au texte   | Caractéristiques de présentation : schémas, cartes, illustrations, photographies ou tableaux  |
| Structure                   | Deux personnages principaux et une intrigue comportant un ou deux événements principaux dans chaque histoire  | Diverses structures, dont une structure selon la logique, une argumentation, une structure chronologique et une structure selon le sujet        |
| Autres caractéristiques     | Plusieurs styles et caractéristiques linguistiques différents, comme la narration à la première personne du singulier, l'humour, le dialogue et le langage figuré | Plusieurs caractéristiques organisationnelles différentes, comme les sous-titres, les encadrés avec texte ou les listes                         |

**Tableau 1.4** : Principales caractéristiques des textes PIRLS

Comme c'était le cas précédemment, PIRLS s'organise sous la forme d'unités, chacune se composant d'un passage à lire, suivi d'une douzaine d'items en moyenne destinés à évaluer la compréhension. Chaque élève passe deux unités.

Au total, 12 unités composent l'épreuve 2016 – 6 unités littéraires et 6 unités informatives et environ 180 items. Certaines des unités constituent des 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'étude (dont 2 communes avec PIRLS Literacy<sup>8</sup>). Les ancrages sont des textes communs aux évaluations précédentes : ils sont au nombre de 6. Leur utilisation, à l'aide de techniques adaptées, permet la comparaison des résultats des élèves d'une prise d'information à la suivante.

| ORIGINE DES UNITES        | Unités à visée littéraire                       | Unités à visée informative                      |
|---------------------------|---|---|
| PIRLS 2001                | 1   | 1   |
| PIRLS 2006                | 1   | 1   |
| PIRLS 2011                | 1   | 1   |
| Nouvelles pour PIRLS 2016 | 3<br>(2 unités PIRLS et 1 unité PIRLS Literacy) | 3<br>(2 unités PIRLS et 1 unité PIRLS Literacy) |

**Tableau 1.5** : Origine des 12 unités qui composent l'épreuve définitive 2016

Il y a 16 carnets en tout (chaque unité apparaît dans 3 carnets).

<sup>8</sup> PIRLS Literacy est une version moins difficile de PIRLS. Elle est conçue pour évaluer les compétences en lecture fondamentales qui sont des conditions préalables pour le succès sur PIRLS. Les deux évaluations (PIRLS et PIRLS Literacy) ont en commun quatre unités : 2 unités PIRLS Literacy dans PIRLS et 2 unités PIRLS dans PIRLS Literacy.

- 5 textes littéraires PIRLS + 1 littéraire PIRLS Literacy
  - Paillette
  - Le pot vide
  - Des fleurs sur le toit
  - Olivier et le griffon
  - Macy et la poule rousse
  - Pemba le Sherpa (PIRLS Literacy)
  
- 5 textes informatifs PIRLS + 1 informatif PIRLS Literacy
  - Léonard de Vinci
  - Où est le miel ?
  - Les requins
  - Le grand voyage de la tortue verte
  - Chevaux islandais
  - Comment a-t-on appris à voler ? (PIRLS Literacy)

Chaque élève passe deux unités et doit donc travailler sur deux textes. Il dispose de 40 minutes pour chaque unité. Une pause est prévue entre les deux passations.

Les textes sont combinés de telle manière qu'il soit possible, par des techniques statistiques appropriées, de construire une seule échelle de compétence, sur laquelle seront situés tous les élèves, quels que soient les textes qu'ils aient lu. La composition des carnets de test figure en annexe 3.

Dans les études PIRLS, comme dans les études PISA, le matériel d'évaluation est tenu secret tout au long du processus, c'est-à-dire depuis les étapes de mise au point des textes et des items jusqu'au-delà de la période d'administration de la campagne définitive. Ce n'est qu'au moment de la traditionnelle conférence de presse internationale communiquant les résultats que des unités sont « libérées », c'est-à-dire qu'elles passent dans le domaine public<sup>9</sup> ; elles peuvent alors être consultées par toute personne intéressée via un canal de communication mis en place dans chaque pays par les responsables de la coordination nationale de l'étude. Elles peuvent également être téléchargées dans leur version originale sur le site de PIRLS. Les autres unités restent sous embargo vu le principe d'ancrage ; elles feront partie de l'évaluation lors de cycles prochains. Trois de ces unités libérées lors du cycle 2016 figurent en annexe 6.

---

<sup>9</sup> Cinq unités ont été libérées à la suite du cycle 2016 mais seulement 3 ont été administrées en FW-B. Les 2 autres unités concernent uniquement PIRLS Literacy et n'existent pas actuellement

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

Pas moins de 50 systèmes éducatifs ont participé à l'enquête PIRLS 2016. Dans cette enquête, la moyenne, fixée par convention à 500, est calculée sur l'ensemble des pays participants, incluant un nombre non négligeable de pays économiquement moins avancés. Afin de réaliser des comparaisons pertinentes entre pays, nous proposons de sélectionner un sous-ensemble de pays comparables au nôtre (groupe de référence).

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 1.6), 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.

|                                  | Âge d'entrée<br>à l'école<br>primaire | Nombre<br>d'années<br>d'apprentissage<br>de la lecture | Âge<br>moyen au<br>moment<br>du test | Bloc |
|----------------------------------|---------------------------------------|--|--------------------------------------|------|
| <b>Groupe 1</b>                  |                                       |  |                                      |      |
| Hongrie                          | 6                                     | 4  | 10,6                                 | 1    |
| Irlande                          | 6                                     | 4  | 10,5                                 | 1    |
| République slovaque              | 6                                     | 4  | 10,4                                 | 1    |
| République tchèque               | 6                                     | 4  | 10,3                                 | 1    |
| Autriche                         | 6                                     | 4  | 10,3                                 | 1    |
| Allemagne                        | 6                                     | 4  | 10,3                                 | 1    |
| États-Unis                       | Entre 5 et 7                          | 4  | 10,1                                 | 1    |
| Québec (Canada)                  | 6                                     | 4  | 10,1                                 | 1    |
| Communauté Flamande              | 6                                     | 4  | 10,1                                 | 1    |
| Israël                           | 6                                     | 4  | 10,0                                 | 1    |
| Fédération Wallonie-Bruxelles    | 6                                     | 4  | 10,0                                 | 1    |
| Australie                        | 6                                     | 4  | 10,0                                 | 1    |
| Espagne                          | 6                                     | 4  | 9,9                                  | 1    |
| Canada                           | Entre 5 et 7                          | 4  | 9,9                                  | 1    |
| Slovénie                         | 6                                     | 4  | 9,9                                  | 1    |
| Ontario (Canada)                 | 6                                     | 4  | 9,8                                  | 1    |
| Portugal                         | 6                                     | 4  | 9,8                                  | 1    |
| France                           | 6                                     | 4  | 9,8                                  | 1    |
| Norvège                          | 6                                     | 4  | 9,8                                  | 1    |
| Italie                           | 6                                     | 4  | 9,7                                  | 1    |
| <b>Moyenne du groupe 1 : 537</b> |                                       |  |                                      |      |
| <b>Groupe 2</b>                  |                                       |  |                                      |      |
| Finlande                         | 7                                     | 4  | 10,8                                 | 2    |
| Lettonie                         | 7                                     | 4  | 10,8                                 | 2    |
| Bulgarie                         | 7                                     | 4  | 10,8                                 | 2    |
| Lituanie                         | 7                                     | 4  | 10,8                                 | 2    |
| Danemark                         | 7                                     | 4  | 10,8                                 | 2    |
| Pologne                          | ?                                     | ?  | 10,7                                 | 2    |
| Suède                            | 7                                     | 4  | 10,7                                 | 2    |
| <b>Moyenne du groupe 2 : 556</b> |                                       |  |                                      |      |
| <b>Groupe 3</b>                  |                                       |  |                                      |      |
| Irlande du nord                  | 4                                     | 6  | 10,4                                 | 3    |
| Angleterre                       | 5                                     | 5  | 10,3                                 | 3    |
| Pays-Bas                         | 5                                     | 6  | 10,1                                 | 3    |
| Nouvelle Zélande                 | 5                                     | 5  | 10,1                                 | 3    |
| <b>Moyenne du groupe 3 : 548</b> |                                       |  |                                      |      |
| <b>Moyenne générale : 542</b>    |                                       |  |                                      |      |

Tableau 1.6 : Pays du sous-groupe des pays de référence

## Chapitre 1 – Présentation de résultats internationaux

L'objectif de ce chapitre est de situer les performances des élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) à l'enquête PIRLS 2016 par rapport aux performances des élèves des autres pays du groupe de référence. Ces comparaisons porteront dans un premier temps sur la moyenne générale des différents pays et ensuite en fonction des processus mobilisés, du type de textes évalués et des niveaux de compétences. Rappelons que les scores présentés ci-dessous ne sont pas des scores calculés au départ de données récoltées auprès de l'ensemble de la population cible mais bien d'un échantillon. Dès lors, les moyennes présentées sont des estimations et sont toujours associées à un nombre entre parenthèses qui est l'erreur standard (e.s.). Cette erreur standard permet de calculer une fourchette au sein de laquelle le score réel se situe (la borne supérieure de cette fourchette est calculée en additionnant 2 fois l'erreur standard au score et la borne inférieure s'obtient en soustrayant 2 fois l'erreur standard au score).

### 1. Classement des pays

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 1.7).

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 FW-B |
| 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 FW-B   |
| Chili                                | 494 (2,5)        | Pays dont la moyenne est significativement inférieure à la moyenne de la FW-B              |
| 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)        |  |

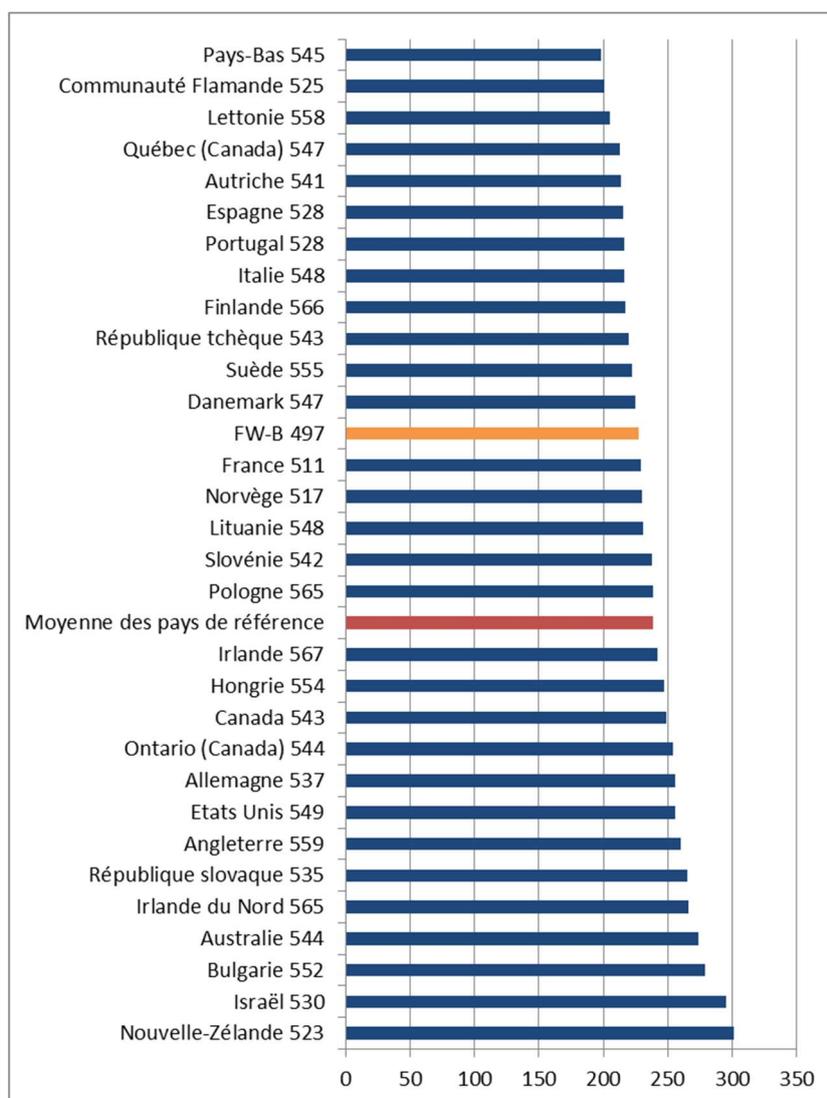
Tableau 1.7 : Classement des pays de référence selon leur score moyen

## 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 considérables, ceux-ci 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.



Graphique 1.1 : Dispersion des résultats dans les pays de référence

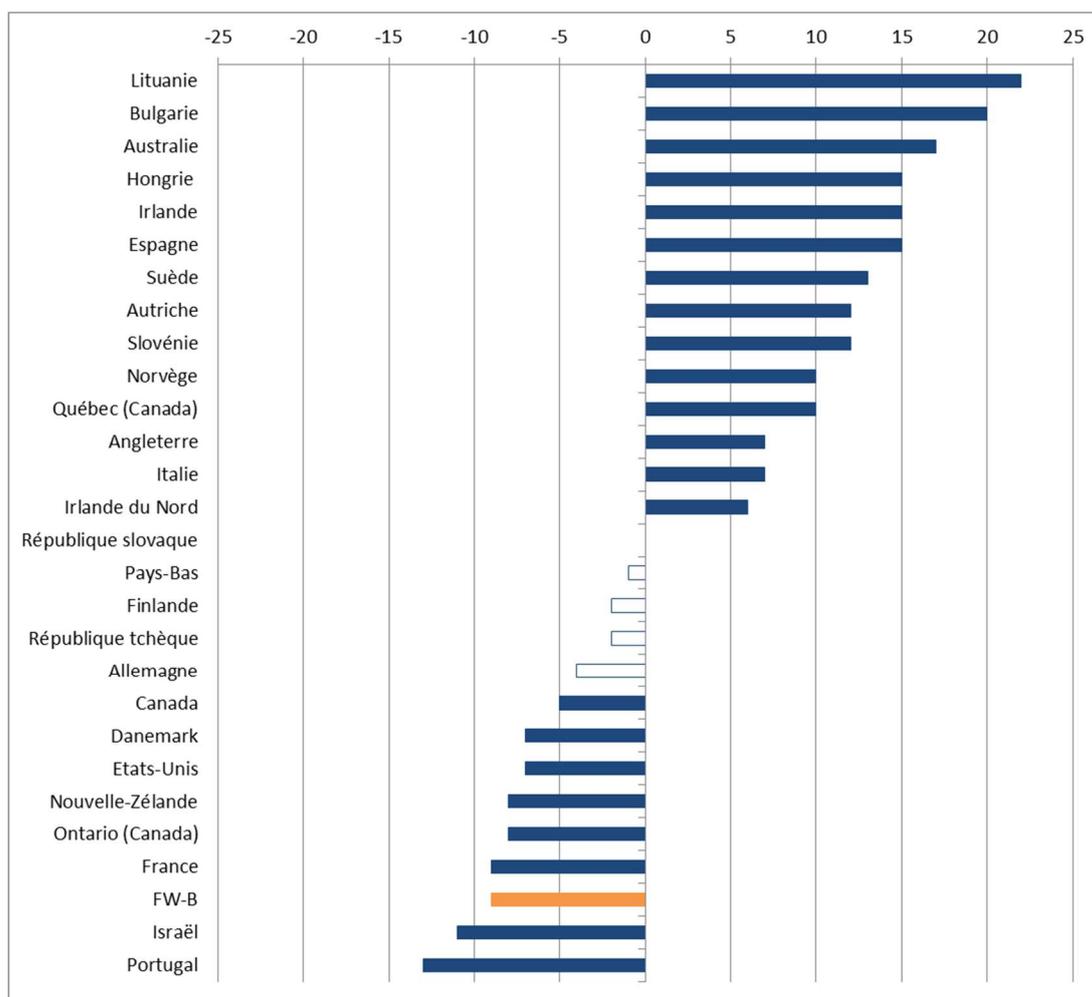
### 3. Évolution du score moyen entre 2011 et 2016

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 1.2, 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.



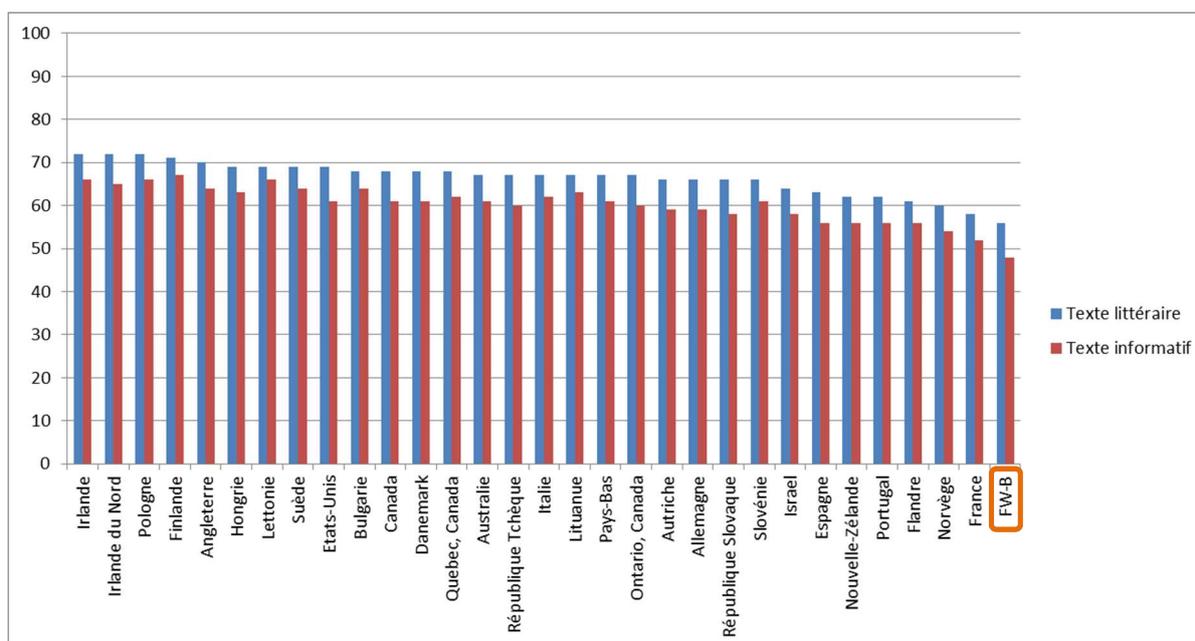
Graphique 1.2 : Évolution du score moyen entre 2011 et 2016 (les différences significatives sont en couleur)

#### 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>10</sup>.

L'analyse du graphique 1.3 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.



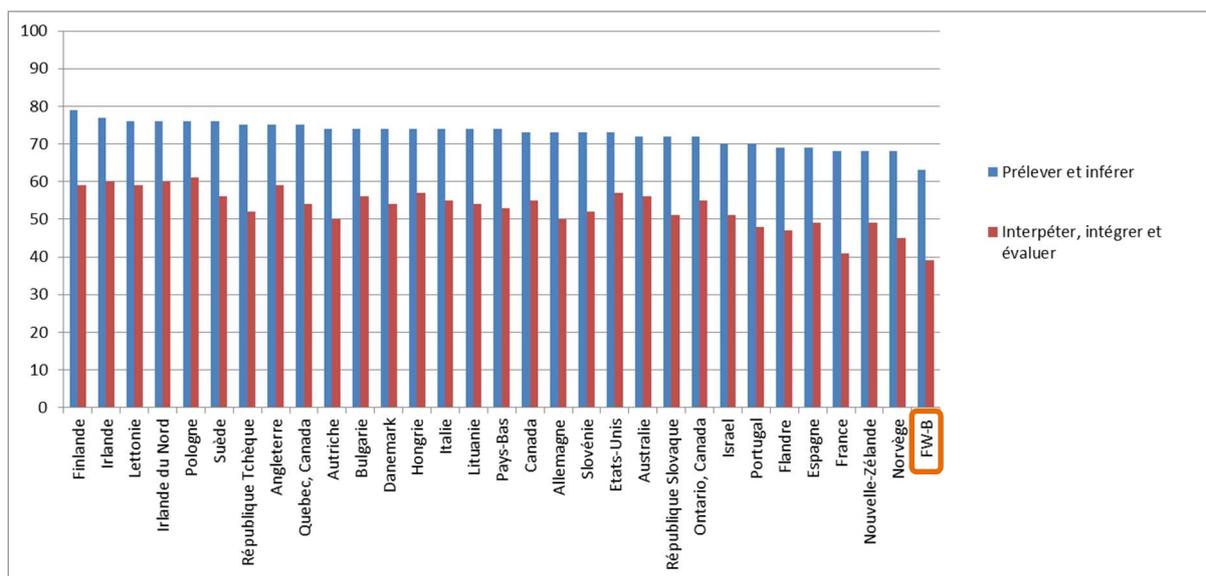
Graphique 1.3 : Pourcentage de réponses correctes selon le type de texte dans les pays du groupe de référence

#### 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).

<sup>10</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.

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 1.4 : Pourcentage de réponses correctes selon le type de processus de compréhension évalué

## 6. Comparaisons selon les niveaux de compétences

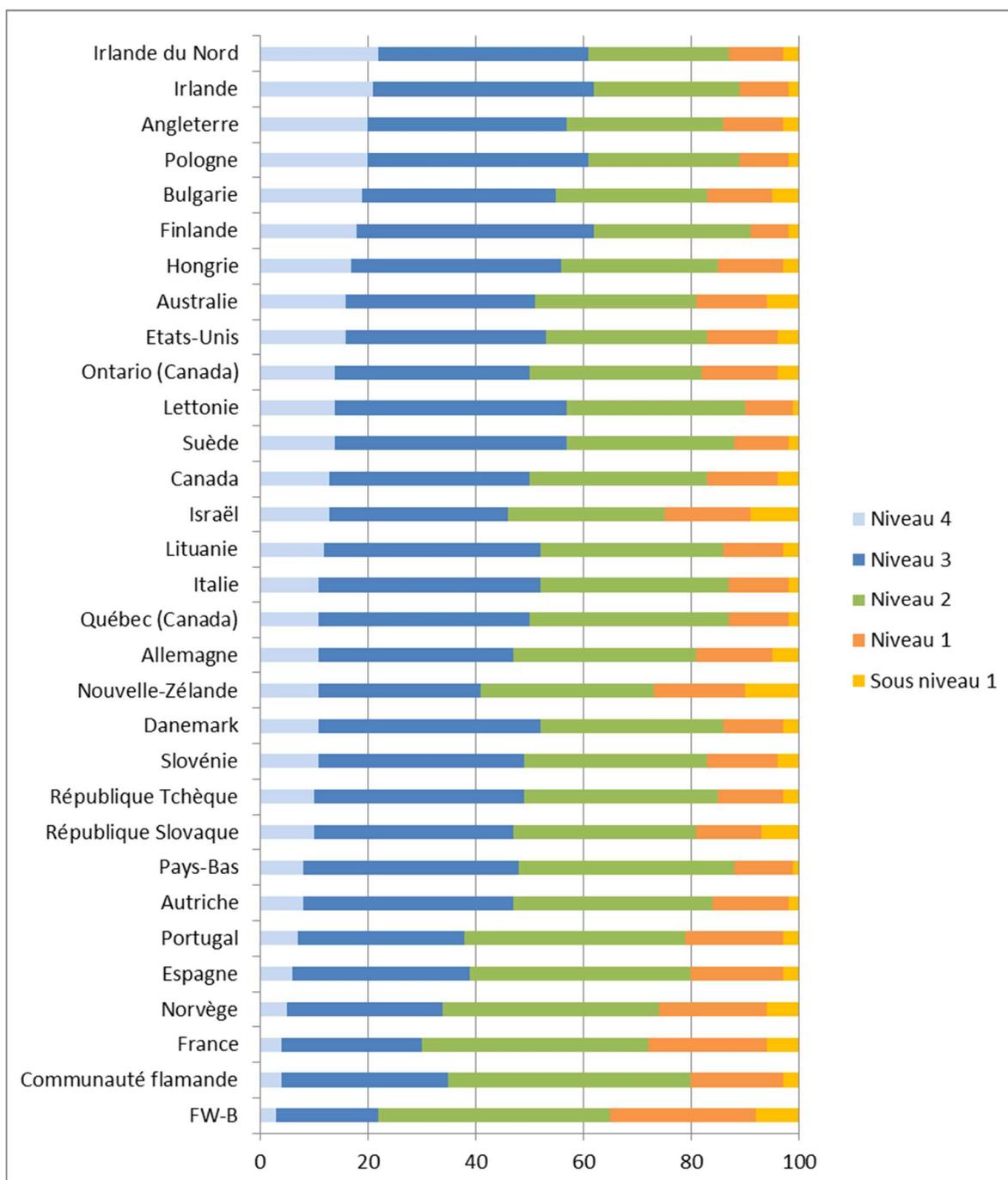
L'examen des niveaux de compétences permet d'affiner le diagnostic bien mieux que le simple classement selon les moyennes globales. Au départ des résultats internationaux, le groupe d'experts a défini une échelle de compétences en quatre niveaux.

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. Le premier niveau correspond à une moyenne globale comprise entre 400 et 474. Le second niveau correspond à une moyenne comprise entre 474 et 549. Les bornes du troisième niveau sont 550 et 624. Une moyenne supérieure à 625 correspond au niveau 4 (voir annexes 5 et 6).

| <b>Niveau de compétences 4 – Avancé (résultat moyen de 625 ou plus)</b>  |  |
|--|--|
| <p>Face à des <b>textes littéraires relativement complexes</b>, les élèves sont capables de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>interpréter les événements et les actions dans un récit pour décrire les raisons, les motivations, les émotions et l'évolution des personnages en se référant à l'ensemble du texte ;</li> <li>commencer à évaluer les choix de langue et de style de l'auteur et leurs effets sur le lecteur.</li> </ul>   | <p>Face à des <b>textes informatifs relativement complexes</b>, les élèves sont capables de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>distinguer et interpréter des informations complexes issues de différentes parties du texte et les justifier en se référant à l'ensemble du texte ;</li> <li>intégrer les informations disséminées à travers le texte pour expliquer les relations entre les actions/les événements et en rétablir l'ordre chronologique ;</li> <li>commencer à évaluer les éléments visuels et textuels pour envisager le point de vue de l'auteur.</li> </ul> |
| <b>Niveau de compétences 3 – Élevé (résultat moyen entre 550 et 624)</b>   |  |
| <p>Face à des <b>textes littéraires relativement complexes</b>, les élèves sont capables de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>localiser et distinguer des actions et des détails importants disséminés dans le texte ;</li> <li>faire des inférences pour expliquer les liens entre les intentions, les actions, les événements et les sentiments et les justifier en se référant au texte ;</li> <li>interpréter et intégrer les événements du récit, les actions, les traits de caractères et les émotions des personnages disséminés dans l'ensemble du texte ;</li> <li>identifier l'utilisation de certaines caractéristiques stylistiques (par exemple, langage imagé, ton du discours, etc.).</li> </ul> | <p>Face à des <b>textes informatifs relativement complexes</b>, les élèves sont capables de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>localiser et distinguer les informations importantes dans un texte dense ou un tableau complexe ;</li> <li>faire des inférences sur les liens logiques pour fournir des explications et des justifications ;</li> <li>intégrer des informations textuelles et visuelles pour interpréter les liens entre les idées ;</li> <li>évaluer le contenu du texte et en généraliser certains éléments.</li> </ul>                                       |
| <b>Niveau de compétences 2 – Intermédiaire (résultat moyen entre 475 et 549)</b>   |  |
| <p>Face à des <b>textes littéraires de complexité variable</b>, les élèves sont capables de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>localiser, identifier et restituer de façon indépendante des actions, des événements et des sentiments explicitement énoncés ;</li> <li>faire des inférences simples sur les caractéristiques, les sentiments et les motivations des personnages principaux ;</li> <li>interpréter les raisons et les causes évidentes, identifier les preuves et fournir des exemples ;</li> <li>commencer à identifier des choix de langue.</li> </ul>  | <p>Face à des <b>textes informatifs de complexité variable</b>, les élèves sont capables de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>localiser et restituer deux ou trois éléments d'information issus du texte ;</li> <li>faire des inférences simples pour fournir des explications factuelles ;</li> <li>commencer à interpréter et intégrer l'information pour séquencer des éléments.</li> </ul>  |
| <b>Niveau de compétences 1 – Bas (résultat moyen entre 400 et 474)</b>   |  |
| <p>Face à des <b>textes littéraires relativement simples</b>, les élèves sont capables de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>localiser et extraire des informations, des actions ou des idées explicitement énoncées ;</li> <li>faire des inférences simples sur des événements ou des motivations ;</li> <li>commencer à interpréter les événements et les idées centrales du récit.</li> </ul>   | <p>Face à des <b>textes informatifs relativement simples</b>, les élèves sont capables de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>localiser et restituer des informations explicitement énoncées dans un texte ou dans des écrits d'autres formats (par exemple, des graphiques, des diagrammes, etc.) ;</li> <li>commencer à faire des inférences simples sur des explications, des actions, et des descriptions.</li> </ul>   |

Tableau 1.8 : Echelle de compétences – PIRLS 2016

Dans une bonne partie des pays du groupe de référence (graphique 1.5), 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. La maîtrise des processus 3 et 4, processus qui mettent en jeu le mouvement qui va du lecteur vers le texte, est un problème en FW-B.



Graphique 1.5 : Pourcentages d'élèves atteignant chacun des niveaux de compétences dans les pays de référence

## 7. Présentation des niveaux de compétences avec exemples d'items

Les 4 niveaux de compétences sont présentés ici accompagnés d'exemples d'items issus de 2 textes libérés<sup>11</sup> : *Des fleurs sur le toit* et *Le grand voyage de la tortue verte*. Chaque item est brièvement présenté (processus et courte description) et assorti d'un exemple de réponse attendue ainsi que des résultats moyens obtenus par l'ensemble des élèves du groupe de référence. En donnant à voir de manière précise des exemples d'items réussis à chacun des niveaux de compétence, cette présentation offre un point de vue diagnostique sur les niveaux maîtrisés par la grande majorité de nos élèves (niveaux 1 et 2) et sur les niveaux maîtrisés par trop peu de nos élèves (niveaux 3 et 4).

### 7.1. Description du niveau 1

| <b>Niveau de compétences 1 – Bas (résultat moyen entre 400 et 474)</b>   |   |
|--|---|
| Face à <b>des textes littéraires relativement simples</b> , les élèves sont capables de : <ul style="list-style-type: none"><li>• localiser et extraire des informations, des actions ou des idées explicitement énoncées ;</li><li>• faire des inférences simples sur des événements ou des motivations ;</li><li>• commencer à interpréter les événements et les idées centrales du récit.</li></ul> | Face à <b>des textes informatifs relativement simples</b> , les élèves sont capables de : <ul style="list-style-type: none"><li>• localiser et restituer des informations explicitement énoncées dans un texte ou dans des écrits d'autres formats (par exemple, des graphiques, des diagrammes, etc.) ;</li><li>• commencer à faire des inférences simples sur des explications, des actions, et des descriptions.</li></ul> |

<sup>11</sup> Les textes, les questionnaires et le guide de codage des réponses se trouvent en annexe.

◆ Exemple 1 – issu du texte littéraire « Des fleurs sur le toit »

**Processus de compréhension** : Retrouver et prélever des informations explicites

**Description de l’item** : Localiser et restituer des informations explicitement énoncées dans le texte. S’agissant d’une question à choix multiples, l’élève identifie la réponse correcte (mais ne la produit pas)

|  | Pays                             | % de réponses correctes |
|--|----------------------------------|-------------------------|
| 4. Qui a proposé de prendre soin des animaux de Mamy Rose quand elle est partie vivre en ville ? | Suède                            | 95 (0,9)                |
| <input checked="" type="radio"/> A Les gens de la ferme voisine                                  | Italie                           | 93 (1,1)                |
| <input type="radio"/> B Le médecin   | Irlande                          | 93 (1,0)                |
| <input type="radio"/> C La famille de Mamy Rose  | République tchèque               | 93 (1,0)                |
| <input type="radio"/> D Robert   | Autriche                         | 93 (1,0)                |
|  | Pologne                          | 91 (1,2)                |
|  | Danemark                         | 91 (1,2)                |
|  | Irlande du nord                  | 91 (1,4)                |
|  | Finlande                         | 91 (1,1)                |
|  | Lettonie                         | 91 (1,4)                |
|  | Slovénie                         | 90 (1,4)                |
|  | Angleterre                       | 90 (1,1)                |
|  | Allemagne                        | 88 (1,3)                |
|  | Lituanie                         | 88 (2,1)                |
|  | <b>Moyenne pays de référence</b> | <b>88</b>               |
|  | Australie                        | 87 (1,5)                |
|  | Hongrie                          | 87 (1,8)                |
|  | Pays-Bas                         | 87 (1,8)                |
|  | France                           | 87 (1,5)                |
|  | Communauté flamande              | 86 (1,3)                |
|  | Canada                           | 86 (1,3)                |
|  | République slovaque              | 86 (1,6)                |
|  | Bulgarie                         | 86 (2,1)                |
|  | Portugal                         | 85 (1,5)                |
|  | Nouvelle-Zélande                 | 84 (1,2)                |
|  | Norvège                          | 84 (1,7)                |
|  | Espagne                          | 83 (1,3)                |
|  | États-Unis                       | 83 (1,8)                |
|  | Israël                           | 82 (1,4)                |
|  | FW-B                             | 80 (1,7)                |

◆ Exemple 2 – issu du texte littéraire « Des fleurs sur le toit »

Processus de compréhension : Faire des inférences simples

Description de l’item: Reconnaître et restituer le sentiment d'un personnage qui est clairement suggéré dans l’histoire

| <p>10. À la fin de l'histoire, comment Mamy Rose se sent-elle dans son nouvel appartement ?</p> <p> <u>Elle a décidé qu'elle l'aimait bien, après tout</u></p> <p>Cette réponse illustre le type de réponse attendue pour un crédit complet.</p> | Pays            | % de réponses correctes |
|---|-----------------|-------------------------|
|   | Autriche        | 96 (0,8)                |
| Irlande   | 95 (1,0)        |                         |
| Finlande  | 94 (0,9)        |                         |
| Danemark  | 94 (1,0)        |                         |
| Pologne   | 94 (1,1)        |                         |
| Irlande du nord   | 94 (1,2)        |                         |
| Pays-Bas  | 94 (1,0)        |                         |
| Angleterre  | 93 (0,9)        |                         |
| République tchèque  | 93 (1,0)        |                         |
| Allemagne   | 93 (1,0)        |                         |
| Norvège   | 92 (0,9)        |                         |
| Espagne   | 92 (0,8)        |                         |
| Lettonie  | 92 (1,4)        |                         |
| Canada  | 92 (0,8)        |                         |
| Australie   | 92 (0,9)        |                         |
| États-Unis  | 92 (1,2)        |                         |
| Communauté flamande   | 91 (1,1)        |                         |
| République slovaque   | 90 (1,4)        |                         |
| <b>Moyenne pays de référence</b>  | <b>90</b>       |                         |
| Portugal  | 88 (1,3)        |                         |
| Hongrie   | 88 (1,7)        |                         |
| Nouvelle-Zélande  | 88 (1,5)        |                         |
| Italie  | 87 (1,6)        |                         |
| Slovénie  | 87 (1,8)        |                         |
| Bulgarie  | 86 (1,5)        |                         |
| France  | 86 (1,4)        |                         |
| Israël  | 86 (1,4)        |                         |
| <b>FW-B</b>   | <b>84 (1,6)</b> |                         |
| Lituanie  | 83 (1,9)        |                         |
| Suède   | 77 (1,8)        |                         |

## 7.2. Description du niveau 2

| <b>Niveau de compétences 2 – Intermédiaire (résultat moyen entre 475 et 549)</b>   |   |
|--|---|
| <p>Face à des <b>textes littéraires de complexité variable</b>, les élèves sont capables de :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• localiser, identifier et restituer de façon indépendante des actions, des événements et des sentiments explicitement énoncés ;</li><li>• faire des inférences simples sur les caractéristiques, les sentiments et les motivations des personnages principaux ;</li><li>• interpréter les raisons et les causes évidentes, identifier les preuves et fournir des exemples ;</li><li>• commencer à identifier des choix de langue.</li></ul> | <p>Face à des <b>textes informatifs de complexité variable</b>, les élèves sont capables de :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• localiser et restituer deux ou trois éléments d'information issus du texte ;</li><li>• faire des inférences simples pour fournir des explications factuelles ;</li><li>• commencer à interpréter et intégrer l'information pour séquencer des éléments.</li></ul> |

◆ Exemple 1 – texte littéraire « Des fleurs sur le toit »

**Processus de compréhension :** Retrouver et prélever des informations explicites

**Description de l’item :** Restituer une action du personnage explicitement énoncée dans le texte alors que deux actions sont attendues

|   |  |  |
|---|--|--|
| <p>9. Explique <b>deux</b> choses que Mamy Rose a faites pour se sentir chez elle dans son nouvel appartement.</p> <p>1. <i>Elle a amené son chat</i></p> <p>2.</p> <p>Cette réponse est partiellement correcte (un seul des deux éléments a été retrouvé).</p> | Pays   | % de réponses correctes  |
|   | <p>Lettonie</p> <p>Autriche</p> <p>Communauté flamande</p> <p>Irlande</p> <p>Pologne</p> <p>Pays-Bas</p> <p>Hongrie</p> <p>République tchèque</p> <p>Suède</p> <p>Irlande du Nord</p> <p>Lituanie</p> <p>Finlande</p> <p>Danemark</p> <p>Slovénie</p> <p>République slovaque</p> <p>Portugal</p> <p>Canada</p> <p><b>Moyenne pays de référence</b></p> <p>Norvège</p> <p>Australie</p> <p>France</p> <p>États-Unis</p> <p>Bulgarie</p> <p>Espagne</p> <p>Angleterre</p> <p>Italie</p> <p>Israël</p> <p>Nouvelle-Zélande</p> <p>FW-B</p> <p>Allemagne</p> | <p>96 (0,9)</p> <p>96 (0,8)</p> <p>95 (0,7)</p> <p>95 (1,0)</p> <p>95 (0,9)</p> <p>94 (1,0)</p> <p>94 (1,3)</p> <p>94 (1,0)</p> <p>93 (1,2)</p> <p>92 (1,2)</p> <p>92 (1,7)</p> <p>91 (1,1)</p> <p>91 (1,3)</p> <p>90 (1,3)</p> <p>90 (1,4)</p> <p>90 (1,5)</p> <p>90 (0,9)</p> <p><b>90</b></p> <p>89 (1,5)</p> <p>89 (1,3)</p> <p>88 (1,2)</p> <p>88 (1,6)</p> <p>88 (1,7)</p> <p>88 (1,5)</p> <p>87 (1,6)</p> <p>85 (1,6)</p> <p>84 (1,3)</p> <p>84 (1,3)</p> <p>84 (1,6)</p> <p>82 (1,7)</p> |

◆ Exemple 2 – issu du texte littéraire « Des fleurs sur le toit »

**Processus de compréhension** : Interpréter et intégrer des idées et des informations.

**Description de l’item** : Identifier le narrateur (dans une histoire à la première personne) à partir d’indices présents dans le texte. S’agissant d’une question à choix multiples, l’élève identifie la réponse correcte (mais ne la produit pas).

| 1. Qui raconte l’histoire ?                  | Pays                             | % de réponses correctes |
|--|----------------------------------|-------------------------|
| <input type="radio"/> A Une grand-mère       | Irlande                          | 94 (1,3)                |
| <input checked="" type="radio"/> B Un enfant | Irlande du Nord                  | 93 (1,3)                |
| <input type="radio"/> C Un médecin           | Pologne                          | 91 (1,4)                |
| <input type="radio"/> D Un fermier           | Angleterre                       | 90 (1,0)                |
|  | Danemark                         | 90 (1,4)                |
|  | République tchèque               | 90 (1,2)                |
|  | Bulgarie                         | 90 (1,5)                |
|  | Hongrie                          | 89 (1,7)                |
|  | Slovénie                         | 89 (1,6)                |
|  | Pays-Bas                         | 89 (1,4)                |
|  | États-Unis                       | 88 (1,5)                |
|  | Autriche                         | 87 (1,4)                |
|  | Lettonie                         | 87 (1,4)                |
|  | Australie                        | 87 (1,2)                |
|  | Italie                           | 86 (1,2)                |
|  | Finlande                         | 86 (1,2)                |
|  | Communauté flamande              | 86 (1,4)                |
|  | <b>Moyenne pays de référence</b> | <b>86</b>               |
|  | Canada                           | 85 (1,1)                |
|  | Israël                           | 85 (1,2)                |
|  | Allemagne                        | 85 (1,4)                |
|  | République slovaque              | 84 (1,5)                |
|  | Portugal                         | 83 (1,5)                |
|  | Lituanie                         | 83 (1,5)                |
|  | Espagne                          | 82 (1,3)                |
|  | Nouvelle-Zélande                 | 81 (1,4)                |
|  | Suède                            | 80 (2,0)                |
|  | Norvège                          | 79 (1,7)                |
|  | France                           | 78 (1,9)                |
|  | FW-B                             | 70 (2,0)                |

◆ Exemple 3 – issu du texte informatif « Le grand voyage de la tortue verte »

**Processus de compréhension** : Faire des inférences simples

**Description de l’item** : Identifier l’idée principale d’un passage du texte. S’agissant d’une question à choix multiples, l’élève identifie la réponse correcte (mais ne la produit pas).

|  | Pays                             | % de réponses correctes |
|--|----------------------------------|-------------------------|
| <p>1. Quel est le sujet de la première partie du texte « Sortir du sable » ?</p> <p><input type="radio"/> A À quoi ressemblent les différentes espèces de tortue marine</p> <p><input type="radio"/> B Comment les tortues marines apprennent à nager</p> <p><input type="radio"/> C Quelle est la nourriture favorite des tortues marines</p> <p><input checked="" type="radio"/> D Comment éclosent les œufs de tortue</p> |                                  |                         |
|  | Danemark                         | 94 (1,2)                |
|  | Suède                            | 94 (0,9)                |
|  | République tchèque               | 94 (0,9)                |
|  | Pays-Bas                         | 93 (1,0)                |
|  | Allemagne                        | 93 (1,1)                |
|  | Communauté flamande              | 93 (1,1)                |
|  | Slovénie                         | 93 (1,0)                |
|  | Lettonie                         | 93 (1,2)                |
|  | Autriche                         | 93 (1,1)                |
|  | Pologne                          | 92 (1,0)                |
|  | Irlande                          | 92 (1,4)                |
|  | Angleterre                       | 92 (1,0)                |
|  | Finlande                         | 92 (1,0)                |
|  | Australie                        | 91 (1,2)                |
|  | République slovaque              | 90 (1,6)                |
|  | Lituanie                         | 90 (1,4)                |
|  | Bulgarie                         | 90 (1,6)                |
|  | <b>Moyenne pays de référence</b> | <b>89</b>               |
|  | Hongrie                          | 88 (1,5)                |
|  | Nouvelle Zélande                 | 87 (1,3)                |
|  | Norvège                          | 87 (1,8)                |
|  | Irlande du Nord                  | 87 (1,8)                |
|  | Canada                           | 87 (1,1)                |
|  | France                           | 87 (1,5)                |
|  | Espagne                          | 87 (1,3)                |
| Portugal   | 86 (1,3)                         |                         |
| États-Unis   | 86 (1,5)                         |                         |
| Israël   | 85 (1,5)                         |                         |
| Italie   | 84 (1,6)                         |                         |
| FW-B   | 75 (1,8)                         |                         |

◆ Exemple 4 – issu du texte informatif « Le grand voyage de la tortue verte »

**Processus de compréhension** : Faire des inférences simples.

**Description de l’item** : Faire une inférence simple sur l’origine d’une situation.

| 6. D'après l'article, quelle est une façon de se comporter des humains qui a rendu la mer plus dangereuse pour les tortues ?  | Pays                             | % de réponses correctes |
|---|----------------------------------|-------------------------|
| <p> <i>Les gens mettent du plastique dans la mer</i></p> <p>Cette réponse illustre le type de réponse attendue pour un crédit complet.</p> | Finlande                         | 90 (1,1)                |
|   | Suède                            | 86 (1,7)                |
|   | Irlande                          | 85 (1,7)                |
|   | Allemagne                        | 83 (1,6)                |
|   | Australie                        | 82 (1,5)                |
|   | Bulgarie                         | 81 (2,4)                |
|   | Hongrie                          | 81 (1,8)                |
|   | Danemark                         | 81 (2,1)                |
|   | Pays-Bas                         | 81 (1,6)                |
|   | Autriche                         | 81 (1,7)                |
|   | Lettonie                         | 80 (2,0)                |
|   | Canada                           | 80 (1,2)                |
|   | Slovénie                         | 79 (2,0)                |
|   | Espagne                          | 79 (1,7)                |
|   | Angleterre                       | 79 (1,3)                |
|   | République tchèque               | 79 (1,9)                |
|   | Nouvelle Zélande                 | 78 (1,4)                |
|   | <b>Moyenne pays de référence</b> | <b>79</b>               |
|   | Italie                           | 78 (1,8)                |
|   | Portugal                         | 78 (1,9)                |
|   | États-Unis                       | 78 (1,8)                |
|   | Irlande du Nord                  | 77 (1,8)                |
|   | Israël                           | 77 (1,6)                |
|   | Lituanie                         | 77 (2,1)                |
|   | France                           | 77 (1,8)                |
|   | Communauté flamande              | 76 (1,6)                |
|   | Norvège                          | 75 (2,1)                |
|   | République slovaque              | 71 (2,1)                |
| Pologne   | 71 (1,8)                         |                         |
| FW-B  | 59 (2,3)                         |                         |

### 7.3. Description du niveau 3

| <b>Niveau de compétences 3 – Élevé (résultat moyen entre 550 et 624)</b>  |   |
|---|---|
| <p>Face à des <b>textes littéraires relativement complexes</b>, les élèves sont capables de :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• localiser et distinguer des actions et des détails importants disséminés dans le texte ;</li><li>• faire des inférences pour expliquer les liens entre les intentions, les actions, les événements et les sentiments et les justifier en se référant au texte ;</li><li>• interpréter et intégrer les événements du récit, les actions, les traits de caractères et les émotions des personnages disséminés dans l'ensemble du texte ;</li><li>• identifier l'utilisation de certaines caractéristiques stylistiques (par exemple, langage imagé, ton du discours, etc.).</li></ul> | <p>Face à des <b>textes informatifs relativement complexes</b>, les élèves sont capables de :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• localiser et distinguer les informations importantes dans un texte dense ou un tableau complexe ;</li><li>• faire des inférences sur les liens logiques pour fournir des explications et des justifications ;</li><li>• intégrer des informations textuelles et visuelles pour interpréter les liens entre les idées ;</li><li>• évaluer le contenu du texte et en généraliser certains éléments.</li></ul> |

◆ Exemple 1 – issu du texte littéraire « Des fleurs sur le toit »

**Processus de compréhension :** Faire des inférences simples

**Description de l’item :** Inférer la motivation d'un personnage à partir d'événements ultérieurs.

| 8. Retrouve le passage de l'histoire qui se trouve près de cette image de Mamy Rose :   | Pays                             | % de réponses correctes |
|---|----------------------------------|-------------------------|
|    | Irlande                          | 84 (1,6)                |
|   | Irlande du Nord                  | 81 (1,6)                |
| <p>Pourquoi Mamy Rose fait-elle un clin d'œil et un drôle de sourire au petit garçon ?</p>  | Finlande                         | 80 (1,7)                |
| <p> <i>Parce que l'enfant lui a donné une bonne idée</i></p> | Portugal                         | 80 (1,5)                |
| <hr/>   | Pays-Bas                         | 79 (1,6)                |
|   | Pologne                          | 78 (1,9)                |
|   | Danemark                         | 76 (1,8)                |
|   | Canada                           | 75 (1,3)                |
|   | Angleterre                       | 74 (1,6)                |
|   | Communauté flamande              | 74 (2,1)                |
|   | Lettonie                         | 73 (2,2)                |
|   | Italie                           | 73 (2,1)                |
|   | <b>Moyenne pays de référence</b> | <b>73</b>               |
|   | Allemagne                        | 72 (1,6)                |
|   | Suède                            | 72 (2,1)                |
|   | Espagne                          | 72 (1,4)                |
|   | République tchèque               | 71 (1,6)                |
|   | Hongrie                          | 70 (2,3)                |
|   | Australie                        | 69 (2,2)                |
|   | États-Unis                       | 69 (1,8)                |
|   | France                           | 68 (1,9)                |
|   | Autriche                         | 66 (2,1)                |
|   | République slovaque              | 66 (1,8)                |
|   | Lituanie                         | 66 (1,8)                |
|   | Nouvelle-Zélande                 | 66 (1,7)                |
|   | Slovénie                         | 65 (2,8)                |
|   | Norvège                          | 65 (2,1)                |
|   | Israël                           | 64 (2,1)                |
|   | Bulgarie                         | 61 (2,1)                |
|   | <b>FW-B</b>                      | <b>60 (2,0)</b>         |

Cette réponse illustre le type de réponse attendue pour un crédit complet.

◆ Exemple 2 – issu du texte littéraire « Des fleurs sur le toit »

**Processus de compréhension** : Interpréter et intégrer des idées et des informations

**Description de l’item** : Interpréter les sentiments que le personnage principal éprouve vis-à-vis de son nouvel environnement.

| <p>7. Une fois sur le balcon, elle s’est accroupie de façon à ne plus voir aucun toit, mais seulement les montagnes et le ciel. Pourquoi a-t-elle fait cela ?</p> <p> <i>Afin de voir la campagne</i></p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>Cette réponse illustre le type de réponse attendue pour un crédit complet.</p> | Pays  | % de réponses correctes |          |          |          |         |          |          |          |         |          |          |          |           |          |            |          |        |          |            |          |         |          |          |          |       |          |        |          |                                  |           |                     |          |                  |          |          |          |         |          |         |          |                     |          |           |          |          |          |        |          |          |          |          |          |                    |          |        |          |             |                 |          |          |
|--|---|-------------------------|----------|----------|----------|---------|----------|----------|----------|---------|----------|----------|----------|-----------|----------|------------|----------|--------|----------|------------|----------|---------|----------|----------|----------|-------|----------|--------|----------|----------------------------------|-----------|---------------------|----------|------------------|----------|----------|----------|---------|----------|---------|----------|---------------------|----------|-----------|----------|----------|----------|--------|----------|----------|----------|----------|----------|--------------------|----------|--------|----------|-------------|-----------------|----------|----------|
|  | <table border="1"> <tr><td>Irlande du Nord</td><td>74 (1,6)</td></tr> <tr><td>Lettonie</td><td>74 (1,7)</td></tr> <tr><td>Irlande</td><td>73 (2,4)</td></tr> <tr><td>Danemark</td><td>67 (2,0)</td></tr> <tr><td>Pologne</td><td>66 (2,2)</td></tr> <tr><td>Autriche</td><td>65 (1,8)</td></tr> <tr><td>Australie</td><td>64 (2,1)</td></tr> <tr><td>Angleterre</td><td>63 (1,9)</td></tr> <tr><td>Canada</td><td>62 (1,6)</td></tr> <tr><td>États-Unis</td><td>61 (2,4)</td></tr> <tr><td>Hongrie</td><td>61 (2,3)</td></tr> <tr><td>Pays-Bas</td><td>61 (2,0)</td></tr> <tr><td>Suède</td><td>60 (2,0)</td></tr> <tr><td>Italie</td><td>60 (2,1)</td></tr> <tr><td><b>Moyenne pays de référence</b></td><td><b>60</b></td></tr> <tr><td>République slovaque</td><td>59 (1,8)</td></tr> <tr><td>Nouvelle-Zélande</td><td>59 (1,8)</td></tr> <tr><td>Portugal</td><td>59 (1,2)</td></tr> <tr><td>Norvège</td><td>58 (2,6)</td></tr> <tr><td>Espagne</td><td>57 (1,7)</td></tr> <tr><td>Communauté flamande</td><td>57 (1,9)</td></tr> <tr><td>Allemagne</td><td>57 (2,2)</td></tr> <tr><td>Bulgarie</td><td>56 (2,3)</td></tr> <tr><td>France</td><td>54 (2,2)</td></tr> <tr><td>Finlande</td><td>53 (2,2)</td></tr> <tr><td>Lituanie</td><td>53 (2,2)</td></tr> <tr><td>République tchèque</td><td>52 (1,6)</td></tr> <tr><td>Israël</td><td>51 (2,1)</td></tr> <tr><td><b>FW-B</b></td><td><b>51 (1,9)</b></td></tr> <tr><td>Slovénie</td><td>45 (2,1)</td></tr> </table> | Irlande du Nord         | 74 (1,6) | Lettonie | 74 (1,7) | Irlande | 73 (2,4) | Danemark | 67 (2,0) | Pologne | 66 (2,2) | Autriche | 65 (1,8) | Australie | 64 (2,1) | Angleterre | 63 (1,9) | Canada | 62 (1,6) | États-Unis | 61 (2,4) | Hongrie | 61 (2,3) | Pays-Bas | 61 (2,0) | Suède | 60 (2,0) | Italie | 60 (2,1) | <b>Moyenne pays de référence</b> | <b>60</b> | République slovaque | 59 (1,8) | Nouvelle-Zélande | 59 (1,8) | Portugal | 59 (1,2) | Norvège | 58 (2,6) | Espagne | 57 (1,7) | Communauté flamande | 57 (1,9) | Allemagne | 57 (2,2) | Bulgarie | 56 (2,3) | France | 54 (2,2) | Finlande | 53 (2,2) | Lituanie | 53 (2,2) | République tchèque | 52 (1,6) | Israël | 51 (2,1) | <b>FW-B</b> | <b>51 (1,9)</b> | Slovénie | 45 (2,1) |
| Irlande du Nord  | 74 (1,6)  |                         |          |          |          |         |          |          |          |         |          |          |          |           |          |            |          |        |          |            |          |         |          |          |          |       |          |        |          |                                  |           |                     |          |                  |          |          |          |         |          |         |          |                     |          |           |          |          |          |        |          |          |          |          |          |                    |          |        |          |             |                 |          |          |
| Lettonie   | 74 (1,7)  |                         |          |          |          |         |          |          |          |         |          |          |          |           |          |            |          |        |          |            |          |         |          |          |          |       |          |        |          |                                  |           |                     |          |                  |          |          |          |         |          |         |          |                     |          |           |          |          |          |        |          |          |          |          |          |                    |          |        |          |             |                 |          |          |
| Irlande  | 73 (2,4)  |                         |          |          |          |         |          |          |          |         |          |          |          |           |          |            |          |        |          |            |          |         |          |          |          |       |          |        |          |                                  |           |                     |          |                  |          |          |          |         |          |         |          |                     |          |           |          |          |          |        |          |          |          |          |          |                    |          |        |          |             |                 |          |          |
| Danemark   | 67 (2,0)  |                         |          |          |          |         |          |          |          |         |          |          |          |           |          |            |          |        |          |            |          |         |          |          |          |       |          |        |          |                                  |           |                     |          |                  |          |          |          |         |          |         |          |                     |          |           |          |          |          |        |          |          |          |          |          |                    |          |        |          |             |                 |          |          |
| Pologne  | 66 (2,2)  |                         |          |          |          |         |          |          |          |         |          |          |          |           |          |            |          |        |          |            |          |         |          |          |          |       |          |        |          |                                  |           |                     |          |                  |          |          |          |         |          |         |          |                     |          |           |          |          |          |        |          |          |          |          |          |                    |          |        |          |             |                 |          |          |
| Autriche   | 65 (1,8)  |                         |          |          |          |         |          |          |          |         |          |          |          |           |          |            |          |        |          |            |          |         |          |          |          |       |          |        |          |                                  |           |                     |          |                  |          |          |          |         |          |         |          |                     |          |           |          |          |          |        |          |          |          |          |          |                    |          |        |          |             |                 |          |          |
| Australie  | 64 (2,1)  |                         |          |          |          |         |          |          |          |         |          |          |          |           |          |            |          |        |          |            |          |         |          |          |          |       |          |        |          |                                  |           |                     |          |                  |          |          |          |         |          |         |          |                     |          |           |          |          |          |        |          |          |          |          |          |                    |          |        |          |             |                 |          |          |
| Angleterre   | 63 (1,9)  |                         |          |          |          |         |          |          |          |         |          |          |          |           |          |            |          |        |          |            |          |         |          |          |          |       |          |        |          |                                  |           |                     |          |                  |          |          |          |         |          |         |          |                     |          |           |          |          |          |        |          |          |          |          |          |                    |          |        |          |             |                 |          |          |
| Canada   | 62 (1,6)  |                         |          |          |          |         |          |          |          |         |          |          |          |           |          |            |          |        |          |            |          |         |          |          |          |       |          |        |          |                                  |           |                     |          |                  |          |          |          |         |          |         |          |                     |          |           |          |          |          |        |          |          |          |          |          |                    |          |        |          |             |                 |          |          |
| États-Unis   | 61 (2,4)  |                         |          |          |          |         |          |          |          |         |          |          |          |           |          |            |          |        |          |            |          |         |          |          |          |       |          |        |          |                                  |           |                     |          |                  |          |          |          |         |          |         |          |                     |          |           |          |          |          |        |          |          |          |          |          |                    |          |        |          |             |                 |          |          |
| Hongrie  | 61 (2,3)  |                         |          |          |          |         |          |          |          |         |          |          |          |           |          |            |          |        |          |            |          |         |          |          |          |       |          |        |          |                                  |           |                     |          |                  |          |          |          |         |          |         |          |                     |          |           |          |          |          |        |          |          |          |          |          |                    |          |        |          |             |                 |          |          |
| Pays-Bas   | 61 (2,0)  |                         |          |          |          |         |          |          |          |         |          |          |          |           |          |            |          |        |          |            |          |         |          |          |          |       |          |        |          |                                  |           |                     |          |                  |          |          |          |         |          |         |          |                     |          |           |          |          |          |        |          |          |          |          |          |                    |          |        |          |             |                 |          |          |
| Suède  | 60 (2,0)  |                         |          |          |          |         |          |          |          |         |          |          |          |           |          |            |          |        |          |            |          |         |          |          |          |       |          |        |          |                                  |           |                     |          |                  |          |          |          |         |          |         |          |                     |          |           |          |          |          |        |          |          |          |          |          |                    |          |        |          |             |                 |          |          |
| Italie   | 60 (2,1)  |                         |          |          |          |         |          |          |          |         |          |          |          |           |          |            |          |        |          |            |          |         |          |          |          |       |          |        |          |                                  |           |                     |          |                  |          |          |          |         |          |         |          |                     |          |           |          |          |          |        |          |          |          |          |          |                    |          |        |          |             |                 |          |          |
| <b>Moyenne pays de référence</b>   | <b>60</b>   |                         |          |          |          |         |          |          |          |         |          |          |          |           |          |            |          |        |          |            |          |         |          |          |          |       |          |        |          |                                  |           |                     |          |                  |          |          |          |         |          |         |          |                     |          |           |          |          |          |        |          |          |          |          |          |                    |          |        |          |             |                 |          |          |
| République slovaque  | 59 (1,8)  |                         |          |          |          |         |          |          |          |         |          |          |          |           |          |            |          |        |          |            |          |         |          |          |          |       |          |        |          |                                  |           |                     |          |                  |          |          |          |         |          |         |          |                     |          |           |          |          |          |        |          |          |          |          |          |                    |          |        |          |             |                 |          |          |
| Nouvelle-Zélande   | 59 (1,8)  |                         |          |          |          |         |          |          |          |         |          |          |          |           |          |            |          |        |          |            |          |         |          |          |          |       |          |        |          |                                  |           |                     |          |                  |          |          |          |         |          |         |          |                     |          |           |          |          |          |        |          |          |          |          |          |                    |          |        |          |             |                 |          |          |
| Portugal   | 59 (1,2)  |                         |          |          |          |         |          |          |          |         |          |          |          |           |          |            |          |        |          |            |          |         |          |          |          |       |          |        |          |                                  |           |                     |          |                  |          |          |          |         |          |         |          |                     |          |           |          |          |          |        |          |          |          |          |          |                    |          |        |          |             |                 |          |          |
| Norvège  | 58 (2,6)  |                         |          |          |          |         |          |          |          |         |          |          |          |           |          |            |          |        |          |            |          |         |          |          |          |       |          |        |          |                                  |           |                     |          |                  |          |          |          |         |          |         |          |                     |          |           |          |          |          |        |          |          |          |          |          |                    |          |        |          |             |                 |          |          |
| Espagne  | 57 (1,7)  |                         |          |          |          |         |          |          |          |         |          |          |          |           |          |            |          |        |          |            |          |         |          |          |          |       |          |        |          |                                  |           |                     |          |                  |          |          |          |         |          |         |          |                     |          |           |          |          |          |        |          |          |          |          |          |                    |          |        |          |             |                 |          |          |
| Communauté flamande  | 57 (1,9)  |                         |          |          |          |         |          |          |          |         |          |          |          |           |          |            |          |        |          |            |          |         |          |          |          |       |          |        |          |                                  |           |                     |          |                  |          |          |          |         |          |         |          |                     |          |           |          |          |          |        |          |          |          |          |          |                    |          |        |          |             |                 |          |          |
| Allemagne  | 57 (2,2)  |                         |          |          |          |         |          |          |          |         |          |          |          |           |          |            |          |        |          |            |          |         |          |          |          |       |          |        |          |                                  |           |                     |          |                  |          |          |          |         |          |         |          |                     |          |           |          |          |          |        |          |          |          |          |          |                    |          |        |          |             |                 |          |          |
| Bulgarie   | 56 (2,3)  |                         |          |          |          |         |          |          |          |         |          |          |          |           |          |            |          |        |          |            |          |         |          |          |          |       |          |        |          |                                  |           |                     |          |                  |          |          |          |         |          |         |          |                     |          |           |          |          |          |        |          |          |          |          |          |                    |          |        |          |             |                 |          |          |
| France   | 54 (2,2)  |                         |          |          |          |         |          |          |          |         |          |          |          |           |          |            |          |        |          |            |          |         |          |          |          |       |          |        |          |                                  |           |                     |          |                  |          |          |          |         |          |         |          |                     |          |           |          |          |          |        |          |          |          |          |          |                    |          |        |          |             |                 |          |          |
| Finlande   | 53 (2,2)  |                         |          |          |          |         |          |          |          |         |          |          |          |           |          |            |          |        |          |            |          |         |          |          |          |       |          |        |          |                                  |           |                     |          |                  |          |          |          |         |          |         |          |                     |          |           |          |          |          |        |          |          |          |          |          |                    |          |        |          |             |                 |          |          |
| Lituanie   | 53 (2,2)  |                         |          |          |          |         |          |          |          |         |          |          |          |           |          |            |          |        |          |            |          |         |          |          |          |       |          |        |          |                                  |           |                     |          |                  |          |          |          |         |          |         |          |                     |          |           |          |          |          |        |          |          |          |          |          |                    |          |        |          |             |                 |          |          |
| République tchèque   | 52 (1,6)  |                         |          |          |          |         |          |          |          |         |          |          |          |           |          |            |          |        |          |            |          |         |          |          |          |       |          |        |          |                                  |           |                     |          |                  |          |          |          |         |          |         |          |                     |          |           |          |          |          |        |          |          |          |          |          |                    |          |        |          |             |                 |          |          |
| Israël   | 51 (2,1)  |                         |          |          |          |         |          |          |          |         |          |          |          |           |          |            |          |        |          |            |          |         |          |          |          |       |          |        |          |                                  |           |                     |          |                  |          |          |          |         |          |         |          |                     |          |           |          |          |          |        |          |          |          |          |          |                    |          |        |          |             |                 |          |          |
| <b>FW-B</b>  | <b>51 (1,9)</b>   |                         |          |          |          |         |          |          |          |         |          |          |          |           |          |            |          |        |          |            |          |         |          |          |          |       |          |        |          |                                  |           |                     |          |                  |          |          |          |         |          |         |          |                     |          |           |          |          |          |        |          |          |          |          |          |                    |          |        |          |             |                 |          |          |
| Slovénie   | 45 (2,1)  |                         |          |          |          |         |          |          |          |         |          |          |          |           |          |            |          |        |          |            |          |         |          |          |          |       |          |        |          |                                  |           |                     |          |                  |          |          |          |         |          |         |          |                     |          |           |          |          |          |        |          |          |          |          |          |                    |          |        |          |             |                 |          |          |

◆ Exemple 3 – issu du texte informatif « Le grand voyage de la tortue verte »

**Processus de compréhension** : Interpréter et intégrer des idées et des informations.

**Description de l’item** : Retrouver et prélever 2 actions faisant partie d'une séquence d'événements.

| 2. « L'un des bébés-tortues marines se met à remuer et à sortir de son œuf. »   | Pays                             | % de réponses correctes |
|---|----------------------------------|-------------------------|
| <p>Cite les deux premières choses que la nouveau-née fait ensuite.</p> <p>1. <i>Elle ouvre l'œuf</i></p> <p>2. <i>Elle brise la coquille de son œuf</i></p> <p>Cette réponse illustre le type de réponse attendue pour un crédit complet.</p> | Finlande                         | 69 (2,0)                |
|   | Irlande                          | 66 (2,1)                |
|   | Hongrie                          | 65 (2,0)                |
|   | Angleterre                       | 63 (1,8)                |
|   | Suède                            | 61 (2,4)                |
|   | Lituanie                         | 60 (2,6)                |
|   | Communauté flamande              | 60 (1,9)                |
|   | Allemagne                        | 59 (2,2)                |
|   | Pays-Bas                         | 59 (2,2)                |
|   | Portugal                         | 59 (1,8)                |
|   | Australie                        | 58 (2,1)                |
|   | Canada                           | 58 (1,7)                |
|   | Irlande du Nord                  | 58 (2,4)                |
|   | Autriche                         | 58 (2,5)                |
|   | Slovénie                         | 57 (2,6)                |
|   | République slovaque              | 57 (1,8)                |
|   | République tchèque               | 57 (2,1)                |
|   | <b>Moyenne pays de référence</b> | <b>57</b>               |
|   | États-Unis                       | 56 (1,8)                |
|   | Bulgarie                         | 55 (2,5)                |
|   | Israël                           | 55 (2,1)                |
|   | Espagne                          | 55 (1,5)                |
|   | France                           | 53 (2,4)                |
| Nouvelle-Zélande  | 52 (2,0)                         |                         |
| Lettonie  | 52 (2,1)                         |                         |
| Danemark  | 52 (2,0)                         |                         |
| Italie  | 51 (2,2)                         |                         |
| Norvège   | 51 (2,1)                         |                         |
| Pologne   | 47 (2,6)                         |                         |
| <b>FW-B</b>   | <b>47 (1,9)</b>                  |                         |



◆ Exemple 5 – issu du texte informatif « Le grand voyage de la tortue verte »

**Processus de compréhension** : Faire des inférences simples

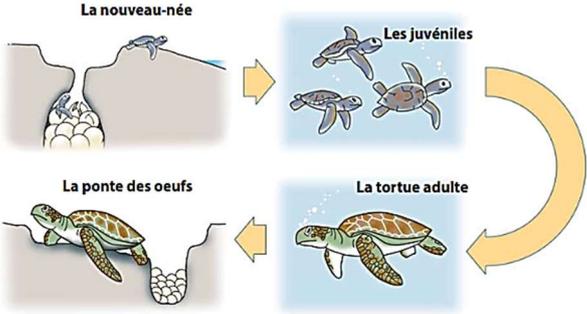
**Description de l’item** : Faire une inférence simple pour fournir 2 explications/relier deux éléments d’information explicites.

|  | Pays                             | % de réponses correctes |
|--|----------------------------------|-------------------------|
| <p>3. Lorsque la nouveau-née parvient à la surface de la plage, qu’est-ce qui l’aide à prendre le bon chemin ?</p> <p> <u>Le clair de lune</u></p> <p>Qu’est-ce qui peut désorienter les nouveau-nés ?</p> <p> <u>Les lampes des rues.</u></p> <p>Cette réponse illustre le type de réponse attendue pour un crédit complet.</p> | Finlande                         | 57 (1,9)                |
|  | Pologne                          | 56 (2,2)                |
|  | République tchèque               | 53 (2,0)                |
|  | Suède                            | 52 (2,4)                |
|  | Australie                        | 51 (1,9)                |
|  | Irlande du Nord                  | 51 (2,5)                |
|  | République slovaque              | 51 (2,0)                |
|  | Autriche                         | 50 (2,1)                |
|  | Irlande                          | 49 (2,1)                |
|  | Allemagne                        | 49 (2,4)                |
|  | Bulgarie                         | 49 (2,4)                |
|  | Hongrie                          | 48 (2,3)                |
|  | Angleterre                       | 48 (1,9)                |
|  | Nouvelle-Zélande                 | 48 (2,1)                |
|  | Lituanie                         | 48 (2,5)                |
|  | Slovénie                         | 45 (2,0)                |
|  | Canada                           | 45 (1,7)                |
|  | <b>Moyenne pays de référence</b> | <b>45</b>               |
|  | Pays-Bas                         | 44 (2,5)                |
|  | Israël                           | 44 (2,1)                |
|  | Italie                           | 43 (2,1)                |
|  | Danemark                         | 43 (2,3)                |
|  | France                           | 42 (1,9)                |
| Espagne  | 42 (1,6)                         |                         |
| États-Unis   | 42 (1,9)                         |                         |
| Lettonie   | 36 (2,1)                         |                         |
| Norvège  | 34 (2,2)                         |                         |
| Portugal   | 29 (1,9)                         |                         |
| FW-B   | 28 (2,2)                         |                         |
| Communauté flamande  | 26 (1,7)                         |                         |

◆ Exemple 6 – issu du texte informatif « Le grand voyage de la tortue verte »

**Processus de compréhension** : Examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels.

**Description de l’item** : Évaluer l’information contenue dans un schéma et interpréter sa signification.

| 14. Voici un schéma qui provient de l'article.<br>Qu'est-ce ce schéma t'aide à comprendre ?  | Pays                             | % de réponses correctes |
|--|----------------------------------|-------------------------|
|  <p data-bbox="212 902 914 987">  <span data-bbox="312 936 820 965">Quelles sont les parties de son cycle de vie</span> </p> <p data-bbox="204 1137 938 1205">           Cette réponse illustre le type de réponse attendue pour un crédit complet.         </p> | Pologne                          | 74 (1,6)                |
|  | Angleterre                       | 68 (1,7)                |
|  | Australie                        | 67 (1,7)                |
|  | Canada                           | 63 (1,8)                |
|  | Lettonie                         | 61 (2,0)                |
|  | États-Unis                       | 61 (2,4)                |
|  | Irlande du Nord                  | 59 (2,1)                |
|  | Slovénie                         | 57 (2,5)                |
|  | Bulgarie                         | 57 (2,3)                |
|  | Nouvelle-Zélande                 | 54 (2,0)                |
|  | Irlande                          | 54 (2,4)                |
|  | Hongrie                          | 51 (2,4)                |
|  | Danemark                         | 51 (2,3)                |
|  | Lituanie                         | 51 (2,5)                |
|  | <b>Moyenne pays de référence</b> | <b>50</b>               |
|  | République slovaque              | 49 (2,1)                |
|  | Pays-Bas                         | 49 (1,7)                |
|  | Finlande                         | 47 (2,0)                |
|  | République tchèque               | 45 (2,1)                |
|  | Italie                           | 45 (2,4)                |
| <b>FW-B</b>  | <b>44 (1,9)</b>                  |                         |
| Allemagne  | 42 (2,5)                         |                         |
| Communauté flamande  | 42 (2,4)                         |                         |
| Portugal   | 41 (2,0)                         |                         |
| Israël   | 39 (2,0)                         |                         |
| Autriche   | 39 (2,3)                         |                         |
| France   | 35 (2,0)                         |                         |
| Norvège  | 35 (2,3)                         |                         |
| Espagne  | 34 (2,1)                         |                         |
| Suède  | 30 (2,2)                         |                         |

#### 7.4. Description du niveau 4

| <b>Niveau de compétences 4 – Avancé (résultat moyen de 625 ou plus)</b>   |  |
|---|--|
| <p>Face à <b>des textes littéraires relativement complexes</b>, les élèves sont capables de :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• interpréter les événements et les actions dans un récit pour décrire les raisons, les motivations, les émotions et l'évolution des personnages en se référant à l'ensemble du texte ;</li><li>• commencer à évaluer les choix de langue et de style de l'auteur et leurs effets sur le lecteur.</li></ul> | <p>Face à des <b>textes informatifs relativement complexes</b>, les élèves sont capables de :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• distinguer et interpréter des informations complexes issues de différentes parties du texte et les justifier en se référant à l'ensemble du texte ;</li><li>• intégrer les informations disséminées à travers le texte pour expliquer les relations entre les actions/les événements et en rétablir l'ordre chronologique ;</li><li>• commencer à évaluer les éléments visuels et textuels pour envisager le point de vue de l'auteur.</li></ul> |

◆ Exemple 1 – issu du texte littéraire « Des fleurs sur le toit »

**Processus de compréhension :** Interpréter et intégrer des idées et des informations.

**Description de l’item :** Intégrer des idées issues de l’ensemble du texte pour interpréter les sentiments du personnage sur son nouvel environnement.

|  | Pays                             | % de réponses correctes |
|--|----------------------------------|-------------------------|
| <p>7. Une fois sur le balcon, elle s'est accroupie de façon à ne plus voir aucun toit, mais seulement les montagnes et le ciel. Pourquoi a-t-elle fait cela ?</p> <p> Elle pouvait facilement s'imaginer que les montagnes qu'elle voyait étaient celles qui se trouvaient près de sa ferme</p> |                                  |                         |
| <p>Cette réponse illustre le type de réponse attendue pour un crédit complet (2 points).</p>   |                                  |                         |
|  | Irlande                          | 52 (2,5)                |
|  | Autriche                         | 51 (2,0)                |
|  | Irlande du Nord                  | 50 (2,1)                |
|  | Hongrie                          | 50 (2,2)                |
|  | Allemagne                        | 50 (2,1)                |
|  | Italie                           | 49 (1,9)                |
|  | Lettonie                         | 49 (2,3)                |
|  | Norvège                          | 48 (2,2)                |
|  | Australie                        | 46 (2,0)                |
|  | Danemark                         | 45 (2,0)                |
|  | République slovaque              | 45 (2,1)                |
|  | Pologne                          | 44 (2,1)                |
|  | Pays-Bas                         | 42 (2,3)                |
|  | États-Unis                       | 42 (2,3)                |
|  | Nouvelle-Zélande                 | 42 (1,8)                |
|  | Angleterre                       | 42 (1,8)                |
|  | <b>Moyenne pays de référence</b> | <b>42</b>               |
|  | Portugal                         | 41 (1,7)                |
|  | Canada                           | 41 (1,3)                |
|  | Suède                            | 41 (2,0)                |
|  | Espagne                          | 41 (1,4)                |
|  | <b>FW-B</b>                      | <b>40 (1,7)</b>         |
|  | France                           | 40 (2,3)                |
|  | Communauté flamande              | 40 (1,7)                |
|  | République tchèque               | 38 (1,7)                |
|  | Bulgarie                         | 38 (2,0)                |
|  | Israël                           | 37 (1,9)                |
|  | Lituanie                         | 37 (2,0)                |
|  | Finlande                         | 34 (1,9)                |
|  | Slovénie                         | 29 (1,9)                |

◆ Exemple 2 – issu du texte littéraire « Des fleurs sur le toit »

**Processus de compréhension** : Interpréter et intégrer des idées et des informations.

**Description de l’item** : Interpréter un changement dans les sentiments du narrateur entre le début et la fin de l'histoire.

| <p>12. Quels sont les sentiments du petit garçon pour Mamy Rose quand elle arrive dans son immeuble et à la fin de l'histoire ? Sers-toi de ce que tu as lu pour décrire ses sentiments et explique pourquoi ses sentiments ont changé.</p> <p> <i>Quand Mamy Rose a emménagé, le petit garçon n'était pas très heureux. Il aurait préféré un garçon de son âge. Mais ses sentiments ont changé au fur et à mesure ou il l'a connu. À la fin de l'histoire, il peut dire qu'il l'aime bien "Elle arrive à faire ce qu'elle veut." dit-il.</i></p> <p>Cette réponse illustre le type de réponse attendue pour un crédit complet (3 points).</p> | Pays                             | % de réponses correctes |
|---|----------------------------------|-------------------------|
|   |                                  |                         |
|   | Slovénie                         | 47 (2,1)                |
|   | Lettonie                         | 44 (2,3)                |
|   | Irlande                          | 41 (1,9)                |
|   | Allemagne                        | 40 (2,2)                |
|   | Bulgarie                         | 40 (2,4)                |
|   | Suède                            | 40 (2,6)                |
|   | Autriche                         | 38 (2,2)                |
|   | Danemark                         | 37 (2,3)                |
|   | Pologne                          | 36 (1,9)                |
|   | Angleterre                       | 36 (1,7)                |
|   | Irlande du Nord                  | 34 (1,9)                |
|   | Israël                           | 33 (2,3)                |
|   | Portugal                         | 33 (1,7)                |
|   | République slovaque              | 32 (2,0)                |
|   | Hongrie                          | 32 (1,8)                |
|   | Canada                           | 31 (1,3)                |
|   | <b>Moyenne pays de référence</b> | <b>31</b>               |
|   | Espagne                          | 30 (1,6)                |
|   | États-Unis                       | 30 (2,1)                |
|   | Australie                        | 30 (1,7)                |
|   | Italie                           | 27 (2,1)                |
|   | Norvège                          | 27 (1,9)                |
|   | Lituanie                         | 27 (1,8)                |
|   | Nouvelle-Zélande                 | 24 (1,4)                |
|   | Pays-Bas                         | 24 (1,8)                |
|   | Finlande                         | 22 (1,8)                |
|   | France                           | 18 (1,7)                |
|   | République tchèque               | 18 (1,6)                |
|   | Communauté flamande              | 17 (1,6)                |
|   | FW-B                             | 16 (1,5)                |

◆ Exemple 3 – issu du texte informatif « Le grand voyage de la tortue verte »

**Processus de compréhension** : Faire des inférences simples.

**Description de l’item** : Distinguer les informations pertinentes et faire une inférence à propos d’un questionnement scientifique. S’agissant d’une question à choix multiples, l’élève identifie la réponse correcte (mais ne la produit pas).

| 13. Quel comportement dans la vie de la tortue verte femelle à l’âge adulte n’a pas encore été clairement expliqué par les scientifiques ?  | Pays                             |                         |
|---|----------------------------------|-------------------------|
|   |                                  | % de réponses correctes |
| <p>(A) Comment elle peut nager sur près de 1000 kilomètres</p> <p>(B) Comment elle fabrique un nid pour ses œufs</p> <p>(C) Comment elle réussit à ne pas être mangée par ses prédateurs</p> <p>(D) Comment elle trouve la bonne plage pour pondre ses œufs</p> | Pays-Bas                         | 60 (2,4)                |
|   | Suède                            | 59 (2,1)                |
|   | Bulgarie                         | 59 (2,9)                |
|   | Finlande                         | 59 (2,1)                |
|   | République slovaque              | 58 (2,1)                |
|   | Lettonie                         | 57 (1,9)                |
|   | République tchèque               | 55 (2,0)                |
|   | Australie                        | 55 (2,0)                |
|   | Hongrie                          | 55 (2,1)                |
|   | Lituanie                         | 54 (2,2)                |
|   | Pologne                          | 53 (2,4)                |
|   | Danemark                         | 52 (2,8)                |
|   | Irlande                          | 52 (2,1)                |
|   | Allemagne                        | 50 (2,3)                |
|   | Communauté flamande              | 50 (2,0)                |
|   | Angleterre                       | 50 (1,9)                |
|   | Italie                           | 50 (2,3)                |
|   | <b>Moyenne pays de référence</b> | <b>50</b>               |
|   | États-Unis                       | 49 (2,2)                |
|   | Irlande du Nord                  | 49 (2,4)                |
|   | Canada                           | 49 (1,6)                |
|   | Portugal                         | 47 (2,3)                |
|   | Autriche                         | 47 (2,1)                |
|   | Nouvelle Zélande                 | 46 (2,0)                |
|   | Israël                           | 46 (1,9)                |
|   | Slovénie                         | 45 (2,3)                |
|   | France                           | 44 (2,1)                |
| Norvège   | 43 (2,2)                         |                         |
| Espagne   | 37 (1,6)                         |                         |
| FW-B  | 32 (1,9)                         |                         |

◆ Exemple 4 – issu du texte informatif « Le grand voyage de la tortue verte »

**Processus de compréhension** : Interpréter et intégrer des idées et des informations.

**Description de l’item** : Différencier et intégrer les informations disséminées à travers le texte afin de compléter un tableau.

| <p>11. Quelles informations l'article fournit-il à propos de la taille et de l'alimentation de la tortue marine à chaque stade de sa vie ?</p> <p>Complète le tableau ci-dessous.</p> <p>Trois cases ont été remplies pour te montrer.</p> <p> 3</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Stade de la vie</th> <th>Taille</th> <th>Nourriture</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>œuf</td> <td><i>balle de golf</i></td> <td>l'œuf a sa propre nourriture</td> </tr> <tr> <td>nouveau-née</td> <td><i>noix</i></td> <td><i>crevette</i></td> </tr> <tr> <td>juvénile</td> <td>grande assiette</td> <td><i>algue</i></td> </tr> <tr> <td>adulte</td> <td><i>90 centimètres</i></td> <td>algues et herbe marine</td> </tr> </tbody> </table> | Stade de la vie                  | Taille                       | Nourriture | œuf | <i>balle de golf</i> | l'œuf a sa propre nourriture | nouveau-née | <i>noix</i> | <i>crevette</i> | juvénile | grande assiette | <i>algue</i> | adulte | <i>90 centimètres</i> | algues et herbe marine | Pays | % de réponses correctes |
|---|----------------------------------|------------------------------|------------|-----|----------------------|------------------------------|-------------|-------------|-----------------|----------|-----------------|--------------|--------|-----------------------|------------------------|------|-------------------------|
|   | Stade de la vie                  | Taille                       | Nourriture |     |                      |                              |             |             |                 |          |                 |              |        |                       |                        |      |                         |
| œuf   | <i>balle de golf</i>             | l'œuf a sa propre nourriture |            |     |                      |                              |             |             |                 |          |                 |              |        |                       |                        |      |                         |
| nouveau-née   | <i>noix</i>                      | <i>crevette</i>              |            |     |                      |                              |             |             |                 |          |                 |              |        |                       |                        |      |                         |
| juvénile  | grande assiette                  | <i>algue</i>                 |            |     |                      |                              |             |             |                 |          |                 |              |        |                       |                        |      |                         |
| adulte  | <i>90 centimètres</i>            | algues et herbe marine       |            |     |                      |                              |             |             |                 |          |                 |              |        |                       |                        |      |                         |
|   | Irlande                          | 44 (2,4)                     |            |     |                      |                              |             |             |                 |          |                 |              |        |                       |                        |      |                         |
|   | États-Unis                       | 38 (2,7)                     |            |     |                      |                              |             |             |                 |          |                 |              |        |                       |                        |      |                         |
|   | Irlande du Nord                  | 37 (2,0)                     |            |     |                      |                              |             |             |                 |          |                 |              |        |                       |                        |      |                         |
|   | Angleterre                       | 37 (1,7)                     |            |     |                      |                              |             |             |                 |          |                 |              |        |                       |                        |      |                         |
|   | Suède                            | 36 (2,2)                     |            |     |                      |                              |             |             |                 |          |                 |              |        |                       |                        |      |                         |
|   | Canada                           | 36 (1,4)                     |            |     |                      |                              |             |             |                 |          |                 |              |        |                       |                        |      |                         |
|   | Nouvelle Zélande                 | 33 (1,7)                     |            |     |                      |                              |             |             |                 |          |                 |              |        |                       |                        |      |                         |
|   | Australie                        | 32 (1,9)                     |            |     |                      |                              |             |             |                 |          |                 |              |        |                       |                        |      |                         |
|   | Bulgarie                         | 29 (1,9)                     |            |     |                      |                              |             |             |                 |          |                 |              |        |                       |                        |      |                         |
|   | Finlande                         | 29 (1,7)                     |            |     |                      |                              |             |             |                 |          |                 |              |        |                       |                        |      |                         |
|   | Hongrie                          | 27 (1,9)                     |            |     |                      |                              |             |             |                 |          |                 |              |        |                       |                        |      |                         |
|   | Pays-Bas                         | 27 (1,7)                     |            |     |                      |                              |             |             |                 |          |                 |              |        |                       |                        |      |                         |
|   | <b>Moyenne pays de référence</b> | <b>26</b>                    |            |     |                      |                              |             |             |                 |          |                 |              |        |                       |                        |      |                         |
|   | Italie                           | 25 (2,1)                     |            |     |                      |                              |             |             |                 |          |                 |              |        |                       |                        |      |                         |
|   | Allemagne                        | 24 (1,6)                     |            |     |                      |                              |             |             |                 |          |                 |              |        |                       |                        |      |                         |
|   | Lettonie                         | 24 (2,0)                     |            |     |                      |                              |             |             |                 |          |                 |              |        |                       |                        |      |                         |
|   | Autriche                         | 23 (1,9)                     |            |     |                      |                              |             |             |                 |          |                 |              |        |                       |                        |      |                         |
|   | République slovaque              | 23 (1,6)                     |            |     |                      |                              |             |             |                 |          |                 |              |        |                       |                        |      |                         |
|   | République tchèque               | 22 (1,6)                     |            |     |                      |                              |             |             |                 |          |                 |              |        |                       |                        |      |                         |
|   | Pologne                          | 22 (1,8)                     |            |     |                      |                              |             |             |                 |          |                 |              |        |                       |                        |      |                         |
|   | Lituanie                         | 22 (2,2)                     |            |     |                      |                              |             |             |                 |          |                 |              |        |                       |                        |      |                         |
|   | Espagne                          | 22 (1,5)                     |            |     |                      |                              |             |             |                 |          |                 |              |        |                       |                        |      |                         |
|   | Danemark                         | 21 (1,9)                     |            |     |                      |                              |             |             |                 |          |                 |              |        |                       |                        |      |                         |
|   | Slovénie                         | 19 (1,9)                     |            |     |                      |                              |             |             |                 |          |                 |              |        |                       |                        |      |                         |
|   | Portugal                         | 19 (1,5)                     |            |     |                      |                              |             |             |                 |          |                 |              |        |                       |                        |      |                         |
|   | France                           | 18 (1,7)                     |            |     |                      |                              |             |             |                 |          |                 |              |        |                       |                        |      |                         |
|   | Israël                           | 17 (1,5)                     |            |     |                      |                              |             |             |                 |          |                 |              |        |                       |                        |      |                         |
|   | Norvège                          | 17 (1,5)                     |            |     |                      |                              |             |             |                 |          |                 |              |        |                       |                        |      |                         |
|   | Communauté flamande              | 17 (1,7)                     |            |     |                      |                              |             |             |                 |          |                 |              |        |                       |                        |      |                         |
|   | FW-B                             | 12 (1,3)                     |            |     |                      |                              |             |             |                 |          |                 |              |        |                       |                        |      |                         |

◆ Exemple 5 – issu du texte informatif « Le grand voyage de la tortue verte »

**Processus de compréhension** : Interpréter et intégrer des idées et des informations.

**Description de l’item** : Intégrer des idées pour fournir 2 explications.

|   | Pays                             | % de réponses correctes |
|---|----------------------------------|-------------------------|
| 7. La couleur de sa carapace protège la nouveau-née des prédateurs.   |                                  |                         |
| Explique comment elle la protège des oiseaux.   |                                  |                         |
| <p> <u>Vue d'en haut, la couleur foncée du dos de la carapace se confond avec l'eau sombre</u></p>       |                                  |                         |
| Explique comment elle la protège des requins.   |                                  |                         |
| <p> <u>Leur ventre est clair donc les requins ne peuvent pas les voir dans la lumière du soleil.</u></p> |                                  |                         |
|   | Hongrie                          | 41 (2,6)                |
|   | Finlande                         | 41 (2,2)                |
|   | Pologne                          | 37 (2,6)                |
|   | Lituanie                         | 36 (2,4)                |
|   | République tchèque               | 35 (1,7)                |
|   | Italie                           | 35 (2,1)                |
|   | République slovaque              | 34 (2,0)                |
|   | Angleterre                       | 34 (1,8)                |
|   | Irlande du Nord                  | 33 (2,1)                |
|   | Bulgarie                         | 32 (2,1)                |
|   | Allemagne                        | 32 (2,3)                |
|   | Slovénie                         | 31 (2,1)                |
|   | Lettonie                         | 30 (2,0)                |
|   | Suède                            | 29 (2,4)                |
|   | Israël                           | 29 (1,9)                |
|   | Danemark                         | 28 (2,2)                |
|   | <b>Moyenne pays de référence</b> | <b>28</b>               |
|   | Canada                           | 27 (1,4)                |
|   | Irlande                          | 26 (1,8)                |
|   | Australie                        | 24 (1,8)                |
|   | États-Unis                       | 24 (2,0)                |
|   | Autriche                         | 23 (2,0)                |
|   | Espagne                          | 22 (1,2)                |
|   | Portugal                         | 22 (1,8)                |
|   | Nouvelle Zélande                 | 21 (1,6)                |
|   | Norvège                          | 21 (1,9)                |
|   | Communauté flamande              | 19 (1,6)                |
|   | France                           | 16 (1,6)                |
|   | FW-B                             | 15 (1,5)                |
|   | Pays-Bas                         | 11 (1,4)                |

◆ Exemple 6 – issu du texte informatif « Le grand voyage de la tortue verte »

**Processus de compréhension** : Examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels.

**Description de l’item** : Évaluer les éléments textuels et le contenu pour dégager le point de vue adopté par l’auteur. S’agissant d’une question à choix multiples, l’élève identifie la réponse correcte (mais ne la produit pas).

| 15. Comment l’auteur te montre-t-il que la tortue verte est spéciale ? | Pays                             | % de réponses correctes |
|--|----------------------------------|-------------------------|
| Ⓐ En te demandant de participer à sa protection                        | Lettonie                         | 67 (2,1)                |
| Ⓑ En te racontant les choses incroyables qu’elle fait                  | États-Unis                       | 64 (2,1)                |
| Ⓒ En te montrant à quel point elle est belle                           | Pologne                          | 63 (2,0)                |
| Ⓓ En t’avertissant qu’il reste peu de tortues vertes aujourd’hui       | Irlande                          | 62 (2,2)                |
|  | Bulgarie                         | 61 (2,4)                |
|  | Angleterre                       | 60 (2,0)                |
|  | Irlande du Nord                  | 60 (2,4)                |
|  | Pays-Bas                         | 59 (2,3)                |
|  | Finlande                         | 59 (2,0)                |
|  | Danemark                         | 58 (2,7)                |
|  | Australie                        | 57 (1,6)                |
|  | Hongrie                          | 56 (2,3)                |
|  | Communauté flamande              | 54 (1,9)                |
|  | Allemagne                        | 53 (2,4)                |
|  | Suède                            | 53 (2,3)                |
|  | <b>Moyenne pays de référence</b> | <b>52</b>               |
|  | Nouvelle Zélande                 | 51 (2,2)                |
|  | Lituanie                         | 51 (2,5)                |
|  | Canada                           | 51 (1,7)                |
|  | Autriche                         | 50 (2,6)                |
|  | République tchèque               | 49 (2,2)                |
|  | Israël                           | 45 (2,0)                |
|  | République slovaque              | 45 (2,1)                |
|  | FW-B                             | 44 (2,1)                |
|  | Italie                           | 44 (2,3)                |
|  | Norvège                          | 43 (2,1)                |
|  | Espagne                          | 38 (1,4)                |
|  | France                           | 36 (2,2)                |
|  | Portugal                         | 35 (1,8)                |
|  | Slovénie                         | 34 (2,2)                |

## Chapitre 2 – Les résultats des élèves de la FW-B : évolution dans le temps, niveaux de compétences et résultats selon les caractéristiques individuelles

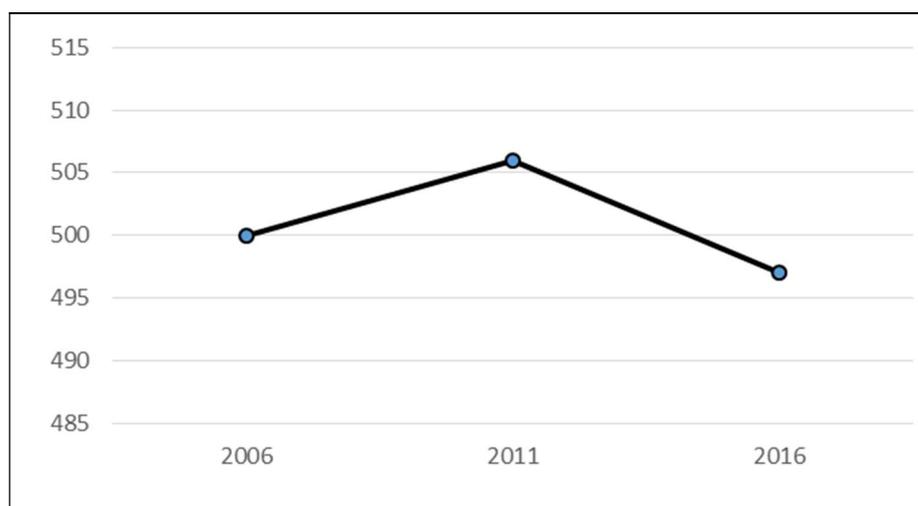
Ce chapitre se centre plus spécifiquement sur les résultats des élèves de la FW-B. Trois axes seront ici abordés : l'évolution des résultats des élèves de la FW-B au travers des cycles PIRLS 2006, 2011 et 2016, l'analyse des résultats selon les différents niveaux de compétences et enfin la présentation des résultats selon diverses caractéristiques individuelles des élèves. Le genre de l'élève, son origine sociale, la langue parlée à la maison mais aussi des éléments relatifs à son parcours scolaire (fréquentation de l'école maternelle, maintien en maternelle et retard scolaire) seront ici pris en compte. Avant de présenter les résultats des élèves de la FW-B, nous proposons une brève description de l'échantillon sur lequel porte les analyses.

### 1. Description de l'échantillon

L'échantillon ayant participé à l'enquête PIRLS 2016 en FW-B se compose de 4623 élèves de 4<sup>e</sup> année primaire dont la moitié sont des filles et l'autre moitié des garçons. Leur âge moyen est de 10 ans. Dans 87% des cas, il s'agit d'enfants nés en Belgique et parlant le français à leur entrée à l'école. Les 13% restant se répartissent de la manière suivante : 4,5% sont des élèves nés en Belgique mais ne parlant pas le français à leur entrée à l'école, 4,3% sont nés à l'étranger mais parlaient le français à leur entrée à l'école et enfin, 4,2% sont des élèves nés à l'étranger et ne parlant pas le français à leur entrée à l'école. Au total, ce sont ainsi 91% des élèves de l'échantillon qui parlaient français à leur entrée à l'école.

### 2. Évolution des résultats

Comme l'indique le graphique 2.1, 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 (différence non significative).



Graphique 2.1 : Évolution du score moyen entre 2006 et 2016 en FW-B

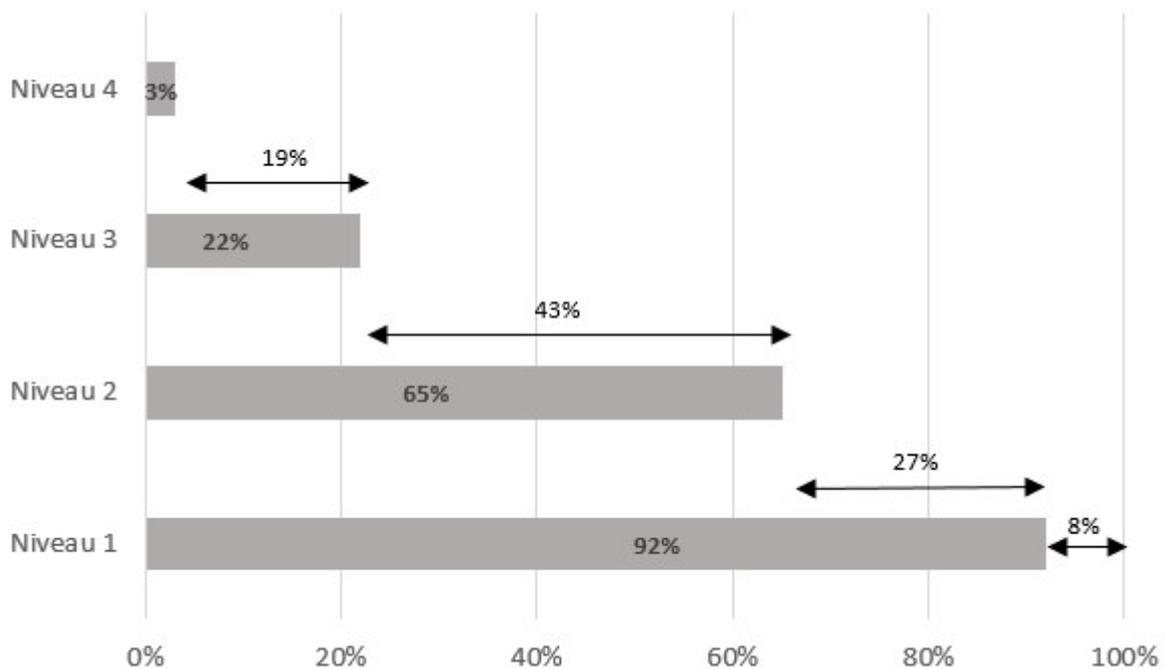
### 3. Les niveaux de compétences

#### 3.1 Répartition des élèves de la FW-B dans les différents niveaux de compétences

L'approche « cumulative » par niveau de compétence développée au niveau international permet de visualiser le pourcentage d'élèves qui atteint chacun de ces niveaux.

Les niveaux étant hiérarchisés (de 4, les lecteurs les plus performants, à en-dessous de 1, les plus en difficulté), les élèves qui atteignent le niveau 4 possèdent à fortiori les compétences correspondant aux niveaux précédents. Dans le graphique ci-dessous, les barres grises représentent donc le pourcentage cumulés d'élèves ayant atteint ce niveau (certains ne dépassant pas ce niveau et d'autres le dépassant).

Les flèches indiquent quant à elles le pourcentage d'élèves dont les compétences se situent à chacun des niveaux. Par exemple, parmi les 22% d'élèves qui atteignent le niveau 3, 19 % ne le dépassent pas et 3% atteignent le niveau supérieur.



Graphique 2.2 : Niveaux de compétences des élèves de la FW-B – Pirls 2016

L'analyse du graphique 2.2 montre qu'en FW-B, 8% des élèves de l'échantillon n'atteignent pas le niveau de compréhension le plus élémentaire de l'échelle (niveau 1), soit 2% de plus qu'en 2011.

Ce premier niveau, qui implique la capacité de localiser et restituer un détail ou une information explicitement mentionnée et directement accessible dans le texte, est atteint par 92% des élèves. Cependant, 27% ne dépassent pas ce niveau, c'est 3% de plus qu'en 2011.

Si 65% des élèves maîtrisent les compétences qui caractérisent le niveau 2 (niveau intermédiaire), à savoir la capacité de localiser plusieurs éléments inclus dans un texte, à faire des inférences directes et à localiser les différentes parties d'un document en recourant notamment aux sous-titres et aux encarts, 43% ne parviennent pas à le dépasser.

Seuls 22% des élèves en FW-B atteignent le niveau 3 (niveau élevé) de l'échelle internationale de compréhension. Deux processus en développement sont en jeu à ce niveau : commencer à interpréter et intégrer les événements du récit et commencer à comprendre des éléments stylistiques tels que des métaphores simples et le point de vue de l'auteur. La compréhension des textes proposés implique donc non seulement que le lecteur effectue des inférences pour expliquer le lien entre les intentions, les actions, les événements, mais aussi qu'il justifie sa réponse en se référant au texte. Le lecteur doit également être capable d'exprimer une préférence et de la justifier.

Enfin, seuls 3% des élèves en FW-B se hissent parmi les lecteurs les plus experts en atteignant le niveau 4. Il s'agit, pour ce niveau avancé, en plus d'interpréter des informations complexes provenant de différentes parties d'un document, de proposer des interprétations du caractère des personnages, de leurs intentions et de leurs sentiments. Quels que soient les objectifs de lecture, à ce niveau le lecteur est capable de justifier sa réponse en se référant au texte. À ce stade, les processus « examiner et évaluer la structure du récit » et « comprendre la fonction des éléments structurant » sont toujours considérés comme des processus en développement.

### 3.2 L'évolution de la répartition des élèves dans les différents niveaux de compétence en FW-B

Si entre 2006 et 2011, une légère tendance à l'amélioration des compétences des élèves avait pu être observée, la situation est différente en 2016 puisque nous observons une moindre maîtrise de ces compétences. Au-delà de la moyenne, il est important de comprendre plus précisément quels sont les groupes d'élèves qui ont le plus régressé: les meilleurs lecteurs, les plus fragiles ou les deux ?

Pour décrire les tendances évolutives relatives à la maîtrise des niveaux de compétence, les analyses internationales prennent pour point de comparaison les pourcentages d'élèves qui atteignent chacun des niveaux de l'échelle. En FW-B, la différence significative qui se dégage entre les prises de mesure de 2011 et 2016 concerne le pourcentage d'élève qui atteint le niveau 2. Alors qu'en 2011, 70% des élèves en FW-B se situaient à ce niveau intermédiaire, ils ne sont plus que 65% à l'atteindre.

L'analyse des pourcentages d'élèves ne dépassant pas les différents niveaux indique que cette différence pourrait être associée à un recul vers les niveaux les plus bas de l'échelle : en 2016, la proportion d'élèves de la FW-B situés au niveau 1 et en dessous est supérieure à celle observée en 2011 et quasi identique à celle observée en 2006 (35% en 2016 et 34 % en 2006 versus 30% en 2011), tandis que la proportion d'élèves maîtrisant les niveaux 2 et 3 de l'échelle est en baisse (62% en 2016 et 63% en 2006 versus 68% en 2011). Nous observons donc depuis la dernière prise de mesure une augmentation de la proportion de lecteurs en grande difficulté et une diminution de la proportion de bons lecteurs (-5%).

|                  | Pourcentages d'élèves ne dépassant pas chaque niveau |      |      |
|------------------|--|------|------|
|                  | 2006   | 2011 | 2016 |
| Niveau 4         | 3%   | 2%   | 3%   |
| Niveau 3         | 20%  | 23%  | 19%  |
| Niveau 2         | 43%  | 45%  | 43%  |
| Niveau 1         | 26%  | 24%  | 27%  |
| Sous le niveau 1 | 8%   | 6%   | 8%   |
|                  |  |      |      |
|                  |  |      |      |

66% (2006-2011), 70% (2011-2016), 65% (2006-2016)

34% (2006-2011), 30% (2011-2016), 35% (2006-2016)

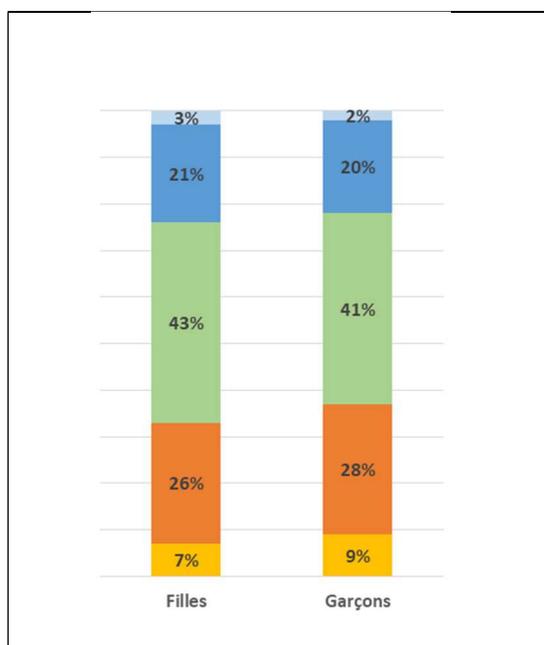
Tableau 2.1. : Pourcentage d'élèves dans chaque niveau et ne dépassant pas ce niveau entre 2006 et 2016 en FW-B

## 4. Les résultats en fonction des caractéristiques individuelles

### 4.1 Le genre

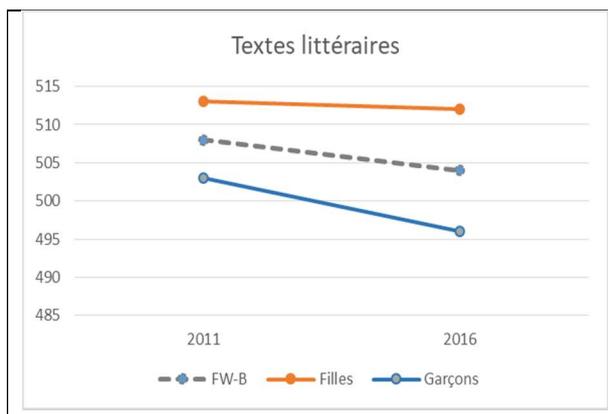
L'analyse des résultats en fonction du genre confirme une fois de plus la tendance des filles à mieux réussir ce type d'épreuve de lecture. Ces dernières obtiennent en effet une moyenne de 503 (2.5) tandis que les garçons présentent un résultat moyen de 492 (3.4). Cette différence en faveur des filles s'observe dans tous les pays du groupe de référence à l'exception du Portugal où aucune différence significative n'est observée. Cet écart était déjà significatif en 2011 mais de moins grande ampleur (5 points de différences). L'écart s'accroît donc : les garçons accusent une baisse plus importante (de 504 à 492 (-12)) que celle des filles (de 509 à 503 (-6)).

Par ailleurs, l'analyse des niveaux de compétences selon le genre permet de constater que les garçons sont plus nombreux dans les niveaux de compétences qui témoignent d'une lecture rudimentaire, même si cette différence est assez peu marquée (graphique 2.3).

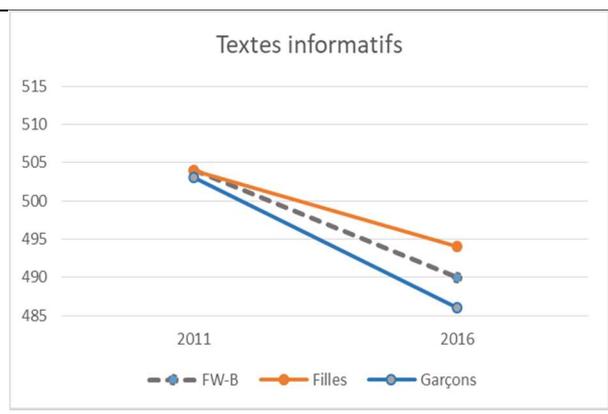


**Graphique 2.3:** Répartition des élèves dans les différents niveaux de compétences selon le genre

L'analyse de la performance des élèves selon le genre et selon le type de texte et les processus de compréhension s'avère tout aussi intéressante. Tout d'abord, l'analyse des moyennes en FW-B selon le type de texte montre que les résultats moyens globaux relatifs aux **textes littéraires** ne sont pas significativement différents en 2011 et 2016. Plus précisément, la moyenne des filles reste stable entre 2011 et 2016 tandis que celle des garçons diminue, ce qui accroît la différence entre les filles et les garçons (de 10 points en 2011 à 16 points en 2016). En ce qui concerne les **textes informatifs**, une baisse significative des résultats 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).

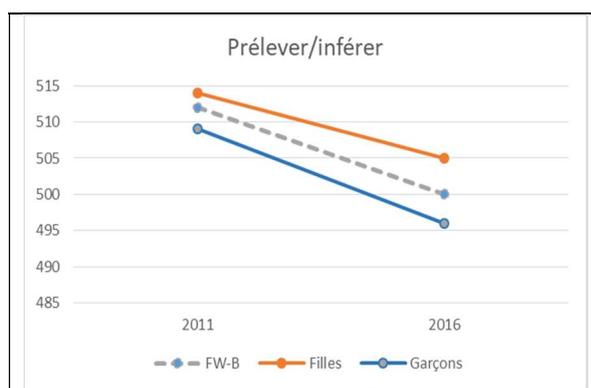


**Graphique 2.4 :** Évolution du résultat moyen des filles et des garçons pour les textes littéraires entre 2011 et 2016

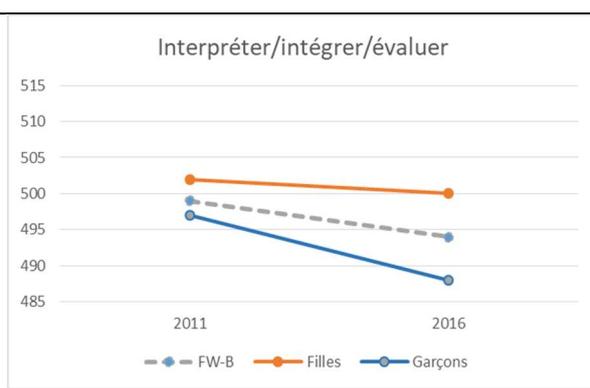


**Graphique 2.5 :** Évolution du résultat moyen des filles et des garçons pour les textes informatifs entre 2011 et 2016

Les résultats de la FW-B en fonction des processus de compréhension montrent une diminution plus marquée des moyennes globales relatives aux processus « Prélever et inférer » que celles relatives aux processus « Interpréter, intégrer et évaluer ». Seules les filles, pour le processus « Interpréter, intégrer et évaluer », ne régressent pas.



**Graphique 2.6 :** Évolution du résultat moyen des filles et des garçons pour les processus « Prélever et inférer » entre 2011 et 2016



**Graphique 2.7 :** Évolution du résultat moyen des filles et des garçons pour les processus « Interpréter, intégrer et évaluer » entre 2011 et 2016

#### 4.2 L'origine socioéconomique et culturelle de l'élève

Pour appréhender l'origine socioéconomique et culturelle des élèves, PIRLS propose de calculer un indicateur appelé « *Home resources for Learning* » basé sur les réponses des enfants et des parents à 5 questions distinctes. Ainsi, tout au long de ce rapport, lorsque nous parlerons de l'origine socioéconomique et culturelle c'est à cet indice que nous ferons référence. Avant de présenter les résultats des élèves en lecture selon leur origine socioéconomique et culturelle, nous présentons quelques statistiques descriptives pour ces 5 questions constituant l'échelle.

✓ Les questions posées à l'enfant :

La première question posée aux enfants concerne le nombre de livres à la maison. Les réponses à cette question indiquent qu'environ un tiers des élèves estime qu'il y a moins de 25 livres chez eux, un tiers

estime ce nombre entre 26 et 100 livres et le dernier tiers considère qu'il y a plus de 100 livres à la maison.

| 0-10 livres | 11-25 livres | 26-100 livres | 100-200 livres | Plus de 200 livres |
|-------------|--------------|---------------|----------------|--------------------|
| 11%         | 21%          | 33%           | 19%            | 16%                |

**Tableau 2.2** : Nombre de livres à la maison déclaré par l'enfant

La deuxième question soumise aux élèves et prise en compte dans le calcul de l'indicateur « *Home resources for Learning* » concerne les supports à l'apprentissage : avoir une chambre rien qu'à soi et avoir une connexion internet à la maison. Plus de 60% des élèves déclarent avoir les deux et seuls 4% affirment n'en avoir aucun des deux.

|  |     |
|--|-----|
| A une chambre rien qu'à lui <b>ET</b> une connexion internet | 64% |
| A l'un ou l'autre  | 32% |
| N'a aucun des deux   | 4%  |

**Tableau 2.3** : Supports à l'apprentissage

✓ Les questions posées aux parents :

La question posée aux parents au sujet du nombre de livres à la maison concerne exclusivement les livres pour enfants. Près d'un parent sur 5 estime à plus de 100 le nombre de livres pour enfants à la maison tandis que seul un parent sur 10 estime posséder moins de 10 livres.

| 0-10 livres | 11-25 livres | 26-50 livres | 51-100 livres | Plus de 100 livres |
|-------------|--------------|--------------|---------------|--------------------|
| 12%         | 17%          | 27%          | 24%           | 20%                |

**Tableau 2.4** : Nombre de livres pour enfant à la maison selon les parents

Dans le questionnaire adressé aux parents une question portait sur le niveau d'étude atteint par chacun des deux parents. Il est ainsi possible de définir le plus haut niveau d'éducation des parents. Un peu moins d'un tiers des enfants ont des parents n'ayant aucun des deux un diplôme de l'enseignement supérieur (31%). Les autres élèves ont donc soit un des deux parents ayant au moins un diplôme de l'enseignement supérieur non universitaire (13%) soit un diplôme de niveau universitaire (56%).

|  |     |
|--|-----|
| Ne s'applique pas  | 1%  |
| Sous le niveau secondaire inférieur ou pas été à l'école | 4%  |
| Secondaire inférieur                                     | 8%  |
| Secondaire supérieur                                     | 18% |
| Supérieur non universitaire                              | 13% |
| Universitaire  | 56% |

**Tableau 2.5** : plus haut niveau d'éducation atteint par les parents

La dernière question entrant en ligne de compte dans le calcul de l'indicateur « *Home resources for Learning* » est le plus haut niveau d'occupation des parents. Comme pour le niveau de diplôme, la question a été posée à chacun des deux parents pour ensuite être recodée en une seule information : le plus haut niveau d'occupation occupé par l'un des deux.

|                                   |     |
|-----------------------------------|-----|
| Travailleur intellectuel qualifié | 43% |
| Travailleur indépendant           | 15% |
| Employé de bureau                 | 21% |
| Ouvrier qualifié                  | 13% |
| Ouvrier non qualifié              | 4%  |
| N'a jamais travaillé              | 1%  |
| Pas applicable                    | 3%  |

**Tableau 2.6** : plus haut niveau d'occupation occupé par les parents

✓ Origine socioéconomique et culturelle et compétence en lecture

Au départ de l'indicateur « *Home resources for Learning* », l'échantillon PIRLS a été divisé en 4 groupes équivalents (quartiles). Le premier groupe (quartile 1), comprend les 25% d'élèves les plus défavorisés tandis que le quatrième groupe (quartile 4) correspond aux 25% d'élèves les plus favorisés. L'analyse des résultats à l'enquête PIRLS selon l'appartenance à ces différents groupes montre que, plus les élèves sont issus d'un milieu socioéconomique et culturel privilégié, meilleurs sont leurs résultats en lecture. Pas moins de 87 points séparent les élèves issus des quartiles le plus et le moins privilégiés. La corrélation entre ces deux variables est significative et s'élève à 0.46.

|   | Score moyen |
|---|-------------|
| 25% d'élèves les moins favorisés (quartile 1) | 455 (4,12)  |
| 25% d'élèves moins favorisés (quartile 2)     | 490 (3,53)  |
| 25% d'élèves favorisés (quartile 3)           | 513 (3,51)  |
| 25% d'élèves les plus favorisés (quartile 4)  | 542 (2,54)  |

**Tableau 2.7** : résultat moyen en fonction de l'appartenance aux quartiles d'origine socioéconomique et culturelle

### 4.3 La langue parlée à la maison

Comme en 2011, très peu d'élèves déclarent ne jamais parler le français à la maison (2%). En 2016, 20% des élèves disent parler parfois le français et parfois une autre langue. Ces élèves ont un résultat moyen inférieur aux élèves qui parlent tout le temps ou presque tout le temps le français à la maison. Cette dernière prise de données montre que l'écart entre ces deux catégories d'élèves s'accroît : on passe d'une différence de 15 points en 2011 à une différence de 26 points en 2016.

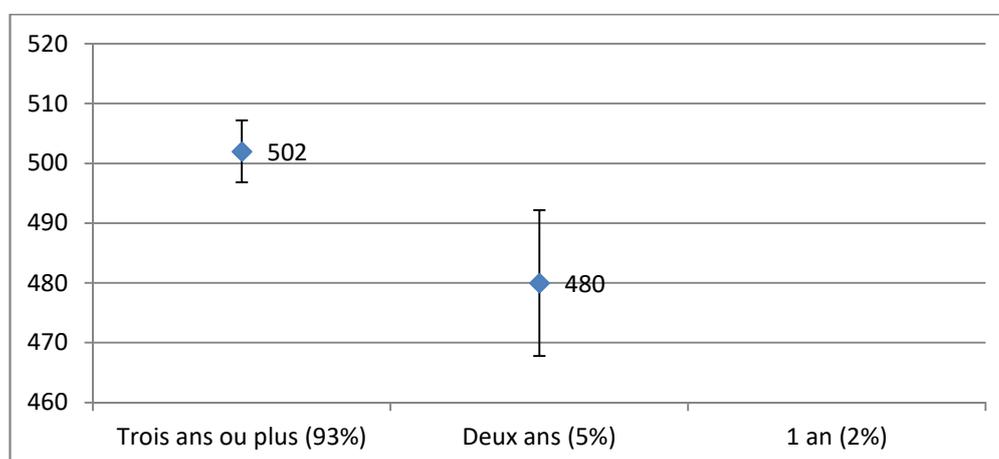
| 2011  |           | 2016  |           |
|---|-----------|---|-----------|
| Quand parles-tu français à la maison ?                                    |           | À quelle fréquence parles-tu français à la maison ?                     |           |
| Je parle toujours ou presque toujours français à la maison (71,4%)        | 511 (2,7) | Je parle tout le temps le français (61%)                                | 504 (2,4) |
|   |           | Je parle presque tout le temps le français (17%)                        | 504 (4,0) |
| Je parle parfois français et parfois une autre langue à la maison (26,3%) | 496 (4,1) | Je parle parfois français et parfois une autre langue à la maison (20%) | 478 (4,1) |
| Je ne parle jamais français à la maison (2,3%)                            | --        | Je ne parle jamais français à la maison (2%)                            | ---       |

Tableau 2.8 : résultat moyen et répartition des élèves selon la langue parlée à la maison en 2011 et 2016

#### 4.4 Parcours scolaire

- ✓ Dans l'enseignement maternel

La majorité des élèves (93%) a fréquenté l'enseignement maternel pendant trois années ou plus, une minorité pendant deux (5%) ou un an (2%).



Graphique 2.8 : Performances moyennes en lecture en fonction du nombre d'années de fréquentation de l'enseignement maternel

Le graphique 2.8 met en évidence le lien positif entre la fréquentation de l'enseignement maternel et les performances en lecture des élèves. Ces années préscolaires semblent bien constituer un élément important pour une scolarité ultérieure réussie.

Afin d'éviter toute confusion, il importe de préciser la notion de maintien. En effet, au vu du graphique 2.8, on pourrait être poussé à croire que plus un élève passe d'années en maternelle, meilleurs en sont les résultats et, par conséquent, que le maintien est bénéfique. Or, le nombre d'années de fréquentation de l'enseignement maternel ne permet pas à lui seul de savoir si un élève a été maintenu ou non. Nous avons donc pris en compte l'âge d'entrée en primaire pour calculer le pourcentage d'élèves maintenus, c'est-à-dire les élèves qui ont 7 ans ou plus lors de leur entrée en primaire. Le tableau 2.9 montre que les performances de ces élèves maintenus sont significativement plus faibles que celles des autres élèves.

|                          | Résultat moyen | Concept de soi |
|--------------------------|----------------|----------------|
| Pas de maintien (96,21%) | 500 (2,6)      | 0,01 (0,02)    |
| Maintien (3,79%)         | 460 (9,5)      | -0,14 (0,08)   |

**Tableau 2.9** : performance moyenne et score moyen sur l'échelle de concept de soi en lecture selon le maintien en 3<sup>e</sup> maternelle

Les résultats des élèves maintenus sont 40 points en deçà des autres élèves. L'année supplémentaire ne semble donc pas avoir profité aux élèves maintenus pour rattraper leur présumé retard. Par ailleurs, le tableau 2.9 montre également que le concept de soi comme lecteur mesuré en 4<sup>e</sup> année primaire chez les élèves maintenus est bien inférieur à celui des élèves non-maintenus.

Ce résultat s'accorde avec ceux des nombreuses recherches qui ont dénoncé, au cours de ces dernières années le caractère inefficace de cette pratique tant au niveau des performances des élèves (Crahay, 2007) que de leur développement affectif et social (Pouliot & Potvin, 2000). En outre, Chenu et al. (2011) ont démontré que le maintien en 3<sup>e</sup> maternelle est rarement accompagné de mesures supplémentaires afin d'aider l'élève maintenu et s'avère de ce fait d'autant plus inefficace.

Par conséquent, il est encourageant de constater que le nombre d'élèves maintenus a encore légèrement diminué pour ce cycle PIRLS 2016 : -1,21% par rapport à 2011.

#### ✓ Retard scolaire

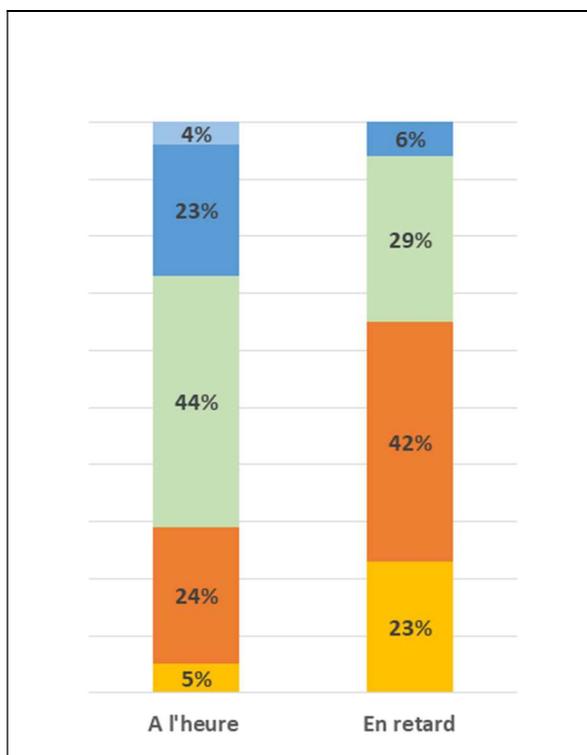
Le retard scolaire peut également être envisagé d'une manière plus globale. Les élèves sont ici considérés comme « en retard scolaire » s'ils sont en 4<sup>e</sup> année primaire alors qu'ils sont nés avant 2006 et considérés comme « à l'heure » s'ils sont nés en 2006 ou 2007. On obtient ainsi un pourcentage d'élèves à l'heure de 86% tandis que 14% peuvent être considérés comme en retard.

L'analyse des résultats des élèves selon qu'ils ont ou non un retard scolaire indique que les élèves à l'heure ont un résultat significativement supérieur à celui des élèves en retard. Pas moins de 61 points séparent ces deux groupes d'élèves. Par ailleurs, qu'ils soient à l'heure ou en retard, le résultat de tous les élèves en 2016 est inférieur à celui de 2011. Notons toutefois que l'écart entre les deux groupes s'accroît, les élèves en retard accusant une chute plus marquée que les élèves à l'heure. On passe ainsi d'une différence de 54 points en 2011 à une différence de 61 points en 2016 !

|           | 2011 | 2016      |
|-----------|------|-----------|
| À l'heure | 517  | 506 (2,4) |
| En retard | 463  | 445 (5,6) |

**Tableau 2.10** : Résultat moyen selon le retard scolaire aux enquêtes PIRLS 2011 et 2016

La répartition des élèves dans les différents niveaux de compétences n'est pas indépendante du retard scolaire. Une différence nette se marque en effet entre les élèves à l'heure et en retard : environ 65% des élèves en retard se situent aux niveaux les plus précaires alors qu'ils sont 29% dans ce cas parmi les élèves à l'heure.



**Graphique 2.9** : Pourcentage d'élèves atteignant chacun des niveaux de compétences selon le retard scolaire

## 5. En conclusion

Les analyses menées dans ce chapitre confirment le poids joué par les caractéristiques individuelles sur le développement des compétences de lecture des élèves. Le retard scolaire, le maintien en maternelle, l'origine socioéconomique, la langue parlée à la maison et, dans une moindre mesure, le genre sont en effet liés aux résultats des élèves. Il est à noter que la baisse des résultats en lecture observée entre 2011 et 2016 concerne toutes les catégories d'élèves et cela même si certaines catégories (par exemple les garçons) accusent une baisse plus marquée, ce qui accroît l'écart entre certains groupes en 2016.

## Chapitre 3 – La motivation et l’engagement des élèves

La motivation et l’engagement sont considérés aujourd’hui comme des leviers fondamentaux du développement des compétences de lecture (Guthrie & Wigfield, 2018 ; OECD). En effet, bien que les parents et les pairs constituent des sources déterminantes du développement de la motivation et de l’engagement dans les activités de lecture (Klauda, 2009), ces variables revêtent l’intérêt indéniable d’être modifiables sous l’effet des pratiques scolaires. Nous leur consacrons donc, dans les pages qui suivent, une série d’analyses destinées d’une part, à faire le point sur l’engagement de nos élèves dans les activités de lecture papier et d’autre part, à examiner la manière dont ces variables dites sociocognitives interagissent avec les compétences en lecture de nos élèves.

Avant de détailler les résultats, nous avons jugé utile de présenter le modèle théorique d’engagement dans la lecture de Guthrie et Wigfield (2018), qui aide à mieux comprendre la manière dont interagissent les pratiques de classes, la motivation, les habiletés en lecture, les pratiques de lecture en dehors et à l’école et enfin les performances en compréhension de l’écrit. Ce modèle permet en effet de dégager des pistes d’action pour la classe et de dépasser le cycle d’influence réciproque « mieux on lit, plus on lit » de même que sa version négative.

Dans le modèle de Guthrie et Wigfield (2018), repris dans la figure 3.1, les performances en lecture (dans la partie droite du modèle) sont envisagées comme dépendant de l’engagement de l’élève. L’engagement correspond notamment au fait de s’impliquer fréquemment dans des activités de lecture et d’écriture relevant d’un ou de plusieurs genres textuels. L’engagement est appréhendé 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. L’engagement dans les leçons/activités de lecture en classe fait également partie du concept d’engagement tel que défini par ces auteurs. Ainsi, un volet de l’engagement de l’élève trouverait sa source dans la classe : Guthrie et Wigfield (2018), la définissent comme « une participation active (engagement cognitif) aux leçons/activités de lecture induite par des démarches pédagogiques telles que le fait de clarifier les attentes, proposer des tâches proches des intérêts des élèves ou leur prodiguer des encouragements ». Ce volet est appréhendé notamment par la mesure dans laquelle l’élève perçoit les lectures données à lire à l’école comme intéressantes et les activités de lecture comme des tâches motivantes.

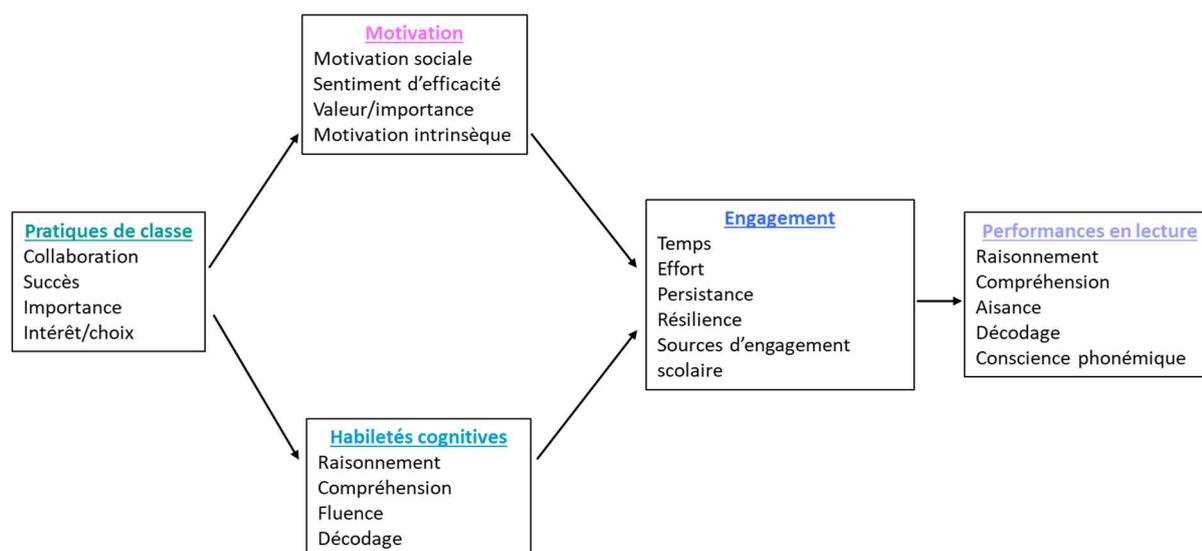


Figure 3.1 : Modèle d’engagement en lecture (Guthrie & Wigfield, 2018)

La partie gauche du modèle présente les éléments susceptibles d'influencer positivement l'engagement des élèves dans les activités de lecture/écriture. Guthrie et Wigfield (2018) distinguent trois types de variables : la motivation et les habiletés cognitives des élèves<sup>12</sup> qui exercent un effet direct sur l'engagement et, de manière plus distale, les pratiques de classes qui exercent un effet indirect sur l'engagement en agissant prioritairement sur la motivation et les habiletés cognitives des élèves. Le rôle conjoint joué par les aspects motivationnels et cognitifs (vus comme deux piliers de l'apprentissage de la lecture) est ainsi bien mis en avant. Parallèlement, au même titre que les habiletés cognitives, les différentes dimensions de la motivation (vue comme un spectre plutôt que comme une dimension unique), peuvent être induites chez les élèves et consolidées par les pratiques de classes et par les comportements des enseignants. Les auteurs signalent d'ailleurs l'importance de tenir compte de la diversité des dimensions de la motivation.

Selon ces auteurs, pour exercer un effet positif sur les performances, l'engagement des élèves dans la lecture doit être activé. Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, cette activation peut être déclenchée par le développement conjoint de la motivation et des habiletés cognitives des élèves :

- Quatre aspects de la motivation pour la lecture sont susceptibles d'influencer l'engagement : la présence chez l'élève d'une motivation sociale (lire pour échanger), un sentiment d'efficacité positif, la valeur accordée à la lecture/écriture et l'existence de buts de lecture intrinsèques (qui trouvent leur source dans l'intérêt et le plaisir émanant des activités de lecture). Il est à noter que, selon les auteurs, chacune de ces dimensions de la motivation revêt une polarité négative susceptible d'altérer à la fois la motivation et l'engagement dans les activités de lecture/écriture. Ainsi, la tendance à trouver la lecture trop difficile accroît la tendance à éviter les activités de lecture et à se désengager des textes difficiles ce qui entrave le développement des habiletés cognitives et par là l'engagement potentiel dans des activités de lecture. Accroître la motivation ne conduit donc pas automatiquement à accroître les performances en lecture.
- Selon ce modèle, l'engagement n'est possible que s'il est induit et soutenu par l'enseignement des processus cognitifs en jeu dans la lecture de textes<sup>13</sup>. Les aspects cognitifs concernent les habiletés cognitives en lien avec les deux grandes composantes de la lecture : l'identification de mot (la fluence et le décodage) et la compréhension (raisonnement).

Enfin, les pratiques de classes sont envisagées selon des dimensions telles que la collaboration, l'expérience de succès, l'importance accordée à la lecture, la prise en compte des intérêts des élèves et l'opportunité offerte aux élèves d'opérer des choix de lecture qui constituent autant d'éléments susceptibles d'agir indirectement sur l'engagement dans la lecture.

Ce chapitre est consacré à la motivation et à l'engagement des élèves dans la lecture. Dans un premier temps, chacun de ces deux éléments sera examiné de manière générale mais aussi en fonction du genre et de l'origine sociale. Ils seront également mis en lien avec les performances des élèves. Dans un deuxième temps, nous présenterons un modèle intégrant les différentes dimensions de la motivation et de l'engagement.

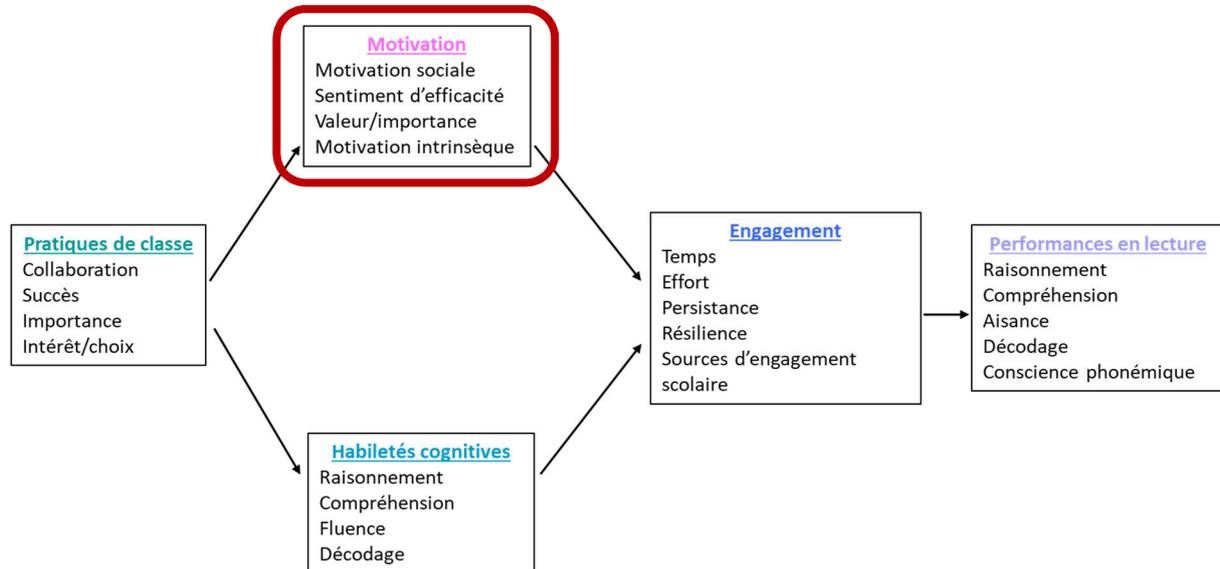
---

<sup>12</sup> Voir l'exemple de référentiel proposé au point 3.4

<sup>13</sup> Des processus de compréhension plus complexes pourraient être introduits ici tels que la lecture critique ou la connexion entre des textes de genres différents,....

## 1. La motivation des élèves

Selon Guthrie et Wigfield (2018), les quatre composantes de la motivation sont la motivation sociale, le sentiment d'efficacité, la valeur ou l'importance accordée à la lecture et la motivation intrinsèque pour les activités de lecture. L'enquête PIRLS permet d'avoir un regard sur deux de ces quatre dimensions : le sentiment d'efficacité et la motivation intrinsèque.



Le sentiment d'efficacité est défini par Guthrie et Wigfield (2018) comme la confiance de l'individu dans sa capacité à réussir des tâches de lecture. PIRLS ne mesure pas directement le sentiment d'efficacité. Toutefois, une série d'items permet d'appréhender un concept qui est proche : la perception de soi comme lecteur (*self concept*). Cette perception de soi ne vise pas des tâches de lecture en particulier, contrairement au sentiment d'efficacité, mais peut davantage être considérée comme une image plus générale de soi en tant que lecteur (Encart 3.1). Une perception de soi positive se traduit par une confiance en ses capacités de lecteur essentielle au développement d'une persévérance face à un texte résistant ou face à un obstacle de compréhension local. Ainsi, dans ce chapitre, nous ne parlerons pas de sentiment d'efficacité mais bien de perception de soi comme lecteur.

### Encart 3.1

Echelle *Perception de soi en lecture* ( $\alpha=0.76$ ).

Items constitutifs (échelles de Likert à 4 niveaux) :

- En général je réussis bien en lecture
- Je trouve que c'est facile de lire
- J'ai du mal à lire des histoires avec des mots difficiles\*
- La lecture est plus difficile pour moi que pour la plupart des élèves de ma classe\*
- Pour moi, la lecture est plus difficile que les autres matières\*
- Je ne suis pas bon(ne) en lecture\*

\*Items inversés

La motivation intrinsèque (intérêt et plaisir que l'individu trouve à l'action, sans attente de récompense externe) a été appréhendée dans PIRLS au travers de 10 items (encart 3.2). Dans l'enquête PIRLS, l'échelle développée au départ de ces items est intitulée « plaisir de lire ». L'échelle administrée aux élèves de quatrième année conjugue l'intérêt pour deux types d'expériences : lire pour l'expérience

littéraire et pour acquérir ou utiliser de l'information. Ainsi, dans la suite de ce chapitre, la motivation intrinsèque sera appréhendée par le plaisir de lire.

### Encart 3.2

Echelle *Plaisir de lire* ( $\alpha=0.86$ ).

Items constitutifs (échelles de Likert à 4 niveaux) :

- J'aime parler de ce que je lis avec d'autres personnes
- Cela me ferait plaisir de recevoir un livre comme cadeau
- Je trouve la lecture ennuyeuse\*
- J'aimerais avoir plus de temps pour lire
- J'aime lire
- J'apprends beaucoup en lisant
- J'aime lire des choses qui me font réfléchir
- J'aime quand un livre m'aide à imaginer d'autres mondes

À quelle fréquence fais-tu les choses suivantes quand tu n'es pas à l'école ?

- Je lis pour le plaisir
- Je lis pour découvrir des choses que je veux apprendre

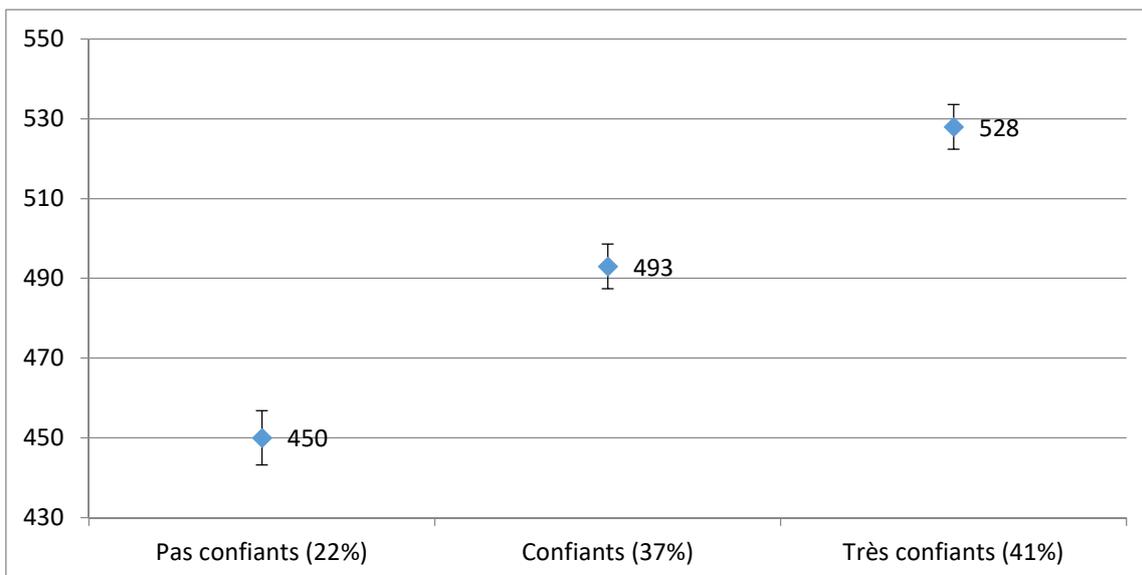
\*Item inversé

Les analyses qui suivent visent à examiner les liens entre chacune de ces deux dimensions de la motivation et les résultats en lecture des élèves de quatrième année. La question sera ensuite posée de savoir si ces deux dimensions motivationnelles modifiables sous l'effet des pratiques de classes peuvent compenser l'effet de variables plus figées telles que le genre ou l'origine socio-culturelle de l'élève.

#### 1.1. Perception de soi comme lecteur

Une moyenne de perception de soi comme lecteur a été établie au départ des items présentés dans l'encart 3.1. Les résultats indiquent que seuls 41% des élèves présentent une perception très positive de leur compétence de lecture. Ils sont 37% à se montrer confiants et 22% à éprouver des doutes quant à leur capacité à lire.

Les résultats indiquent que cette dimension de la motivation est fortement liée aux performances des élèves (graphique 3.1) : 41% des élèves sont très confiants et obtiennent un score de 528 tandis que les élèves confiants obtiennent un score de 493. Cette différence de 35 points est relativement importante et significative. Plus marquant encore, en FW-B, un élève sur 5 n'a pas confiance dans ses capacités en lecture. Ces élèves obtiennent le faible score de 450, soit 78 points de moins que les élèves très confiants et 43 points de moins que les élèves plutôt confiants.



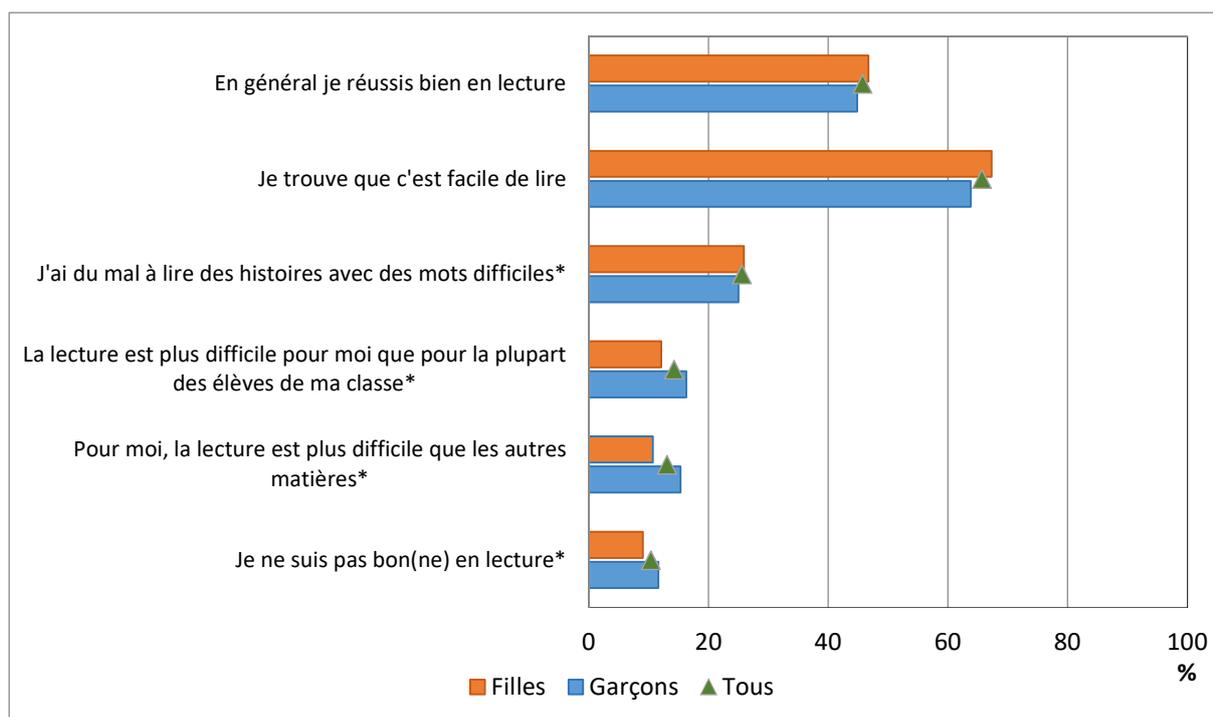
**Graphique 3.1** : Performances moyennes en lecture selon la perception de soi comme lecteur

Il apparaît ainsi que perceptions de soi comme lecteur et performances en lecture sont fortement liées (corrélation de 0,43), sans que l'on puisse déterminer laquelle des deux variables influence l'autre. Les données PIRLS ne permettent en effet pas de préciser le sens de la relation. Notons toutefois que les études longitudinales à ce sujet montrent que ce sont davantage les performances qui influencent le concept de soi et non l'inverse (Retelsdorf, Köller, & Möller, 2011).

Sur cette dimension de « perception de soi », des différences nettes peuvent être observées entre les filles et les garçons. Globalement, les filles présentent un indice de perception de soi comme lecteur significativement supérieur à celui des garçons (tableau 3.1). L'analyse des réponses aux différents items constituant cet indice (graphique 3.2) montre que les filles se positionnent plus favorablement sur chacun des items : elles sont un peu plus nombreuses à être tout à fait d'accord avec le fait qu'elles réussissent bien en lecture et que lire est facile et sont moins nombreuses que les garçons à trouver la lecture plus difficile que les autres matières et à affirmer qu'elles ne sont pas bonnes lectrices ou que cela est plus difficile pour elles que pour les autres. Ce constat n'est pas surprenant : les filles présentant des meilleures performances, il est assez logique qu'elles aient un concept de soi plus positif.

|                     | Filles      | Garçons     |
|---------------------|-------------|-------------|
| Moyenne de l'indice | 9,90 (0,05) | 9,71 (0,05) |

**Tableau 3.1** : Moyenne de l'indice de perception de soi comme lecteur selon le genre



**Graphique 3.2 :** Pourcentage d'élèves déclarant être tout à fait d'accord avec les items de l'indice de perception de soi comme lecteur (\*items inversés)

Par ailleurs, lorsque l'on met en lien l'indice de perception de soi avec l'origine sociale et culturelle de l'élève, on observe que les élèves ayant beaucoup de ressources à la maison, autrement dit les plus privilégiés, ont développé une perception de soi supérieure aux autres élèves (tableau 3.2).

|                     | Peu         | Moyennement | Beaucoup     |
|---------------------|-------------|-------------|--------------|
| Moyenne de l'indice | 9,62 (0,19) | 9,61 (0,04) | 10,29 (0,07) |

**Tableau 3.2 :** Moyenne de l'indice de perception de soi comme lecteur selon l'origine sociale et culturelle

Des différences de performances en lecture en fonction du genre et de l'origine sociale et culturelle ont été mises en évidence dans le chapitre 2. L'influence de ces variables non changeables sur les performances pourrait-elle être compensée par la perception de soi, dimension modifiable sous l'effet des pratiques de classe ? En d'autres mots, pour un garçon ou un élève d'origine défavorisée, avoir une bonne perception de ses capacités en lecture permettrait-elle d'obtenir d'aussi bons résultats que les filles ou que les condisciples d'origine plus favorisée ayant moins confiance en eux ?

Pour répondre à ces questions, des analyses de régression ont été réalisées. Il est ici possible de parler d'effet de compensation lorsque le coefficient de régression de la perception de soi est supérieur à celui du genre ou de l'origine sociale. Le tableau 3.3 indique que la perception de soi comme lecteur peut compenser l'effet du genre. Le coefficient de régression de la perception de soi comme lecteur est en effet supérieur à celui du genre. Ainsi, les garçons ayant une bonne perception d'eux comme lecteur peuvent obtenir de meilleures performances que les filles peu confiantes. Par contre, dans le cas de l'origine sociale il n'est pas possible de parler d'effet de compensation : le lien entre l'origine sociale et culturelle et les performances est supérieur à celui entre la perception de soi et les performances (tableau 3.4).

|                                 | Coefficient (erreur standard) |
|---------------------------------|-------------------------------|
| Intercept                       | 367 (7,97)                    |
| Genre                           | -8,45** (2,62)                |
| Perception de soi comme lecteur | 14,68*** (0,73)               |

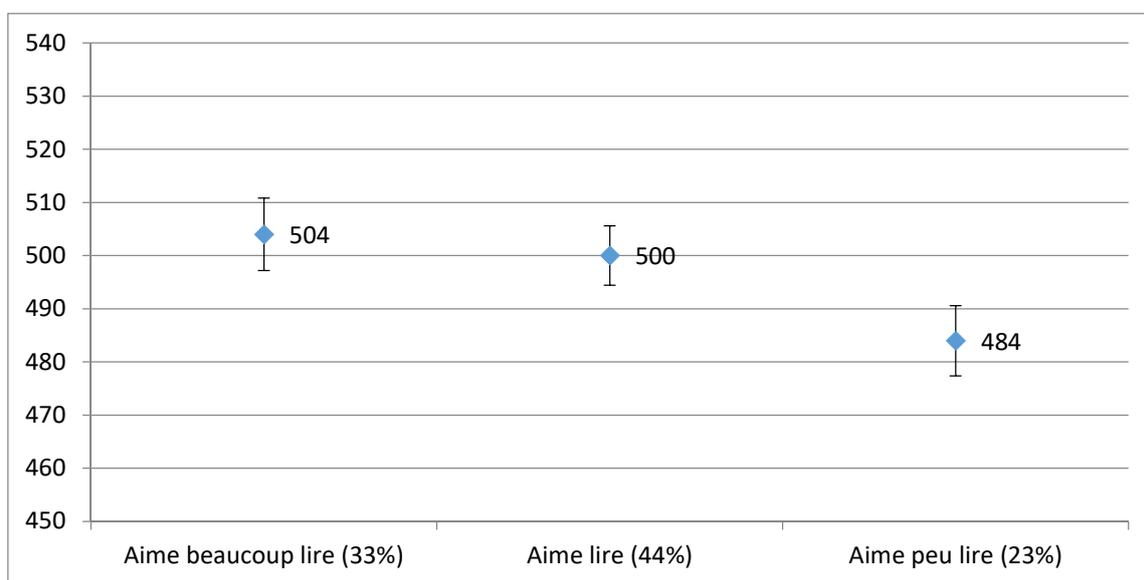
**Tableau 3.3 :** Compensation de l'effet du genre sur les performances par les perceptions de soi comme lecteur

|                                 | Coefficient (erreur standard) |
|---------------------------------|-------------------------------|
| Intercept                       | 213 (12,38)                   |
| Origine sociale et culturelle   | 15,80*** (0,89)               |
| Perception de soi comme lecteur | 12,05*** (0,71)               |

**Tableau 3.4 :** Compensation de l'effet de l'origine sociale et culturelle sur les performances par les perceptions de soi comme lecteur

## 1.2. Le plaisir de lire

En FW-B, 77% des élèves déclarent aimer (beaucoup) lire tandis que 23% aiment peu lire. Ces derniers présentent un score significativement plus faible que les autres élèves (graphique 3.3). Sans pouvoir établir le sens de la relation, il apparaît donc que plaisir de lire et performances sont liés.

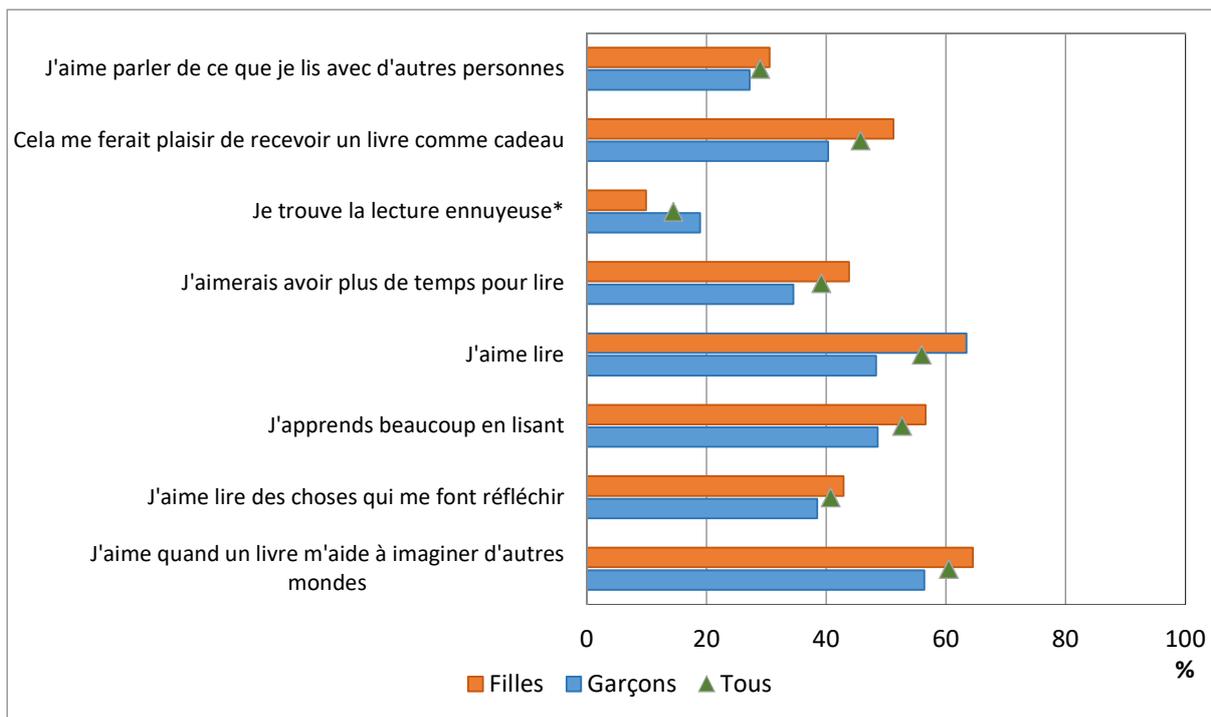


**Graphique 3.3 :** Performances moyennes en lecture selon le plaisir de lire

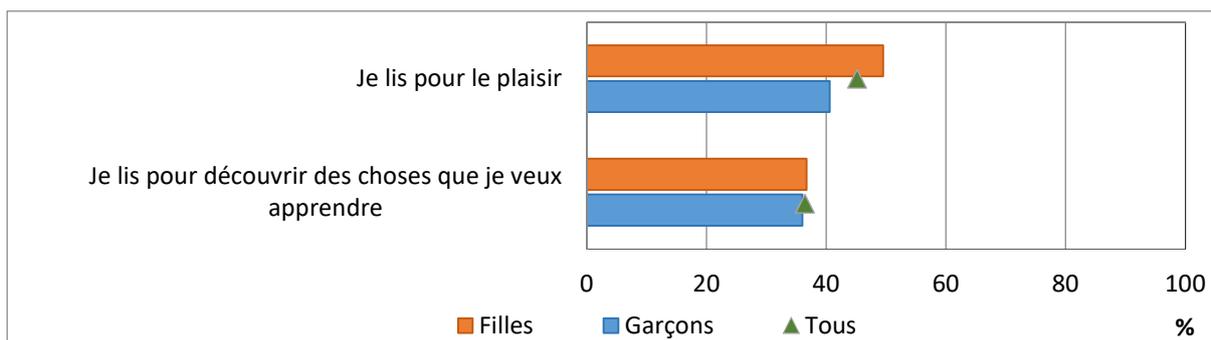
Les filles ont un intérêt plus marqué pour la lecture que les garçons (tableau 3.5). L'analyse des réponses aux différents items (graphiques 3.4 et 3.5) fait apparaître que cette différence se marque plus particulièrement pour les items tels que « j'aime lire », « j'aimerais avoir plus de temps pour lire », « cela me fait plaisir de recevoir un livre comme cadeau », « je trouve la lecture ennuyeuse » ou encore « je lis pour le plaisir ».

|                     | Filles      | Garçons     |
|---------------------|-------------|-------------|
| Moyenne de l'indice | 9,90 (0,07) | 9,22 (0,07) |

**Tableau 3.5 :** Moyenne de l'indice « plaisir de lire » en fonction du genre



**Graphique 3.4** : Pourcentage d'élèves déclarant être tout à fait d'accord avec les items de l'indice « plaisir de lire » (\*item inversé)



**Graphique 3.5** : 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 est quant à elle moins claire : on n'observe pas de différence entre les élèves ayant peu ou beaucoup de ressources à la maison et un indice plus faible pour ceux ayant moyennement des ressources (tableau 3.6).

|                     | Peu         | Moyennement | Beaucoup    |
|---------------------|-------------|-------------|-------------|
| Moyenne de l'indice | 9,73 (0,09) | 9,47 (0,07) | 9,70 (0,21) |

**Tableau 3.6** : Moyenne de l'indice « plaisir de lire » en fonction de l'origine sociale et culturelle

Tout comme pour la perception de soi en lecture, la question de l'effet de compensation relatif aux différences de genre ou d'origine sociale et culturelle peut être posée pour le plaisir de lire. Les analyses de régression (tableaux 3.7 et 3.8) montrent que le plaisir de lire ne permet de compenser ni l'effet du genre ni celui de l'origine sociale et culturelle.

|                 | Coefficient (erreur standard) |
|-----------------|-------------------------------|
| Intercept       | 481,08 (8,12)                 |
| Genre           | -9,24** (2,97)                |
| Plaisir de lire | 3,19*** (0,71)                |

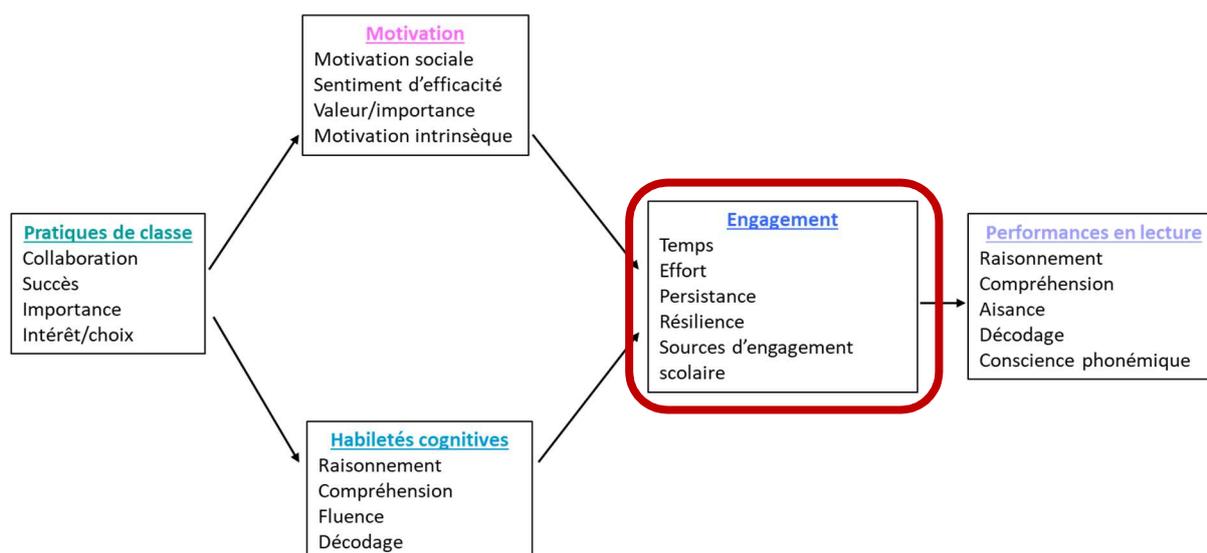
**Tableau 3.7 :** Compensation de l'effet du genre sur les performances par le plaisir de lire

|                                 | Coefficient (erreur standard) |
|---------------------------------|-------------------------------|
| Intercept                       | 284,8 (12,72)                 |
| Origine sociale et culturelle   | 18,09*** (0,92)               |
| Perception de soi comme lecteur | 2,24** (0,70)                 |

**Tableau 3.8 :** Compensation de l'effet de l'origine sociale et culturelle sur les performances par le plaisir de lire

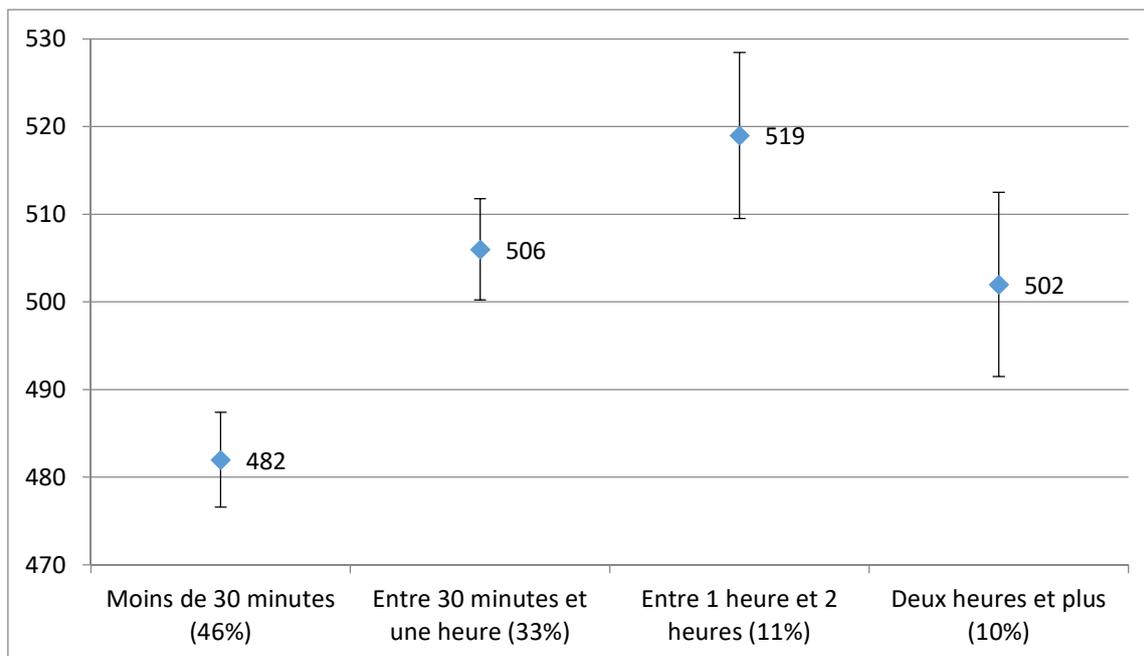
## 2. L'engagement des élèves dans la lecture

Selon Guthrie et Wigfield (2018), l'engagement dans la lecture est un processus dynamique qui se manifeste au travers du temps, des efforts, de la persévérance dans des tâches de lecture. Dans cette partie, nous nous attarderons sur trois indicateurs de l'engagement dans la lecture : le temps passé à lire à domicile, la fréquence à laquelle les élèves empruntent un livre à la bibliothèque et enfin les démarches didactiques mises en place par les enseignants pour les engager dans les activités de lecture ou, autrement dit, les sources de l'engagement scolaire.



### 2.1. Le temps passé à lire

Le temps passé à lire à domicile chaque semaine pour le plaisir constitue un indicateur solide d'engagement. Dans le questionnaire à destination des élèves, il leur était demandé d'estimer combien de temps ils passaient à lire chaque semaine à domicile. Quatre modalités de réponse étaient proposées : moins de 30 minutes, entre 30 minutes et une heure, entre 1 heure et 2 heures ou 2 heures et plus.

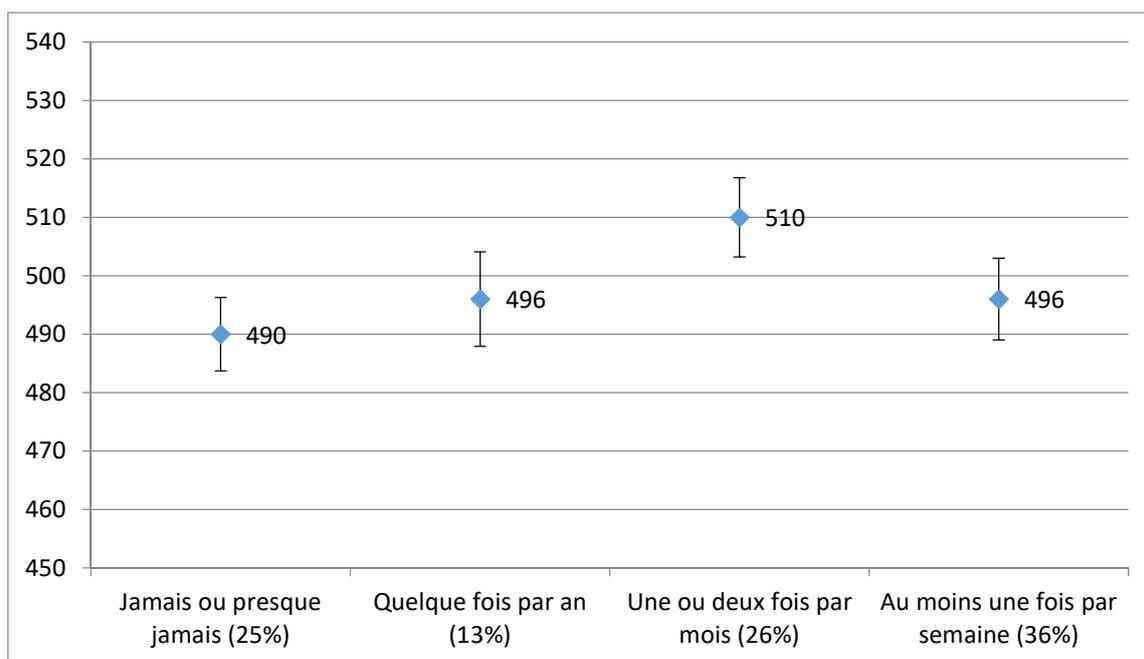


**Graphique 3.6 :** Performances moyennes en lecture selon le temps passé à lire hors de l'école

Les élèves qui lisent moins de 30 minutes par jour obtiennent des résultats significativement plus faibles que ceux qui lisent davantage. Au-delà de deux heures par jour, les effets sont moins importants qu'entre 1 et 2h. Deux hypothèses principales peuvent être formulées pour expliquer ce phénomène. Premièrement, certains élèves en grande difficulté passent probablement beaucoup de temps à lire pour s'entraîner. Deuxièmement, une étude (Pierrehumbert, 1992) a montré que les élèves en difficulté étaient ceux qui étaient le plus susceptibles de fournir des réponses socialement désirables et d'ainsi choisir la modalité de réponse la plus socialement valorisée plutôt que celle qui correspond à la réalité.

## **2.2. Les livres empruntés à la bibliothèque**

Un autre indicateur, également issu des questionnaires destinés aux élèves, concerne le nombre de livres empruntés à la bibliothèque tous les mois. Bien que susceptible d'être influencé par les pratiques scolaires, ce nombre peut se révéler un indicateur intéressant de l'engagement de l'élève dans la lecture.



**Graphique 3.7 :** Performances moyennes en lecture selon l'emprunt en bibliothèque

Les élèves qui empruntent des livres une ou deux fois par mois ont des résultats supérieurs aux autres élèves. Les élèves qui disent emprunter des livres au moins une fois par semaine sont assez nombreux (36%). Pour expliquer ce nombre élevé et le fait qu'il ne soit pas forcément lié à des performances supérieures, nous pouvons faire l'hypothèse que l'emprunt de livres en bibliothèque s'inscrit davantage dans une pratique de classe ou d'école et est plus rarement le fruit d'une initiative personnelle. Bien que ces élèves empruntent fréquemment des livres, il est probable qu'ils ne les lisent pas tous.

### **2.3. Les sources d'engagement scolaire**

Au-delà de ces indicateurs d'engagement, un nouveau concept a été introduit dans l'étude PIRLS 2016 : durant les leçons de lecture, on peut parler d'engagement scolaire lorsque les élèves sont attentifs et concentrés dans la tâche. Cette participation active est accrue lorsque les enseignants communiquent clairement leurs attentes, proposent des tâches intéressantes et encouragent les élèves. Dans l'enquête PIRLS, une série d'items permet d'appréhender la mesure dans laquelle les élèves perçoivent certains éléments du contexte de classes considérés comme des sources d'engagement dans les activités de lecture.

Ainsi, selon cette vision théorique défendue par Guthrie et Wigfield (2018), la perception des élèves des pratiques mises en œuvre par l'enseignant visant à les engager dans ces tâches (encart 3.3) serait une variable liée à l'engagement dans la lecture. Il va de soi que, touchant au professeur, ces items apparaissent sujets à des biais relativement importants de désirabilité sociale.

### Encart 3.3

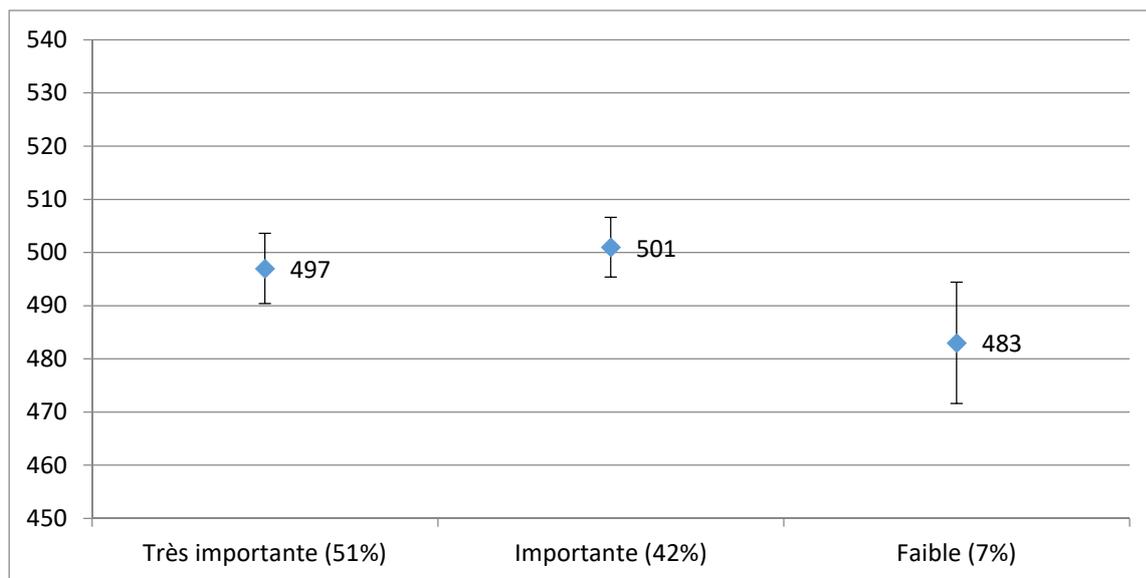
Echelle d'engagement scolaire ( $\alpha=0.84$ ).

Items constitutifs (échelles de Likert à 4 niveaux)

Pense aux lectures que tu fais pour l'école. Dis à quel point tu es d'accord avec chacune des phrases suivantes sur les leçons de lecture.

- J'aime bien ce que je lis à l'école
- Mon instituteur ou mon institutrice me donne des choses intéressantes à lire
- Les consignes de mon instituteur ou de mon institutrice sont claires
- Mon instituteur ou mon institutrice est facile à comprendre
- Ce que mon instituteur ou mon institutrice dit m'intéresse
- Mon instituteur ou mon institutrice m'encourage à donner mon avis sur ce que j'ai lu
- Mon instituteur ou mon institutrice me demande de montrer ce que j'ai appris
- Mon instituteur ou mon institutrice fait beaucoup de choses pour nous aider à apprendre
- Mon instituteur ou mon institutrice me dit comment faire lorsque je me trompe.

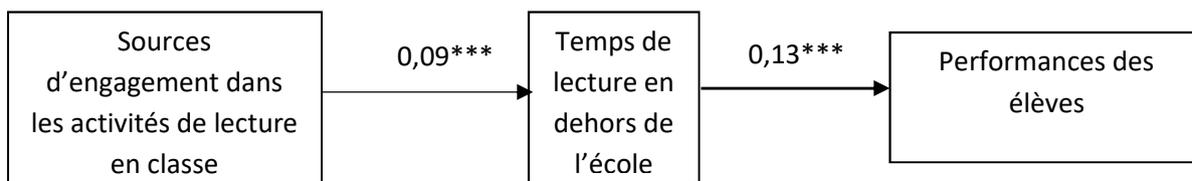
Au départ de cet indice, les élèves ont été classés en trois groupes : les élèves qui perçoivent les sources d'engagement dans les activités de lecture de manière très importante, importante ou faible.



**Graphique 3.8** : Performances moyennes en lecture selon l'engagement scolaire

En FW-B, la mesure dans laquelle les élèves perçoivent les sources d'engagement dans les activités de lecture en classe ne semble pas avoir un lien statistiquement significatif avec leurs résultats à l'enquête PIRLS.

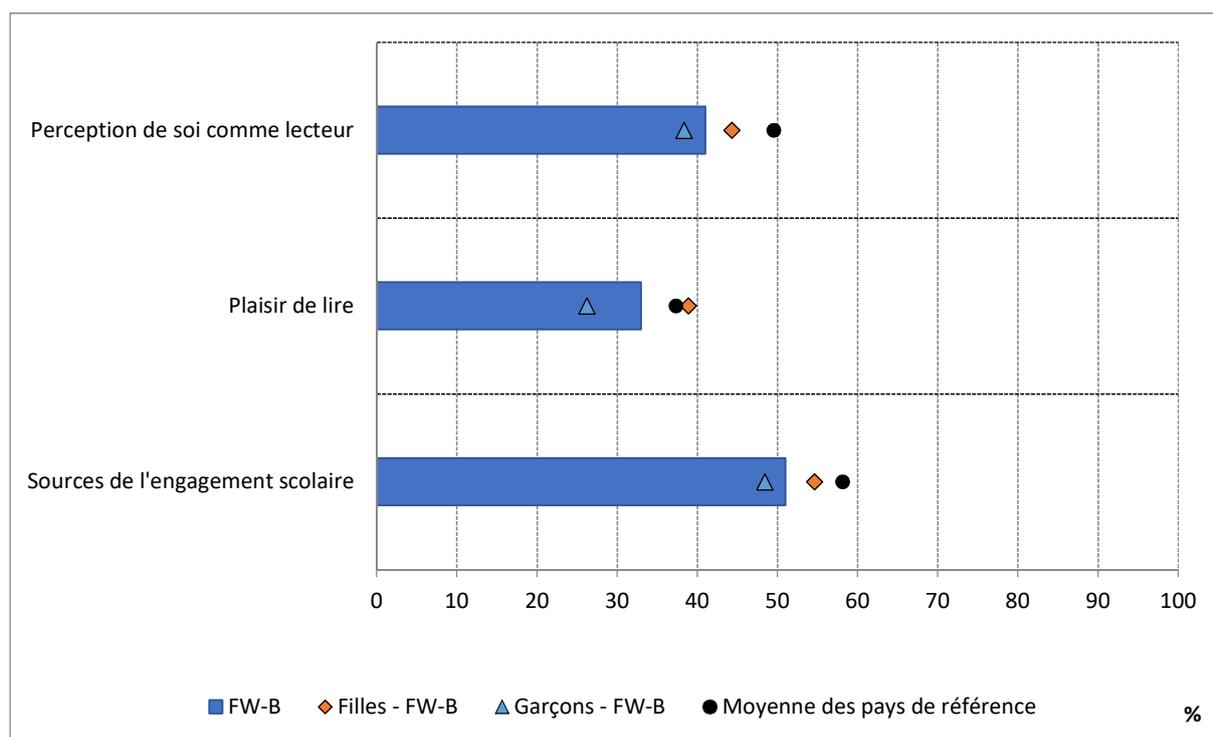
Toutefois, nous pouvons faire l'hypothèse d'un effet indirect. L'engagement des élèves dans les tâches de lecture en classe exercerait un effet significatif sur l'engagement des élèves en dehors de l'école (temps passé à lire), qui, à son tour, influencerait positivement les résultats des élèves en lecture. Afin de pouvoir établir des comparaisons, les différentes variables présentes dans le modèle ont été standardisées avec une moyenne de 0 et un écart-type de 1.



Cette hypothèse d'effet indirect semble se vérifier comme l'indique cette figure. Même si l'effet est moins important, la perception par les élèves des pratiques mises en œuvre par l'enseignant pour susciter leur engagement dans les tâches de lecture en classe exerce un effet positif sur le temps réellement investi dans les tâches de lecture quotidiennes à domicile et, indirectement, sur leurs performances.

### 3. La motivation et l'engagement dans les pays de référence

Le profil des élèves de la FW-B en termes de motivation et d'engagement vient d'être dressé ; il est maintenant intéressant de se situer par rapport aux pays de référence. Nos élèves sont-ils plus ou moins motivés ? Plus ou moins engagés ? Le graphique 3.9 montre qu'en FW-B le pourcentage d'élèves percevant les sources d'engagement scolaire comme très importantes, qui aiment beaucoup lire ou encore qui sont très confiants en eux est plus faible qu'en moyenne dans les pays de référence.

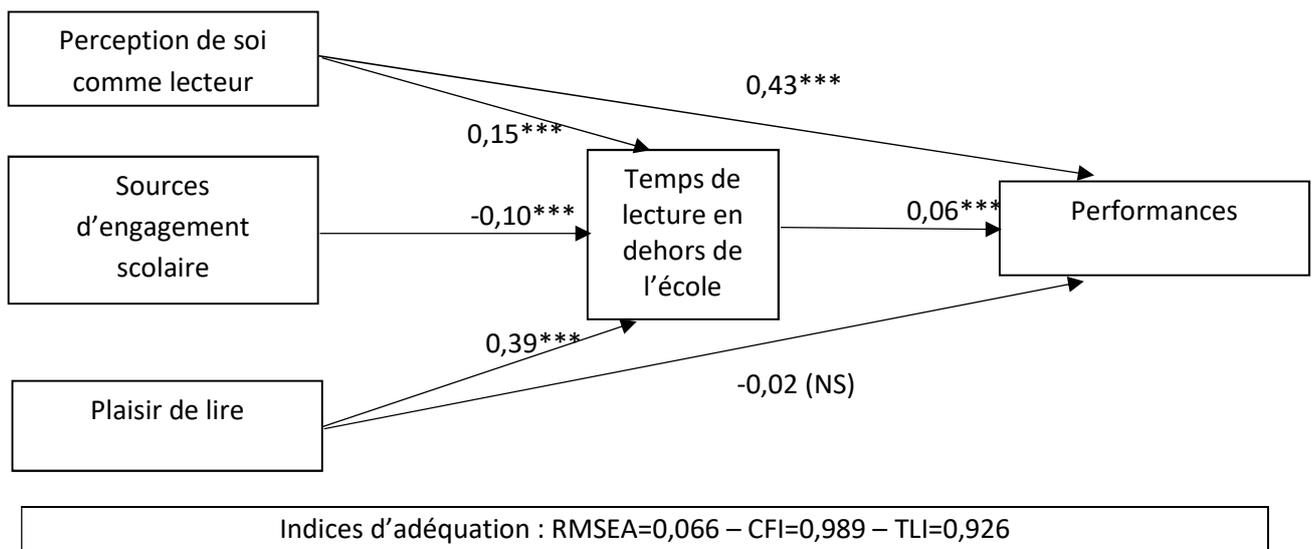


**Graphique 3.9 :** Pourcentage d'élèves percevant les sources d'engagement comme très importantes, qui aiment beaucoup lire et très confiants en eux en FW-B et dans les pays de référence

### 4. Motivation, engagement et performances

Pour terminer ce chapitre, nous proposons une modélisation des différentes dimensions de motivation et d'engagement liées aux performances en lecture de nos élèves. Comme le suggère le modèle de Guthrie et Wigfield (2018), les éléments constituant la motivation peuvent être envisagés comme une

variable qui influence les performances de manière indirecte en agissant sur l'engagement des élèves dans la lecture. Nous avons toutefois pu constater que la perception des sources d'engagement scolaire n'avait pas d'effet direct sur les performances mais qu'elle pouvait agir en amont, en influençant le temps de lecture en dehors de l'école. Ainsi, nous proposons un modèle dans lequel perception de soi, sources d'engagement scolaire et plaisir de lire agissent de manière indirecte sur les performances via le temps que les élèves passent à lire en dehors de l'école. Notre modèle intègre également les effets directs entre les perceptions de soi comme lecteur et les performances d'une part, et le plaisir de lire et les performances d'autre part. Ce premier modèle en pistes causales a été testé dans le logiciel MPlus. Les valeurs présentées dans le modèle sont des valeurs standardisées permettant la comparaison entre elles.



Les indices d'adéquation du modèle permettent de considérer celui-ci comme acceptable. Par ailleurs, ce modèle confirme que, toutes choses égales par ailleurs, les performances en lecture sont influencées de manière directe et indirecte par la perception de soi comme lecteur. Les élèves qui se perçoivent comme de bons lecteurs obtiennent de meilleures performances, mais consacrent également plus de temps à la lecture en dehors de l'école, ce qui est également associé à de meilleures performances. Toutes choses égales par ailleurs, le plaisir de lire n'est quant à lui pas directement lié à de meilleures performances mais influence positivement le temps que les élèves passent à lire (plus les élèves éprouvent du plaisir à lire, plus ils lisent en dehors de l'école) et ce temps influence à son tour les performances. En revanche, à plaisir de lire et perceptions de soi comme lecteur équivalents, la perception des sources d'engagement scolaire est associée négativement au temps passé à lire. Des analyses complémentaires ont montré que c'est plus précisément lorsque le plaisir de lire est tenu sous contrôle que le lien entre les sources d'engagement scolaire et le temps de lecture en dehors de l'école devient négatif. Ainsi, pour deux élèves qui ont un plaisir de lire équivalent, ceux qui perçoivent plus de sources d'engagement passent eux moins de temps à lire... L'hypothèse qui peut être formulée à l'égard de ce résultat est que, à plaisir équivalent, les élèves qui perçoivent plus de sources d'engagement sont peut-être des élèves qui ont davantage de difficultés, envers lesquels l'enseignant focalise davantage son attention. Ces élèves, malgré leur plaisir de lire, pourraient ainsi passer moins de temps à lire en dehors de l'école que les autres.

## 5. Des pistes pour la pratique...

La motivation et les habiletés cognitives sont des leviers de l'engagement des élèves dans les tâches de lecture qui conduit lui-même à de meilleures performances. Le développement de la motivation et de l'engagement dans la lecture passe par la mise en place de principes didactiques associés aux pratiques de lecture en classe. Comment travailler en classe les aspects motivationnels spécifiques à la lecture? Guthrie et Wigfield (2018) décrivent quatre principes qui peuvent être mis en pratique par les enseignants de l'enseignement fondamental.

Si les quatre principes didactiques sont ciblés chacun de manière spécifique et explicite sur une dimension de la motivation, il va de soi qu'ils sont indissociables dans la pratique.

- **Des échanges structurés à propos des lectures (Collaboration)** : la mise en place d'activités de lecture dont l'objectif est de lire pour échanger avec d'autres favorise le développement de buts sociaux chez les élèves. Cela est notamment possible via des activités de lecture coopératives (enseignement réciproque ou cercles de lecture) durant lesquelles le sens est construit, négocié, partagé et les démarches de construction de sens explicitées.
- **Des expériences de lecture autonome gratifiantes (Succès)** : pour favoriser l'engagement dans la lecture, il est primordial que l'élève se perçoive comme un lecteur efficace. L'ajustement du niveau de difficulté des textes lus en classe aux compétences des élèves constitue une première piste. Celle-ci requiert un environnement riche et de niveau de difficultés très varié. Il est également nécessaire que l'élève ait développé une maîtrise des stratégies qui permettent d'élaborer le sens d'un texte (ou de plusieurs textes). Cette maîtrise requiert en enseignement explicite des démarches de compréhension telle que l'inférence, l'interprétation ou la lecture critique. Pour améliorer la manière dont les élèves se perçoivent comme lecteur, il est en outre indispensable qu'ils apprennent à maîtriser progressivement ces stratégies sur des textes de plus en plus résistants, qu'ils éprouvent l'effet facilitant de ces stratégies et en comprennent l'utilité. Celle-ci conditionne en effet le maintien dans le temps de leur mise en œuvre et le développement progressif d'une autonomie par les élèves, elle-même liée au développement de perceptions de soi positives.
- Pour améliorer la **valeur, l'importance** que l'élève accorde à la lecture, il est nécessaire que l'enseignant les amène à percevoir en quoi différentes activités de lecture peuvent être importantes et utiles pour eux. Se donner en modèle de lecteur, partager certaines lectures avec ses élèves, instaurer des moments de lecture à l'échelle d'un établissement ([www.silenceonlit.com](http://www.silenceonlit.com)) sont autant de pistes susceptibles de renvoyer aux élèves l'image d'un adulte lecteur engagé (modèle parfois absent dans certains milieux familiaux).
- **Des opportunités offertes aux élèves de poser certains choix.** Connaître les goûts et centres d'intérêts des élèves permet de mettre à disposition des matériaux écrits narratifs et informatifs susceptibles de faciliter l'engagement dans la lecture. Donner le choix aux élèves de ce qu'ils peuvent lire dans un éventail disponible en classe permet également de prendre en compte leurs intérêts. Donner le choix de la manière de rendre compte de sa compréhension, de choisir le condisciple avec lequel confronter sa compréhension, permet à la fois de responsabiliser les élèves et de favoriser l'implication dans les activités de lecture.

Comment travailler les habiletés cognitives en classe ?

Pour attirer l'attention des élèves sur les différentes habiletés cognitives, il peut être intéressant d'afficher en classe un référentiel reprenant les différentes stratégies de lecture tel que celui proposé ci-dessous en exemple.

Compréhension : « Je peux comprendre ce que je lis »

Répondre au texte : « Je peux écrire avec réflexion et détails »

Aisance : « Je peux lire une variété de mots »

Fluidité : « Je peux lire de manière fluide en donnant de l'expression »

Éléments du texte : « Je peux utiliser les caractéristiques et les mots du texte pour enrichir mon vocabulaire »

## Chapitre 4 – Les pratiques et attitudes familiales

De nombreuses recherches ont mis en évidence le rôle essentiel de l'environnement familial et des pratiques et attitudes familiales afin de favoriser le développement de compétences littéraciques (Beer-Toker & Gaudreau, 2006 ; Ecalle & Magnan, 2010). En effet, 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 : les parents peuvent mettre à disposition de leurs enfants diverses ressources, proposer des activités telles que des exercices d'entraînements spécifiques (Ecalte & Magnan, 2010), écouter leur enfant lire à haute voix (Ecalte & Magnan, 2010), leur montrer l'exemple en lisant eux-mêmes (Beer-Toker & Gaudreau, 2006)...

Que pouvons-nous dire des pratiques et des attitudes familiales en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) ? Comment influencent-elles les performances en lecture de nos élèves ? Grâce au questionnaire à destination des parents, l'enquête PIRLS permet de recueillir un certain nombre d'informations/d'indicateurs quant aux pratiques de lecture au sein des familles. Dans ce chapitre, nous dépeindrons les pratiques et attitudes familiales en FW-B et nous attacherons à mettre en lien ces pratiques et attitudes avec les performances des élèves. Nous nous intéresserons tour à tour aux pratiques et attitudes des parents à l'égard de la lecture, aux activités réalisées avec les enfants ainsi qu'au niveau de leurs compétences littéraciques avant l'entrée à l'école maternelle et, enfin, au soutien et interactions en lien avec le travail scolaire à domicile.

### 1. Pratiques de lecture des parents

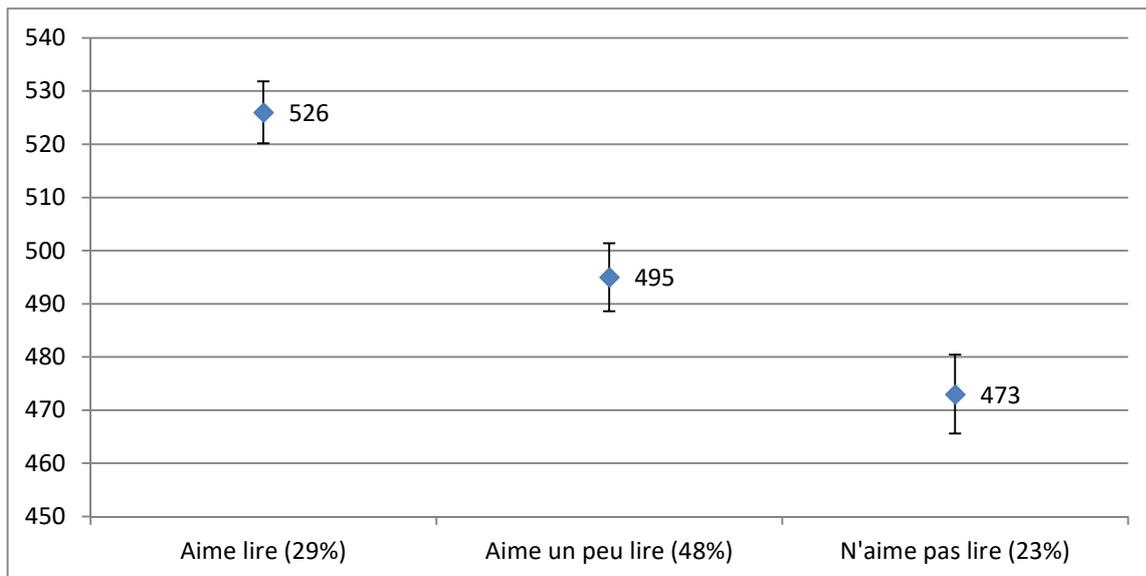
Dans le questionnaire à destination des parents, une série d'items concernaient le plaisir de lire ainsi que la fréquence à laquelle ceux-ci s'adonnaient à la lecture. Sur la base de ces questions, une première échelle a été construite afin de rendre compte de ces pratiques et attitudes parentales envers la lecture.

Items constitutifs (échelles de Likert à 4 niveaux)

- Je lis seulement si j'y suis obligé (inversé)
- J'aime bien parler de ce que je lis avec d'autres personnes
- J'aime bien passer mon temps libre à lire
- Je ne lis que si j'ai besoin de trouver des informations (inversé)
- La lecture est une activité importante chez nous
- J'aimerais avoir plus de temps pour lire
- J'aime lire
- La lecture est un de mes passe-temps favoris

Échelle 1 : Pratiques et attitudes des parents à l'égard de la lecture ( $\alpha=0.89$ )

Trois catégories ont ensuite été créées sur base des résultats obtenus : les parents aiment lire, aiment un peu lire ou n'aiment pas du tout lire.



**Graphique 4.1 :** Performances moyennes en lecture selon le goût des parents pour la lecture

En FW-B, 29% des parents affirment aimer la lecture, 48% un peu lire tandis que 23% disent ne pas aimer lire. Ce graphique 4.1 montre que les performances des élèves sont associées au goût pour la lecture de leurs parents.

S'il existe un lien significatif entre ces pratiques parentales et les performances des élèves, nous pouvons nous interroger sur la manière dont celui-ci s'explique. Plus précisément, le lien entre les pratiques et attitudes des parents et les performances des élèves s'explique-t-il par un effet sur la motivation en lecture de l'élève ? En effet, Baker et Scher ont démontré en 2002 que les enfants dont les parents percevaient la lecture comme une source de plaisir et de divertissement affirmaient apprécier davantage la lecture que les autres.

Des analyses de régressions linéaires permettent de tester l'effet médiateur de ces variables motivationnelles. Sous contrôle de l'origine socioéconomique et culturelle (indice « *Home Resources for Learning* »), un premier modèle met en évidence l'effet direct des attitudes et pratiques parentales (variable dépendante) sur les performances de l'élève (variable indépendante) : les élèves dont les parents apprécient la lecture réussissent mieux que les autres élèves, à niveau socio-économique équivalent. Ensuite, dans un second modèle, l'effet de trois variables médiatrices au niveau de l'élève est successivement testé (le plaisir de lire<sup>14</sup>, le concept de soi en lecture<sup>15</sup> et l'engagement dans la lecture à l'école<sup>16</sup>). Dans le cas où l'effet direct mis en évidence dans le modèle 1 disparaît dans le modèle 2, on parle d'un effet médiateur total de la variable médiatrice. Dans le cas où il diminue, on parle d'effet médiateur partiel.

<sup>14</sup> Exemple d'item visant le plaisir de lire : A quelle fréquence fais-tu les choses suivantes quand tu n'es pas à l'école ? a) je lis pour le plaisir

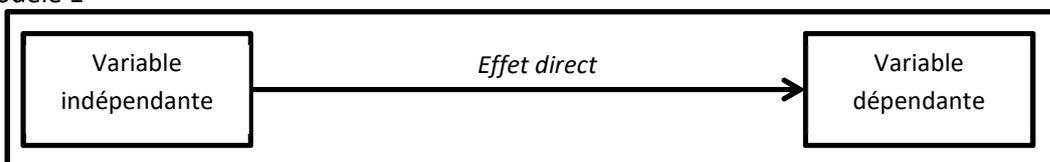
<sup>15</sup> Exemple d'item visant le concept de soi en lecture : « Je trouve que c'est facile de lire »

<sup>16</sup> Exemple d'item visant l'engagement dans la lecture à l'école : « J'aime bien ce que je lis à l'école ».

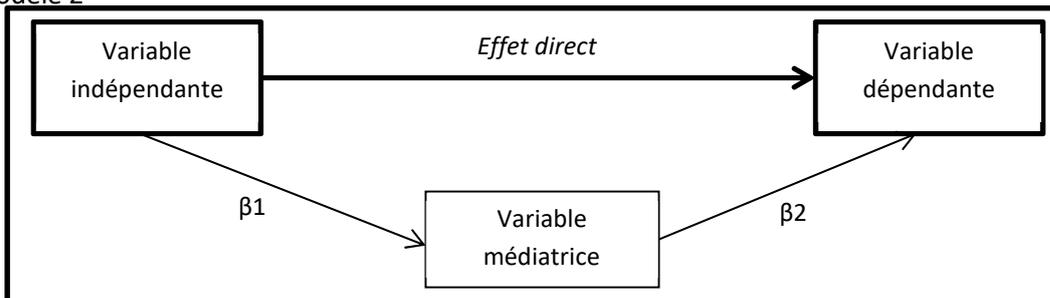
Le tableau 4.1 indique que sous contrôle de l'origine sociale et culturelle, le lien entre les pratiques et attitudes parentales et les performances de l'élève s'explique en partie par un plus grand plaisir de lire et un meilleur concept de soi en lecture de l'élève. Ce dernier indicateur ayant un pouvoir médiateur plus grand que le plaisir de lire. Par contre, les meilleures performances des élèves dont les parents ont des attitudes et pratiques de lecture plus prononcées ne s'expliquent pas par un engagement dans les activités de lecture à l'école plus marqué. Nous formulons l'hypothèse que les pratiques de lecture familiales sont éloignées des pratiques de lecture à l'école.

Les pratiques et attitudes des parents en lecture apparaissent comme une variable qui influence les performances en lecture des élèves en agissant sur leur plaisir de lire et sur le concept de soi comme lecteur (effet médiateur partiel) mais également en exerçant un effet direct.

Modèle 1



Modèle 2



|                              |                                      | <b>Variable indépendante : Pratiques et attitudes des parents</b> |                          |                        |                        |
|------------------------------|--------------------------------------|---|--------------------------|------------------------|------------------------|
|                              |                                      | <i>Effet direct (M1)</i>  | <i>Effet direct (M2)</i> | $\beta 1$              | $\beta 2$              |
| <b>Variables médiatrices</b> | Plaisir de lire                      | 3.66*** (0.64)  | 3.47*** (0.64)           | <b>0.12***</b> (0.019) | <b>1.98***</b> (0.71)  |
|                              | Concept de soi en lecture            |   | 2.31*** (0.59)           | <b>0.17***</b> (0.018) | <b>11.88***</b> (0.69) |
|                              | Engagement dans la lecture à l'école |   | 3.66*** (0.64)           | 0.0008 (0.014)         | 0.58 (0.89)            |

**Tableau 4.1** : Résultats de l'analyse de régression testant les effets médiateurs du plaisir de lire, du concept de soi et de l'engagement dans la lecture à l'école entre les attitudes des parents et les performances en lecture

## 2. Avant l'entrée à l'école primaire

### 2.1. Activités réalisées avec l'enfant à la maison

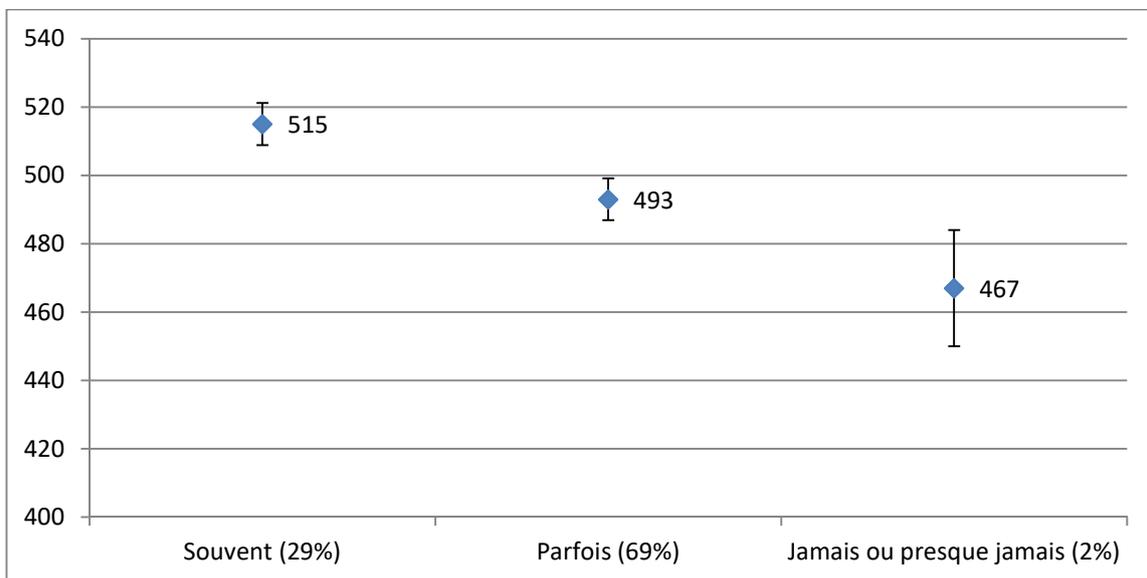
Toujours dans le questionnaire à destination des parents, une série d'items concerne les activités que ces derniers réalisent à domicile avec leur enfant. Au départ de ces données, trois catégories ont été définies : les activités que les parents déclarent faire avec leur enfant *souvent*, *parfois* ou *jamais ou presque jamais*.

Items constitutifs (échelles de Likert à 4 niveaux)

- Lire des livres
- Raconter des histoires
- Chanter des chansons
- Jouer avec des jeux basés sur l'alphabet
- Parler de choses que vous aviez faites
- Parler de choses que vous aviez lues
- Jouer à des jeux de vocabulaire
- Ecrire des lettres ou des mots
- Lire à voix haute des affiches ou des étiquettes

Échelle 2 : Participation des enfants à des activités de littératie avant le début de l'école primaire ( $\alpha=0.72$ )

En FW-B, 29% des parents déclarent réaliser souvent ce type d'activités, 69% parfois. Seuls 2% des parents disent ne jamais ou presque jamais entreprendre ce type d'activités avec leur enfant.



Graphique 4.2 : Performances moyennes en lecture en fonction des activités réalisées à la maison avant l'entrée en 1<sup>re</sup> primaire

Mener ce type d'activités avec son enfant s'avère positif à plusieurs niveaux. Tout d'abord, le graphique 4.2 indique que les élèves qui pratiquent souvent ce type d'activités ont une moyenne significativement supérieure à ceux qui ne le font que parfois. Sous contrôle du niveau socio-économique, ce bénéfice reste important (tableau 4.2). Ensuite, de telles activités sont également propices au développement de l'intérêt de l'enfant pour la lecture (Sonnenschein & Munsterman, 2002). Plus encore que le simple intérêt, nous avons cherché à déterminer si ce type d'activité permettait d'influencer positivement le plaisir de lire, la confiance en soi et l'engagement dans la lecture à l'école. Les analyses indiquent qu'il existe un effet médiateur partiel du plaisir de lire et de l'engagement dans la lecture scolaire et un effet médiateur total du concept de soi en lecture. Autrement dit, le lien entre la pratique d'activités de littératie avant l'entrée à l'école primaire et les performances de l'élève s'explique totalement par le fait que les enfants qui ont souvent réalisé des activités de littératie avec leurs parents sont des enfants qui ont un meilleur concept de soi comme lecteur et cela quelle que soit l'origine sociale.

|                              |                                      | <b>Variable indépendante : Activités de littératie avant le début de l'école primaire</b> |                          |                        |                        |
|------------------------------|--------------------------------------|---|--------------------------|------------------------|------------------------|
|                              |                                      | <i>Effet direct (M1)</i>  | <i>Effet direct (M2)</i> | $\beta 1$              | $\beta 2$              |
| <b>Variables médiatrices</b> | Plaisir de lire                      | 2,59*** (0,76)  | 2,37** (0,76)            | <b>0,14***</b> (0,019) | <b>1,95**</b> (0,69)   |
|                              | Concept de soi en lecture            |   | 1,15 (0,72)              | <b>0,17***</b> (0,019) | <b>11,99***</b> (0,72) |
|                              | Engagement dans la lecture à l'école |   | 2,52** (0,78)            | 0,06*** (0,015)        | 0,49 (0,91)            |

**Tableau 4.2** : résultats de l'analyse de régression testant les effets médiateurs du plaisir de lire, du concept de soi et de l'engagement dans la lecture à l'école entre les activités de littératie avant le début de l'école primaire et les performances en lecture

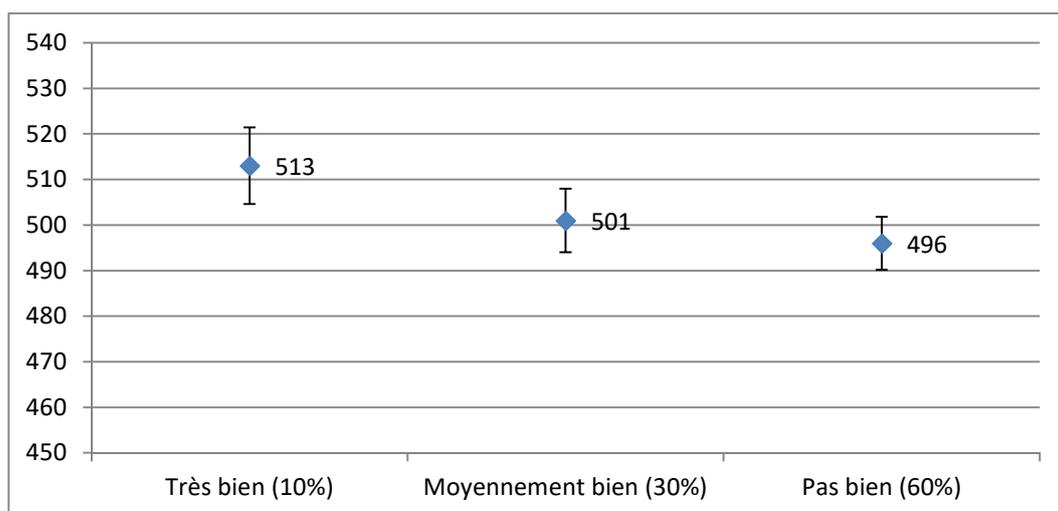
## 2.2. Les compétences de l'enfant avant son entrée à l'école primaire

Une série de questions demandaient aux parents de dresser le portrait des compétences littéraciques de leur enfant avant leur entrée à l'école primaire. Pour ce faire, on leur demandait 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.

| Items constitutifs (échelle à 3 niveaux) |  |
|--|--|
| -  | Reconnaitre la plupart des lettres de l'alphabet |
| -  | Lire quelques mots                               |
| -  | Lire des phrases                                 |
| -  | Lire une histoire                                |
| -  | Écrire les lettres de l'alphabet                 |
| -  | Écrire quelques mots                             |

**Échelle 3** : Compétences des enfants avant leur entrée à l'école primaire ( $\alpha=0.89$ )

Sur la base de ces items, un indice a été créé : cet indice permet de distinguer les enfants qui maîtrisaient très bien ces compétences avant leur entrée à l'école maternelle, moyennement bien ou pas bien.



**Graphique 4.3** : Performances moyennes en lecture en fonction des compétences maîtrisées par l'enfant avant son entrée à l'école primaire

Le graphique 4.3 indique que presque deux tiers des élèves ne maîtrisaient pas bien ces compétences, pourtant prédictrices d'une scolarité réussie. En effet, ces élèves qui ne maîtrisaient pas bien ces compétences avant leur entrée en primaire ont obtenu en quatrième année des résultats significativement inférieurs aux élèves qui maîtrisaient bien ces compétences.

Face à ce résultat, nous pouvons nous interroger sur la manière dont les enfants ont développé ces compétences avant leur entrée à l'école primaire ? Ces compétences sont-elles développées grâce à l'école, aux parents ou encore grâce à leur action conjointe. Pour répondre à ces questions, nous proposons, d'une part, de mettre en lien la fréquence des activités que les parents réalisent avec leur enfant avant l'entrée dans le primaire et l'acquisition des compétences (tableau 4.3) et, d'autre part, de mettre en lien le nombre d'années de fréquentation de l'école maternelle et l'acquisition de ces mêmes compétences (tableau 4.4).

Le tableau 4.3 indique que lorsque les élèves ont souvent été engagés dans des activités littéraires avec leurs proches à domicile, leurs compétences tendent à être plus élevées que celles des autres élèves. Par contre, le nombre d'années fréquentées en maternelle n'est pas lié à la maîtrise ou non de ces compétences (tableau 4.4). En effet, la moyenne sur l'échelle des compétences avant l'entrée en primaire n'augmente pas en fonction du nombre d'années d'école maternelle fréquentées. Il ne faut toutefois pas en conclure que l'école maternelle ne permet pas aux élèves de maîtriser de telles compétences mais qu'elles sont davantage liées à des pratiques familiales à domicile.

|                        |              |
|------------------------|--------------|
| Souvent (29%)          | 0,32 (0,03)  |
| Parfois (69%)          | -0,11 (0,02) |
| Jamais ou presque (2%) | -0,56 (0,15) |

**Tableau 4.3 :** Moyenne sur l'échelle de compétences avant l'entrée à l'école primaire (score standardisé avec moyenne=0 et écart-type=1) en fonction de la fréquence des activités littéraires faites avec l'enfant avant d'entrer à l'école primaire

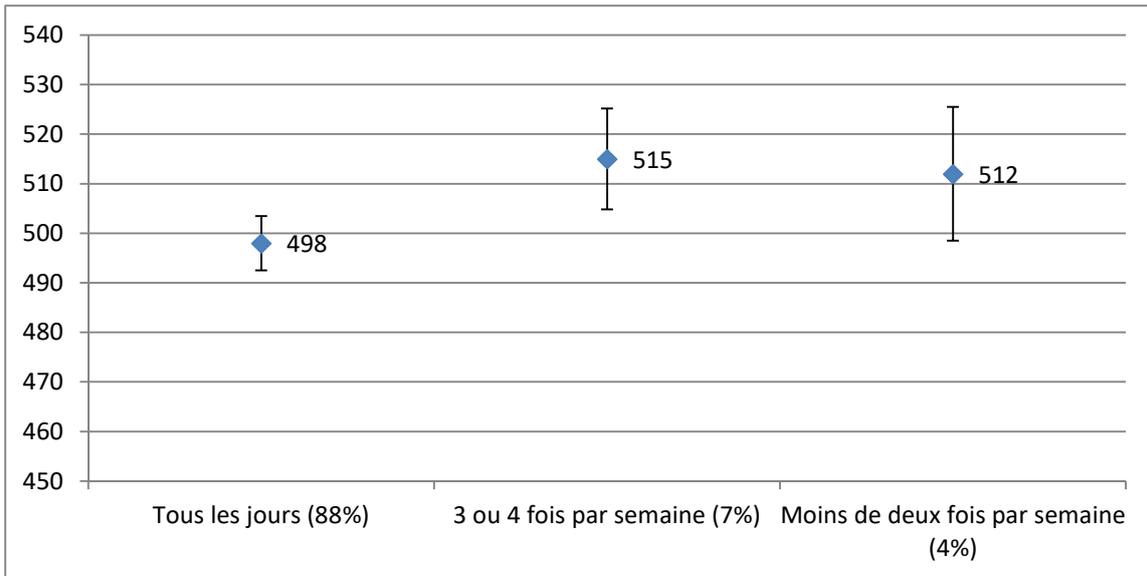
|  |              |
|--|--------------|
| Trois ans ou plus (93%)                        | -0,03 (0,02) |
| Deux ans (5%)                                  | 0,40 (0,09)  |
| 1 an (2%)                                      | --           |
| N'a pas fréquenté l'enseignement maternel (0%) | --           |

**Tableau 4.4 :** Moyenne sur l'échelle de compétences avant l'entrée à l'école primaire (standardisé avec moyenne=0 et écart-type=1) en fonction de la fréquentation de l'école maternelle

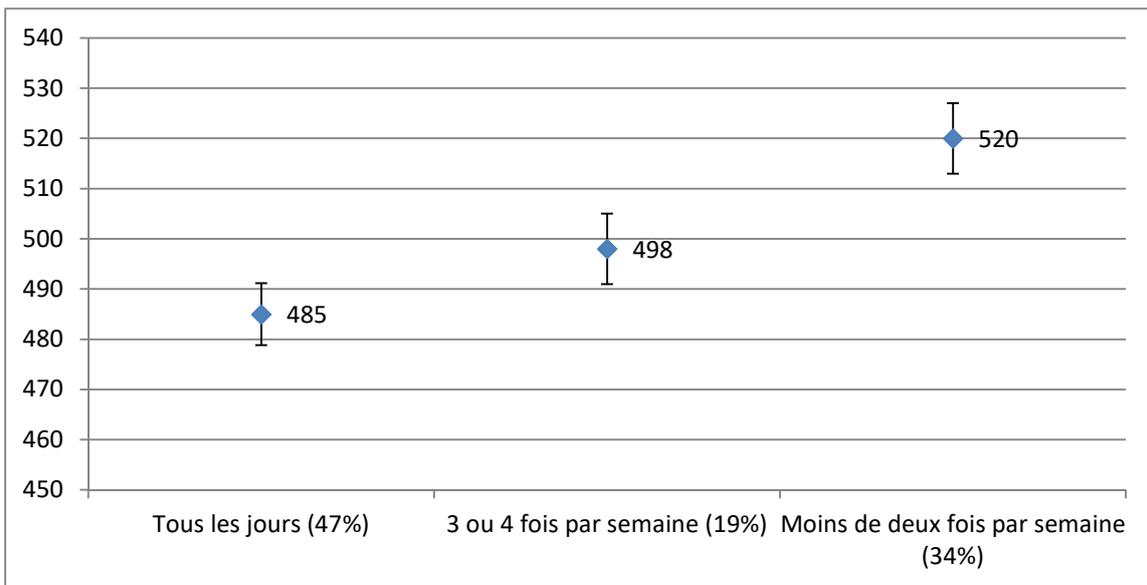
### 3. Soutien et interactions en lien avec le travail scolaire et les devoirs

Dans PIRLS 2016, trois questions concernaient les interactions en lien avec le travail scolaire et les devoirs des élèves.

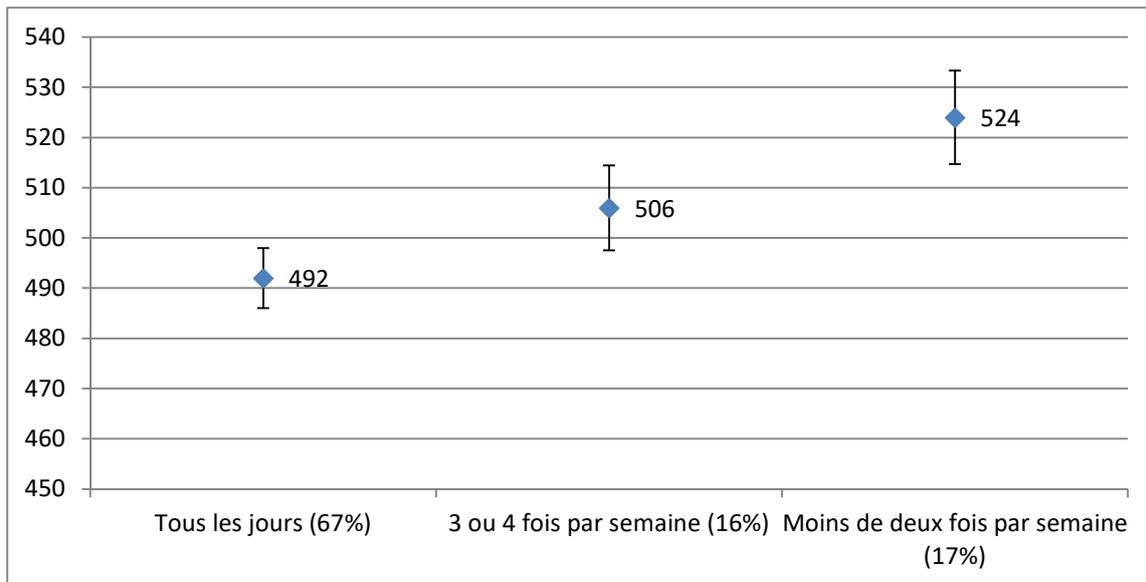
La première concernait la fréquence à laquelle les parents demandent à leur enfant s'il ou elle a fait ses devoirs (graphique 4.4). La seconde question, quant à elle, portait sur la fréquence à laquelle les parents aident leur enfant à faire leurs devoirs (graphique 4.5). Enfin, la troisième et dernière question s'intéressait à la fréquence à laquelle les parents vérifient que leur enfant a fait ses devoirs correctement (graphique 4.6).



**Graphique 4.4 :** Performances moyennes en lecture selon la fréquence de vérification de la réalisation des devoirs par les parents



**Graphique 4.5 :** Performances moyennes en lecture selon la fréquence de l'aide apportée à la réalisation des devoirs par les parents



**Graphique 4.6 :** performances moyennes en lecture selon la fréquence de vérification des tâches concernées par les devoirs par les parents

Quotidiennement, presque 90% des parents demandent à leur enfant s’il ou elle a bien fait ses devoirs, 47% aident l’enfant à faire ses devoirs et 67% vérifient que l’enfant a fait ses devoirs correctement. Toutefois, comme on peut le voir sur les trois graphiques, ces interactions quotidiennes ne sont pas liées à des performances supérieures ; *a contrario*, plus les parents sont soutenant auprès de leur enfant, moindres sont leurs performances.

Bien que ce lien négatif entre le temps passé à soutenir l’enfant dans ses devoirs et les performances de l’élève puissent surprendre au premier abord, il est connu depuis longue date (voir à ce propos, Poncelet, Schillings, Hindryckx, Huart, & Demeuse, 2001). En effet, de manière générale, un élève en difficulté aura davantage tendance à être soutenu par ses parents car il aura davantage besoin de ce soutien.

#### 4. En conclusion

Dans ce chapitre, nous avons cherché à dépeindre les pratiques et attitudes des familles en FW-B et à mettre en évidence l’influence de ces pratiques sur les performances des élèves. Ainsi, nous avons pu montrer que les enfants dont les parents manifestent une attitude positive envers la lecture obtiennent de meilleurs résultats que les autres en lecture, et ce sous contrôle du niveau socio-économique des familles. Les activités littéraires réalisées à domicile avec les parents ont également un effet positif : les élèves qui bénéficient souvent de ce type d’activités ont de meilleures performances que les élèves qui en bénéficient moins souvent ou presque jamais, toujours sous contrôle du niveau socio-économique des familles. Cette dernière précision est importante car elle montre que les pratiques diffèrent au sein de familles d’un même milieu socio-économique.

En outre, nous aimerions souligner que les pratiques et attitudes favorables des parents à l'égard de la lecture ont un effet plus important que les activités littéraires réalisées avec leur enfant. Ces données rencontrent les conclusions qu'ont tirées Akkari et Changkakoti (2009) de la littérature abondante sur le sujet : parmi tous les possibles, une des formes de mobilisation les plus fructueuses semble plutôt être « l'attention positive » envers la lecture que des activités et des gestes techniques de soutien scolaire.

Les résultats de l'enquête pointent l'importance du lien entre la pratique d'activités de littératie avant l'entrée à l'école primaire avec les parents et les performances de l'élève. Quelle que soit l'origine sociale, l'effet sur le concept de soi comme lecteur des élèves apparaît comme une variable déterminante du développement des compétences en lecture.



## Chapitre 5 – Les pratiques de classe

Sur la base des questionnaires complétés par les enseignants, il est possible de dresser le tableau des pratiques de classes les plus courantes en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) en matière d'enseignement et d'apprentissage de la lecture. Différents axes seront ici développés : le temps accordé à la lecture, les compétences travaillées, le rôle de l'enseignant durant les activités de lecture, l'enseignement des stratégies de lecture, la place des pratiques transactionnelles, les obstacles à l'apprentissage, enfin les types d'écrits privilégiés. Quand cela est possible, une comparaison avec les résultats de 2006 et 2011 sera réalisée. Enfin, certaines pratiques de classes sont comparées à ce qui se fait en moyenne dans les pays de l'Union Européenne.

### 1. Profil des pratiques de classe

#### 1.1. Le temps et la priorité accordés à la lecture

L'analyse de la figure 1 indique que selon les directions, une semaine de cours dans l'enseignement primaire correspond à 23h de temps consacré à l'enseignement. Selon les enseignants, au cours de ces 23 heures, environ **8 heures** sont consacrées à **l'enseignement du français et/ou à des activités de français**, ce qui représente environ 35% du temps d'enseignement, ce qui porte à 65% le temps consacré aux autres matières. En ce qui concerne plus spécifiquement **l'enseignement de la lecture** (enseignement de la lecture et/ou activités de lecture), les enseignants y consacrent au total environ **6 heures** par semaine. Parmi ces 6 heures, 2 heures concernent l'enseignement de la lecture lors des leçons de français consacrées explicitement à cet apprentissage (8% du temps total disponible) et 4 heures de cet enseignement se fait dans les moments consacrés à d'autres matières (16% du temps total disponible).

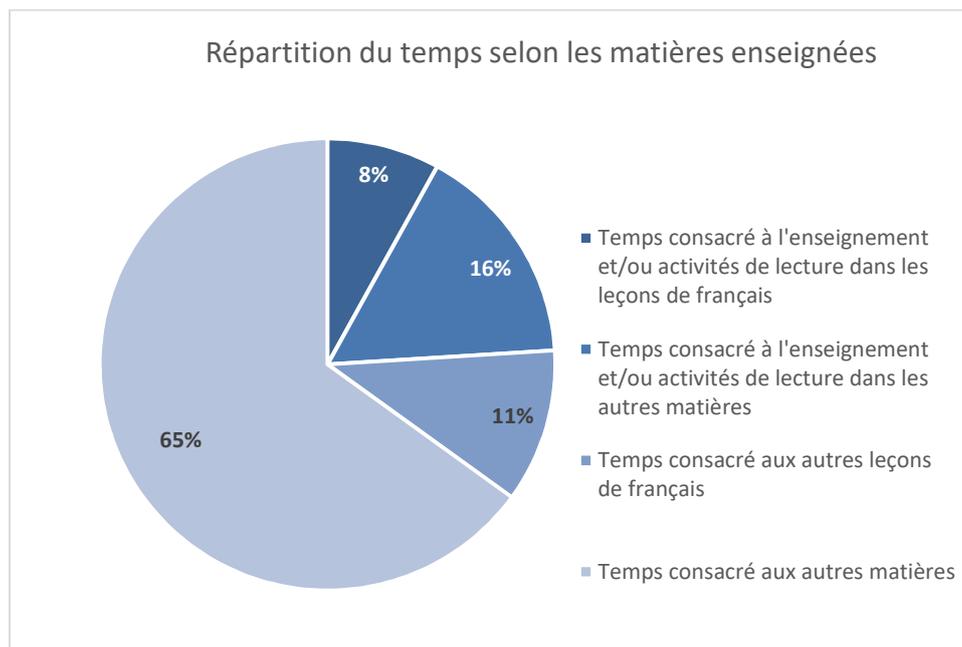


Figure 5.1 : Répartition du temps consacré à la lecture selon les matières enseignées

## 1.2. Les compétences visées par les activités de lecture<sup>17</sup>

La comparaison des pourcentages de réponses fournies par les enseignants de quatrième année montre un accroissement de la diversité des compétences visées par les activités de lecture proposées aux élèves. En 2016, les compétences qui sollicitent une participation active du lecteur (processus 3) semblent constituer la cible des activités de lecture pour au moins un tiers des élèves. La prise en compte du style, de la structure du texte et du point de vue de l'auteur apparaissent également plus régulièrement ciblés lors de lecture.

Néanmoins, en quatrième année primaire, l'extraction du sens du texte (que nous associons aux processus 1 et 2) demeure la cible majeure des activités de lecture.

|      | Processus 1 et 2<br>Faire des inférences simples |                      |  |        | Processus 3<br>Interpréter et intégrer des idées et des informations |        |  |        |                       |        |                              |        |
|------|--|----------------------|--|--------|--|--------|--|--------|-----------------------|--------|------------------------------|--------|
|      | Identifier les idées principales                 |                      | Expliquer/<br>Démontrer sa compréhension |        | Comparer avec ses expériences  |        | Comparer avec des lectures antérieures |        | Faire des prédictions |        | Généralisation et inférences |        |
|      | 1x/<br>semaine <sup>18</sup>                     | Jamais <sup>19</sup> | 1x/<br>semaine                           | Jamais | 1x/<br>semaine   | Jamais | 1x/<br>semaine                         | Jamais | 1x/<br>semaine        | Jamais | 1x/<br>semaine               | Jamais |
| 2006 | 77 %   | 0                    | 83 %                                     | 1%     | 34 %   | 25 %   | 28 %                                   | 30 %   | 31 %                  | 14 %   | 27 %                         | 27 %   |
| 2011 | 78 %   | 2 %                  | 84 %                                     | 1%     | 29 %   | 28 %   | 23 %                                   | 23 %   | 45 %                  | 7 %    | 45 %                         | 15 %   |
| 2016 | 86%  | 1%                   | 87%                                      | 1%     | 42%  | 19%    | 35%                                    | 19%    | 53%                   | 6%     | 56%                          | 9%     |

|      | Processus 4<br>Examiner et évaluer le contenu,<br>la langue et les éléments<br>textuels |        |  |        |
|------|---|--------|--|--------|
|      | Style et structure du texte   |        | Déterminer le point de vue de l'auteur |        |
|      | 1x/<br>semaine  | Jamais | 1x/<br>semaine                         | Jamais |
| 2006 | 30 %  | 24 %   | /                                      | /      |
| 2011 | 32 %  | 21 %   | 29 %                                   | 26 %   |
| 2016 | 45%   | 14%    | 41%                                    | 15%    |

**Tableau 5.1** : Pourcentage d'élèves dont les enseignants déclarent organiser des activités visant à les aider à développer leurs compétences ou à acquérir de nouvelles stratégies en 2006, 2011 et 2016

<sup>17</sup> Si la question posée aux enseignants est la même en 2011 et 2016, certains items ont légèrement changé. Par exemple, en 2011 la formulation du deuxième item était « Identifier les idées principales d'un texte » et en 2016, la formulation est « Identifier les idées principales de ce qu'ils ont lu ».

<sup>18</sup> Au moins une fois par semaine.

<sup>19</sup> Jamais ou presque jamais.

### 1.3. Le rôle de l'enseignant durant les activités de lecture<sup>20</sup>

|      | L'enseignant lit à haute voix à toute la classe |                 |                | Les élèves lisent à haute voix |                 |                | Les élèves lisent seuls en silence |                 |                | Donne du temps pour lire un livre de leur choix |                 |                |
|------|---|-----------------|----------------|--------------------------------|-----------------|----------------|------------------------------------|-----------------|----------------|---|-----------------|----------------|
|      | Tous jours                                      | Au moins 1x/sem | Moins d'1x/sem | Tous jours                     | Au moins 1x/sem | Moins d'1x/sem | Tous jours                         | Au moins 1x/sem | Moins d'1x/sem | Tous jours                                      | Au moins 1x/sem | Moins d'1x/sem |
| 2011 | 54 %  | 31 %            | 15 %           | 60 %                           | 34 %            | 6 %            | 68 %                               | 28 %            | 4 %            | 27 %  | 31 %            | 42 %           |
| 2016 | 53 %  | 32 %            | 15 %           | 62 %                           | 30 %            | 8 %            | 65 %                               | 31 %            | 4 %            | /   | /               | /              |

**Tableau 5.2 :** Pourcentage d'élèves dont les enseignants déclarent organiser des activités visant à les aider à développer leurs compétences ou à acquérir de nouvelles stratégies en 2011 et 2006

Comme l'indique le tableau 5.2, le fait d'allouer un temps de lecture pendant le temps scolaire demeure une pratique quotidienne pour près de deux tiers des élèves. Qu'il s'agisse d'exercer la compréhension orale ou de modéliser une lecture fluide (l'enseignant lit à voix haute), d'amener les élèves à oraliser leur lecture, ou d'entraîner la compréhension de l'écrit, la centration sur la dimension de mise en pratique, ou d'exercitation de la lecture reste très affirmée. Ces pratiques demeurent toutefois inégalement réparties entre les classes puisque leur fréquence varie de tous les jours à moins d'une fois par semaine.

### 1.4. L'enseignement de stratégies de lecture

Les données recueillies en 2016 confirment le caractère peu répandu de l'enseignement de la compréhension en FW-B. Qu'il concerne le décodage (tableau 5.3) ou la compréhension de textes (tableau 5.4), l'enseignement explicite de stratégies apparaît comme une pratique occasionnelle voire méconnue des enseignants de quatrième année primaire.

|      | Tous les jours | 1-2 fois/semaine | 1-2 fois/mois | Jamais |
|------|----------------|------------------|---------------|--------|
| 2006 | 5 %            | 16 %             | 35 %          | 44 %   |
| 2011 | 7 %            | 19 %             | 30 %          | 44 %   |
| 2016 | 12 %           | 28 %             | 30 %          | 30 %   |

**Tableau 5.3 :** Pourcentage d'élèves dont les enseignants déclarent enseigner des stratégies de décodage des sons et des mots en 2006, 2011 et 2016

|      | Tous les jours | 1-2 fois/semaine | 1-2 fois/mois | Jamais |
|------|----------------|------------------|---------------|--------|
| 2006 | 7 %            | 24 %             | 42 %          | 27 %   |
| 2011 | 2 %            | 15 %             | 36 %          | 47 %   |
| 2016 | 2 %            | 11 %             | 36 %          | 51 %   |

**Tableau 5.4 :** Pourcentage d'élèves dont les enseignants déclarent enseigner et faire la démonstration de différentes stratégies de compréhension (ex. écrémage, balayage) en 2006, 2011 et 2016

### 1.5. Les pratiques transactionnelles

La lecture est un dialogue constant entre un lecteur et un texte (Terwagne, Vanhulle, & Lafontaine, 2006), un va et vient permanent entre une posture personnelle, *esthétique*, intégrant les premières impressions du lecteur, ses émotions et une posture *efférente* davantage orientée vers des buts sociaux, qui amène le lecteur à traiter et analyser le sens littéral et le sens sur lequel peuvent s'accorder

<sup>20</sup>Ces items ont également légèrement changé entre 2011 et 2016. Par exemple, en 2011, le premier item est « Lire à haute voix à la classe » et en 2016, « Lire à haute voix aux élèves ».

différents lecteurs. Ces aller-retours, appelés transactions invitent donc les élèves à s’engager dans un dialogue oral ou écrit avec le texte, à passer d’une posture esthétique à une posture efférente et *vice versa*. Ainsi, dans le questionnaire PIRLS 2016 les enseignants étaient amenés à répondre à quatre questions que nous pouvons rapprocher des pratiques transactionnelles qu’ils proposent dans leur classe : « écrire un texte qui fait référence au texte lu », « discuter d’un texte entre élèves », « répondre oralement à des questions ou résumer oralement », « répondre par écrit à un questionnaire ou à un test ». Notons que les deux dernières catégories ne sont pas nécessairement des pratiques transactionnelles mais peuvent l’être, en fonction de l’objet des questions posées. Ces deux dernières catégories ont pour trait commun le fait que l’élève répond à des questions formulées par l’enseignant. Si ces pratiques collectives ou individuelles permettent d’évaluer la compréhension des élèves, elles ne suffisent pas à développer un contrôle interne de leur propre compréhension.

|      | Écrire un texte qui fait référence au texte lu |      | Discuter d’un texte entre élèves |      | Répondre oralement à des questions ou résumer oralement |      | Répondre par écrit à un questionnaire ou à un test |      |
|------|--|------|----------------------------------|------|---|------|--|------|
|      | Régulier                                       | Rare | Régulier                         | Rare | Régulier  | Rare | Régulier   | Rare |
| 2006 | 16 %   | 84 % | 37 %                             | 63 % | 67 %  | 33 % | 75 %   | 25 % |
| 2011 | 20 %   | 80 % | 29 %                             | 71 % | 73 %  | 27 % | 79 %   | 21 % |
| 2016 | 14%  | 86%  | 39%                              | 61%  | 71 %  | 29 % | 73 %   | 27 % |

**Tableau 5.5 :** Pourcentage d’élèves dont les enseignants déclarent exploiter les lectures de manière transactionnelle en 2006, 2011 et 2016

Les données reprises au tableau 5.5 indiquent que les résultats de 2016 sont très proches de ceux observés en 2006 et 2011. Les enseignants ont davantage tendance à demander aux élèves de répondre oralement ou par écrit à des questions après qu’ils aient lu un texte que de les faire discuter entre eux ou écrire un texte en lien avec le texte lu. Ces pratiques collectives de la gestion de la compréhension ne sont pas celles qui favorisent le développement d’une posture personnelle, *esthétique*, intégrant ses premières impressions et ses émotions.

### 1.6. Les obstacles à l’apprentissage

Le tableau 5.6 présente les données relatives aux perceptions des enseignants concernant la proportion d’élèves de leur classe ayant besoin de séances de remédiation en lecture. Cette évaluation est mise en lien avec la proportion des élèves qui reçoivent effectivement une remédiation. Les réponses recueillies auprès des enseignants de quatrième année indiquent une légère amélioration dans la prise en charge des élèves ayant besoin de remédiation en lecture. Si la proportion d’élèves épinglés comme ayant besoin d’aide est restée constante depuis 2011 (un cinquième des élèves), il semblerait que la moitié d’entre-deux bénéficient d’une prise en charge. Loin de considérer cette donnée comme satisfaisante, il reste à savoir si cette remédiation s’effectue dans ou hors du cadre de la classe.

|      | Proportion d’élèves de la classe de 4P qui ont besoin de séances de remédiation en lecture | Proportion d’élèves qui reçoivent cette remédiation parmi ceux qui en ont besoin |
|------|--|--|
| 2006 | 8 %  | 17 %   |
| 2011 | 21 %   | 38 %   |
| 2016 | 20%  | 50%  |

**Tableau 5.6 :** Pourcentage d’élèves ayant besoin et bénéficiant de séances de remédiation en lecture en 2006, 2011 et 2016

## 1.7. Les types d'écrits

Le type d'écrit visé par les activités de lecture menées en quatrième année primaire est détaillé successivement pour la lecture à visée littéraire (tableau 5.7) et pour la lecture à visée informative (tableau 5.8). En ce qui concerne les textes à visée littéraire, plus d'élèves encore qu'en 2006 et 2011 ont des enseignants qui déclarent faire lire des courts récits pendant l'enseignement et les activités de lecture. Par contre, peu de changement au niveau des livres plus longs divisés en chapitres qui restent rares à ce niveau scolaire : comme en 2011, à peine plus d'un élève sur dix a un enseignant déclarant faire lire ce type de texte.

|      | <b>Courts récits</b> | <b>Livres divisés en chapitres</b> |
|------|----------------------|------------------------------------|
| 2006 | 59 %                 | 16 %                               |
| 2011 | 67 %                 | 12 %                               |
| 2016 | 71%                  | 13%                                |

**Tableau 5.7 :** Pourcentage d'élèves à qui sont donnés à lire différents types de textes littéraires au moins une fois par semaine en 2006, 2011 et 2016

Pour les textes informatifs, peu de changement entre 2011 et 2016 en ce qui concerne les livres ou manuels sur divers sujets et les ouvrages documentaires plus longs divisés en chapitres : les enseignants déclarent recourir aux ouvrages documentaires de manière occasionnelle et utilisent davantage les livres ou manuels sur divers sujets. En ce qui concerne la fréquence d'utilisation des articles, une nette progression doit être pointée : alors qu'en 2011 seul 1 enfant sur 4 avait un enseignant affirmant faire lire ce type de texte au moins une fois par semaine, ils sont 2 sur 5 dans ce cas en 2016.

|      | <b>Livres ou manuels sur divers sujets</b> | <b>Ouvrages documentaires plus longs divisés en chapitres</b> | <b>Articles décrivant ou expliquant des objets, des gens, des événements,...</b> |
|------|--|---|--|
| 2011 | 41%  | 8%  | 25%  |
| 2016 | 40%  | 7%  | 41%  |

**Tableau 5.8 :** Pourcentage d'élèves à qui sont donnés à lire différents types de textes informatifs au moins une fois par semaine en 2011 et en 2016

Qu'il s'agisse des textes littéraires ou informatifs, le constat établi lors des cycles précédents concernant la faible fréquence de confrontation des élèves à des textes plus longs reste d'actualité en 2016.

## 2. Comparaison avec les pratiques de classes dans les autres pays de l'UE

Dans ce point, nous comparerons les pratiques déclarées des enseignants de FW-B à celles des autres pays de l'UE dont les résultats sont meilleurs : Irlande, Irlande du Nord, Finlande, Pologne, Angleterre, Lettonie, Suède, Hongrie, Bulgarie, Lituanie, Italie, Danemark, Pays-Bas, République tchèque, Slovaquie, Autriche, Allemagne, Portugal, Espagne, Communauté flamande, France, République Slovaque. Notons que Malte est le seul pays de l'Union Européenne à se classer derrière la FW-B. Nous nous centrerons sur les différences majeures entre les pourcentages d'enseignants qui proposent certaines pratiques de lecture scolaire en FW-B et ceux qui la proposent dans les autres pays de l'UE plus performants.

Rappelons enfin qu'il s'agit de moyennes : la fréquence de ces pratiques peut fortement varier d'un pays à un autre dans le groupe des 22 pays auquel nous comparons les résultats de la FW-B.

## 2.1 Les types d'écrits

Les enseignants des différents pays participants ont été invités à estimer le temps consacré à la lecture de textes à visées littéraire et informative dans leur classe. Dans le tableau ci-dessous, les pourcentages d'enseignants de FW-B proposant *a minima* une ou deux fois par semaine chacun des deux grands types de textes sont mis en regard avec les pourcentage d'enseignants des pays de l'UE dont le score est supérieur à celui de la FW-B.

|                    | Modalité de réponse : « Au moins une fois par semaine »  | FW-B | Pourcentage moyen des 22 pays de l'UE dont le score est supérieur à celui de la FW-B | Écart |
|--------------------|--|------|--|-------|
| Textes littéraires | Courts récits (fables, contes, récits d'aventure, ...)   | 71   | 79   | - 6   |
|                    | Textes romanesques plus longs, divisés en chapitres (romans)   | 13   | 45   | - 32  |
|                    | Pièce de théâtre   | 0    | 4  | - 4   |
|                    | <i>Moyenne</i>   | 28   | 42   | -14   |
| Textes informatifs | Livres ou manuels sur divers sujets (non romanesque)   | 40   | 71   | - 31  |
|                    | Ouvrages informatifs plus longs, divisés en chapitres  | 6    | 20   | - 14  |
|                    | Articles informatifs décrivant ou expliquant des objets, des gens, des phénomènes ou des événements (sciences, histoire, géographie) | 41   | 32   | + 11  |
|                    | <i>Moyenne</i>   | 29   | 41   | -12   |

**Tableau 5.9 :** Pourcentage d'élèves dont les enseignants disent faire lire aux élèves les différents types de textes au moins une fois par semaine

La proportion d'enseignants de FW-B qui déclarent faire lire aux élèves des textes littéraires (28%) ou informatifs (29%) au moins une fois par semaine apparaît moins élevé en moyenne que dans les 22 pays dont le score est supérieur à celui de la FWB (respectivement 42% et 41%). Peu importe le type de texte, en moyenne nos élèves sont moins confrontés à ces types d'écrit que dans les autres pays plus performants que nous.

Lorsque l'on analyse plus finement les pourcentages, on constate que parmi les textes littéraires, c'est surtout la lecture de romans qui différencie les pratiques de FW-B de celles des autres pays plus performants : en FW-B, à peine un élève sur dix a un enseignant qui propose ce type de texte contre presque cinq dans les 22 pays de l'UE dont le score est supérieur au nôtre. De même, les textes informatifs, en FW-B, les livres ou manuels sont exploités par un tiers d'enseignants de moins que dans les pays de l'UE plus performants.

## 2.2 Activités de lecture proposées par les enseignants à leurs élèves

Les pourcentages d'élèves dont les enseignants déclarent mener au moins une fois par semaine chacun des types d'activité de lecture avec leurs élèves sont comparés dans le tableau ci-dessous avec ceux de leurs condisciples de l'UE.

|                                       | Modalité de réponse : « Au moins une fois par semaine »  | FW-B | Pourcentage moyen des 22 pays de l'UE dont le score est supérieur à celui de la FW-B | Écart |
|---------------------------------------|--|------|--|-------|
| Apprentissage par la pratique         | Lire à haute voix aux élèves   | 85   | 86   | - 1   |
|                                       | Faire lire les élèves à haute voix   | 93   | 95   | - 2   |
|                                       | Faire lire les élèves en silence, chacun pour soi  | 96   | 97   | - 1   |
| Apprentissage grâce à l'explicitation | Enseigner aux élèves des stratégies de décodage des sons et des mots   | 40   | 60   | - 20  |
|                                       | Enseigner systématiquement du nouveau vocabulaire aux élèves   | 69   | 86   | - 17  |
|                                       | Enseigner aux élèves comment faire des résumés   | 6    | 80   | - 74  |
|                                       | Enseigner aux élèves des stratégies de lecture telles que l'écrémage ou le balayage et en faire la démonstration | 13   | 51   | - 38  |

**Tableau 5.10** : Pourcentage d'élèves dont les enseignants disent faire ces activités pendant l'enseignement et/ou les activités de lecture

Les pratiques d'enseignement/d'apprentissage de la lecture présentées dans le tableau ci-dessus peuvent être regroupées en deux pôles : celles qui visent à construire les apprentissages par la pratique et celles qui veulent les développer par un enseignement de type démonstratif. Ainsi, les trois premières questions renvoient à des pratiques que l'on pourrait qualifier d'imprégnation tandis que les quatre dernières font référence à des pratiques davantage d'explicitation. La distinction entre les deux types de pratiques revêt une certaine importance ; en effet, on observe une différence très marquée dans la proportion d'enseignants qui recourent à l'explicitation, notamment l'enseignement explicite de la conception de résumés (74% de moins en FW-B) et l'enseignement des stratégies de lecture (38% de moins en FW-B). Dans une moindre mesure, en FW-B l'enseignement systématique du nouveau vocabulaire ainsi que des stratégies de décodage est moins répandu : seuls respectivement 40% et 69% des enseignants s'y adonnent contre 60% et 86% dans les autres pays de l'UE dont les performances moyennes sont supérieures aux nôtres.

De telles différences ne sont pas anodines. Les chiffres pointent une fois encore l'importance de l'explicitation des stratégies essentielles au développement d'une lecture experte et efficace.

Mais que proposent concrètement les enseignants pour enseigner les stratégies, en FW-B et dans les autres pays de l'UE plus performants ? Certaines questions, relatives aux pratiques déclarées pour « aider à développer les aptitudes des élèves à la compréhension en lecture ou à acquérir de nouvelles stratégies de lecture » amènent des éléments de réponse détaillés dans le tableau 5.11.

|                          | Modalité de réponse : « Au moins une fois par semaine »                                 | FW-B | Pourcentage moyen des 22 pays de l'UE dont le score est supérieur à celui de la FW-B | Écart |
|--------------------------|---|------|--|-------|
| Du texte vers le lecteur | Localiser des informations dans un texte  | 93   | 96   | - 3   |
|                          | Identifier les idées principales de ce qu'ils ont lu                                    | 86   | 93   | - 7   |
| Du lecteur vers le texte | Expliquer ou démontrer leur compréhension de ce qu'ils ont lu                           | 87   | 94   | - 7   |
|                          | Comparer ce qu'ils ont lu à leurs propres expériences                                   | 42   | 80   | - 38  |
|                          | Comparer ce qu'ils ont lu à d'autres matériels lus précédemment                         | 35   | 68   | - 33  |
|                          | Faire des prévisions sur ce qui va se passer dans le texte qu'ils sont en train de lire | 53   | 72   | - 19  |
|                          | Faire des généralisations et des inférences à partir de ce qu'ils ont lu                | 56   | 78   | - 22  |
|                          | Décrire le style ou la structure du texte qu'ils ont lu                                 | 45   | 59   | - 14  |
|                          | Déterminer le point de vue ou l'intention de l'auteur                                   | 41   | 55   | - 14  |

**Tableau 5.11** : Pourcentage d'élèves dont les enseignants disent faire cela au moins une fois par semaine pour les aider à développer leurs aptitudes à la compréhension en lecture ou à acquérir de nouvelles stratégies de lecture

Sur le plan de la fréquence, les pratiques de lecture scolaires ciblées sur l'extraction et l'analyse des informations contenues dans un texte ne diffèrent pas de celles des autres pays de l'UE ayant obtenu des résultats supérieurs à la FW-B. Ces pratiques ont en commun la mise en œuvre d'habiletés qui ne demandent pas aux élèves d'effectuer des transactions personnelles avec le texte (d'endosser une position esthétique); elles sont principalement centrées sur la gestion d'informations contenues dans le texte. Par ailleurs, ces pratiques facilitent l'évaluation sommative de la compréhension : la réponse produite par l'élève peut être jugée correcte ou incorrecte au regard du contenu du texte, plus aisément que la mise en mots d'un positionnement personnel (avec prise d'appui sur le texte).

Les pratiques visant à enseigner des stratégies ciblées sur la participation active du lecteur à l'élaboration du sens du texte (du lecteur vers le texte) sont largement plus répandues dans les autres pays de l'UE : en FW-B seuls 42% des enseignants proposent aux élèves de comparer ce qu'ils ont lu à leurs propres expériences et 35% à d'autres matériels lus précédemment contre 80% et 68% dans les autres pays de l'UE.

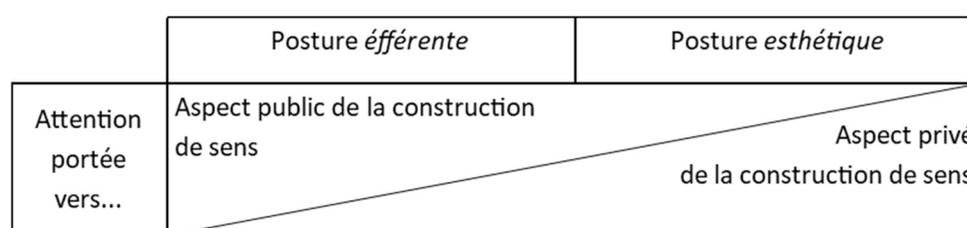
### 2.3 Pratiques transactionnelles

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté un état des lieux des pratiques transactionnelles dans les classes de FW-B. Dans ce point, nous examinerons ces résultats à la lumière de ceux des autres pays de l'UE dont les performances moyennes sont supérieures à celles de la FW-B.

| Modalité de réponse : « Au moins une fois par semaine »                 | FW-B | Moyenne des 22 pays de l'UE dont le score est supérieur à celui de la FW-B | Écart |
|---|------|--|-------|
| Écrire un texte qui fait référence ou qui répond à ce qu'ils ont lu     | 14   | 67   | - 53  |
| Répondre oralement à des questions sur un texte ou le résumer oralement | 71   | 92   | - 21  |
| Discuter entre eux de ce qu'ils ont lu                                  | 39   | 75   | - 36  |
| Répondre par écrit à un questionnaire ou un test sur ce qu'ils ont lu   | 73   | 71   | + 2   |

**Tableau 5.12** : Pourcentage d'élèves dont les enseignants disent demander aux élèves de faire ces activités après la lecture

Comme défini précédemment, la lecture est un dialogue constant entre un lecteur et un texte (Terwagne, Vanhulle, & Lafontaine, 2006), un va et vient permanent entre une posture personnelle, *esthétique* (Rosenblatt, 1988), reprenant les premières impressions du lecteur, ses émotions et une posture *efférente* davantage orientée vers des buts sociaux (Rosenblatt, 1988), qui amène le lecteur à traiter et analyser le sens littéral. Ces aller-retours, appelés **transactions** invitent donc les élèves à s'engager dans un dialogue oral ou écrit avec le texte, à passer d'une posture esthétique à une posture efférente et *vice versa*.



*Adaptation et traduction de Rosenblatt, 1988*

De manière générale, l'écart de pourcentages entre les pratiques questionnant oralement ou par écrit les élèves diffèrent assez peu. À l'inverse, les pourcentages d'élèves dont l'enseignant propose au moins une fois par semaine suite à la lecture d'un texte une discussion entre pairs diffèrent entre la FW-B et les 22 pays plus performants : 39% versus 75%. De même, il semblerait que les activités d'écriture au départ d'une lecture soient beaucoup moins fréquentes en FW-B que dans les 22 autres pays de l'UE auxquels nous nous comparons : seuls 14% des élèves bénéficient de ces activités au moins une fois par semaine contre 67% dans les autres pays de l'UE ! Les pratiques dites transactionnelles sont donc moins répandues dans les classes de FW-B.

Après la lecture, plus de 70% des élèves sont amenés par leur enseignant à répondre oralement ou par écrit à des questions. Ce questionnement peut revêtir des formes très variables qui, dans certains cas,

peuvent conduire les élèves à effectuer une transaction personnelles avec le texte. Au vu des résultats des élèves, il est peu probable que les questions adressées poursuivent cet objectif. Il faut sans doute craindre que les enseignants ne se réfèrent à la lecture silencieuse ciblée sur les aspects publics de la construction de sens.

### **3. En conclusion**

Que peut-on retenir de la comparaison des pratiques en FW-B et celles des pays de l'UE plus performants que nous ?

Un premier constat s'impose : certaines pratiques semblent plus porteuses que d'autres. En effet, les pays dont les élèves performant mieux que ceux de FW-B partagent comme caractéristique commune un pourcentage élevé d'enseignants qui proposent régulièrement des activités de lecture qui favorisent l'apprentissage d'un dialogue avec le texte : les pratiques transactionnelles incluant l'élaboration et l'expression d'un sens subjectif, personnel, l'enseignement explicite de stratégies, ou encore l'introduction de romans dans le cadre des lectures scolaires. Ces activités apparaissent au contraire peu répandues en FW-B.

Un autre constat de taille se doit d'être souligné : l'ensemble des activités de lecture mentionnées dans le questionnaire apparait comme des pratiques de lecture plus fréquemment proposées aux élèves des autres pays de l'UE qu'aux élèves de FW-B. En effet, hormis quelques rares pratiques (poser des questions sur un texte), nos élèves semblent globalement bénéficier de moins d'occasion d'apprentissage de la compréhension que leurs condisciples européens.

## **Chapitre 6 – La disponibilité des équipements et les pratiques des élèves et des enseignants face aux technologies de l’information et de la communication (TIC)**

Les technologies de l’information et de la communication (TIC) ont évolué très rapidement au cours des dix dernières années. Leur utilisation dans l’enseignement change les pratiques, les méthodes et les contenus d’enseignement.

Plusieurs items dans les questionnaires adressés aux élèves, aux enseignants et aux chefs d’établissement s’intéressent aux TIC. Ils permettent de dresser un état des lieux des équipements disponibles à la maison et à l’école, des usages et des pratiques des élèves de 4<sup>e</sup> année primaire et de leurs enseignants en FW-B mais aussi dans les pays de référence.

Enfin, nous examinerons les compétences des enseignants concernant les nouvelles technologies et l’usage qu’ils en font dans l’enseignement de la lecture.

### **1. Quelle est la disponibilité des équipements ?**

#### **1.1. À la maison**

En FW-B, 97% des élèves de 4<sup>e</sup> primaire déclarent disposer d’au moins un ordinateur ou une tablette à la maison. Cela confirme la tendance observée dans PISA 2015 où 97% des jeunes de 15 ans déclaraient également disposer d’un ordinateur à la maison alors qu’ils n’étaient que 76% en 2000.

En moyenne dans les pays de référence, le pourcentage des élèves de 4<sup>e</sup> primaire qui déclarent disposer d’au moins un ordinateur ou une tablette à la maison est comparable (94%). Il n’y a qu’en Allemagne (72%) où les élèves apparaissent en moyenne moins nombreux à disposer de ce type d’équipements.

Ajoutons qu’en FW-B, 80% des élèves déclarent disposer d’une console de jeux et 62% d’un ordinateur ou d’une tablette pour leur seul usage personnel. Ils sont 90% à avoir accès à une connexion Internet à leur domicile, un pourcentage élevé que l’on retrouve également dans les pays de référence (91%).

Quand on parle d’accès aux nouvelles technologies, on évoque souvent le risque de fracture numérique. Au vu de ces chiffres, il apparaît que cette fracture ne semble pas constituer un risque réel pour les jeunes générations. Si fracture il y a, elle ne concerne qu’une minorité d’enfants, auxquels il convient cependant être d’autant plus attentif que ceux-ci sont peu nombreux.

#### **1.2. À l’école**

Depuis 1998, les plans numériques se succèdent en FW-B pour équiper les écoles de matériel informatique. Selon les directeurs d’école, en 2016, 34% des élèves fréquentaient des écoles disposant d’un ordinateur pour 1 ou 2 élèves, pourcentage plus faible qu’en Communauté flamande (51%) ou au Canada (85%) mais proche des écoles françaises (40%) ou allemandes (35%).

Par ailleurs, il importe de souligner qu’en 2016, 15% des élèves de la FW-B fréquentent des écoles où il n’y a aucun ordinateur à leur disposition, situation quasi inexistante dans les pays de référence.

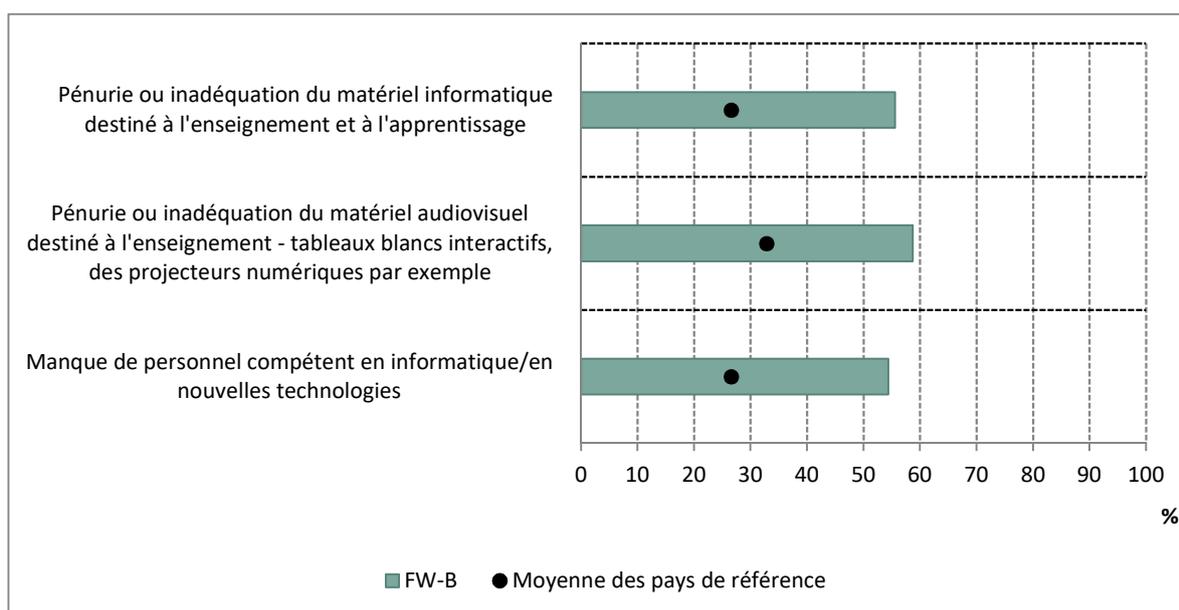
| 1-2 élèves par ordinateur | 3-5 élèves par ordinateur | 6 ou plus d'élèves par ordinateur | Aucun ordinateur disponible |
|---------------------------|---------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|
| 34%                       | 36%                       | 16%                               | 15%                         |

**Tableau 6.1** : Pourcentages d'écoles équipées d'ordinateurs pour l'enseignement en FW-B

Par ailleurs, le graphique 6.1 ci-dessous met en évidence le pourcentage d'élèves de la FW-B dont les directions déclarent manquer non seulement de matériel informatique (56% contre 27% en moyenne pour les pays de référence) et audiovisuel (59%) destiné à l'enseignement et l'apprentissage mais également de personnel compétent en matière de TIC (54%). Comme le montre ce graphique, ce manque de ressources liées aux TIC est beaucoup plus marqué en FW-B que dans la moyenne des pays de référence (représentée par un point noir) : 27%.

Ce manque de personnel compétent est une situation connue en FW-B puisque dès 2011, un groupe de réflexion<sup>21</sup> sur *L'école numérique de demain* soulignait que « les moyens affectés pour financer une personne-ressource TIC dans les écoles sont unanimement jugés insuffisants et, d'ailleurs, cette personne-ressource n'existe que dans une école sur deux ».

Comme le souligne le baromètre Digital Wallonia 2018 « Éducation et numérique »<sup>22</sup>, la présence d'une personne-ressource TIC est un facteur influençant l'adoption du numérique dans les classes et est un complément indispensable à l'équipement technique. Pour les auteurs de cette enquête belge, ces personnes-ressources sont régulièrement disponibles (56%) et consultées (36%) mais ne sont pas présentes dans tous les établissements.



**Graphique 6.1** : Ressources générales de l'école en matière de TIC selon les chefs d'établissement) en FW-B et dans les pays de référence

<sup>21</sup> Task Force Région Wallonne – Communauté Française – Communauté germanophone du projet Cyberclasse en vue de la poursuite de l'implémentation des TIC et de leurs usages dans toutes les écoles situées en Wallonie (Avril 2011)

<sup>22</sup> <https://www.digitalwallonia.be/fr/publications/education2018>

## 2. Pour quelles activités les élèves utilisent-ils les TIC ?

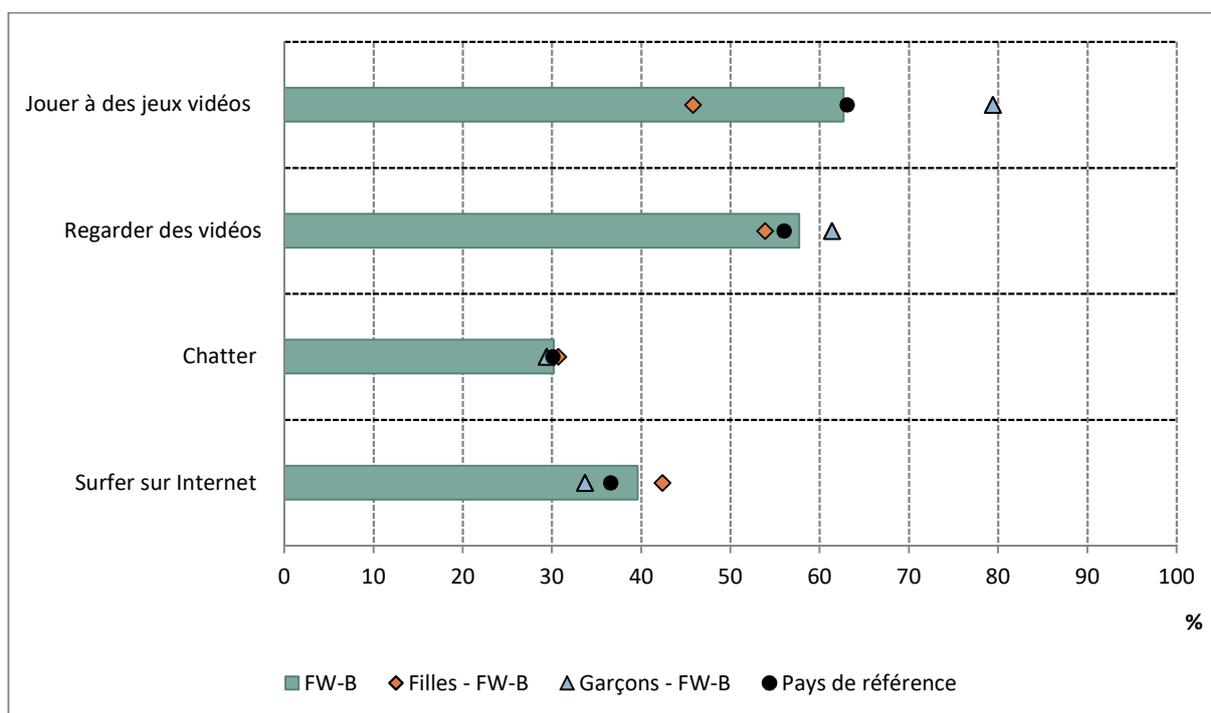
L'enquête PIRLS 2016 s'est également penchée sur les pratiques TIC des élèves pour leurs loisirs et pour leurs tâches scolaires.

### 2.1. Pour les loisirs

Le graphique 6.2 ci-dessous présente le pourcentage d'élèves de 4<sup>e</sup> année primaire déclarant s'engager quotidiennement dans quatre grands types d'activités TIC réalisées pour le plaisir en dehors de l'école : jouer à des jeux vidéo, regarder des vidéos, chatter, surfer sur Internet. En FW-B, près de 63% des élèves déclarent jouer à des jeux vidéo plus de 30 minutes par jour. Ils sont un peu moins nombreux (environ 58%) à déclarer regarder des vidéos en ligne plus de 30 minutes par jour. Pour ces deux activités, le pourcentage diffère peu ou pas dans les pays de référence en moyenne (63% et 56%).

Les activités qui nécessitent le passage par l'écriture et la lecture, telles que chatter et surfer sur Internet, sont quant à elles nettement moins fréquentes que les deux précédentes. La tendance se marque tant chez nos élèves que dans les pays de référence (respectivement 30% et 40% en FW-B versus 30% et 37% dans les pays de références en moyenne).

Ce graphique distingue également les réponses des filles et des garçons en FW-B. On constate que les comportements des filles et des garçons face aux activités TIC pour le plaisir sont peu contrastés sauf pour les jeux vidéo : les garçons sont en effet beaucoup plus nombreux (79%) à déclarer jouer quotidiennement que les filles (46%). Ce contraste avait également été observé chez les jeunes de 15 ans dans l'enquête PISA 2015.



**Graphique 6.2 :** Pourcentage d'élèves qui déclarent utiliser les appareils numériques plus de 30 minutes par jour pour le plaisir en FW-B et dans les pays de référence

Sur la base de la moyenne de ces quatre items, un score d'exposition aux écrans<sup>23</sup> ( $\alpha = 0,74$ ) a été créé. La corrélation entre ce score « exposition aux écrans » et le score en lecture a été calculée afin de tester l'existence d'un lien éventuel entre la fréquence d'exposition aux écrans à la maison et les performances en lecture à l'enquête PIRLS. La corrélation négative (-0,20) confirme l'existence d'un lien entre le temps passé devant les écrans et les performances : les moins bons lecteurs présentent un taux d'exposition aux écrans plus élevé. Les différences de performances des élèves se marquent sur les 4 items.

## 2.2. Pour les tâches scolaires

Concernant l'utilisation des TIC pour effectuer des tâches scolaires, le tableau 6.2 indique clairement que l'utilisation des TIC à domicile est plus fréquente qu'à l'école. En effet, plus de la moitié des élèves utilisent au moins une fois par semaine les TIC à la maison pour préparer leur travail scolaire (par exemple, des présentations à faire devant la classe, des devoirs ou des leçons, etc.) alors qu'ils sont 84% à déclarer ne jamais (ou presque jamais) le faire à l'école.

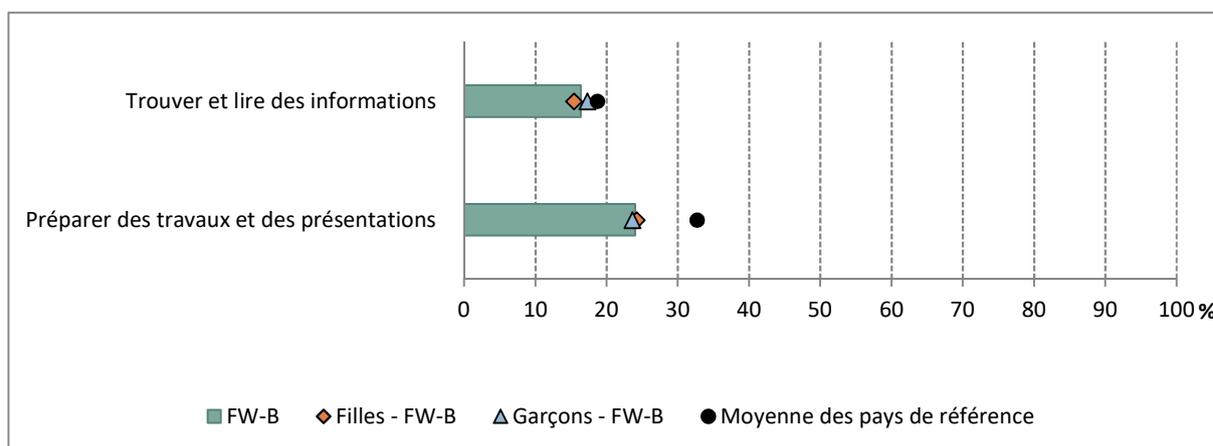
|             | <b>Jamais ou presque jamais</b> | <b>Une ou deux fois par semaine</b> | <b>Tous les jours ou presque</b> |
|-------------|---------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|
| À la maison | 48%                             | 20%                                 | 32%                              |
| À l'école   | 84%                             | 9%                                  | 7%                               |

**Tableau 6.2 :** Pourcentages d'élèves qui déclarent utiliser les TIC pour le travail scolaire en FW-B

Au niveau de l'utilisation des TIC pour réaliser des tâches scolaires, seuls 16 % des élèves de la FW-B déclarent consacrer plus de 30 minutes (un jour de classe ordinaire) pour trouver et lire des informations, 34% entre 0 et 30 minutes et 49% à ne pas les utiliser du tout. Pour préparer des travaux et des présentations, 24% des élèves déclarent les utiliser plus de 30 minutes, 24% entre 0 et 30 minutes et 52% ne pas les utiliser.

Le graphique 6.3 ci-dessous distingue les réponses des filles et des garçons et la moyenne des pays de référence. On constate qu'en FW-B, les comportements des filles et des garçons sont peu contrastés dans l'utilisation des TIC pour réaliser ces deux tâches scolaires (plus de 30 minutes par jour). Dans les pays de référence, les élèves sont en moyenne plus nombreux à utiliser les TIC pour préparer leurs travaux scolaires.

<sup>23</sup> Nous n'avons pu inclure la télévision dans ce score d'exposition car dans l'enquête PIRLS, aucun item ne concerne le temps passé à la regarder.



**Graphique 6.3** : Pourcentage d'élèves qui déclarent utiliser les appareils numériques plus de 30 minutes par jour pour ces tâches scolaires en FW-B et dans les pays de référence

Si environ 50% des élèves de la FW-B déclarent ne pas utiliser les TIC pour réaliser ces tâches, dans les pays de référence la moyenne est de 30%.

### 3. Quelles pratiques numériques en lien avec l'enseignement de la lecture ?

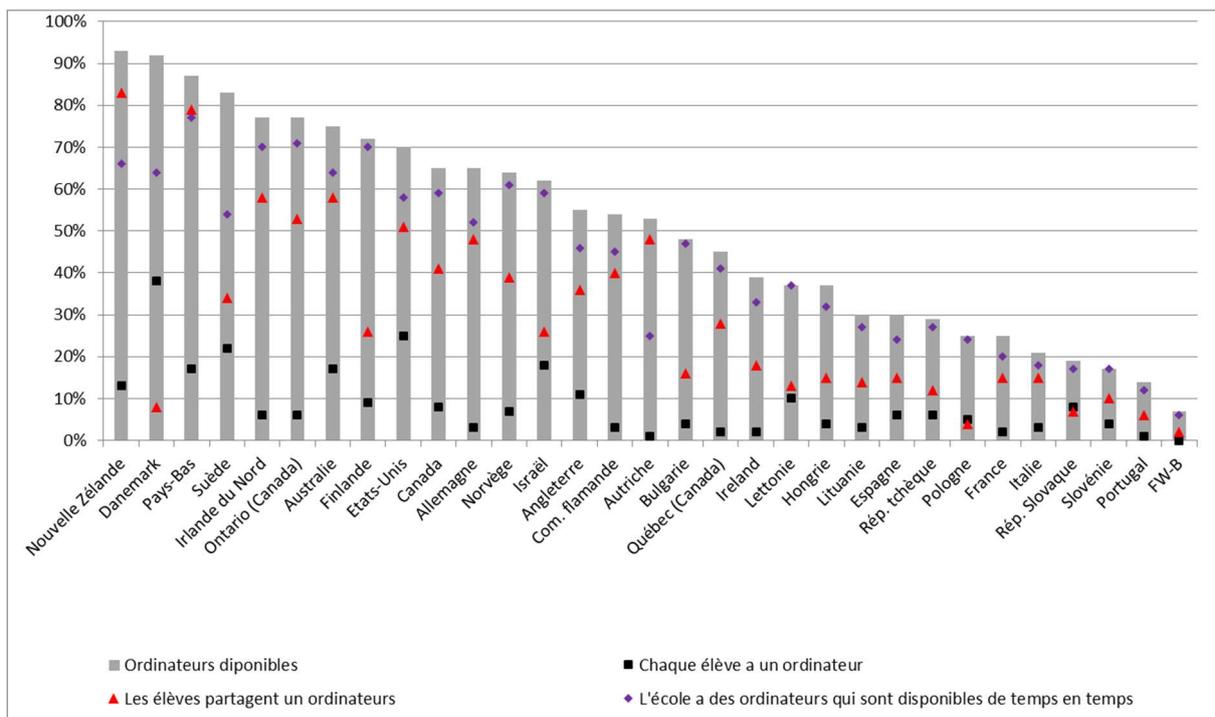
Si le besoin de former les élèves à des nouvelles compétences TIC est aujourd'hui admis, leur usage au service des apprentissages dans les disciplines scolaires reste timide. En effet, le développement des compétences TIC ne se limite pas à éduquer les élèves aux concepts numériques (maîtriser les applications bureautiques, naviguer sur Internet, protéger sa vie privée sur Internet, etc.). Depuis de nombreuses années, l'attention a largement été portée dans le monde de l'éducation sur les nombreuses possibilités offertes par le numérique pour enrichir, diversifier ou motiver les apprentissages dans toutes les disciplines.

Via le questionnaire adressé aux chefs d'établissement et aux enseignants de 4e année primaire, l'enquête PIRLS s'est intéressée aux pratiques numériques en lien avec l'enseignement de la lecture.

Tout d'abord, en FW-B, moins de 3% des élèves fréquentent une école qui fournit un accès à des livres en version numérique alors que cette pratique apparaît beaucoup plus répandue dans les écoles de pays anglophones comme les États-Unis (61%), l'Australie (59%) et le Canada (56%). C'est en FW-B que la situation est la plus défavorable à cet égard.

Une variation importante apparaît également entre les pays participants en ce qui concerne la disponibilité d'un ordinateur pour l'enseignement de la lecture. Le graphique 6.4 ci-dessous illustre bien le contraste entre la Nouvelle-Zélande, le Danemark ou encore les Pays-Bas où la plupart des élèves disposent d'un ordinateur au moins une fois par semaine (respectivement 93%, 92% et 87% et la FW-B où seuls 6% des élèves ont des enseignants qui déclarent disposer d'ordinateurs (ou tablettes) pour des activités de lecture.

Sur l'accès des élèves aux ordinateurs, quel que soit le pays, peu d'enseignants déclarent qu'il y a un ordinateur disponible pour chacun de leurs élèves.



**Graphique 6.4 :** Pourcentage d'enseignants déclarant disposer d'ordinateurs pour l'enseignement de la lecture en FW-B et dans les pays de référence

L'enquête PIRLS confirme qu'en FW-B, les TIC ne sont pas privilégiés dans le processus d'enseignement de la lecture, et que l'usage réel peut dépendre de préférences personnelles ou d'initiatives mises en place par l'équipe éducative.

Le tableau 6.3 ci-dessous présente les activités de lecture utilisant les TIC et les proportions d'élèves dont les enseignants ayant déclaré disposer d'ordinateurs pour l'enseignement de la lecture les mettent en œuvre. Rappelons qu'en FW-B, environ 6% des élèves ont des enseignants qui déclarent utiliser les TIC pour des activités de lecture alors qu'ils sont en moyenne 56% dans les pays de référence.

|  | Chaque jour ou presque | Une ou deux fois par semaine | Une ou deux fois par mois | Jamais ou presque jamais |
|--|------------------------|------------------------------|---------------------------|--------------------------|
| Faire lire des textes numériques aux élèves  | 0,9%                   | /                            | 3%                        | 2,2%                     |
| Enseigner aux élèves des stratégies pour lire des textes numériques                            | 0,9%                   | /                            | 1,7%                      | 3,5%                     |
| Apprendre aux élèves à avoir l'esprit critique lorsqu'ils lisent sur Internet                  | 0,4%                   | /                            | 3,7%                      | 2,1%                     |
| Demander aux élèves de rechercher des informations (par ex., des faits, des définitions, etc.) | /                      | 0,9%                         | 2,9%                      | 2,3%                     |
| Demander aux élèves de faire des recherches sur un sujet ou un problème particulier            | /                      | 0,1%                         | 4,6%                      | 1,4%                     |
| Demander aux élèves d'écrire une histoire ou un autre genre de texte                           | /                      | 0,4%                         | 2,6%                      | 3,2%                     |

**Tableau 6.3 :** Pourcentage des élèves en FW-B dont les enseignants déclarent utiliser l'ordinateur pour les activités suivantes au cours des leçons de lecture

Ainsi, en FW-B, très peu d'élèves (moins de 1%) ont un enseignant qui déclare pratiquer ces différentes activités au moins une fois par semaine. A l'inverse, dans les pays de référence, où la majorité des

élèves ont des enseignants qui déclarent disposer d'ordinateurs pour l'apprentissage de la lecture, ces pratiques apparaissent comme nettement plus répandues. C'est par exemple le cas en Australie où 57% des élèves ont des enseignants qui déclarent faire lire des textes numériques et 39% déclarent enseigner les stratégies pour les lire. De tels pourcentages s'observent également aux États-Unis (respectivement 56% et 30%) ou encore aux Pays-Bas (respectivement 47% et 31%).

En FW-B, il est à noter que les données PIRLS ne permettent pas d'établir de lien entre l'âge des enseignants et la fréquence d'utilisation des TIC lors de leurs leçons de lecture.

En FW-B, 55% des élèves ont également des enseignants qui déclarent manquer de soutien dans l'utilisation des nouvelles technologies. En moyenne, dans les pays de référence, cette situation concerne un peu moins de 48% des élèves.

Ces données concordent avec les constats établis par d'autres études menées dans le domaine. D'après une étude menée par Eurydice (2010), il semblerait en effet que les enseignants éprouvent « des difficultés à mettre les TIC en œuvre dans le processus d'enseignement-apprentissage et [...] ont besoin d'aide pour accomplir cette tâche ». Dans le même ordre d'idées, selon Karsenti (2013) les enseignants ne savent pas toujours comment se servir des TIC pour donner une réelle plus-value à l'apprentissage. Dès lors, ils ne prennent pas conscience de la pertinence pédagogique des TIC et préfèrent recourir à des méthodes plus sécurisantes pour eux. Même si, dans le baromètre Digital Wallonia 2018 « Éducation et numérique », 72% des enseignants déclarent avoir suivi une formation TIC, nombreux sont ceux qui indiquent qu'ils auraient besoin d'un soutien concret pour construire des scénarios pédagogiques recourant aux TIC, une fois sur le terrain. En effet, seuls 46% ont reçu une formation numérique liée au pédagogique. Pour les auteurs du Baromètre, le soutien « sur les aspects spécifiquement pédagogiques reste le parent pauvre, tant au niveau des écoles que via les conseillers des réseaux ».

#### **4. En conclusion**

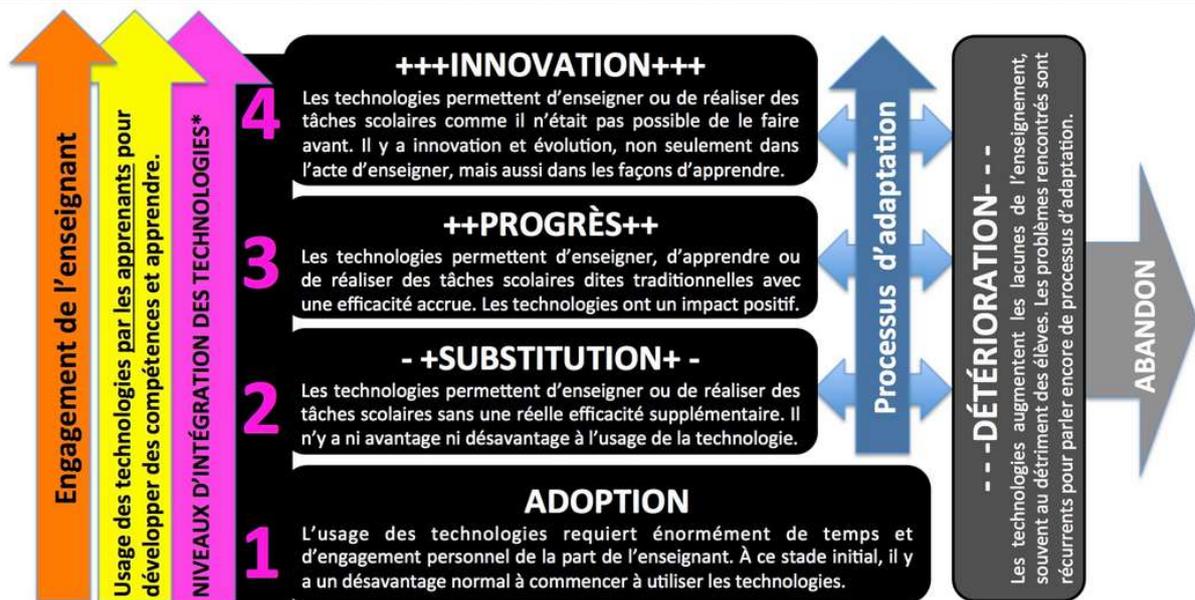
Comme le constate le Baromètre Digital Wallonia 2018 Éducation et Numérique<sup>24</sup>, si pendant longtemps, l'équipement insuffisant a été le premier obstacle à une utilisation effective des TIC en classe, ce n'est plus vraiment le cas aujourd'hui puisque une minorité d'élèves fréquente des écoles où les directions déclarent qu'il n'y a aucun ordinateur disponible. Néanmoins, nous pouvons constater à travers ce chapitre, les retards pris dans leur utilisation en classe par rapport aux pays de référence et plus particulièrement dans l'enseignement de la lecture.

Ce retard s'explique par le manque de soutien technique fourni sur le terrain mais également par la formation numérique des enseignants (initiale ou continuée) qui reste diffuse pour une majorité d'entre eux alors que, comme nous l'avons vu, c'est un facteur important pour l'adoption de pratiques numériques en classe. Pour les auteurs du Baromètre, « il est donc indispensable d'intégrer plus massivement le numérique dès la formation initiale des enseignants et de proposer des cursus où la composante numérique est présente de manière disciplinaire et transversale. Il s'agit d'amener les futurs enseignants à développer les compétences numériques nécessaires à leur futur métier tel que le recommande la Commission européenne avec « DigComp EDU ». Il importe de développer une maîtrise des TIC susceptible d'en faire un véritable outil d'enseignement -apprentissage et afin qu'ils utilisent ceux-ci avec de réelles plus-values. Dépasser ce que Karsenti (2014) nomme la phase de substitution où l'enseignant reproduit ce qu'il faisait avant en salle de classe mais avec les TIC pour

---

<sup>24</sup> <https://www.digitalwallonia.be/fr/publications/education2018>

atteindre la phase d'innovation où il enseigne avec l'aide des TIC, comme il n'aurait jamais été possible de le faire sans elles.



## Modèle ASPID

@ThierryUdM, 2015 V.96

## Chapitre 7 – Les caractéristiques de l'école

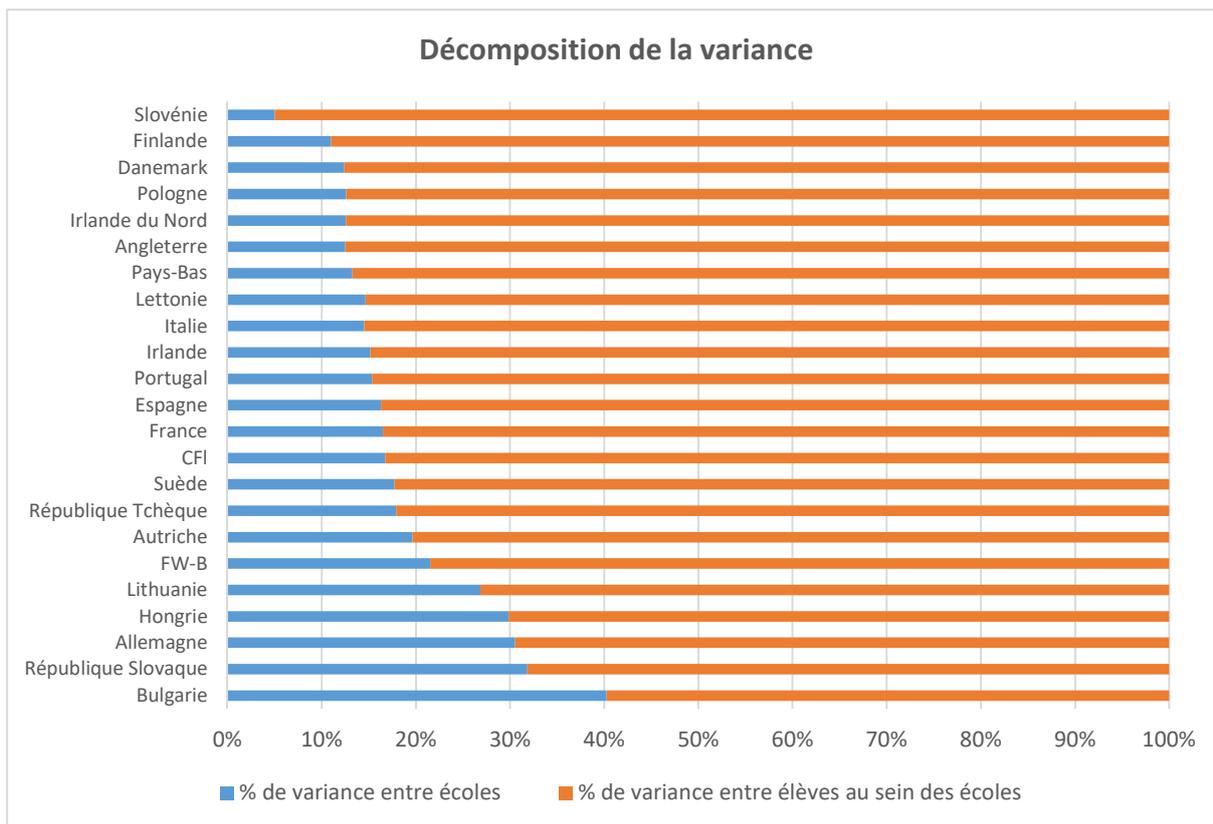
L'environnement scolaire dans lequel l'élève évolue peut contribuer au développement de ses compétences. Des différences entre écoles à cet égard peuvent en effet conduire à de nouvelles inégalités de résultats. Cet environnement est constitué de multiples facettes telles que la composition sociale de l'école, les ressources disponibles pour l'enseignement ou encore le climat de l'école. Dans ce chapitre, nous allons ainsi étudier différentes caractéristiques de l'école et leurs liens avec les résultats des élèves à l'enquête PIRLS. Dans un premier temps, nous étudierons dans quelle mesure la variance des résultats à l'enquête PIRLS est attribuable aux différences entre écoles et si ces différences sont liées à leur composition sociale. Ensuite nous tenterons de voir dans quelles mesures les ressources disponibles dans l'école posent problème et affectent la qualité de l'enseignement. Enfin, nous développerons la thématique du climat de l'école du point de vue des différents acteurs : les directions, les enseignants et les élèves.

### 1. Décomposition de la variance

La première question qui peut être soulevée est : la variance des résultats s'explique-t-elle par des différences entre écoles ? Répondre à cette question est l'objectif poursuivi par l'analyse de la décomposition de la variance. Cette décomposition de la variance permet en effet de quantifier les pourcentages de variance de résultats imputables à des différences entre écoles ou à des différences entre élèves au sein des écoles.

On peut ainsi observer qu'en FW-B 21,5% de la variance de résultats se situe entre écoles tandis que les 78,5% restants se situent entre élèves au sein des écoles. Le fait de fréquenter une école plutôt qu'une autre exerce donc une influence non négligeable sur les performances des élèves. S'il apparaît que la majorité des pays de l'UE présentent une variance entre écoles moins élevée qu'en FW-B (graphique 7.1), il est important de noter que le pourcentage de 21,5% est relativement faible comparé à ce que l'on observe dans l'enseignement secondaire. En effet, en FW-B, les enquêtes PISA mettent en évidence une variance de résultats entre écoles proche des 50% (53% en 2009). Cette différence de pourcentage entre l'enseignement primaire et secondaire tient certainement en partie dans la plus grande concurrence entre établissements présente dans l'enseignement secondaire.

On peut se demander à quel(s) facteur(s) est due cette importante variance de résultats entre les écoles dès l'enseignement primaire. Il est possible de répondre en partie à cette question en étudiant la part de variance entre écoles qui s'explique par l'origine sociale et culturelle des élèves. Les analyses mettent en évidence que 60,5% de la variance entre écoles s'explique par l'origine sociale et culturelle des élèves. En FW-B une part importante des différences de résultats entre écoles s'explique donc par la ségrégation sociale déjà présente dans l'enseignement primaire.

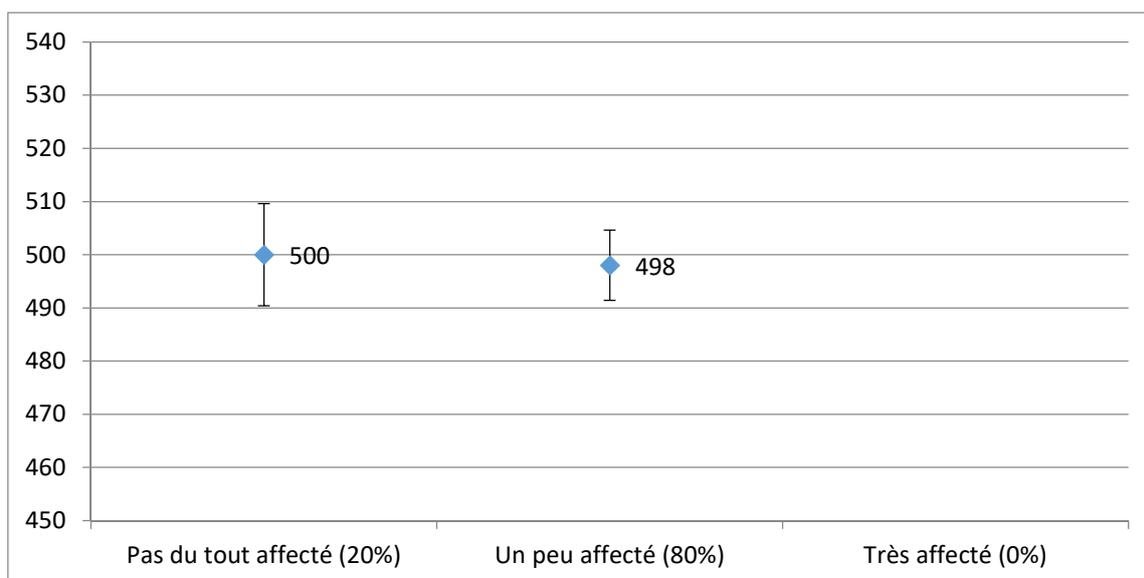


**Graphique 7.1** : Parts de la variance des performances se situant entre les établissements et entre les élèves au sein des établissements

## 2. Les ressources disponibles pour l'enseignement

La littérature met en évidence que les ressources disponibles dans l'école peuvent impacter la qualité de l'enseignement dispensé dans les écoles (Lee & Barro, 2001 ; Lee & Zuze, 2011). L'enquête PIRLS permet d'investiguer ce lien entre les ressources disponibles dans l'école et les résultats des élèves grâce à différentes questions adressées aux directions. Ces questions portent sur les ressources générales et spécifiques à l'enseignement de la lecture. Par ailleurs, une échelle reflétant la mesure dans laquelle le manque de ressources affecte l'enseignement a été créée au départ de ces différents items.

Il ressort tout d'abord de l'échelle que, selon les directions de la FW-B, le manque de ressources affecte peu (80%) ou pas du tout (20%) l'enseignement (graphique 7.2). Par ailleurs, en FW-B, il n'existe pas de différence significative au niveau des résultats des élèves à l'enquête PIRLS selon que ceux-ci se trouvent dans une école peu ou pas du tout affectée par le manque de ressources.



**Graphique 7.2 :** Performances moyennes en lecture selon que l'école est affectée ou non par le manque de ressources sur l'enseignement

L'analyse plus détaillée des différents items met en évidence que le manque de ressources qui affecte le plus l'enseignement est relatif aux nouvelles technologies. Plus de la moitié des élèves ont des directeurs pointant que le manque de personnel compétent en informatique et la pénurie ou l'inadéquation du matériel audiovisuel, informatique et des logiciels ou applications destinés à l'enseignement de la lecture affectent assez, voire très fortement, la qualité de l'enseignement dans leur école. Cette problématique des nouvelles technologies dans les écoles de la FW-B est davantage développée dans le chapitre consacré à cette thématique (chapitre 6). Il est également à noter que la pénurie ou l'inadéquation du matériel destiné aux élèves ayant des besoins spécifiques affecte assez, voire très fortement, l'enseignement dans près de 50% des cas.

|  | Pas du tout | Quelque peu | Assez fortement | Très fortement |
|--|-------------|-------------|-----------------|----------------|
| Pénurie ou inadéquation du matériel pédagogique (par exemple, des manuels scolaires)   | 65%         | 32%         | 3%              | 0%             |
| Pénurie ou inadéquation des fournitures (par exemple, cartouches d'encre pour imprimantes)   | 65%         | 29%         | 2%              | 4%             |
| Pénurie ou inadéquation des bâtiments ou des cours de récréation   | 38%         | 40%         | 18%             | 4%             |
| Pénurie ou inadéquation des systèmes de chauffage/d'air conditionné/d'éclairage  | 59%         | 33%         | 5%              | 3%             |
| Pénurie ou inadéquation des locaux destinés à l'enseignement (par exemple, des classes)  | 47%         | 43%         | 8%              | 2%             |
| Manque de personnel compétent en informatique/en nouvelles technologies  | 13%         | 33%         | 28%             | 26%            |
| Pénurie ou inadéquation du matériel audiovisuel destiné à l'enseignement (par exemple, tableaux blancs interactifs, des projecteurs numériques)                            | 16%         | 25%         | 30%             | 29%            |
| Pénurie ou inadéquation du matériel informatique destiné à l'enseignement et à l'apprentissage (par exemple, des ordinateurs ou des tablettes à la disposition des élèves) | 18%         | 26%         | 34%             | 22%            |
| Pénurie ou inadéquation du matériel destiné aux élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques   | 17%         | 34%         | 29%             | 20%            |

**Tableau 7.1 :** Pourcentage d'élèves dont le directeur déclare que le manque de ressources générales affecte l'enseignement

Un même constat peut être dressé concernant le manque de ressources pour enseigner la lecture : ce sont principalement les ressources de types logiciels ou applications pédagogiques qui semblent manquer aux enseignants.

|  | <b>Pas du tout</b> | <b>Quelque peu</b> | <b>Assez fortement</b> | <b>Très fortement</b> |
|--|--------------------|--------------------|------------------------|-----------------------|
| Manque d'enseignants spécialisés dans l'enseignement de la lecture   | 48%                | 33%                | 15%                    | 4%                    |
| Pénurie ou inadéquation des logiciels ou des applications destinés à l'enseignement de la lecture                                    | 13%                | 39%                | 30%                    | 18%                   |
| Pénurie ou inadéquation des ressources à la bibliothèque (livres papiers ou numériques, magazines...)                                | 40%                | 38%                | 17%                    | 5%                    |
| Pénurie ou inadéquation du matériel pédagogique destiné à la lecture (par exemple, des collections de textes, des manuels scolaires) | 49%                | 42%                | 9%                     | 0%                    |

**Tableau 7.2 :** Pourcentage d'élèves dont le directeur déclare que le manque de ressources pour l'enseignement de la lecture affecte l'enseignement

### 3. Le climat de l'école

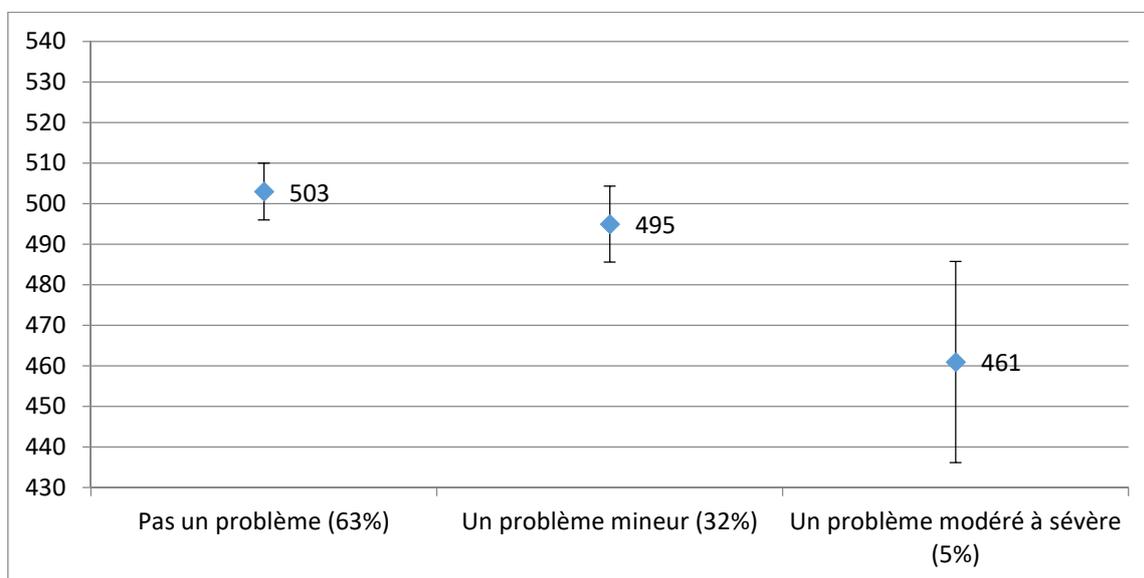
Dans l'enquête PIRLS, le climat de l'école est appréhendé au travers de différents axes : l'ordre, la discipline, la sécurité mais également la présence ou non de comportements de harcèlement entre élèves. Pour pouvoir traiter de ces différents aspects, des questions ont été posées tant aux directeurs, qu'aux enseignants et aux élèves. Dans ce chapitre, ce sont les réponses de ces différents acteurs que nous allons exploiter.

#### 3.1. Le point de vue des directions

Les directions ont plus précisément été interrogées sur les problèmes d'ordre et de discipline qui peuvent affecter l'environnement scolaire. Si, en FW-B, la discipline dans l'enseignement primaire ne semble pas constituer un problème majeur dans la majorité des cas (tableau 7.3), l'échelle construite au départ de ces différents items indique toutefois que les 5% d'élèves fréquentant les écoles où la direction identifie ces comportements comme constituant un problème modéré à sévère présentent des résultats en lecture significativement moins bons que les autres élèves.

|   | Pas un problème | Un léger problème | Un certain problème | Un sérieux problème |
|---|-----------------|-------------------|---------------------|---------------------|
| Arrivées tardives à l'école   | 36%             | 51%               | 10%                 | 3%                  |
| Absentéisme (absences injustifiées)   | 42%             | 43%               | 10%                 | 5%                  |
| Chahut dans les classes   | 67%             | 23%               | 8%                  | 2%                  |
| Tricherie   | 77%             | 21%               | 1%                  | 1%                  |
| Langage grossier  | 39%             | 45%               | 14%                 | 2%                  |
| Vandalisme  | 76%             | 22%               | 1%                  | 1%                  |
| Vols  | 79%             | 19%               | 1%                  | 1%                  |
| Intimidations ou insultes entre élèves (y compris par sms, courriels...)  | 42%             | 43%               | 14%                 | 1%                  |
| Bagarres entre élèves   | 34%             | 49%               | 16%                 | 1%                  |
| Intimidations ou insultes à l'égard des enseignants ou des membres du personnel (y compris par sms, courriels...) | 90%             | 8%                | 2%                  | 0%                  |

**Tableau 7.3 :** Pourcentage d'élèves dont le directeur déclare que ces comportements posent problème dans l'école



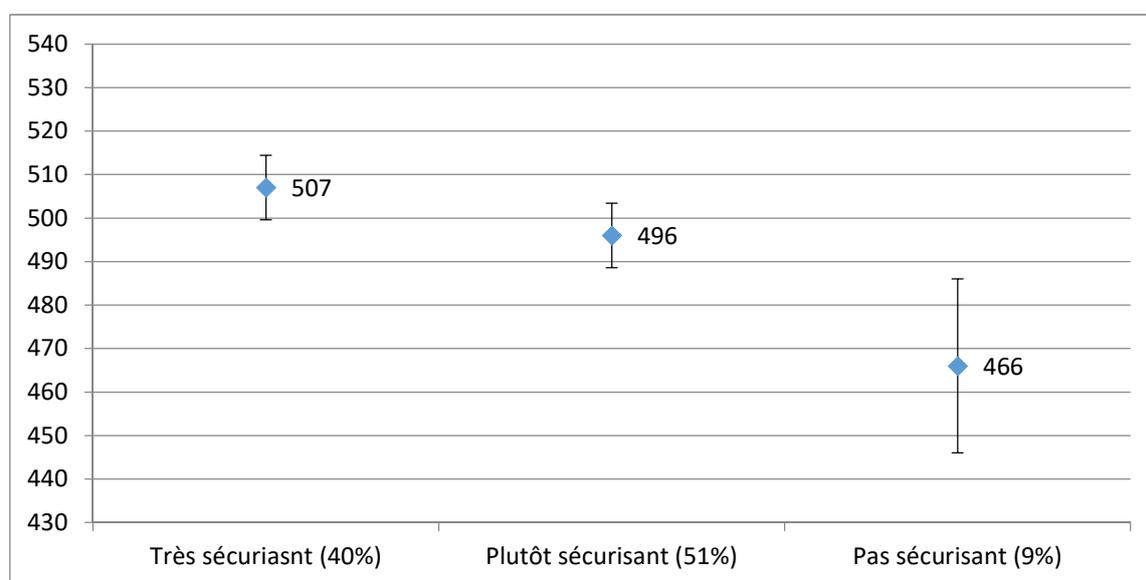
**Graphique 7.3 :** Performances moyennes en lecture selon la discipline dans l'école

### 3.2. Le point de vue des enseignants

Les enseignants ont quant à eux été interrogés sur l'ordre et la sécurité dans leur école (tableau 7.4). Une grande majorité des élèves ont des enseignants satisfaits de cet aspect. Les items avec lesquels les enseignants sont le moins en accord concernent le comportement des élèves. Environ un quart des élèves ont des enseignants qui trouvent qu'ils ne se comportent pas avec civisme et qu'ils sont peu respectueux à l'égard de leurs enseignants. L'échelle construite au départ de ces items (graphique 7.4) montre que seuls 9% des élèves ont des enseignants qui considèrent leur école comme n'étant pas sécurisante. Même si ce pourcentage est relativement faible, il est à noter que les élèves fréquentant ces écoles ont une moyenne globale significativement inférieure aux autres élèves.

|   | Tout à fait d'accord | Plutôt d'accord | Pas tout à fait d'accord | Pas du tout d'accord |
|---|----------------------|-----------------|--------------------------|----------------------|
| Cette école est située dans un quartier sûr                                       | 55%                  | 34%             | 10%                      | 1%                   |
| Je me sens en sécurité dans cette école   | 66%                  | 31%             | 3%                       | 0%                   |
| Les politiques et mesures concrètes de sécurité sont suffisantes dans cette école | 47%                  | 38%             | 15%                      | 0%                   |
| Les élèves se comportent avec civisme   | 21%                  | 56%             | 22%                      | 1%                   |
| Les élèves sont respectueux à l'égard des enseignants                             | 29%                  | 61%             | 10%                      | 0%                   |
| Les élèves sont respectueux à l'égard des installations et du matériel scolaires  | 16%                  | 61%             | 21%                      | 2%                   |
| Cette école a un règlement très clair concernant le comportement des élèves       | 46%                  | 39%             | 12%                      | 3%                   |
| Le règlement de cette école est appliqué de façon équitable et cohérente.         | 36%                  | 44%             | 16%                      | 4%                   |

**Tableau 7.4 :** Pourcentage d'élèves dont les enseignants déclarent être dans une école où règnent l'ordre et la sécurité



**Graphique 7.4 :** Score global moyen selon la sécurité et l'ordre dans l'école

Sans grande surprise, on observe une corrélation positive et significative (0,42) entre le score de discipline établi sur la base des déclarations des directeurs et le score d'ordre et de sécurité construit sur la base des dires des enseignants, discipline, ordre et sécurité allant généralement de pair.

### 3.3. Le point de vue des élèves

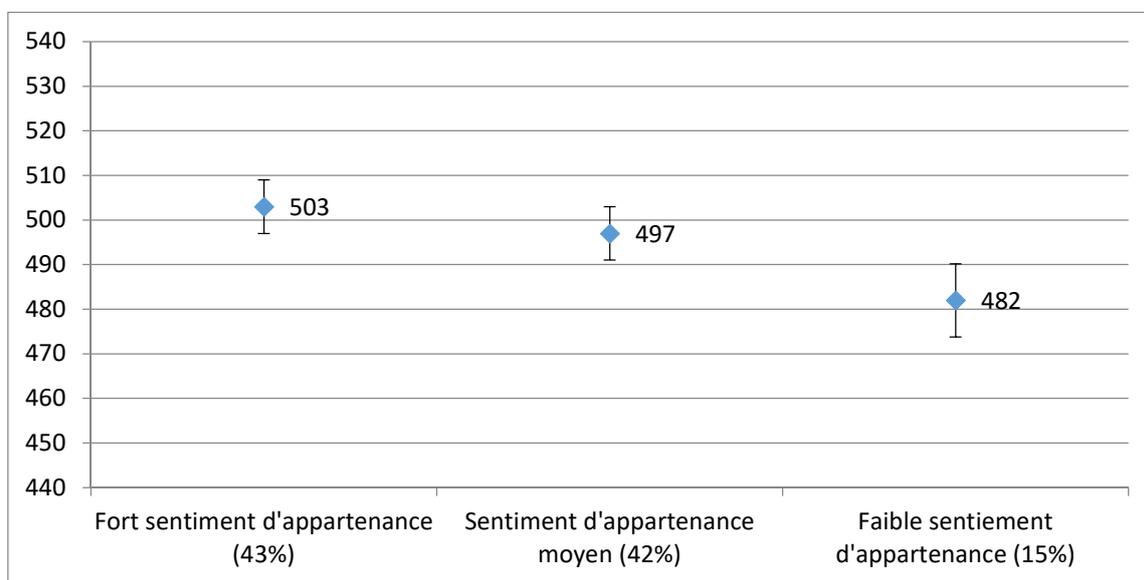
Les élèves participant à l'enquête PIRLS ont été interrogés sur deux aspects pouvant refléter le climat de l'école : leur sentiment d'appartenance à l'école et le fait qu'ils soient victimes ou non de harcèlement de la part des autres élèves.

En ce qui concerne le sentiment d'appartenance, 5 items ont été soumis aux élèves (tableau 7.5). Près de 80% des élèves sont tout à fait ou plutôt d'accord avec ces différents items : ils aiment être à l'école, ils se sentent en sécurité, à leur place, leurs enseignants sont justes avec eux et ils sont fiers de

fréquenter cette école. L'échelle construite au départ de ces différents items reflète le sentiment d'appartenance des élèves à l'école. Il apparaît que 43% des élèves ont un fort sentiment d'appartenance, 42% un sentiment d'appartenance moyen et 15% un faible sentiment d'appartenance. S'il n'existe pas de différence significative au niveau du score moyen entre les élèves ayant un sentiment d'appartenance fort ou moyen, les 15% d'élèves qui ont un faible sentiment d'appartenance ont quant à eux un résultat significativement plus faible que les autres.

|   | Tout à fait d'accord | Plutôt d'accord | Pas tout à fait d'accord | Pas du tout d'accord |
|---|----------------------|-----------------|--------------------------|----------------------|
| J'aime bien être à l'école                          | 45%                  | 32%             | 13%                      | 10%                  |
| Je me sens en sécurité à l'école                    | 49%                  | 31%             | 12%                      | 8%                   |
| Je me sens à ma place dans cette école              | 56%                  | 25%             | 11%                      | 8%                   |
| Les enseignants de cette école sont justes avec moi | 51%                  | 24%             | 13%                      | 12%                  |
| Je suis fier/fière d'être dans cette école          | 63%                  | 22%             | 8%                       | 7%                   |

**Tableau 7.5 :** Pourcentage d'élèves se sentant bien à l'école



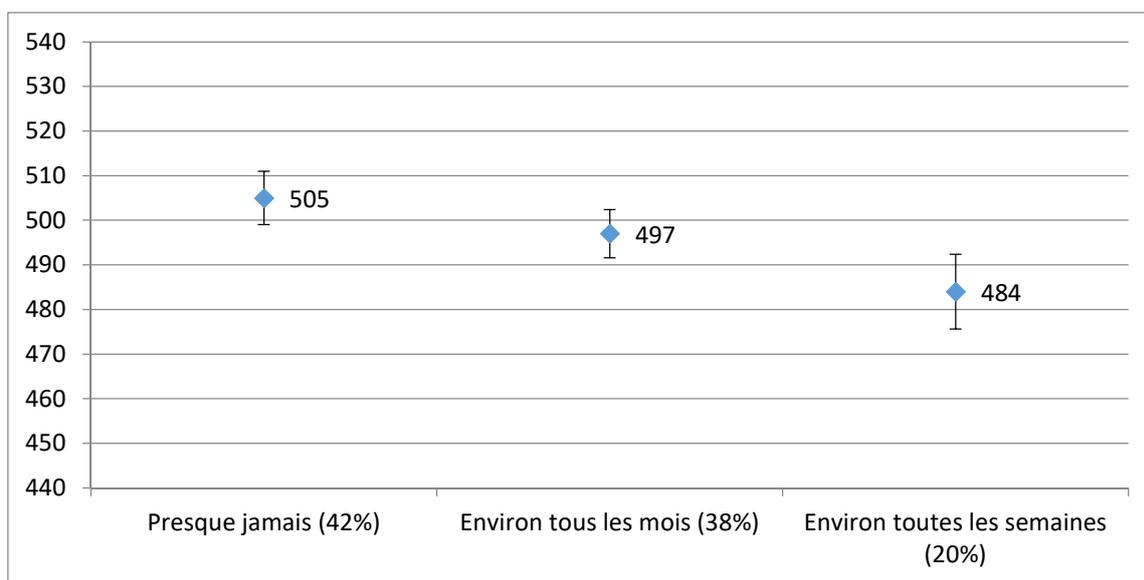
**Graphique 7.5 :** Performances moyennes en lecture selon le sentiment d'appartenance à l'école

La thématique du harcèlement entre élèves à l'école est aujourd'hui au cœur des préoccupations. Le harcèlement est défini comme une agression ou un comportement négatif répété dans le but de blesser ou d'ennuyer quelqu'un de physiquement ou psychologiquement plus faible (Glew, Fan, Katon, & Rivara, 2008). Ces comportements sont d'autant plus préoccupants qu'ils ont « (...) des conséquences pour le développement des compétences cognitives, sociales et émotionnelles des élèves, pour la promotion de la réussite et de l'accrochage scolaires, pour l'éducation à la citoyenneté et la lutte contre les discriminations, pour la prévention de la délinquance et pour la santé physique et mentale. » (Galand, 2017, p. 11). Il a ainsi été demandé aux élèves d'estimer à quelle fréquence ils étaient victimes de comportements négatifs tels que ceux cités (tableau 7.6). Les comportements les plus fréquents (au moins une fois par semaine) sont les moqueries, la calomnie, l'exclusion et la violence.

L'échelle construite au départ de ces items montre qu'un élève sur cinq est victime de comportements harcelants environ toutes les semaines et seuls 42% affirment ne presque jamais l'être. En comparaison aux autres pays du groupe de référence ce taux d'un élève sur cinq peut être considéré comme très élevé puisque, parmi les pays du groupe de référence, seule la Nouvelle Zélande affiche un pourcentage supérieur au nôtre (24%). Ce constat n'est pas neuf, Craig, Harel-Fisch, Fogel-Grinvald et al. (2009, cité par Galand, 2017) avaient déjà mis en évidence que la FW-B figurait parmi les systèmes scolaires où la proportion d'élèves concernés par le harcèlement est la plus grande. Cela est d'autant plus préoccupant que, comme la littérature l'a montré (Glew, Fan, Katon, & Rivara, 2008), les performances des élèves victimes de harcèlement sont significativement moins élevées (graphique 7.6).

|  | Au moins une fois par semaine | Une ou deux fois par mois | Quelques fois par an | Jamais |
|--|-------------------------------|---------------------------|----------------------|--------|
| Ils se sont moqués de moi ou m'ont insulté(e)  | 24%                           | 15%                       | 25%                  | 36%    |
| Ils m'ont tenu(e) à l'écart de leurs jeux ou de leurs activités  | 17%                           | 15%                       | 21%                  | 47%    |
| Ils ont raconté des mensonges sur moi  | 19%                           | 15%                       | 22%                  | 44%    |
| Ils m'ont volé quelque chose   | 8%                            | 8%                        | 17%                  | 67%    |
| Ils m'ont frappé(e) ou m'ont fait mal (par exemple, ils m'ont bousculé(e), frappé(e), donné des coups de pied) | 17%                           | 17%                       | 23%                  | 43%    |
| Ils m'ont obligé(e) à faire des choses que je ne voulais pas faire   | 9%                            | 8%                        | 15%                  | 68%    |
| Ils ont communiqué des informations gênantes pour moi  | 9%                            | 9%                        | 17%                  | 65%    |
| Ils m'ont menacé(e)  | 9%                            | 7%                        | 14%                  | 70%    |

**Tableau 7.6 :** Pourcentage d'élèves victimes de comportements harcelants

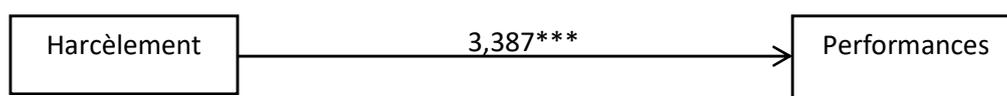


**Graphique 7.6 :** Performances moyennes en lecture selon la fréquence à laquelle l'enfant est harcelé à l'école

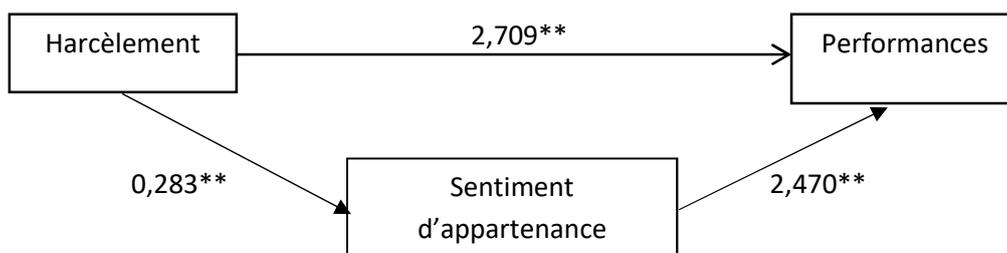
On peut se demander dans quelle mesure le lien entre le harcèlement à l'école et les performances moyennes s'explique par le sentiment d'appartenance à l'école. Les enfants harcelés peuvent en effet difficilement se sentir bien, à leur place et en sécurité dans leur école. C'est ce que nous avons voulu évaluer grâce aux modèles présentés ci-dessous. Dans un premier temps, l'effet direct du harcèlement

sur les performances à l'enquête PIRLS a été testé (modèle 1). Sans surprise, comme nous l'avons signalé ci-dessus, moins les élèves sont victimes de harcèlement (=haut score sur l'échelle de harcèlement) meilleures sont leurs performances. Dans un second temps, l'effet médiateur du sentiment d'appartenance a été testé (modèle 2). Nous pouvons observer que lorsque la variable médiatrice « sentiment d'appartenance » est prise en compte dans le modèle, l'effet du harcèlement diminue. Ainsi, le lien entre le harcèlement et les performances s'explique en partie par le sentiment d'appartenance à l'école. Les élèves qui sont moins victimes de harcèlement développent un plus fort sentiment d'appartenance ce qui est lié à de meilleures performances. En d'autres mots, le harcèlement apparait comme étant une variable qui agit sur les performances en lecture des élèves de manière directe mais également en agissant sur le sentiment d'appartenance de l'élève.

#### Modèle 1



#### Modèle 2



#### 4. En conclusion

Si un quart de la variance des résultats à l'enquête PIRLS s'explique par des différences entre écoles, 60% de ces différences sont liées à l'origine sociale et culturelle des élèves. Ainsi, déjà dans l'enseignement primaire, la ségrégation sociale est présente et elle explique une partie des résultats des élèves. Par ailleurs, de manière générale, les écoles de la FW-B peuvent être considérées comme ayant peu de problèmes de discipline, de sécurité, d'ordre et de ressources. En effet, l'enseignement n'est affecté de manière prononcée par le manque de ressources dans aucune des écoles. Ce chapitre a également permis de mettre en évidence que le pourcentage d'élèves fréquentant des écoles où la discipline (selon les directions) et l'ordre et la sécurité (selon les enseignants) pose problème est relativement faible puisqu'il est respectivement de 5 et 9%. Il est toutefois à noter que les élèves fréquentant ces écoles ont des performances significativement plus faibles que les autres. Ce résultat montre donc l'importance d'offrir à tous les élèves un environnement sécurisant pour le développement de leurs compétences. Enfin, plus interpellant, il apparait qu'un élève sur 5 est victime de comportements harcelants. Ce pourcentage est un des plus élevés parmi les pays du groupe de référence. La prise en charge de ces comportements semble d'autant plus importante que ceux-ci ont une répercussion sur les résultats des élèves harcelés et notamment en touchant leur sentiment d'appartenance à l'école.



## Chapitre 8 – Formation et satisfaction des enseignants

Ce chapitre est consacré à deux aspects du métier d'enseignant : la formation et la satisfaction professionnelle. En ce qui concerne la formation deux moments seront envisagés : la formation initiale et la formation en cours de carrière ou formation continue. L'idée est ici de dresser le profil de la formation des enseignants de 4<sup>e</sup> primaire en FW-B et d'ensuite situer celle-ci par rapport aux autres pays de l'UE. Ensuite, la question de la satisfaction professionnelle sera abordée : nos enseignants sont-ils satisfaits de leur métier ? Comment se situent-ils à cet égard par rapport aux autres pays de l'UE ? Existe-t-il un lien entre leur sentiment de satisfaction et les performances des élèves ?

### 1. Formation initiale des enseignants

En FW-B, 98% des élèves ont des enseignants ayant obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur de niveau bachelier. Les 2% restant ont des enseignants ayant un diplôme de niveau master. À l'heure où l'on parle de la réforme de la formation initiale des enseignants, comment se situe-t-on en comparaison aux autres pays de l'UE ? En moyenne, dans l'UE, 36% des élèves ont des enseignants formés à un niveau master. Peu de pays de l'UE ont un taux d'enseignants formés au niveau master aussi bas que le nôtre. C'est le cas de la Communauté flamande, de l'Italie, de la Slovénie, du Danemark, des Pays-Bas, de l'Autriche et de la Hongrie. Il est à noter qu'en FW-B 100% des élèves ont des enseignants ayant une formation dont le domaine principal est l'enseignement primaire.

Une analyse plus en profondeur du contenu de la formation initiale des enseignants grâce à la question portant sur les matières étudiées au cours de leurs études, permet de constater que trois quart des élèves ont des enseignants bien formés en français. Par contre la littérature n'a fait l'objet d'un approfondissement que pour les enseignants de 7,1% des élèves. La pédagogie, qu'elle soit générale ou spécifique à la lecture, a quant à elle fait l'objet d'un apprentissage en profondeur pour les enseignants d'environ 60% des élèves. À l'inverse, la remédiation en lecture n'a fait l'objet d'un apprentissage en profondeur que pour les enseignants de 8% des élèves. Ce chiffre est interpellant quand on sait que plus d'un tiers de nos élèves atteignent à peine le niveau 1 des niveaux de compétences. Par ailleurs, comme nous l'avons signalé dans le chapitre consacré aux pratiques des enseignants, selon eux, un élève sur cinq aurait besoin de remédiation en lecture et seulement un sur deux en bénéficie. Cela n'est pas surprenant lorsqu'on constate la faible proportion d'enseignants formés à cela. Une autre matière qui peut être pointée comme le parent pauvre de la formation initiale est l'apprentissage des méthodes d'évaluation en lecture. Un tiers des élèves ont des enseignants affirmant que cette thématique n'a pas été vue au cours de leurs études, plus de la moitié des élèves ont des enseignants ayant eu une vue d'ensemble et seulement 10% ont approfondi cette matière.

|   | Pas du tout | Vue d'ensemble ou introduction | Approfondissement |
|---|-------------|--------------------------------|-------------------|
| Français                                | 0%          | 24%                            | 76%               |
| Littérature                             | 22%         | 71%                            | 7%                |
| Pédagogie ou enseignement de la lecture | 2%          | 41%                            | 57%               |
| Psychopédagogie                         | 0%          | 34%                            | 66%               |
| Remédiation en lecture                  | 37%         | 55%                            | 8%                |
| Théorie(s) de la lecture                | 14%         | 61%                            | 25%               |
| Enseignement spécialisé                 | 32%         | 66%                            | 2%                |
| Apprentissage d'une deuxième langue     | 70%         | 27%                            | 3%                |
| Méthode d'évaluation en lecture         | 34%         | 56%                            | 10%               |
| Enseignement à la petite enfance        | 38%         | 50%                            | 12%               |

**Tableau 8.1 :** Pourcentage d'élèves dont les enseignants disent avoir été formés aux différentes matières lors de leurs études

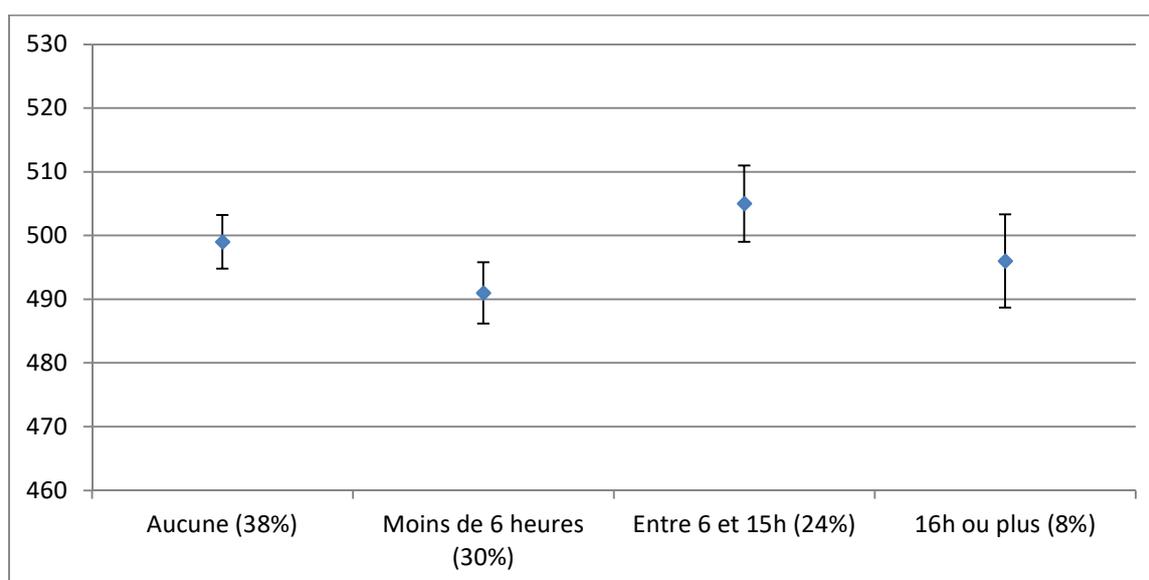
## 2. Formation continue des enseignants

Au moment du recueil de données (avril 2016), les enseignants ont en moyenne consacré assez peu de temps à de la formation continue portant sur la lecture ou l'enseignement de la lecture au cours des deux dernières années. Seuls 32% des élèves ont des enseignants qui y ont consacré une journée ou plus (plus de 6 heures) au cours des deux dernières années (tableau 8.2). Même si cette réalité est plus marquée chez nous, ce constat est également observé dans de nombreux autres pays.

| Aucune | Moins de 6 heures | Entre 6 et 15 heures | Entre 16 et 35 heures | Plus de 35 heures |
|--------|-------------------|----------------------|-----------------------|-------------------|
| 38%    | 30%               | 24%                  | 5%                    | 3%                |

**Tableau 8.2 :** Pourcentage d'élèves dont les enseignants déclarent passer du temps dans des formations continues portant sur la lecture

Il est à noter que le temps consacré à des formations continuées en lecture n'est pas lié à la qualité de l'enseignement puisque ce temps n'est pas lié aux performances (graphique 8.1).



**Graphique 8.1 :** Performances moyennes en lectures selon le nombre d'heures de formation continue en lecture réalisées par les enseignants

Les études peinent à mettre en évidence un lien entre formation professionnelle et résultats des élèves. Pointons toutefois l'étude de Biancarosa, Bryk et Dexter (2010) qui, grâce à un design

longitudinal de 4 ans mené auprès de 17 écoles, mettent en évidence les effets positifs d'un programme de formation en lecture de type collaboratif sur les compétences en lecture de six cohortes d'élèves suivis de la première à la deuxième année primaire. Durant quatre années scolaires, les résultats de 6 cohortes d'élèves ont été recueillis en automne et au printemps à trois niveaux scolaires (3<sup>e</sup> maternelle, 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années primaires) selon un schéma quasi expérimental en lignes de base. Les ampleurs d'effets (*effects size*) mis en évidence au terme de chacune des trois années d'intervention s'élèvent respectivement à 0,22, 0,33 et 0,43<sup>25</sup>. Le programme collaboratif mis en place impliquait la formation durant une année d'un formateur choisi parmi les enseignants de chaque école pour accompagner la mise en place de pratiques de lecture écriture auprès de leurs collègues. Cette formation combinait l'étude des mécanismes propres à la lecture et à l'écriture, le développement de compétences de formateur ciblées sur le soutien à l'analyse de pratiques et la mise au point en collaboration avec des conseillers pédagogiques de dispositifs destinés à évaluer les progrès des élèves. Ce programme collaboratif qui s'étendait de la 3<sup>e</sup> maternelle à la 2<sup>e</sup> année primaire visait le développement des compétences de lecture, d'écriture et de langage oral. Il incluait notamment l'enseignement direct et intégré des correspondances graphophonétiques, le développement de la conscience phonologique, un travail sur le vocabulaire, sur la fluidité de la lecture, de même qu'un travail au niveau des textes ciblé sur l'élaboration du sens littéral, inférentiel et du sens critique.

### 3. Satisfaction des enseignants

Les recherches menées en FW-B tendent à montrer que les enseignants sont globalement plutôt satisfaits de leur métier (Lison & De Ketele, 2007 ; Frenay & Meuris, 1995 ; Maroy, 2002). On constate en effet que le pourcentage d'enseignants plutôt satisfaits avoisine les 60% dans les différentes études. À l'inverse de l'enquête PIRLS, dont nous allons présenter les résultats, qui portent sur les enseignants de l'enseignement primaire, ces études portent pour la plupart sur les enseignants de l'enseignement secondaire. Dans l'enquête PIRLS, quatre items de satisfaction ont été soumis aux enseignants (tableau 8.3). Les résultats montrent que les enseignants éprouvent souvent, voire très souvent, des sentiments positifs à l'égard de leur métier. Sur base de ces résultats, il semble donc que les enseignants du primaire sont davantage satisfaits que ceux de l'enseignement secondaire. Une moyenne de satisfaction a été créée au départ de ces items et permet de constater que 9% des élèves ont des enseignants qui ne sont pas satisfaits. Les 91% restants sont plutôt satisfaits (40%) voire très satisfaits (51%). Ce pourcentage est élevé et seuls six pays de l'UE enregistrent un pourcentage d'élèves ayant des enseignants très satisfaits plus élevé : l'Irlande, l'Irlande du nord, l'Italie, l'Autriche, l'Espagne et la Communauté flamande. Il est également à noter que le pourcentage d'élèves dont les enseignants se déclarent très satisfaits sont 8% de plus en 2016 qu'en 2011.

---

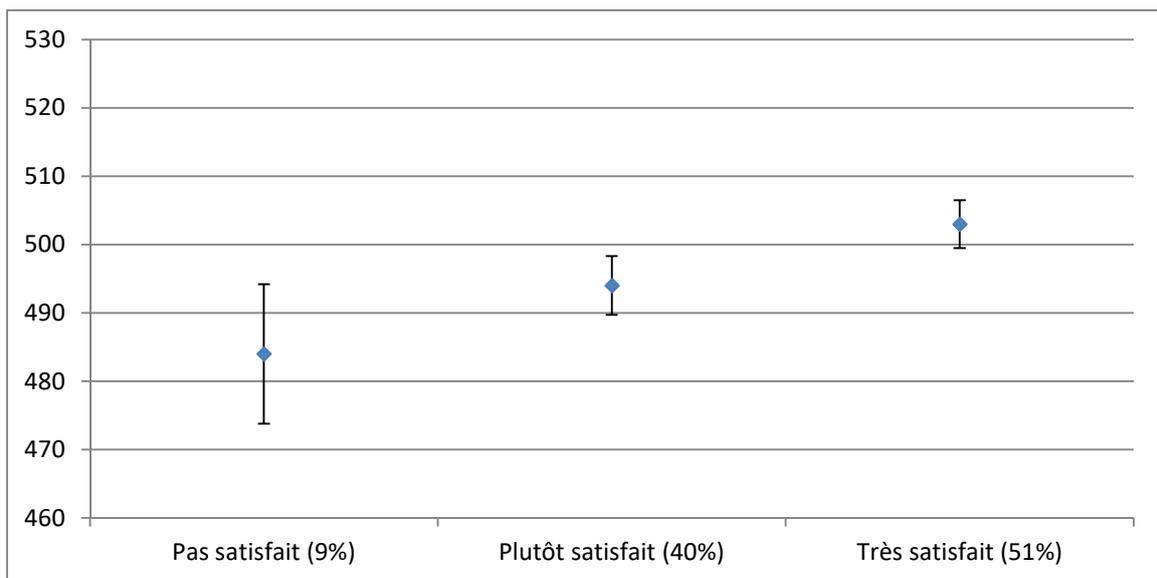
<sup>25</sup> Si l'on se réfère aux seuils d'interprétation des ampleurs d'effets publiées par Hill, Bloom, Black et Lipsey (2007), les effets obtenus au terme de cette intervention correspondent à un gain de scolarité équivalent à un mois et demi en 3<sup>e</sup> maternelle, de 3 mois et demi en première année primaire et de sept mois en deuxième année primaire.

|   | Très souvent | Souvent | Parfois | Jamais ou presque jamais |
|---|--------------|---------|---------|--------------------------|
| Je suis heureux(se) d'être enseignant(e)          | 54%          | 38%     | 8%      | 0%                       |
| Je trouve mon métier très important et motivant   | 55%          | 35%     | 9%      | 1%                       |
| Je suis très enthousiaste à propos de mon travail | 48%          | 40%     | 10%     | 2%                       |
| Je suis très motivé(e) par mon travail            | 46%          | 44%     | 8%      | 2%                       |
| Je suis fier/fière de mon travail                 | 41%          | 45%     | 13%     | 1%                       |

**Tableau 8.3 :** Pourcentage d'élèves dont les enseignants éprouvent les sentiments suivants concernant leur métier

Enfin, il apparaît qu'il n'existe pas de lien significatif (graphique 8.2) entre la satisfaction professionnelle des enseignants et les performances des élèves.

Par ailleurs, il est à noter qu'il existe une corrélation positive significative entre la satisfaction professionnelle et le fait que les enseignants affirment travailler dans une école où règnent l'ordre et la sécurité (corrélation de 0,36).



**Graphique 8.2 :** Performances moyennes en lecture selon la satisfaction professionnelle des enseignants

#### **4. En conclusion**

Si les résultats de l'enquête PIRLS 2016 montrent que les enseignants de 4<sup>e</sup> année primaire sont globalement satisfaits de leur métier, il apparaît qu'en termes de formation, des améliorations sont possibles. En effet, lors de la formation initiale, les thématiques telles que la littérature, l'évaluation de la lecture ou encore la remédiation n'ont été vues en profondeur que par peu d'enseignants. Dans le contexte de la FW-B, où le taux d'élèves en grande difficulté est important, de telles thématiques devraient occuper une place à part entière de la formation. La formation continue en lecture est-elle aussi peu fréquente et devrait elle aussi être repensée. Comment motiver les enseignants à suivre de telles formations au cours de leur carrière ? Quelle thématique aborder ? Les thématiques peu abordées lors de la formation initiale ne devraient-elles pas faire l'objet de formations spécifiques ?



## Conclusions

L'état des lieux du niveau de compréhension de l'écrit (*reading literacy*) des élèves de quatrième année primaire qui ressort de cette troisième édition de l'enquête internationale sur les compétences en lecture (PIRLS 2016) ne peut laisser aucun acteur du monde éducatif indifférent. En effet, alors que la FW-B était déjà en queue de peloton en 2011, elle maintient cette position notamment en raison d'une baisse significative de ses résultats en 2016 (-9 points). Le classement des pays de référence selon la moyenne globale obtenue lors du cycle PIRLS 2016 montre en effet 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 (à l'exception de Malte). Par ailleurs, si l'écart séparant les résultats des meilleurs et des moins bons lecteurs peut être considéré comme modéré, le poids de l'origine culturelle et du retard scolaire pèse en revanche encore trop fortement sur les résultats de nos élèves.

L'enquête PIRLS évalue la lecture en quatrième année primaire. Le cadre théorique de l'étude envisage le savoir lire comme « la capacité de comprendre et d'utiliser les formes du langage écrit requises par la société ou valorisées par l'individu ». Cette définition met bien en évidence l'importance de maîtriser à ce niveau scolaire non seulement des compétences de lecture expertes et critiques mais pointe également l'importance de former des lecteurs engagés dans des activités de lecture qu'elles soient orientées vers l'expérience littéraire ou vers l'utilisation ou l'acquisition de nouvelles connaissances. Cette définition élargie du savoir lire s'approche de la notion de littératie restreinte au domaine du langage écrit.

L'analyse des résultats met en évidence trois sources de difficultés majeures chez nos élèves de quatrième année primaire :

*- Une maîtrise insuffisante des démarches qui permettent de se distancier du texte*

Les processus de compréhension qui sollicitent la participation active du lecteur dans l'élaboration du sens apparaissent nettement moins maîtrisés que les processus d'extraction du sens (Prélever/inférer). 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.

*- Une difficulté à comprendre et à apprendre des textes informatifs*

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, nos élèves se distinguent de leurs condisciples européens par un taux de réussite des questions relatives aux textes informatifs inférieur à 50% alors que ce pourcentage dépasse ou égale les 60% dans deux tiers des pays participants. Cette difficulté à tirer parti des textes à visée informative, qui trouve sa source dans les premières années de l'enseignement primaire, constitue sans aucun doute un obstacle à l'assimilation des concepts enseignés dans les disciplines scolaires au fil de la scolarité obligatoire, voire au-delà.

*- Une proportion trop élevée de lecteurs précaires qui questionne le niveau d'entrée dans l'écrit acquis au sortir de l'école maternelle*

27% des élèves présentent un niveau de compétence dit « élémentaire » (niveau 1), ce qui se traduit par une incapacité à construire le sens global d'un texte, à y prendre appui pour développer de nouvelles connaissances et à éprouver le moindre plaisir à la lecture d'un récit, même court. Par ailleurs, 8% des élèves de l'échantillon n'atteignent pas le niveau de compréhension le plus élémentaire de l'échelle (niveau 1) qui implique la capacité de localiser et restituer un détail ou une information explicitement mentionnée et directement accessible dans un texte simple. C'est 2% de plus qu'en 2011. Il est très probable que faute d'avoir suffisamment automatisé les démarches d'identification de mots, les élèves situés à ce niveau ne soient parvenus au bout de la lecture d'aucun des deux textes de l'épreuve.

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 une attention particulière. 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. Ceci renvoie plus globalement au rôle assigné aux activités d'entrée dans l'écrit à l'école maternelle.

Par ailleurs, afin d'identifier des leviers potentiels du développement des compétences de lecture des élèves, des données ont également été recueillies auprès des parents, des chefs d'établissement, des enseignants et des élèves. La mise en lien de ces différentes données repose sur le modèle d'analyse du développement des compétences des élèves (Mullis, Martin, Kennedy, Trong, & Sainsbury, 2009) qui envisage deux sources majeures du développement du savoir lire : d'une part, la motivation et l'engagement des élèves dans les activités de lecture, d'autre part, les expériences formelles et informelles vécues à l'école et en dehors de celle-ci.

## **1. De la motivation à l'engagement dans les activités de lecture pour améliorer les compétences en lecture**

Pour étudier les liens entre la motivation envers la lecture, l'engagement dans les activités de lecture, et les compétences, le modèle théorique de Guthrie et Wigfield (2018) a été pris comme référence. Celui-ci a été privilégié car il envisage des pistes d'action pour la classe qui permettent de dépasser le cycle d'influence réciproque « mieux on lit, plus on lit », de même que sa version négative.

Selon Guthrie et Wigfield (2018), les performances en lecture seraient dépendantes de l'engagement de l'élève, c'est-à-dire de son implication fréquente dans des activités de lecture et d'écriture relevant d'un ou de plusieurs genres. L'engagement dans la lecture serait quant à lui dépendant de deux types de variables : la motivation pour la lecture et la maîtrise des stratégies cognitives en jeu dans la lecture (identification de mots et compréhension de l'écrit). Ces deux variables agiraient donc conjointement pour consolider l'engagement dans la lecture.

Parmi les dimensions de la motivation évaluées par l'enquête PIRLS 2016, les perceptions de soi apparaissent comme un levier potentiel des compétences en lecture. Une perception de soi positive se traduit en effet par une confiance en ses capacités de lecteur essentielle au développement d'une

persévérance face à un texte résistant ou face à un obstacle de compréhension local. À ce propos, les résultats indiquent qu'en FW-B, un élève sur cinq n'a pas confiance dans ses capacités en lecture. Ces élèves obtiennent le faible score de 450, soit 78 points de moins que les élèves très confiants et 43 points de moins que les élèves plutôt confiants. Globalement, les filles présentent un indice de perception de soi comme lecteur significativement supérieur à celui des garçons

Au même titre que les autres dimensions de la motivation (vue comme un spectre plutôt que comme une dimension unique), les perceptions de soi peuvent être induites chez les élèves et consolidées par les pratiques de classes. Rappelons en effet que pour améliorer la manière dont les élèves se perçoivent comme lecteur, il est indispensable qu'ils apprennent à maîtriser progressivement ces stratégies sur des textes de plus en plus résistants, qu'ils éprouvent l'effet facilitant de ces stratégies et en comprennent l'utilité. Celle-ci conditionne en effet le maintien dans le temps de leur mise en œuvre et le développement progressif d'une autonomie par les élèves, elle-même liée au développement de perceptions de soi positives.

Par ailleurs, les données recueillies en 2016 ont permis de valider un modèle prédictif des compétences en lecture qui met également l'accent sur les aspects didactiques spécifiques aux activités de lecture ; proposer des tâches/textes intéressant(e)s, communiquer clairement ses attentes, montrer aux élèves ce qu'ils ont appris, les encourager à donner leur avis sur ce qu'ils ont lu constituent des leviers susceptibles d'accroître les performances des élèves. En effet, selon le modèle validé sur les données recueillies en 2016, l'engagement des élèves dans les tâches de lecture en classe exerce un effet significatif sur l'engagement des élèves en dehors de l'école (temps passé à lire), qui, à son tour, influence positivement les résultats des élèves en lecture. Autrement dit, la perception par les élèves des pratiques mises en œuvre par l'enseignant pour susciter leur engagement dans les tâches de lecture en classe exerce un effet positif sur le temps réellement investi dans les tâches de lecture quotidiennes à domicile et, indirectement, sur leurs performances.

Certaines expériences de littératie sont très structurées, particulièrement celles qui s'inscrivent dans le cadre de la classe et des leçons consacrées à l'apprentissage de la lecture. D'autres expériences, moins structurées, sont constituées, de manière plus informelle, des rapports que l'enfant entretient de façon quotidienne avec l'écrit. L'ensemble de ces ressources et expériences familiales et scolaires sont cruciales pour permettre à l'enfant de développer ses compétences en matière de littératie.

## **2. Les expériences informelles**

L'analyse des données PIRLS 2016 issues des questionnaires à destination des parents a mis en évidence, sans surprise, que les enfants dont les parents manifestent une attitude positive envers la lecture obtiennent de meilleurs résultats que les autres en lecture, et ce sous contrôle du niveau socio-économique des familles. En outre, les pratiques et attitudes des parents favorables à l'égard de la lecture ont un effet plus important que les activités littéraires réalisées avec leur enfant. Ces données rencontrent les conclusions qu'ont tirées Akkari et Changkakoti (2009) de la littérature abondante sur le sujet : parmi tous les possibles, une des formes de mobilisation les plus fructueuses semble plutôt être « l'attention positive » envers la lecture que des activités et des gestes techniques de soutien scolaire.

Néanmoins, les élèves qui bénéficient fréquemment d'activités en lien avec la lecture (lire des livres, raconter des histoires, jouer avec un jeu basé sur l'alphabet...) proposées et animées par leurs parents

ont de meilleures performances que les élèves qui en bénéficient moins souvent ou presque jamais, toujours sous contrôle du niveau socio-économique des familles.

### **3. Les expériences formelles**

#### **3.1. Ecole maternelle**

Les résultats de l'enquête pointent l'importance du développement des compétences littéraires des élèves avant leur entrée à l'école primaire en identifiant leur effet ultérieur sur les performances des élèves en quatrième année primaire. Dans cette optique, il apparaît que la fréquentation de l'école maternelle pendant trois années consécutives est associée à de meilleures performances en quatrième année primaire.

#### **3.2. Ecole primaire**

Lors des premières années du primaire, il semblerait que les activités de lecture questionnées par cette étude sont plus fréquemment proposées aux élèves des autres pays de l'UE qu'aux élèves de FW-B. En effet, hormis quelques rares pratiques telle que « poser des questions sur un texte », nos élèves semblent globalement bénéficier de moins d'occasions d'apprentissage de la compréhension que leurs condisciples européens. Plus spécifiquement, nos élèves apparaissent moins formés dans le domaine de l'apprentissage d'un dialogue avec le texte (pratiques transactionnelles). Ils bénéficient également de moins d'activités de lecture visant à rendre transparentes les démarches cognitives impliquées dans la lecture experte telle que l'enseignement explicite. La lecture apparaît davantage faire l'objet d'activités de lecture que de leçons formelles.

### **4. Les ressources et les obstacles à l'apprentissage à l'échelle de l'école**

Si un quart de la variance des résultats à l'enquête PIRLS s'explique par des différences entre écoles, 60% de ces différences sont liées à l'origine sociale et culturelle des élèves. Ainsi, déjà dans l'enseignement primaire, la ségrégation sociale est présente et elle explique une partie des résultats des élèves. Par ailleurs, de manière générale, les écoles de la FW-B peuvent être considérées comme ayant peu de problèmes de discipline, de sécurité, d'ordre et de ressources. En effet, l'enseignement n'est affecté de manière prononcée par le manque de ressources dans aucune des écoles.

Les données recueillies au niveau des chefs d'établissement ont également permis de mettre en évidence que le pourcentage d'élèves fréquentant des écoles où la discipline (selon les directions) et l'ordre et la sécurité (selon les enseignants) pose problème est relativement faible puisqu'il est respectivement de 5 et 9%. Il est toutefois à noter que les élèves fréquentant ces écoles obtiennent des performances significativement plus faibles que les autres.

Enfin, il apparaît qu'un élève sur cinq est victime de comportements harcelants. Ce pourcentage est un des plus élevés parmi les pays du groupe de référence. L'importance de la prise en charge et surtout de la prévention de ces comportements semble d'autant plus importante que ces comportements ont une répercussion sur les résultats des élèves harcelés et notamment en touchant leur sentiment d'appartenance à l'école.

### **5. Les défis pour les années à venir**

En Fédération Wallonie-Bruxelles, la proportion d'élèves en grande difficulté est plus importante que dans la majorité des autres pays de référence. Or, il apparaît que les enseignants déclarent être peu formés pour aider adéquatement ces élèves et leur proposer des remédiations de qualité. De même,

il est important de souligner que le manque d'enseignants spécialisés dans l'enseignement de la lecture est pointé par les directeurs d'un élève sur deux.

L'un des défis majeurs de l'enseignement du savoir lire dans les années à venir concerne l'enseignement de la lecture digitale. L'enseignement des compétences spécifiques à la lecture en ligne implique de mettre l'accent d'une part, sur les activités cognitives de haut niveau pendant l'enseignement de la lecture et de l'écriture et, d'autre part, l'enseignement de nouvelles compétences spécifiques à la lecture digitale (Leu, Forzani, Burlingame, Kulikowich, Sedransk, Coiro, & Kennedy, 2013). Apprendre à identifier des problèmes importants, à localiser de l'information utile à la compréhension d'un problème, à porter un regard critique sur la pertinence et la validité des informations recueillies, à synthétiser, à confronter les informations issues de différentes sources et à communiquer de manière efficace avec d'autres en utilisant les nouvelles technologies, constituent autant d'aspects qui apparaissent essentiels à développer dès l'école primaire.

Les données recueillies auprès des enseignants de quatrième année primaire indiquent qu'une minorité d'élèves fréquente des écoles où les directions déclarent qu'il n'y a aucun ordinateur disponible. Si pendant longtemps, l'équipement insuffisant a été le premier obstacle à une utilisation effective des technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe, il semble que cela ne soit plus le cas aujourd'hui. Néanmoins, les données présentées au chapitre six pointent les retards pris dans leur utilisation en classe par rapport aux pays de référence et plus particulièrement dans l'enseignement de la lecture. Pour ne citer qu'un chiffre, rappelons qu'en FW-B environ 6% des élèves ont des enseignants qui déclarent utiliser les TIC pour des activités de lecture alors qu'ils sont en moyenne 56% dans les pays de référence. Ce retard s'explique notamment par le manque de soutien technique fourni dans les classes mais également par la formation numérique des enseignants (initiale ou continuée) qui reste diffuse pour une majorité d'entre eux.



## Bibliographie

- Anderson, R.C., & Pearson, P.D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255-291). White Plains, NY: Longman.
- Akkari, A., & Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants. *La Revue Internationale de l'éducation Familiale*, 25(1), 103. <https://doi.org/10.3917/rief.025.0103>
- Baker, L., & Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23, 239-269.
- Baker, L., & Beall, L. (2009). Metacognitive processes and reading comprehension. In S. Israel & G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp.373-388). New York: Routledge.
- Baye, A., Lafontaine, D., & Vanhulle, S. (2003). Lire ou ne pas lire : état de la question. *Cahiers du Centre de Lecture publique de la Communauté française*, 4.
- 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. <http://doi.org/10.7202/014412ar>
- Biancarosa, G., Bryk, A.G., & Dexter, E. (2010). Assessing the value-added effects of Literacy Collaborative professional development on student learning. *Elementary School Journal*, 111, 7-34.
- Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. New York: Mc Graw-Hill.
- Chenu, F., Dupont, V., Lejong, M., Staelens, V., & Grisay, A. (2011). *Analyse des causes et conséquences du maintien en 3<sup>e</sup> maternelle*. Rapport de recherche non publié. Liège : Service d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement de l'Université.
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* (3<sup>e</sup> éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Ecalte, J., & Magnan, A. (2010). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris: Dunod Editions.
- Frenay, M., & Meuris, G. (1995). Les enseignants : entre la satisfaction et l'insatisfaction. *Bulletin de Psychologie Scolaire et d'Orientation*, 44(1), 7-25.
- Galand, B. (2017). *Prévenir le harcèlement à l'école. Oui, mais comment ?* Louvain-La-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Glew, G.M., Fan, M., Katon, W., & Rivara, F.P. (2008). Bullying and school safety. *The Journal of Pediatrics*, 152(1), 123-128.
- Guthrie, J.T., & Wigfield, A. (2018). Literacy engagement and motivation : rationale, research, teaching and assesement. In D. Lapp, & D. Fisher (Eds.), *Handbook of Research on Teaching the English*

- Language Arts (pp.57-84). New-York : Routledge.
- Hawken, J. (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche*. Montréal: Canadian Language & Literacy Research Network.
- Hill, C.J., Bloom, H.S., Black, A.R., & Lipsey, M.W. (2007). *Empirical benchmarks for interpreting effect sizes in research*. Working Papers on Research Methodology. MDRC.
- Kintsch, W. (2012). Psychological models of reading comprehension and their implications for assessments. In J. Sabatini, E. Albro, & T. O'Reilly (Eds.), *Measuring up: Advances in how to assess reading ability* (pp.21-37). Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Publishers.
- Kintsch, W. (2013). Revisiting the construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. In D. Alvermann, N. Unrau, & R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 807-841). Newark, DE: International Reading Association.
- Klauda, S. (2009). The role of parents in adolescents' reading motivation and activity. *Educational Psychology Review*, 21, 29-63.
- 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., & 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 (Éds.), *Enseigner à comprendre les textes*. Paris : Editions Hattier. <http://hdl.handle.net/2268/206180>
- Lee, V.E., & Baro, R.J. (2001). Schooling quality in a cross-section of countries. *Economia, New Series*, 68(272), 465-488.
- Lee, V.E., & Zuze, T.L. (2011). School resources and academic performance in Sub-Saharan Africa. *Comparative Education Review*, 55(3), 369-397.
- Leu, D.J., Forzani, E., Burlingame, C., Kulikowich, J., Sedransk, N., Coiro, J., & Kennedy, C. (2013). The New Literacies of Online Research and Comprehension: Assessing and Preparing Students for the 21st Century With Common Core State Standards The New Literacies of Online Research and Comprehension.
- Lison, C., & De Ketele, J.-M. (2007). De la satisfaction au moral professionnel des enseignants : étude de quelques déterminants. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 33(1), 179-207.
- Maroy, C. (2002). *Les écoles d'enseignement secondaire et leurs enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Mullis, I.V.S., Martin M.O., Kennedy, A.M., Trong, K.L., & Sainsbury, M. (2009). *PIRLS 2011 Assessment Framework*. Chesnut Hill, MA : Boston College.

- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., & Kennedy, A.M. (Eds.) (2013). *PIRLS 2016 assessment framework*. Chestnut Hill, MA : TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I.V.S., & Martin, M.O. (Eds.) (2017). *PIRLS 2016 international results in reading*. Chestnut Hill, MA : TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Poncelet, D., Schillings, P., Hindryckx, G., Huart, T., & Demeuse, M. (2001). Les devoirs, un canal de communication entre l'école et les familles ? *Le point sur la recherche en éducation*, 20, 41-60. <http://hdl.handle.net/2268/102399>
- Pouliot, L., & Potvin, P. (2000). Croyances d'enseignants de la maternelle et du primaire à l'égard du redoublement. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 25(4), 247-261.
- Pierrehumbert, B. (1992). *L'échec à l'école : échec de l'école*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Pressley, M., & Gaskins, L. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students? *Metacognition Learning*, 1(1), 99-113.
- Proulx, M., & Giasson, J. (2008). Évolution des styles d'intervention des parents en situation de lecture avec leur enfant. *McGill Journal of Education*, 43(1), 43-69.
- Rapp, D., & van den Broek, P. (2005). Dynamic text comprehension: An integrative view of reading. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 276-279.
- Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2011) On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction*, 21, 550-559.
- Rosenblatt, L.M. (1988). Writing and reading the transactional theory. *Reading and writing Connections*, 153.
- Ruddell, R.B., & Unrau, N.J. (Eds.) (2004). *Theoretical models and processes of reading* (5<sup>th</sup> ed.). Newark, DE: International Reading Association.
- Sénéchal, M., & Lefevre, J.-A. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 73(2), 445-460.
- 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 4<sup>e</sup> année primaire : rapport de recherche*. Liège : Service d'Analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement de l'Université.
- 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 (Dir.), *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 4<sup>e</sup> primaire : des questions de didactique pointées par l'étude internationale PIRLS 2011. *Forum lecture*. <http://hdl.handle.net/2268/215725>
- Sonnenschein, S., & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 318-337.
- Terwagne, S., Vanhulle, S., & Lafontaine, A. (2006). *Les cercles de lecture*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Task Force Région Wallonne Communauté Française – Communauté germanophone du projet Cyberclasse (Avril 2011). *Développer les compétences numérique en Wallonie. Propositions pour « L'école numérique de demain » Un nouveau plan TIC au service de l'éducation*.
- Walter, P. (1999). Defining literacy and its consequences in the developing world. *International Journal of Lifelong Education*, 18, 31-48.

**Sites Internet:**

- Digital Wallonia. Baromètre Digital Wallonia 2018 Education & Numérique (consulté le 15 juillet 2018). Retrieved from <https://www.digitalwallonia.be/fr/publications/education2018>
- Karsenti, T (2014). Le modèle ASPID (consulté le 21 août 2018). Retrieved from <http://www.karsenti.ca/aspid>

## **Annexes**

Annexe 1 – Liste des pays participants

Annexe 2 – L'échantillon en FW-B

Annexe 3 – L'instrument d'évaluation

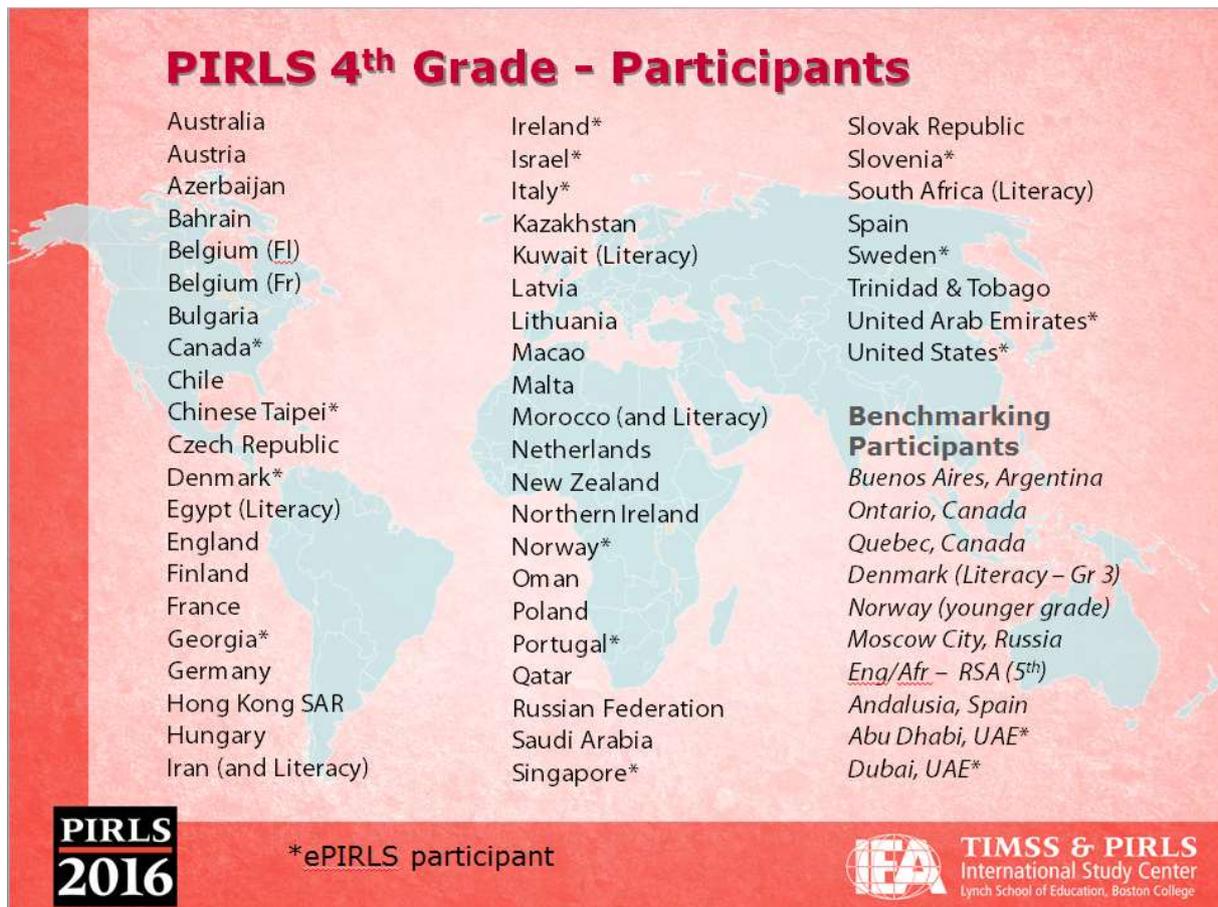
Annexe 4 – Assurer la comparabilité internationale

Annexe 5 – La construction des niveaux de compétences

Annexe 6 – Les unités libérées



## Annexe 1 – Liste des pays participants



**PIRLS 4<sup>th</sup> Grade - Participants**

|                     |                        |                                       |
|---------------------|------------------------|---------------------------------------|
| Australia           | Ireland*               | Slovak Republic                       |
| Austria             | Israel*                | Slovenia*                             |
| Azerbaijan          | Italy*                 | South Africa (Literacy)               |
| Bahrain             | Kazakhstan             | Spain                                 |
| Belgium (Fl)        | Kuwait (Literacy)      | Sweden*                               |
| Belgium (Fr)        | Latvia                 | Trinidad & Tobago                     |
| Bulgaria            | Lithuania              | United Arab Emirates*                 |
| Canada*             | Macao                  | United States*                        |
| Chile               | Malta                  |                                       |
| Chinese Taipei*     | Morocco (and Literacy) | <b>Benchmarking</b>                   |
| Czech Republic      | Netherlands            | <b>Participants</b>                   |
| Denmark*            | New Zealand            | <i>Buenos Aires, Argentina</i>        |
| Egypt (Literacy)    | Northern Ireland       | <i>Ontario, Canada</i>                |
| England             | Norway*                | <i>Quebec, Canada</i>                 |
| Finland             | Oman                   | <i>Denmark (Literacy – Gr 3)</i>      |
| France              | Poland                 | <i>Norway (younger grade)</i>         |
| Georgia*            | Portugal*              | <i>Moscow City, Russia</i>            |
| Germany             | Qatar                  | <i>Eng/Afr – RSA (5<sup>th</sup>)</i> |
| Hong Kong SAR       | Russian Federation     | <i>Andalusia, Spain</i>               |
| Hungary             | Saudi Arabia           | <i>Abu Dhabi, UAE*</i>                |
| Iran (and Literacy) | Singapore*             | <i>Dubai, UAE*</i>                    |

**PIRLS 2016**

\*ePIRLS participant

**IEA** **TIMSS & PIRLS**  
International Study Center  
Lynch School of Education, Boston College



## Annexe 2 – L'échantillon en FW-B

L'échantillon a été tiré selon les procédures rigoureuses en vigueur dans ce type d'enquête internationale. Ce sont les experts de StatCan qui se sont chargés d'opérer cette sélection, sur base d'une série d'informations fournies à propos des caractéristiques de l'enseignement en FW-B :

- L'organisation de l'enseignement primaire et secondaire inférieur (ISCED Niveaux 1 et 2) ;
- Le calendrier de l'année scolaire et la période envisagée pour l'administration de l'épreuve ;
- Les consignes officielles relatives à l'âge d'entrée en 1<sup>re</sup> année primaire ;
- L'âge moyen dans le grade-cible ;
- Le nombre total d'élèves dans le grade-cible<sup>1</sup> ;
- Les écoles à exclure ;
- Les élèves à exclure ;
- La taille moyenne des classes dans le grade-cible ;
- La répartition des écoles selon leur taille<sup>2</sup>.

Ces informations guident des choix qui permettent de garantir la représentativité de l'échantillon et assurent la comparabilité de nos données à celles des autres pays auxquels ont été appliquées des contraintes et précautions scientifiques de ce type :

- le grade testé : la 4<sup>e</sup> année primaire
- la stratification de l'échantillon : 10 strates explicites (enseignement ordinaire<sup>3</sup> / 3 réseaux / 4 niveaux socio-économiques)
- la taille de l'échantillon : 150 écoles minimum pour atteindre un objectif d'environ 4 500 élèves.

Comme il est de coutume dans ce type d'études, 3 échantillons ont été tirés au sort : l'échantillon principal et deux échantillons de remplacement. Si une école de l'échantillon principal refusait de participer, on disposait donc de deux écoles de remplacement, équivalentes selon les critères de stratification utilisés c'est-à-dire de taille comparable et appartenant à la même province.

---

<sup>1</sup> Dans la mesure où la sélection des échantillons pour l'essai de terrain (2015) et pour la campagne définitive (2016) a été effectuée simultanément pour éviter tout problème de recouvrement (janvier 2015), les bases de données fournies étaient celles de l'année scolaire 2012-2013. La sélection de l'échantillon s'est donc effectuée sur une approximation de la taille de la population de 4<sup>e</sup> année et non sur les effectifs réels au moment de l'évaluation.

<sup>2</sup> C'est-à-dire ici selon le nombre estimé d'élèves en 4<sup>e</sup> année.

<sup>3</sup> En tenant compte du fait que l'ancienne province du Brabant se subdivise en Brabant Wallon et Bruxelles-Capitale qui doivent être distinguées car elles risquent d'obtenir des résultats sensiblement différents.



### Annexe 3 - L'instrument d'évaluation

Sur base de ces 12 unités qui composent l'épreuve 2016, 15 carnets ont été élaborés (tableau 4). Chaque carnet est composé des 2 unités, administrées en deux séances de 40 minutes. Un des carnets est intitulé « Livret » et a été imprimé dans un format couleurs, proche des magazines que les élèves ont l'habitude de lire en situation réelle afin de leur proposer une expérience de lecture plus authentique.

| Carnets | Partie 1                        | Partie 2                              |
|---------|---------------------------------|---------------------------------------|
| 1       | Chevaux islandais               | Des fleurs sur le toit (ancrage 2001) |
| 2       | Paillette (ancrage 2006)        | Chevaux islandais                     |
| 3       | Comment a-t-on appris à voler ? | Paillette (ancrage 2006)              |
| 4       | Le pot vide (ancrage 2011)      | Les requins (ancrage 2006)            |
| 5       | Comment a-t-on appris à voler ? | Le pot vide (ancrage 2011)            |
| 6       | Olivier et le griffon           | Les requins (ancrage 2006)            |
| 7       | Léonard de Vinci (ancrage 2001) | Olivier et le griffon (2016)          |
| 8       | Pempa le Sherpa                 | Léonard de Vinci (ancrage 2001)       |
| 9       | Où est le miel ? (ancrage 2011) | Des fleurs sur le toit (ancrage 2001) |
| 10      | Pempa le Sherpa                 | Où est le miel ? (ancrage 2011)       |
| 11      | Paillette (ancrage 2006)        | Les requins (ancrage 2006)            |
| 12      | Où est le miel ? (ancrage 2011) | Le pot vide (ancrage 2011)            |
| 13      | Léonard de Vinci (ancrage 2001) | Des fleurs sur le toit (ancrage 2001) |
| 14      | Pempa le Sherpa                 | Chevaux islandais                     |
| 15      | Où est le miel ? (2011)         | Le pot vide (2011)                    |
| Livret  | Macy et la poule rousse         | Le grand voyage de la tortue verte    |



#### **Annexe 4 - Assurer la comparabilité internationale**

- Les traductions des différents instruments ont fait l'objet de procédures de vérification très rigoureuses : toute adaptation ou "déviation" par rapport au texte original devait être documentée, et soumise à l'approbation des responsables internationaux de l'étude. Il en allait de même pour la mise en page des différents instruments ;
- Un essai de terrain a été réalisé dans chaque pays : l'objectif était de procéder au contrôle habituel de la qualité psychométrique des items mais aussi de vérifier si aucun n'item ne se comporte de façon « suspecte » dans un pays ou un autre, ce qui pourrait être imputable à une non équivalence dans la traduction du texte, de l'item, ou du guide de correction de l'item ;
- Pour ce qui concerne le test proprement dit, la procédure suivante vivement recommandée par la coordination internationale a été respectée en FW-B : confier l'administration des épreuves à des personnes autres que les instituteurs titulaires des classes concernées, et de préférence à des personnes extérieures à l'école, formées par les coordinateurs nationaux et ce, afin d'assurer la standardisation des procédures, de garantir un taux de participation optimal et d'assurer le retour, à bon port et dans les délais impartis, du matériel d'évaluation ;
- Des contrôles de qualité ont en outre été effectués sous la forme de visites, à l'improviste, de contrôleurs nationaux et internationaux le jour de l'administration du test ;
- Le codage des réponses aux questions à réponse construite est un des aspects les plus importants de l'évaluation globale du niveau de littératie des élèves. Les questions à réponse construite représentant une partie substantielle de l'évaluation, la fiabilité et la validité de la correction constituent un point crucial pour garantir la qualité des résultats de l'évaluation et permettre une démarche de comparaison internationale. Ce niveau d'exigence élevé pour la qualité des corrections a induit la mise en place de procédures sophistiquées :
  - Formation des coordinateurs nationaux au codage des questions à réponse construite (objet du 6<sup>e</sup> meeting, février 2016) ;
  - Au niveau de la Fédération Wallonie Bruxelles, formation au codage d'une équipe de 8 codeurs, cette équipe étant composée pour moitié de membres du centre national de la recherche ayant déjà participé à la procédure de codage lors de l'essai de terrain en 2015 ;
  - Organisation de réunions hebdomadaires avec cette équipe de codeurs afin d'assurer un suivi le plus régulier et le plus rigoureux possible de ce travail de précision. Les questions pour lesquelles le codage soulevait débat ont ainsi été traitées au fur et à mesure ; leur résolution a permis des clarifications utiles également pour les corrections ultérieures.
- Codage multiple : Il est impératif que les réponses des élèves soient corrigées de façon cohérente, quelle que soit la personne qui attribue les scores. C'est-à-dire que chaque codeur

doit noter une réponse de la même façon que l'aurait fait un autre. Il peut arriver qu'un codeur ne soit pas d'accord avec chaque détail de chaque consigne de correction, mais il doit appliquer chaque consigne de correction jusque dans les moindres détails et sans exception pour assurer le maintien du plus haut niveau de qualité sur l'ensemble du processus de correction.

Au total, dans chaque pays, 25 % des questions à réponse construite ont été soumises à un double codage afin de vérifier la fidélité inter-correcteurs. L'ensemble de ces procédures est certes lourd et fastidieux mais c'est le prix à payer si on veut garantir une standardisation optimale des critères de codage.

Enfin, les réponses relatives à des items d'ancrage de la récolte de données précédente (2006) ont été scannées et recodées, afin d'évaluer la fidélité des corrections d'une épreuve à l'autre.

## Annexe 5 - La construction des niveaux de compétences

L'échelle de compétence établie au départ des résultats 2016 compte 4 niveaux de compétence. Ce processus comprend quatre étapes :

Quatre **bornes** (*benchmarks*) équidistantes sont tout d'abord positionnées sur l'échelle globale des scores soit ici à 625 points (niveau supérieur), 550 (niveau élevé), 475 (niveau intermédiaire) et 400 (niveau inférieur) (voir colonne 1 dans la figure 2). On identifie ensuite les **élèves** qui ont obtenu un score dans un intervalle de 5 points en dessous ou au-dessus de chaque borne (voir colonne 3). On examine alors les réponses des élèves de chaque borne aux items qu'ils ont réellement passés (colonne 4). L'examen des pourcentages de réponses correctes sert à associer chaque item à un niveau de compétences (colonne 5). Les procédures suivies diffèrent selon le type d'items. Par exemple, une question à choix multiple sera associée au niveau élevé si plus de 65 % des élèves proches de cette borne ont donné une réponse correcte. Il faut également que les élèves proches de la borne juste en dessous, soit l'intermédiaire, soient moins de 50 % à avoir donné une réponse correcte.

Enfin, c'est le groupe d'experts en lecture qui décrit très précisément les processus cognitifs demandés par chaque item, qui identifie les points communs entre les items représentatifs d'un niveau et les différences avec les items de niveau inférieur et supérieur, puis qui synthétise ceux-ci afin d'obtenir une description opérationnelle des compétences mises en œuvre à chaque niveau de lecture pour chaque type de texte.

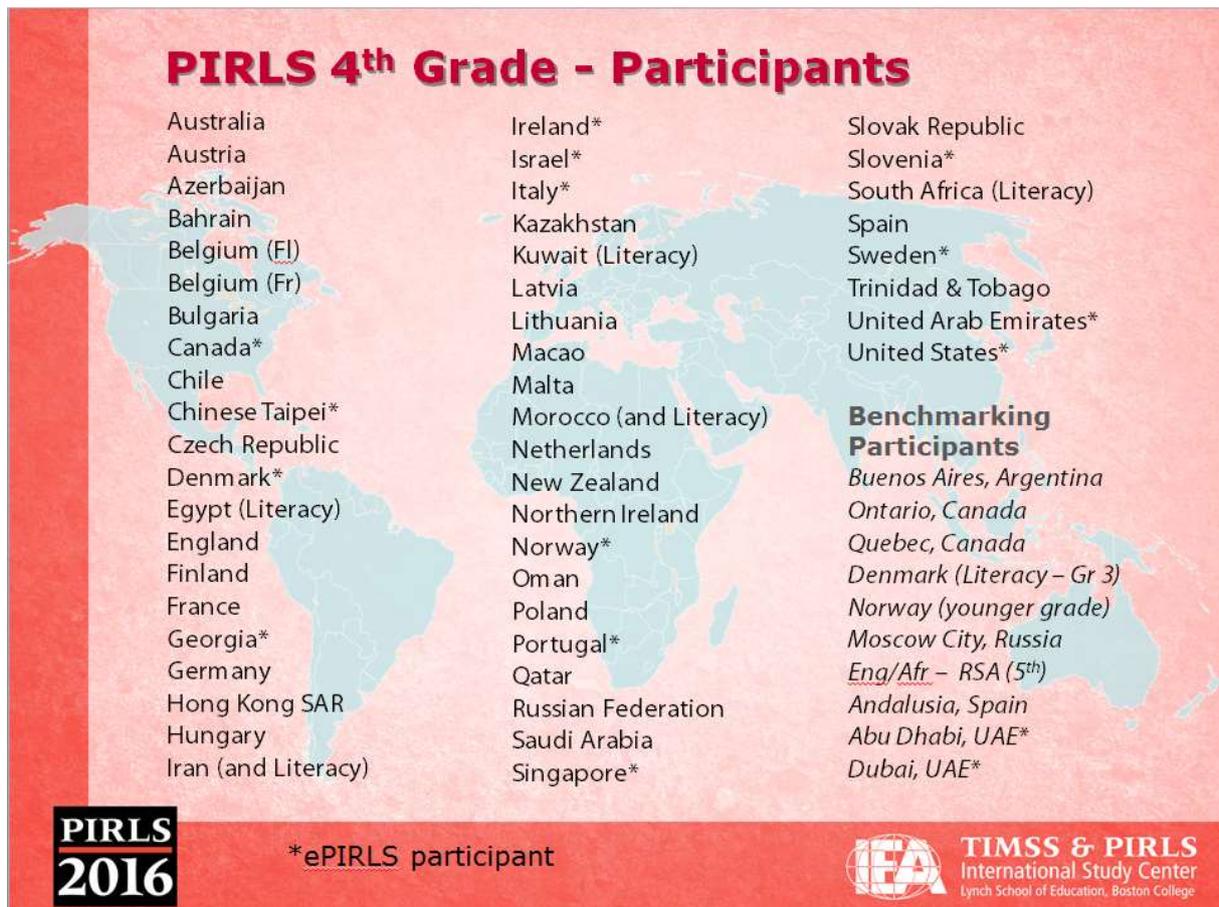
Outre une ventilation de nos élèves au sein des 4 niveaux de compétences définis, ce mode d'analyse permet d'observer le pourcentage d'élèves qui atteignent chacun des niveaux. Dans cette seconde perspective, la description des compétences est cumulative, incluant pour un niveau les compétences associées au(x) niveau(x) précédents : un élève de niveau élevé, par exemple, maîtrise également les compétences des niveaux intermédiaire et inférieur. Les élèves qui ont un score compris entre 400 et 475 se situent donc au niveau 1, entre 475 et 550 au niveau 2, entre 550 et 625 au niveau 3 et au-dessus de 625 au niveau 4. Les élèves qui ont moins de 400 points possèdent certaines compétences en lecture, mais n'ont pas réussi une proportion suffisante des questions représentatives du niveau 1.

N.B. : Une autre approche avait été utilisée initialement pour PIRLS 2001 : les bornes étaient choisies en fonction du pourcentage d'élèves qui avaient atteint chaque niveau. Par exemple, le score de 615 (borne la plus élevée) correspondait au point au-dessus duquel se trouvaient les dix pour cent d'élèves les meilleurs, 570 points constituait la limite au-dessus de laquelle se situaient les 25 % d'élèves les meilleurs, etc. **Cependant, d'un cycle à l'autre, cette approche n'est plus appropriée dans la mesure où les pays qui participent ne sont pas toujours les mêmes. Dans le cas où plusieurs nouveaux pays « à bas rendement » se joindraient à l'étude, par exemple, les bornes basées sur les pourcentages pourraient s'abaisser, donnant à tort l'impression d'une augmentation des compétences des élèves.** Les niveaux de 2001 ont été recalculés de manière conforme à 2006 afin de permettre un examen des évolutions.

Étant donné les différences entre les textes littéraires et informatifs, le processus de concrétisation des niveaux a été mené en parallèle.



## Annexe 1 – Liste des pays participants



**PIRLS 4<sup>th</sup> Grade - Participants**

|                     |                        |                                       |
|---------------------|------------------------|---------------------------------------|
| Australia           | Ireland*               | Slovak Republic                       |
| Austria             | Israel*                | Slovenia*                             |
| Azerbaijan          | Italy*                 | South Africa (Literacy)               |
| Bahrain             | Kazakhstan             | Spain                                 |
| Belgium (Fl)        | Kuwait (Literacy)      | Sweden*                               |
| Belgium (Fr)        | Latvia                 | Trinidad & Tobago                     |
| Bulgaria            | Lithuania              | United Arab Emirates*                 |
| Canada*             | Macao                  | United States*                        |
| Chile               | Malta                  |                                       |
| Chinese Taipei*     | Morocco (and Literacy) | <b>Benchmarking</b>                   |
| Czech Republic      | Netherlands            | <b>Participants</b>                   |
| Denmark*            | New Zealand            | <i>Buenos Aires, Argentina</i>        |
| Egypt (Literacy)    | Northern Ireland       | <i>Ontario, Canada</i>                |
| England             | Norway*                | <i>Quebec, Canada</i>                 |
| Finland             | Oman                   | <i>Denmark (Literacy – Gr 3)</i>      |
| France              | Poland                 | <i>Norway (younger grade)</i>         |
| Georgia*            | Portugal*              | <i>Moscow City, Russia</i>            |
| Germany             | Qatar                  | <i>Eng/Afr – RSA (5<sup>th</sup>)</i> |
| Hong Kong SAR       | Russian Federation     | <i>Andalusia, Spain</i>               |
| Hungary             | Saudi Arabia           | <i>Abu Dhabi, UAE*</i>                |
| Iran (and Literacy) | Singapore*             | <i>Dubai, UAE*</i>                    |

**PIRLS 2016**

\*ePIRLS participant

**IEA** **TIMSS & PIRLS**  
International Study Center  
Lynch School of Education, Boston College



## Annexe 2 – L'échantillon en FW-B

L'échantillon a été tiré selon les procédures rigoureuses en vigueur dans ce type d'enquête internationale. Ce sont les experts de StatCan qui se sont chargés d'opérer cette sélection, sur base d'une série d'informations fournies à propos des caractéristiques de l'enseignement en FW-B :

- L'organisation de l'enseignement primaire et secondaire inférieur (ISCED Niveaux 1 et 2) ;
- Le calendrier de l'année scolaire et la période envisagée pour l'administration de l'épreuve ;
- Les consignes officielles relatives à l'âge d'entrée en 1<sup>re</sup> année primaire ;
- L'âge moyen dans le grade-cible ;
- Le nombre total d'élèves dans le grade-cible<sup>1</sup> ;
- Les écoles à exclure ;
- Les élèves à exclure ;
- La taille moyenne des classes dans le grade-cible ;
- La répartition des écoles selon leur taille<sup>2</sup>.

Ces informations guident des choix qui permettent de garantir la représentativité de l'échantillon et assurent la comparabilité de nos données à celles des autres pays auxquels ont été appliquées des contraintes et précautions scientifiques de ce type :

- le grade testé : la 4<sup>e</sup> année primaire
- la stratification de l'échantillon : 10 strates explicites (enseignement ordinaire<sup>3</sup> / 3 réseaux / 4 niveaux socio-économiques)
- la taille de l'échantillon : 150 écoles minimum pour atteindre un objectif d'environ 4 500 élèves.

Comme il est de coutume dans ce type d'études, 3 échantillons ont été tirés au sort : l'échantillon principal et deux échantillons de remplacement. Si une école de l'échantillon principal refusait de participer, on disposait donc de deux écoles de remplacement, équivalentes selon les critères de stratification utilisés c'est-à-dire de taille comparable et appartenant à la même province.

---

<sup>1</sup> Dans la mesure où la sélection des échantillons pour l'essai de terrain (2015) et pour la campagne définitive (2016) a été effectuée simultanément pour éviter tout problème de recouvrement (janvier 2015), les bases de données fournies étaient celles de l'année scolaire 2012-2013. La sélection de l'échantillon s'est donc effectuée sur une approximation de la taille de la population de 4<sup>e</sup> année et non sur les effectifs réels au moment de l'évaluation.

<sup>2</sup> C'est-à-dire ici selon le nombre estimé d'élèves en 4<sup>e</sup> année.

<sup>3</sup> En tenant compte du fait que l'ancienne province du Brabant se subdivise en Brabant Wallon et Bruxelles-Capitale qui doivent être distinguées car elles risquent d'obtenir des résultats sensiblement différents.



### Annexe 3 - L'instrument d'évaluation

Sur base de ces 12 unités qui composent l'épreuve 2016, 15 carnets ont été élaborés (tableau 4). Chaque carnet est composé des 2 unités, administrées en deux séances de 40 minutes. Un des carnets est intitulé « Livret » et a été imprimé dans un format couleurs, proche des magazines que les élèves ont l'habitude de lire en situation réelle afin de leur proposer une expérience de lecture plus authentique.

| Carnets | Partie 1                        | Partie 2                              |
|---------|---------------------------------|---------------------------------------|
| 1       | Chevaux islandais               | Des fleurs sur le toit (ancrage 2001) |
| 2       | Paillette (ancrage 2006)        | Chevaux islandais                     |
| 3       | Comment a-t-on appris à voler ? | Paillette (ancrage 2006)              |
| 4       | Le pot vide (ancrage 2011)      | Les requins (ancrage 2006)            |
| 5       | Comment a-t-on appris à voler ? | Le pot vide (ancrage 2011)            |
| 6       | Olivier et le griffon           | Les requins (ancrage 2006)            |
| 7       | Léonard de Vinci (ancrage 2001) | Olivier et le griffon (2016)          |
| 8       | Pempa le Sherpa                 | Léonard de Vinci (ancrage 2001)       |
| 9       | Où est le miel ? (ancrage 2011) | Des fleurs sur le toit (ancrage 2001) |
| 10      | Pempa le Sherpa                 | Où est le miel ? (ancrage 2011)       |
| 11      | Paillette (ancrage 2006)        | Les requins (ancrage 2006)            |
| 12      | Où est le miel ? (ancrage 2011) | Le pot vide (ancrage 2011)            |
| 13      | Léonard de Vinci (ancrage 2001) | Des fleurs sur le toit (ancrage 2001) |
| 14      | Pempa le Sherpa                 | Chevaux islandais                     |
| 15      | Où est le miel ? (2011)         | Le pot vide (2011)                    |
| Livret  | Macy et la poule rousse         | Le grand voyage de la tortue verte    |



#### **Annexe 4 - Assurer la comparabilité internationale**

- Les traductions des différents instruments ont fait l'objet de procédures de vérification très rigoureuses : toute adaptation ou "déviation" par rapport au texte original devait être documentée, et soumise à l'approbation des responsables internationaux de l'étude. Il en allait de même pour la mise en page des différents instruments ;
- Un essai de terrain a été réalisé dans chaque pays : l'objectif était de procéder au contrôle habituel de la qualité psychométrique des items mais aussi de vérifier si aucun n'item ne se comporte de façon « suspecte » dans un pays ou un autre, ce qui pourrait être imputable à une non équivalence dans la traduction du texte, de l'item, ou du guide de correction de l'item ;
- Pour ce qui concerne le test proprement dit, la procédure suivante vivement recommandée par la coordination internationale a été respectée en FW-B : confier l'administration des épreuves à des personnes autres que les instituteurs titulaires des classes concernées, et de préférence à des personnes extérieures à l'école, formées par les coordinateurs nationaux et ce, afin d'assurer la standardisation des procédures, de garantir un taux de participation optimal et d'assurer le retour, à bon port et dans les délais impartis, du matériel d'évaluation ;
- Des contrôles de qualité ont en outre été effectués sous la forme de visites, à l'improviste, de contrôleurs nationaux et internationaux le jour de l'administration du test ;
- Le codage des réponses aux questions à réponse construite est un des aspects les plus importants de l'évaluation globale du niveau de littératie des élèves. Les questions à réponse construite représentant une partie substantielle de l'évaluation, la fiabilité et la validité de la correction constituent un point crucial pour garantir la qualité des résultats de l'évaluation et permettre une démarche de comparaison internationale. Ce niveau d'exigence élevé pour la qualité des corrections a induit la mise en place de procédures sophistiquées :
  - Formation des coordinateurs nationaux au codage des questions à réponse construite (objet du 6<sup>e</sup> meeting, février 2016) ;
  - Au niveau de la Fédération Wallonie Bruxelles, formation au codage d'une équipe de 8 codeurs, cette équipe étant composée pour moitié de membres du centre national de la recherche ayant déjà participé à la procédure de codage lors de l'essai de terrain en 2015 ;
  - Organisation de réunions hebdomadaires avec cette équipe de codeurs afin d'assurer un suivi le plus régulier et le plus rigoureux possible de ce travail de précision. Les questions pour lesquelles le codage soulevait débat ont ainsi été traitées au fur et à mesure ; leur résolution a permis des clarifications utiles également pour les corrections ultérieures.
- Codage multiple : Il est impératif que les réponses des élèves soient corrigées de façon cohérente, quelle que soit la personne qui attribue les scores. C'est-à-dire que chaque codeur

doit noter une réponse de la même façon que l'aurait fait un autre. Il peut arriver qu'un codeur ne soit pas d'accord avec chaque détail de chaque consigne de correction, mais il doit appliquer chaque consigne de correction jusque dans les moindres détails et sans exception pour assurer le maintien du plus haut niveau de qualité sur l'ensemble du processus de correction.

Au total, dans chaque pays, 25 % des questions à réponse construite ont été soumises à un double codage afin de vérifier la fidélité inter-correcteurs. L'ensemble de ces procédures est certes lourd et fastidieux mais c'est le prix à payer si on veut garantir une standardisation optimale des critères de codage.

Enfin, les réponses relatives à des items d'ancrage de la récolte de données précédente (2006) ont été scannées et recodées, afin d'évaluer la fidélité des corrections d'une épreuve à l'autre.

## Annexe 5 - La construction des niveaux de compétences

L'échelle de compétence établie au départ des résultats 2016 compte 4 niveaux de compétence. Ce processus comprend quatre étapes :

Quatre **bornes** (*benchmarks*) équidistantes sont tout d'abord positionnées sur l'échelle globale des scores soit ici à 625 points (niveau supérieur), 550 (niveau élevé), 475 (niveau intermédiaire) et 400 (niveau inférieur) (voir colonne 1 dans la figure 2). On identifie ensuite les **élèves** qui ont obtenu un score dans un intervalle de 5 points en dessous ou au-dessus de chaque borne (voir colonne 3). On examine alors les réponses des élèves de chaque borne aux items qu'ils ont réellement passés (colonne 4). L'examen des pourcentages de réponses correctes sert à associer chaque item à un niveau de compétences (colonne 5). Les procédures suivies diffèrent selon le type d'items. Par exemple, une question à choix multiple sera associée au niveau élevé si plus de 65 % des élèves proches de cette borne ont donné une réponse correcte. Il faut également que les élèves proches de la borne juste en dessous, soit l'intermédiaire, soient moins de 50 % à avoir donné une réponse correcte.

Enfin, c'est le groupe d'experts en lecture qui décrit très précisément les processus cognitifs demandés par chaque item, qui identifie les points communs entre les items représentatifs d'un niveau et les différences avec les items de niveau inférieur et supérieur, puis qui synthétise ceux-ci afin d'obtenir une description opérationnelle des compétences mises en œuvre à chaque niveau de lecture pour chaque type de texte.

Outre une ventilation de nos élèves au sein des 4 niveaux de compétences définis, ce mode d'analyse permet d'observer le pourcentage d'élèves qui atteignent chacun des niveaux. Dans cette seconde perspective, la description des compétences est cumulative, incluant pour un niveau les compétences associées au(x) niveau(x) précédents : un élève de niveau élevé, par exemple, maîtrise également les compétences des niveaux intermédiaire et inférieur. Les élèves qui ont un score compris entre 400 et 475 se situent donc au niveau 1, entre 475 et 550 au niveau 2, entre 550 et 625 au niveau 3 et au-dessus de 625 au niveau 4. Les élèves qui ont moins de 400 points possèdent certaines compétences en lecture, mais n'ont pas réussi une proportion suffisante des questions représentatives du niveau 1.

N.B. : Une autre approche avait été utilisée initialement pour PIRLS 2001 : les bornes étaient choisies en fonction du pourcentage d'élèves qui avaient atteint chaque niveau. Par exemple, le score de 615 (borne la plus élevée) correspondait au point au-dessus duquel se trouvaient les dix pour cent d'élèves les meilleurs, 570 points constituait la limite au-dessus de laquelle se situaient les 25 % d'élèves les meilleurs, etc. **Cependant, d'un cycle à l'autre, cette approche n'est plus appropriée dans la mesure où les pays qui participent ne sont pas toujours les mêmes. Dans le cas où plusieurs nouveaux pays « à bas rendement » se joindraient à l'étude, par exemple, les bornes basées sur les pourcentages pourraient s'abaisser, donnant à tort l'impression d'une augmentation des compétences des élèves.** Les niveaux de 2001 ont été recalculés de manière conforme à 2006 afin de permettre un examen des évolutions.

Étant donné les différences entre les textes littéraires et informatifs, le processus de concrétisation des niveaux a été mené en parallèle.



## **Annexe 6– Les unités libérées**

### Lire pour l'expérience littéraire

- Des fleurs sur le toit

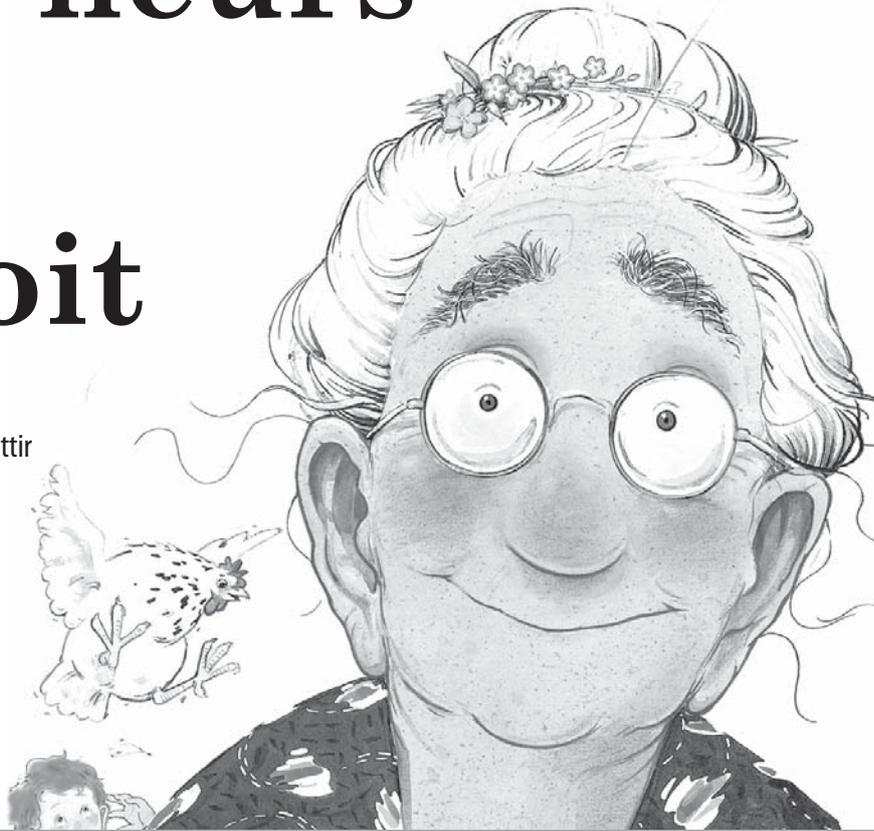
### Lire pour acquérir et utiliser de l'information

- Le grand voyage de la tortue verte



# Des fleurs sur le toit

de Ingibjörg Sigurdardóttir



**V**ous voulez que je vous raconte l'histoire d'une mamy que je connais bien ? C'est une vieille dame vraiment étrange, et tellement pleine de vie. Elle s'appelle en réalité Rose-Marie, mais je l'ai surnommée Mamy Rose. Avant d'emménager dans notre immeuble, elle vivait à la campagne. Sa ferme ressemblait à une maison de poupée. Elle avait de toutes petites fenêtres et le toit était couvert d'herbe. Il y avait même des fleurs qui poussaient sur le toit !

Mamy Rose avait vécu seule à la ferme mais elle n'avait jamais souffert de la solitude parce qu'elle s'amusait bien avec tous ses animaux : une vache, sept poules, deux moutons et un chat.

Un jour, Mamy Rose tomba malade.

« Vous n'êtes pas gravement malade, mais vous devriez aller vivre en ville », lui dit le médecin. « Ce n'est pas très raisonnable de vivre ici toute seule. Votre vache ne pourra pas me prévenir si vous vous cassez une jambe dans la cour ! »

« Je peux très bien m'occuper de moi toute seule ! », répondit Mamy Rose. Mais elle pensa ensuite qu'il serait peut-être amusant de vivre en ville.

« Très bien ! », dit-elle soudain. « Je vais aller vivre en ville. »

Elle eut vite fait de vendre sa ferme et d'acheter un appartement dans notre immeuble.

Mais que faire des animaux ? Elle ne pouvait pas les emmener en ville, n'est-ce pas ? Heureusement, les gens de la ferme voisine lui proposèrent gentiment de s'en occuper. Mais Mamy Rose avait quand même beaucoup de peine à quitter ses amis les animaux. Ça la rendait *tellement* triste que, finalement, elle décida d'emmener avec elle son chat, Robert.



Mamy Rose chargea toutes ses affaires dans une camionnette et bientôt elle était en route vers son nouveau chez-elle. Elle était surexcitée et se réjouissait vraiment de voir la ville.

Moi aussi j'étais surexcité ! J'avais hâte de voir qui allait emménager dans l'appartement en face du nôtre. Il y aurait peut-être un autre petit garçon avec qui je pourrais jouer. Mais non. Ce fut Mamy Rose. Enfin, au moins, elle avait un chat.



Mamy Rose n'était pas très heureuse quand elle fit le tour de son nouvel appartement.

« C'est tout simplement épouvantable », dit-elle. « Les murs sont si lisses et si blancs ! Et puis regardez-moi ces fenêtres, elles sont bien trop grandes ! » Puis elle se calma.

« Je retourne chez moi ! », dit-elle et elle se dirigea vers la porte.

Elle poussa alors un petit cri. Robert le chat venait de sauter par la fenêtre !

« Ne vous en faites pas ! », lui dis-je aussitôt. « Il a juste sauté sur le balcon. Regardez ! »

Mamy Rose passa devant moi à toute allure et se précipita sur le balcon. Mais là, elle oublia tout de suite Robert. Le balcon était immense et au loin, elle voyait les montagnes et même un petit bout d'océan. Mamy Rose s'accroupit de façon à ne plus voir aucun toit, mais seulement les montagnes et le ciel. Finalement, Mamy Rose décida de rester.

Pourtant, le lendemain, quand je voulus l'aider à déballer ses affaires, elle avait encore l'air malheureuse.

« Vous êtes triste parce que vos animaux sont si loin ? », lui demandai-je.

« Oh oui ! Ils me manquent vraiment », répondit-elle en soupirant.

« Alors, pourquoi ne pas aller les chercher ? », demandai-je.

Mamy Rose me fit un clin d'œil et un drôle de sourire.

Quand je voulus lui rendre visite le lendemain, il n'y avait personne. Mamy Rose avait pris le bus et était partie pour la campagne.

Cette nuit-là, je fus réveillé par un caquètement étrange venant de l'escalier. Qu'est-ce que ça pouvait bien être ? Ah bien sûr ! Les poules ! Elles devaient avoir eu peur de prendre l'ascenseur !

Le lendemain, j'aidai Mamy Rose à nourrir ses poules.

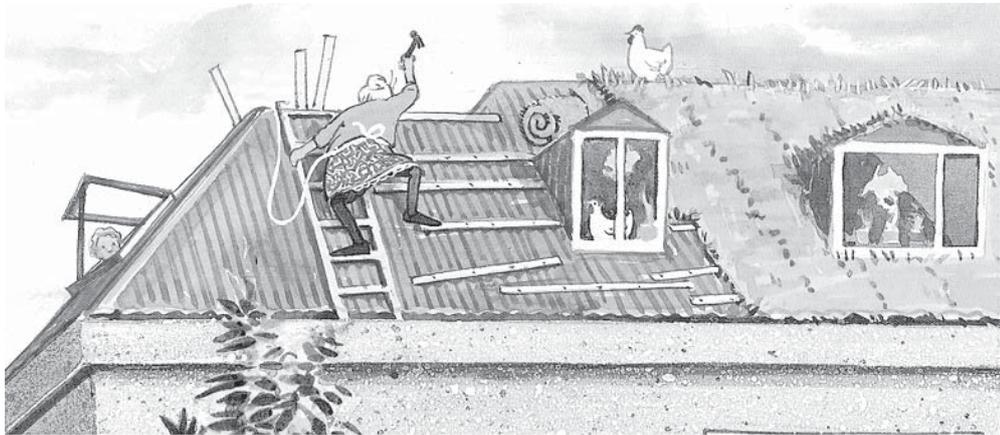


« J'ai l'impression d'être à nouveau chez moi », dit-elle. « Les poules caquettent tout autour de moi et, si je regarde juste du coin de l'œil, je peux facilement imaginer que les montagnes que je vois sont celles près de ma ferme. Il ne manque que l'odeur de la terre et de l'herbe. » Soudain, elle ouvrit les yeux très grand et se redressa sur son siège. Mamy Rose venait certainement d'avoir une nouvelle idée.

« Tu ne crois pas que ce serait bien d'avoir un peu d'herbe sur le toit ? Je pense que nous devons aller faire des courses en ville demain ! », dit-elle.

Et c'est exactement ce que nous avons fait.

De retour à la maison, Mamy Rose transporta les rouleaux de gazon sur le toit. Elle les déroula avec soin et les cloua de façon à ce qu'ils ne tombent pas.



Mamy Rose est beaucoup plus heureuse à présent. Elle a créé un petit coin de campagne ici, en ville. Elle aime maintenant autant son jardin sur le toit qu'elle a aimé sa vieille ferme. Et il y a de nouveau des fleurs qui poussent sur le toit.

Mamy Rose ne ressemble à personne d'autre que je connais. Elle arrive toujours à ses fins ! Il n'y a plus qu'une seule chose qui l'inquiète maintenant. Comment va-t-elle faire entrer sa vache dans l'ascenseur ? !

## Des fleurs sur le toit : guide de codage des items

Objectif : Lire pour l'expérience littéraire (texte littéraire)

### ITEM 1 (QCM)

Processus : Interpréter et intégrer des idées et des informations

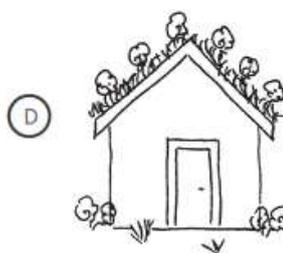
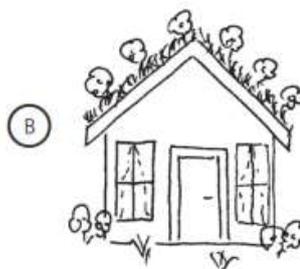
1. Qui raconte l'histoire ?

- (A) Une grand-mère
- (B) Un enfant
- (C) Un médecin
- (D) Un fermier

### ITEM 2 (QCM)

Processus : Faire des inférences simples (directes)

2. Laquelle de ces maisons ressemble le plus à la ferme de Mamy Rose ?



### ITEM 3 (QCM)

Processus : Faire des inférences simples (directes)

3. Pourquoi le médecin trouve-t-il que Mamy Rose devrait aller habiter en ville ?
- (A) Parce qu'elle se sent seule sans ses amis.
  - (B) Pour qu'elle puisse vivre avec sa famille.
  - (C) Parce qu'elle ne peut plus prendre soin de ses animaux.
  - (D) Au cas où elle aurait besoin qu'on s'occupe d'elle.

### ITEM 4 (QCM)

Processus : Retrouver et prélever des informations explicites

4. Qui a proposé de prendre soin des animaux de Mamy Rose quand elle est partie vivre en ville ?
- (A) Les gens de la ferme voisine
  - (B) Le médecin
  - (C) La famille de Mamy Rose
  - (D) Robert

### ITEM 5 (QCM)

Processus : Faire des inférences simples (directes)

5. Mamy Rose n'aimait pas les murs et les fenêtres de son nouvel appartement. Pour quelle autre raison était-elle aussi malheureuse ?
- (A) Elle était malade.
  - (B) Son chat lui manquait.
  - (C) Elle n'aimait pas le balcon.
  - (D) Sa maison lui manquait.

## ITEM 6

Processus : Faire des inférences simples (directes)

### Pourquoi Mamy Rose a-t-elle crié quand le chat a sauté par la fenêtre ?

#### 1 - Réponse acceptable

La réponse constitue une inférence correcte à propos de la raison pour laquelle Mamy Rose a crié.

##### Élément(s) probant(s) :

La réponse témoigne de la compréhension que Mamy Rose ne savait pas qu'il y avait un balcon sous sa fenêtre. Elle peut simplement indiquer qu'elle ne connaissait pas ce détail.

##### Exemples

- *Elle ne savait pas qu'il y avait un balcon.*
- *Parce qu'elle pensait que la chute était considérable.*

Ou bien la réponse peut aussi porter sur le fait que Mamy Rose craignait que son chat se blesse ou meure.

##### Exemples

- *Elle pensait que le chat allait tomber.*
- *Elle avait peur qu'il se blesse.*

#### 0 - Réponse inacceptable

La réponse ne constitue pas une inférence correcte à propos de la raison pour laquelle Mamy Rose a crié.

##### Élément(s) probant(s) :

La réponse ne témoigne pas de la compréhension que Mamy Rose ignorait qu'il y avait un balcon sous sa fenêtre.

##### Exemples

- *Elle pensait que le chat allait se sauver.*
- *Cela lui a fait peur.*
- *Elle aimait son chat.*

## ITEM 7

Processus : Interpréter et intégrer des idées et des informations

**Une fois sur le balcon, elle s'est accroupie de façon à ne plus voir aucun toit, mais seulement les montagnes et le ciel. Pourquoi a-t-elle fait cela ?**

### 2 - Compréhension complète

La réponse témoigne d'une compréhension complète du texte parce qu'elle intègre des idées issues du texte qui expliquent les sentiments de Mamy Rose pour les montagnes et le ciel.

Élément(s) probant(s) :

La réponse établit un lien entre ce que voit Mamy Rose depuis son balcon et sa maison à la campagne. Elle peut indiquer que la vue des montagnes et du ciel a rappelé à Mamy Rose sa maison à la campagne.

#### Exemples

- *Parce qu'ils lui rappelaient sa campagne.*
- *Elle pouvait facilement s'imaginer que les montagnes qu'elle voyait étaient celles qui se trouvaient près de sa ferme.*
- *Elle pensait à sa ferme et celle-ci lui manquait.*

Ou bien la réponse peut aussi laisser entendre que pouvait réellement voir la campagne où elle avait vécu.

#### Exemple Mamy Rose

- *Parce qu'elle voulait voir la campagne où elle avait vécu auparavant.*

### 1 – Compréhension partielle

La réponse témoigne d'une compréhension partielle des sentiments de Mamy Rose au sujet des montagnes et du ciel.

Élément(s) probant(s) :

La réponse décrit exactement les sentiments de Mamy Rose pour ce qu'elle voyait depuis son balcon ou donne une explication appropriée de la raison pour laquelle elle s'est accroupie de cette façon. La réponse n'établit cependant pas de lien avec ses sentiments pour sa maison à la campagne.

#### Exemples

- *Les montagnes étaient magnifiques.*
- *Afin de pouvoir voir la campagne.*
- *Elle n'aimait pas les toits.*

### 0 – Pas de compréhension

La réponse montre que les sentiments de Mamy Rose pour les montagnes et le ciel n'ont pas été compris.

Élément(s) probant(s) :

La réponse ne décrit pas avec précision les sentiments de Mamy Rose pour ce qu'elle voit depuis son balcon et n'établit pas de lien avec ses sentiments pour sa maison à la campagne ou la réponse répète la question.

#### Exemples

- *Parce qu'elle était fatiguée.*
- *Parce qu'elle ne pouvait pas voir par-dessus les toits.*
- *Pour voir seulement les montagnes et le ciel. [La réponse répète la question.]*

## ITEM 8

Processus : Faire des inférences simples (directes)

### Retrouve la partie de l'histoire qui se trouve près de cette image de Mamy Rose : Pourquoi Mamy Rose fait-elle un clin d'œil et un drôle de sourire au petit garçon ?

#### 1 – Réponse acceptable

La réponse fournit une inférence correcte à propos de la raison pour laquelle Mamy Rose a fait un clin d'œil.

##### Élément(s) probant(s) :

La réponse démontre la compréhension que Mamy Rose s'est rendu compte à ce moment-là qu'elle pouvait amener plus d'animaux à la ville. Elle peut simplement indiquer qu'elle avait une idée ou un plan ou qu'elle se rend compte que l'enfant a eu une bonne idée.

##### Exemples

- *Parce que l'enfant lui a donné une bonne idée.*
- *Elle avait un plan.*
- *Elle pensait que c'était une idée peu ordinaire. [« peu ordinaire » appliquée à l'idée convient pour expliquer la réaction de Mamy Rose puisque cela laisse entendre qu'elle ne rejette pas l'idée.]*

Ou bien la réponse peut également indiquer simplement que Mamy Rose était d'accord avec l'idée du petit garçon.

##### Exemples

- *Elle pensait « oui, c'est ce que je vais faire ».*
- *Parce qu'elle reconnaissait que c'était un bon plan.*

Ou bien la réponse peut aussi expliquer que l'idée était d'amener plus d'animaux à la ville.

##### Exemples

- *Parce qu'elle pensait qu'elle pourrait aller chercher ses animaux et les amener à la ville.*
- *Elle a décidé d'aller chercher ses poules.*

Ou bien la réponse peut encore expliquer de manière adéquate l'idée du petit garçon qui a fait sourire Mamy Rose et lui a fait faire un clin d'œil.

##### Exemples

- *Parce qu'il lui a dit « pourquoi ne pas aller les chercher ? ».*
- *Parce que le petit garçon lui a dit qu'elle pouvait amener ses animaux à la ville.*

#### 0 – Réponse inacceptable

La réponse ne fournit pas une inférence correcte à propos de la raison pour laquelle Mamy Rose a fait un clin d'œil.

##### Élément(s) probant(s) :

La réponse ne témoigne pas de la compréhension que Mamy Rose avait une idée ou un plan à ce moment de l'histoire. Elle peut ne donner qu'une explication vague ou inexacte.

##### Exemples

- *Elle aimait bien le petit garçon.*
- *Elle pensait que c'était une mauvaise idée.*
- *Parce qu'elle était heureuse.*
- *Elle a décidé de mettre du gazon sur le toit. [Ce n'est pas l'idée ou le plan que la grand-mère avait en tête lorsqu'elle a fait un clin d'œil à l'enfant.]*
- *Comme pour lui dire « merci »*

## ITEM 9

Processus : Retrouver et prélever des informations explicites

**Explique deux choses que Mamy Rose a faites pour se sentir chez elle dans son nouvel appartement.**

### 2 – Compréhension complète

La réponse témoigne d'une compréhension complète de ce qu'a fait Mamy Rose pour se sentir chez elle dans son appartement.

Élément(s) probant(s) :

La réponse indique deux des choses que Mamy Rose a faites, énumérées ci-après.

#### Exemples

- *Mamy Rose a mis du gazon sur le toit et amené ses poules à l'appartement.*
- *Elle a amené son chat puis est allée chercher ses animaux de sa ferme.* [Amener son chat et aller chercher ses autres animaux constituent deux actions différentes.]

### 1 – Compréhension partielle

La réponse témoigne d'une compréhension partielle de ce qu'a fait Mamy Rose pour se sentir chez elle dans son appartement.

Élément(s) probant(s) :

La réponse n'indique qu'une seule des choses que Mamy Rose a faites, énumérée ci-après.

#### Exemples

- *Elle a amené son chat à la ville.*
- *Elle a mis du gazon et des fleurs sur le toit.*
- *Elle a mis du gazon sur le toit. Puis elle y a planté des fleurs.* [Mettre du gazon sur le toit et y planter des fleurs sont deux choses qui font référence à une seule et même action.]
- *Elle a mis des fleurs sur le toit et en s'accroupissant, elle pouvait voir les montagnes.* [Pouvoir voir les montagnes n'est pas une action acceptable.]

### 0 – Pas de compréhension

La réponse témoigne d'une absence totale de compréhension des choses que Mamy Rose a faites pour se sentir chez elle dans son appartement.

Élément(s) probant(s) :

La réponse n'indique aucune des choses que Mamy Rose a faites, énumérée ci-après. Elle peut décrire d'autres choses faites par Mamy Rose mais qui n'ont pas rapport avec le fait de se sentir chez elle dans son nouvel appartement.

#### Exemple

- *Elle a déménagé en ville.*

Ou bien la réponse peut aussi ne donner qu'une explication vague ou redondante des efforts faits par Mamy Rose pour se sentir chez elle dans son nouvel appartement.

#### Exemples

- *Elle a essayé de le faire ressembler à sa ferme.*
- *Elle les a ramenés avec elle.* [Le pronom « les » est trop imprécis.]

### **Ce que Mamy Rose a fait pour se sentir chez elle dans son nouvel appartement.**

NOTE : Plus d'un exemple d'une même catégorie est considéré comme une seule chose faite par Mamy Rose pour se sentir chez elle dans son nouvel appartement. Pour se voir créditer pour « deux choses », la réponse doit donner un exemple dans au moins deux catégories différentes. Elle peut fournir une reformulation des choses que Mamy Rose a faites.

#### Ce qu'elle a fait en relation avec ses animaux

- *Elle y a amené ses animaux.* [La réponse peut mentionner ou non les poules.]

#### Ce qu'elle a fait en relation avec son chat

- *Elle y a amené son chat.* [Amener son chat et amener ses animaux peuvent être considérés comme deux actions différentes parce qu'elles ne surviennent pas au même moment dans l'histoire.]

#### Ce qu'elle a fait en relation avec son toit

- *Elle a mis du gazon et des fleurs sur le toit.* [Le gazon et les fleurs peuvent être mentionnés, mais ils sont considérés comme faisant partie de la même action. Ceci peut être décrit d'une façon plus générale comme « Elle a transformé le toit pour que ça ressemble à la campagne. »]
- *Elle a apporté l'odeur de la terre.*

## **ITEM 10**

Processus : Faire des inférences simples (directes)

### **À la fin de l'histoire, comment Mamy Rose se sent-elle dans son nouvel appartement ?**

#### **1 – Réponse acceptable**

à propos des sentiments de Mamy Rose à la fin de l'histoire. La réponse constitue une inférence correcte

#### Élément(s) probant(s) :

La réponse témoigne de la compréhension que Mamy Rose éprouvait un sentiment positif pour son nouvel appartement à la fin de l'histoire.

#### Exemples

- *Elle avait l'impression d'être revenue chez elle.*
- *Elle a décidé qu'elle l'aimait bien, après tout.*

#### **0 – Réponse inacceptable**

La réponse ne constitue pas une inférence correcte au sujet des sentiments de Mamy Rose à la fin de l'histoire.

#### Élément(s) probant(s) :

La réponse ne témoigne pas de la compréhension que Mamy Rose éprouvait un sentiment positif pour son nouveau chez-soi à la fin de l'histoire. Elle peut ne donner qu'une information imprécise.

#### Exemples

- *Elle ne l'aime pas.*
- *Elle s'ennuie de sa maison.*
- *Elle est malheureuse parce que ses animaux lui manquent.*

Ou bien la réponse peut également décrire d'autres aspects de l'histoire sans décrire correctement les sentiments de Mamy Rose.

#### Exemple

- *Elle a mis du gazon sur le toit.*

## ITEM 11

Processus : Examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels

11. La dernière ligne de l'histoire est la suivante :  
« Comment va-t-elle faire entrer sa vache dans l'ascenseur ? ! »

Pourquoi l'histoire finit-elle par cette question ?

- A Pour ajouter une note d'humour à l'histoire
- B Pour expliquer la morale de l'histoire
- C Pour que l'histoire ait l'air vraie
- D Pour aider le lecteur à comprendre ce qui est arrivé

## ITEM 12

Processus : Interpréter et intégrer des idées et des informations

**Quels sont les sentiments du petit garçon pour Mamy Rose quand elle arrive dans son immeuble et à la fin de l'histoire ? Sers-toi de ce que tu as lu pour décrire ses sentiments et explique pourquoi ses sentiments ont changé.** <sup>1</sup>

### 3 – Compréhension approfondie

La réponse témoigne d'une compréhension approfondie du texte parce qu'elle intègre les idées issues du texte qui expliquent les sentiments du petit garçon au moment où Mamy Rose a emménagé et à la fin de l'histoire, ainsi que pourquoi ses sentiments pour elle ont évolué.

Élément(s) probant(s) :

La réponse décrit les sentiments plutôt négatifs du petit garçon au moment où Mamy Rose a emménagé et ses sentiments plus positifs à la fin de l'histoire. De plus, elle comporte des renseignements pertinents et précis tirés du texte qui expliquent pourquoi ses sentiments ont changé. Souvent, ses sentiments à la fin seront déduits des explications au sujet des motifs pour lesquels ses sentiments ont changé.

Exemple

- *Au début, il n'aimait pas l'idée qu'une grand-mère vienne vivre dans l'appartement d'en face. Il a commencé à aimer la grand-mère quand il a constaté à quel point c'était amusant d'avoir des animaux autour de soi.*

Ou bien la réponse décrit les sentiments plausibles d'empathie du petit garçon pour Mamy Rose au moment où elle a emménagé et à la fin de l'histoire, plutôt que ses sentiments pour elle et leur évolution.

Exemple

- *Au début, il était triste pour Mamy Rose parce que ses animaux lui manquaient, mais ensuite il a été heureux parce qu'elle était heureuse. Ses sentiments ont changé parce qu'elle a amené ses animaux et qu'il a vu qu'elle ne s'ennuyait plus de sa maison.*  
[Les sentiments d'empathie du petit garçon sont plausibles vus les événements de l'histoire. La réponse doit aussi comporter une explication des motifs pour lesquels les sentiments du petit garçon ont évolué.]

<sup>1</sup> Les réponses peuvent décrire les sentiments du petit garçon pour Mamy Rose ou comment il la perçoit. De plus, les sentiments pour Mamy Rose *avant* qu'elle emménage (par exemple : surexcité) ne sont pas acceptés pour un sentiment lorsqu'elle a emménagé

## 2 – Compréhension satisfaisante

La réponse témoigne d'une compréhension satisfaisante des sentiments du petit garçon au sujet de Mamy Rose et de la raison pour laquelle ils ont changé.

Élément(s) probant(s) :

La réponse décrit les sentiments plutôt négatifs du petit garçon au moment où Mamy Rose a emménagé et ses sentiments plus positifs à la fin de l'histoire. Cependant, elle n'explique pas pourquoi ses sentiments ont changé ou peut contenir seulement un motif vague ou très général au sujet de l'évolution des sentiments du petit garçon.

Exemples

- *Au début, il était déçu que ce ne soit pas des enfants qui emménagent, mais à la fin, il s'est mis à l'aimer.*
- *Au début, il était surexcité parce qu'il pensait que c'était des enfants qui allaient s'installer en face. Puis il était triste parce que c'était une grand-mère. À la fin, il était heureux.*
- *Il était triste parce qu'elle emménageait mais il s'est mis à l'aimer lorsqu'il a appris à la connaître. [« Appris à la connaître » est une explication imprécise des motifs pour lesquels ses sentiments ont changé.]*

Ou, la réponse décrit un de ses sentiments (ses sentiments négatifs pour Mamy Rose lorsqu'elle a emménagé OU ses sentiments positifs pour elle à la fin de l'histoire) et explique pourquoi ses sentiments ont changé. La réponse ne montre pas la compréhension de l'évolution des sentiments négatifs à des sentiments positifs. Souvent, ces réponses décriront et expliqueront ses sentiments à la fin de l'histoire seulement.

Exemples

- *Il pensait qu'elle arrivait toujours à faire ce qu'elle voulait parce qu'elle avait rendu son nouveau domicile semblable à sa ferme.*
- *À la fin de l'histoire, il l'aimait parce qu'elle était plus heureuse dans son nouveau chez-elle.*
- *Le petit garçon était déçu parce qu'il espérait que c'était des enfants qui allaient s'installer en face, mais son opinion a changé parce qu'il a constaté qu'elle arrivait toujours à faire ce qu'elle voulait.*

## 1 – Compréhension limitée

La réponse témoigne d'une compréhension limitée des sentiments du petit garçon.

Élément(s) probant(s) :

La réponse décrit ses sentiments négatifs au sujet de Mamy Rose au moment où elle a emménagé OU ses sentiments positifs pour elle à la fin de l'histoire.

Exemples

- *Il était déçu lorsqu'elle a emménagé.*
- *À la fin, il l'aimait réellement.*
- *Au début de l'histoire, le petit garçon pense que Mamy Rose est une étrange vieille dame. Plus tard dans l'histoire, il dit : « Elle arrive toujours à faire ce qu'elle veut. »*  
[La première partie de la réponse est inappropriée mais la réponse sous-tend la compréhension d'une impression positive au sujet de la grand-mère à la fin de l'histoire.]

Ou bien la réponse explique pourquoi ses sentiments ont changé mais ne décrit aucun de ses sentiments.

Exemple

- *Il a constaté qu'elle arrivait toujours à faire ce qu'elle voulait.*

### 0 – Compréhension insuffisante

La réponse témoigne d'une compréhension insuffisante des sentiments du petit garçon.

Élément(s) probant(s) :

La réponse ne donne pas une description appropriée des sentiments du petit garçon au moment où Mamy Rose a emménagé ou à la fin de l'histoire ou n'explique pas pourquoi ses sentiments ont changé.

Ou bien un sentiment est désigné dans la réponse, mais la réponse n'indique pas si c'est un sentiment pour Mamy Rose au moment où elle a emménagé ou à la fin de l'histoire.

Exemples

- *Le petit garçon a d'abord pensé que Mamy Rose était étrange.*
- *Le petit garçon s'est senti mal pour elle.*
- *Il était heureux.* [Aucun lien entre le sentiment et une quelconque partie de l'histoire]

### ITEM 13

Processus : Examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels

13. Choisis parmi les phrases suivantes celle qui correspond à ce que tu as appris en lisant cette histoire.

- A Les personnes âgées ne sont jamais heureuses quand elles changent de maison.
- B On peut se sentir bien dans une nouvelle maison en y apportant les choses auxquelles on est habitué.
- C On peut s'habituer à vivre avec des animaux même s'ils sont bruyants.
- D Les enfants et les personnes âgées ne peuvent pas devenir de bons amis.

# Le grand voyage de la tortue verte

Extrait de « *Voyages de tortues* »  
de Gary Miller



## Sortir du sable

C'est une nuit d'août étoilée. Sur une plage du Costa Rica, un nid d'œufs est enterré dans le sable à plus de soixante centimètres de profondeur. Le nid contient plus de 100 œufs de tortue verte ; chacun d'entre eux a environ la taille d'une balle de golf.

L'un des bébés-tortues marines se met à remuer et à sortir de son œuf. La nouveau-née brise la coquille de son œuf avec la pointe acérée de son bec. Encore enseveli sous le sable, le bébé-tortue marine se libère. Bientôt, c'est le nid entier qui se met en mouvement et s'éveille à la vie.

Le bébé-tortue se sert de ses nageoires pour monter de plus en plus haut. Il peut lui falloir plus d'une journée pour parvenir à la surface de la plage.

## **Jusqu'à l'eau**

Lorsque la nouveau-née parvient à la surface de la plage, elle est attirée par le reflet de la lune sur l'océan. Heureusement, il n'y a pas de lumière provenant d'une rue ou d'une maison à proximité. Ces lumières peuvent désorienter le bébé-tortue. Elles peuvent lui faire prendre le mauvais chemin, loin de la mer.

Le voyage de la nouveau-née vers l'eau est une course pour la survie. Elle n'est pas plus grosse qu'une noix. Les crabes et les oiseaux, comme les mouettes, emportent d'autres bébés-tortues sur la plage. Mais la nôtre parvient jusqu'à l'eau.

Les flots mousseux repoussent le bébé-tortue. Elle se bat pour nager contre les vagues déferlantes. La nouveau-née continue à nager pendant toute une première journée et une première nuit, et elle ne ralentit pas pendant deux jours.

## **Vers la haute mer**

On appelle souvent le voyage du bébé-tortue en haute mer les « années perdues ». Les scientifiques savent peu de choses sur cette période de la vie de la tortue verte. Sans doute se déplace-t-elle au gré des courants, flottant avec les tapis d'algues.



La nouveau-née grignote probablement les crevettes, les petites méduses et les escargots qui dérivent parmi les algues. Malheureusement, il y a aussi dans la mer le plastique et les déchets que les humains jettent. Les manger peut être mortel pour la tortue.

La mer comporte encore bien d'autres dangers. Il y a les prédateurs, comme les requins, qui nagent sous la petite tortue, et les grands oiseaux, qui volent au-dessus d'elle. Heureusement, elle est quelque peu protégée par la couleur de sa carapace. La partie ventrale est presque blanche, donc les requins qui nagent au-dessous ne peuvent pas l'apercevoir dans la lumière du soleil. Le dos de sa carapace est foncé, donc d'en haut la tortue se confond avec l'obscurité de l'eau.

## **Grandir, devenir verte**

Après quelques années, la tortue parvient au stade juvénile. Ce n'est plus une nouveau-née, mais ce n'est pas encore une adulte. Sa carapace a pratiquement atteint la taille d'une grande assiette. Le moment est venu de quitter la haute mer pour aller vers les eaux tièdes des côtes de Floride, aux États-Unis.

Grâce à sa plus grande carapace, elle est plus en sécurité que lorsqu'elle était bébé. Bien qu'elle gobe encore parfois une méduse, elle se nourrit à présent principalement d'algues et d'herbes marines.

Au fur et à mesure que passent les années, elle grandit lentement. Elle se déplace plus au large vers des zones de nourriture où elle devient adulte.

La nuit, elle se repose dans l'eau sous les rochers et les corniches, retenant sa respiration jusqu'à cinq heures d'affilée. Chaque jour, elle retourne à la même zone d'herbe marine appelée herbe de tortue. Comme une tondeuse à gazon, la tortue maintient cette prairie d'herbe marine coupée court. Manger de l'herbe marine et des algues colore en vert sa graisse corporelle. En fait, c'est pour cela que la tortue verte est appelée ainsi !



## Retour vers la plage

Lorsque la tortue a environ 26 ans, sa carapace d'adulte fait plus de 90 centimètres de long et elle pèse environ 135 kilos. Maintenant, elle s'apprête à se lancer dans une nouvelle aventure. Elle

entame son long parcours de retour vers la plage où elle est née. Elle va pondre ses propres œufs.

La tortue de mer doit parfois parcourir près de 1000 kilomètres, mais elle est bien équipée pour son voyage. Ses nageoires sont comme des ailes. Elle vole dans l'eau.

Les scientifiques cherchent encore comment une tortue marine peut trouver son chemin dans l'océan. Ils pensent qu'elle détecte peut-être les variations du champ magnétique de la terre. Cela pourrait aider les tortues à dresser une sorte de carte mentale. Il est aussi possible que leur mémoire des produits chimiques ou des odeurs dans l'eau les aide à trouver leur chemin.

Une fois revenue sur les lieux de sa naissance, elle se trouve un partenaire. Quelques semaines plus tard, elle attend que la nuit tombe, puis elle monte sur la plage.



## La nouvelle génération

Hors de l'eau, elle se déplace difficilement sur le sol. Elle parvient à un endroit où la marée haute n'emportera pas ses œufs. Elle creuse une grande cuvette à l'aide de ses nageoires avant. Ce sera son nid. Avec ses nageoires arrière, elle creuse un petit puits au fond de la cuvette.

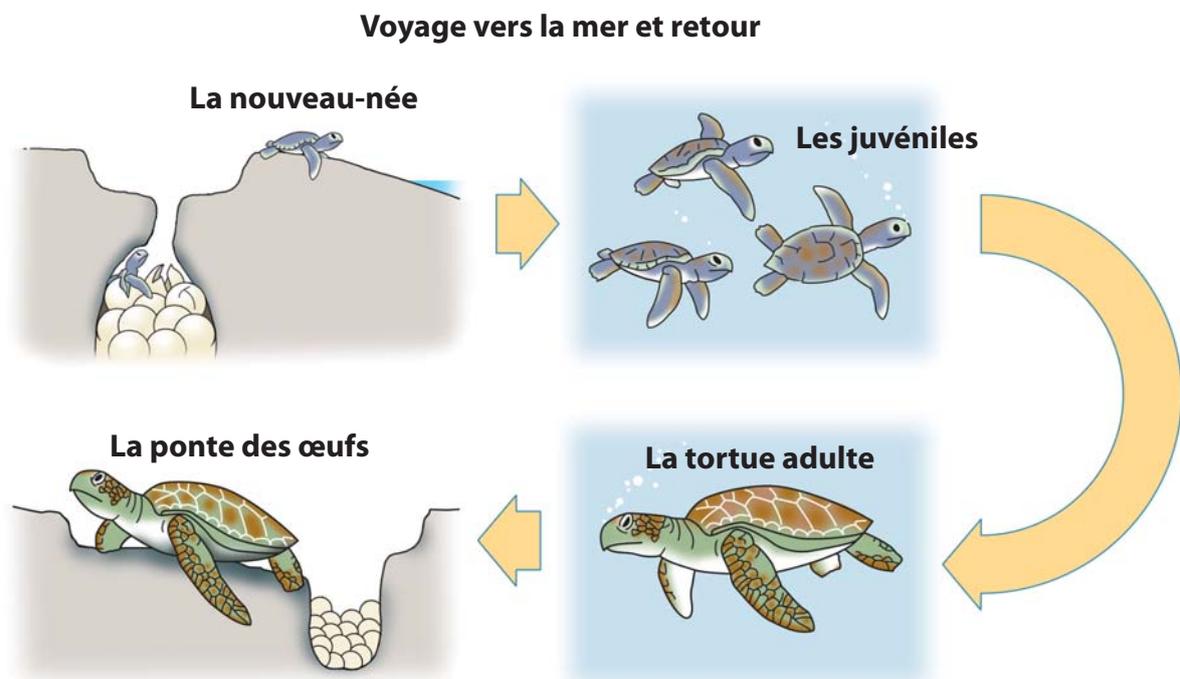
Au bout de deux heures de dur labeur, elle est prête à pondre plus de 100 œufs durs et blancs dans le petit puits profond. Elle les recouvre de sable. Puis elle projette du sable sur l'ensemble du nid.

Au cours des deux mois suivants, elle creusera et pondra des œufs dans trois autres nids. Deux mois plus tard, les nouveau-nés briseront leur coquille pour commencer leur propre voyage.

## La suite de la vie de la tortue

Après avoir pondu tous ses œufs, la tortue marine adulte retourne une fois encore vers sa zone de nourriture au large des côtes de Floride. À plusieurs reprises, à quelques années d'intervalle, elle et d'autres tortues adultes retourneront sur cette plage pour y pondre d'autres œufs.

Chaque tortue verte refera cela tout au long de sa vie qui peut durer jusqu'à 80 ans. Pendant tout ce temps, des milliers de bébés-tortues vertes naîtront et partiront vers la haute mer.





# Le grand voyage de la tortue verte : guide de codage des items

Objectif : Lire pour acquérir et utiliser des informations (texte informatif)

## ITEM 1 (QCM)

Processus : Faire des inférences simples (directes)

1. Quel est le sujet de la première partie du texte « Sortir du sable » ?
- (A) À quoi ressemblent les différentes espèces de tortue marine
  - (B) Comment les tortues marines apprennent à nager
  - (C) Quelle est la nourriture favorite des tortues marines
  - (D) Comment éclosent les œufs de tortue

## ITEM 2

Processus : Retrouver et prélever des informations explicites

|   |
|---|
| <b>« L'un des bébés-tortues marines se met à remuer et à sortir de son œuf. »<br/>Cite les deux premières choses que la nouveau-née fait ensuite.</b>   |
| <b>2 – Compréhension complète</b>   |
| La réponse indique deux des éléments suivants : briser la coquille de l'œuf, sortir de l'œuf, creuser/monter vers la surface ou aller vers l'eau.<br><u>Exemples</u> <ul style="list-style-type: none"><li>• Briser la coquille de l'œuf<ul style="list-style-type: none"><li>- Elle ouvre l'œuf.</li><li>- Elle brise la coquille de son œuf.</li></ul></li><li>• Sortir de l'œuf<ul style="list-style-type: none"><li>- Elle se libère de son œuf.</li><li>- Elle brise la coquille de son œuf et sort.</li></ul></li><li>• Creuser/monter vers la surface<ul style="list-style-type: none"><li>- Elle monte de plus en plus.</li><li>- Elle se sert de ses nageoires pour sortir.</li><li>- Elle creuse le sable.</li><li>- Elle creuse pour sortir du nid.</li></ul></li><li>• Aller vers l'eau<ul style="list-style-type: none"><li>- Elle va vers la mer.</li></ul></li></ul> |
| <b>1 – Compréhension partielle</b>  |
| La réponse indique un des éléments ci-dessus.   |

### **0 – Pas de compréhension**

La réponse n'indique aucun des éléments ci-dessus, ou elle est vague, sans rapport avec le texte, ou elle répète les mots de la question.

#### Exemples

- *Elle craque.*
- *Elle grimpe.*
- *Elle creuse.*
- *Elle nage.*
- *Elle fait un trou.*
- *Elle se met en mouvement et s'éveille à la vie.*
- *Juveniles.*
- *Adultes.*

### **ITEM 3**

Processus : Faire des inférences simples (directes)

**Lorsque la nouveau-née parvient à la surface de la plage, qu'est-ce qui l'aide à prendre le bon chemin ? Qu'est-ce qui peut désorienter les nouveau-nés ?**

### **2 – Compréhension complète**

La question témoigne de la compréhension des deux parties de la question.

- Ce qui l'aide: les nouveau-nés sont attirés par la lumière (de la lune) qui se reflète sur la mer/sont détournés de l'obscurité.

#### Exemples

- *Le clair de lune.*
- *La lumière de la lune.*
- *La lumière qui se reflète sur l'océan.*
- *Le reflet de la lune sur l'océan.*

- Ce qui la désoriente: les nouveau-nés sont désorientés par les lumières artificielles des terres.

#### Exemples

- *Les lampes des rues.*
- *La lumière des maisons.*
- *Les lumières des gens.*
- *Les lumières des voitures.*

### **1 – Compréhension partielle**

La question témoigne de la compréhension d'une des deux parties de la question.

### **0 – Pas de compréhension**

La réponse ne témoigne pas de compréhension, pour aucune des parties de la question. Elle peut être vague, sans rapport avec le texte, ou répéter les mots de la question.

#### Exemples

- *La lumière du soleil.*
- *La lumière.* [On ne sait pas s'il s'agit de la lumière de la lune ou de la lumière des rues.]
- *La lune.* [Ne mentionne pas la lumière.]
- *Les vagues.*
- *L'eau.*
- *Voir l'eau.*
- *Le reflet sur la lune.*

## ITEM 4

Processus : Faire des inférences simples (directes)

**Pourquoi le voyage de la nouveau-née vers l'eau est-il « une course pour la survie » ? Sers-toi du texte pour expliquer ta réponse.**

### 1 – Réponse acceptable

La réponse indique que les nouveau-nés doivent échapper à leurs prédateurs.

#### Exemples

- *Les crabes et les oiseaux et les mouettes veulent les emporter.*
- *Les crabes et les oiseaux veulent les tuer.*
- *Elles pourraient être mangées.*
- *Parce que les oiseaux peuvent descendre et les manger.*
- *Les goélands et les crabes vont les emporter.*
- *C'est une course pour la survie parce que les oiseaux marins mangent les tortues marines.*

### 0 – Réponse inacceptable

La réponse indique que les nouveau-nés doivent se presser mais elle ne dit pas pourquoi, ou elle fait référence au fait d'être mangés par des requins, ou elle est vague, sans rapport avec le texte, ou elle répète les mots de la question.

#### Exemples

- *Ils doivent vraiment courir vite.*
- *Ils doivent courir s'ils veulent survivre. [Répète l'amorce.]*
- *Ils ne sont pas plus gros qu'une noix.*
- *Les requins vont les manger.*
- *Ils peuvent être mangés par les requins et les oiseaux.*
- *Il y a des crabes partout.*

## ITEM 5 (QCM)

Processus : Retrouver et prélever des informations explicites

5. Que fait la nouveau-née dès qu'elle réussit à passer les vagues déferlantes ?
- (A) Elle cherche les autres bébés-tortues.
  - (B) Elle continue à nager loin dans la mer.
  - (C) Elle se repose dans les algues.
  - (D) Elle se trouve à manger.

## ITEM 6

Processus : Faire des inférences simples (directes)

**D'après l'article, quelle est une façon de se comporter des humains qui a rendu la mer plus dangereuse pour les tortues ?**

### **1 – Réponse acceptable**

La réponse mentionne une des éléments ci-dessous.

- Le plastique
- Les crasses/les déchets/les ordures/les poubelles
- La pollution
- Les lumières/les lumières des rues/les lumières des voitures

### **0 – Réponse inacceptable**

La réponse fait référence à d'autres dangers qui ne sont pas mentionnés dans le texte. Elle peut être vague, sans rapport avec le texte, ou répéter les mots de la question.

#### Exemples

- *Les gens montent sur eux.*
- *La chasse*
- *La pêche au filet*
- *Les requins*
- *Le poison*
- *De l'huile.*
- *Les produits chimiques.*

## ITEM 7

Processus : Interpréter et intégrer des idées et des informations

**La couleur de sa carapace protège la nouveau-née des prédateurs.  
Explique comment elle la protège des oiseaux.  
Explique comment elle la protège des requins.**

### 2 – Compréhension complète

La réponse fournit une explication acceptable concernant la protection contre les oiseaux et la protection contre les requins.

- Protection contre les oiseaux : La réponse mentionne que la couleur foncée du dos de la carapace cache la tortue qui se confond avec l'eau sombre.

#### Exemples

- *Vue d'en haut, la couleur foncée du dos de la carapace se confond avec l'eau sombre.*
- *La partie du dos est foncée donc la tortue se confond avec l'eau foncée.*
- *Elle est de la même couleur que la mer.*
- *Elle se confond avec la mer parce que sa carapace est foncée.*
- *C'est du camouflage.*
- *Elle se fond dans l'eau.*
- *Sa carapace est foncée, donc on la confond.*
- *Sa carapace se mélange à la couleur de l'eau.*

- Protection contre les requins : La réponse mentionne que la couleur claire du ventre de la carapace cache la tortue dans l'éclat du soleil.

#### Exemples

- *Leur ventre est clair donc les requins ne peuvent pas les voir dans la lumière du soleil.*
- *Le ventre de la carapace de la tortue est clair donc un requin qui vient d'en bas croit que la tortue fait partie de la lumière du soleil.*
- *C'est la même couleur que la lumière du soleil.*
- *La carapace se confond dans l'eau.*
- *Elle se camoufle.*

### 1 – Compréhension partielle

La réponse fournit une réponse acceptable pour la protection contre les oiseaux ou pour la protection contre les requins.

### 0 – Pas de compréhension

La réponse ne reconnaît pas correctement de quelle façon la couleur de la carapace protège la tortue. Elle donne une explication fragmentaire, est vague, sans rapport avec le texte ou elle répète les mots de la question.

- Protection contre les oiseaux :

#### Exemples

- *Elle est protégée des oiseaux grâce à la couleur foncée du dos de sa carapace.*
- *Elle est protégée des oiseaux par sa carapace.*
- *Elle se camoufle dans l'herbe.*
- *Le dos de sa carapace est vert, donc elle se confond avec les algues et les rochers.*

#### Protection contre les requins :

#### Exemples

- *Le ventre de sa carapace est blanc.*
- *Elle est protégée des requins grâce à sa carapace bien dure.*
- *Elle se confond avec le sable.*

## ITEM 8

Processus : Retrouver et prélever des informations explicites

|   |
|---|
| <b>À quel moment la tortue marine retient-elle sa respiration jusqu'à cinq heures d'affilée ?</b>   |
| <b>1 – Réponse acceptable</b>   |
| La réponse indique pour dormir, pour se reposer ou la nuit.<br><u>Exemples</u> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Pour dormir</i></li><li>- <i>Se reposer</i></li><li>- <i>La nuit/Pendant la nuit</i></li></ul>  |
| <b>0 – Réponse inacceptable</b>   |
| La réponse mentionne une activité qui ne correspond pas à celles mentionnées ci-dessus. Elle peut être vague, sans rapport avec le texte, ou répéter les mots de la question.<br><u>Exemples</u> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Pour aller sous l'eau.</i></li><li>- <i>Quand elles sont juvéniles.</i></li><li>- <i>Pour trouver de la nourriture.</i></li><li>- <i>Sous les rochers et les corniches.</i></li><li>- <i>À terre.</i></li><li>- <i>En danger.</i></li></ul> |

## ITEM 9 (QCM)

Processus : Faire des inférences simples (directes)

9. Qu'est-ce que l'article nous dit sur les habitudes alimentaires de la tortue marine adulte ?
- (A) Elle cherche de la nourriture sous les rochers et les corniches.
  - (B) Elle nage sur de longues distances pour trouver sa nourriture.
  - (C) Elle se rend chaque jour au même endroit pour manger.
  - (D) Elle se sert des odeurs dans l'eau pour trouver de la nourriture.

## ITEM 10

Processus : Retrouver et prélever des informations explicites

### Pourquoi la graisse corporelle de la tortue marine devient-elle verte ?

#### 1 – Réponse acceptable

La réponse identifie le fait que c'est à cause de sa nourriture verte.

##### Exemples

- *Les herbes marines.*
- *Les algues qu'elles mangent la rendent verte.*
- *Elle mange des algues.*
- *Elle mange de la nourriture verte.*
- *Des herbes.*
- *Elle mange des plantes.*

#### 0 – Réponse inacceptable

La réponse n'identifie pas de raison, ou la raison est incorrecte. La réponse peut être vague, sans rapport avec le texte, ou répéter les mots de la question.

##### Exemples

- *Sa graisse corporelle est verte.*
- *C'est pour cela que la tortue verte est appelée ainsi.*
- *Elle devient verte à cause de ce qu'elle mange.*
- *Elle devient adulte.*
- *Sa graisse est verte parce que c'est une tortue verte.*
- *Parce qu'elle est vieille.*

## ITEM 11

Processus : Interpréter et intégrer des idées et des informations

**Quelles informations le texte fournit-il à propos de la taille et de l'alimentation de la tortue marine à chaque stade de sa vie ?**

**Complète le tableau ci-dessous.**

**Trois cases ont été remplies pour te montrer.**

| Stade de la vie | Taille          | Nourriture                   |
|-----------------|-----------------|------------------------------|
| œuf             |                 | l'œuf a sa propre nourriture |
| nouveau-née     |                 |                              |
| juvénile        | grande assiette |                              |
| adulte          |                 | algue et herbe marine        |

#### 3 – Compréhension approfondie

Les 5 cases sont correctement remplies. Voir les termes en gras du tableau de la page suivante pour les réponses qui sont acceptables ou non, pour chaque case vide.

Note : Ne pas attribuer de point à une réponse qui comporte des éléments de réponses incorrects à côté d'éléments corrects (contradiction).

#### 2 – Compréhension satisfaisante

4 des 5 cases sont correctement remplies.

|   |
|---|
| <b>1 – Compréhension limitée</b>  |
| 3 des 5 cases sont correctement remplies.   |
| <b>0 – Compréhension insuffisante</b>   |
| 2 cases maximum sont correctement remplies. Les réponses peuvent être vagues, sans rapport avec le texte, ou répéter les mots de la question. |

**ITEM 12 (QCM)**

Processus : Faire des inférences simples (directes)

12. Quel âge a la tortue verte femelle lorsqu'elle s'apprête à pondre ses œufs pour la première fois ?
- (A) Environ 3 ans
  - (B) Environ 10 ans
  - (C) Environ 26 ans
  - (D) Environ 80 ans

**ITEM 13 (QCM)**

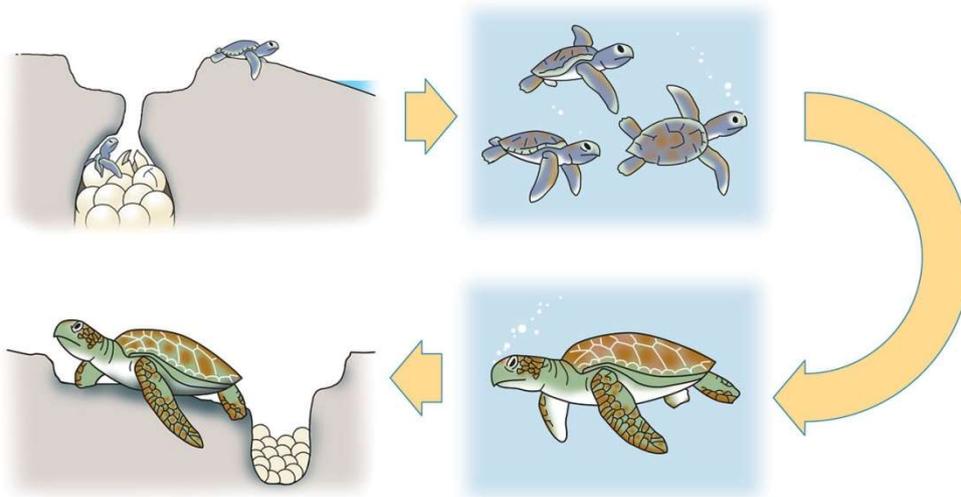
Processus : Faire des inférences simples (directes)

13. Quel comportement dans la vie de la tortue verte femelle à l'âge adulte n'a pas encore été clairement expliqué par les scientifiques ?
- (A) Comment elle peut nager sur près de 1000 kilomètres
  - (B) Comment elle fabrique un nid pour ses œufs
  - (C) Comment elle réussit à ne pas être mangée par ses prédateurs
  - (D) Comment elle trouve la bonne plage pour pondre ses œufs

## ITEM 14

Processus : Examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels

Voici un schéma qui provient de l'article.



Qu'est-ce que ce schéma t'aide à comprendre ?

### 1 – Réponse acceptable

La réponse indique le cycle de vie de la tortue ou les stades de la vie de la tortue.

#### Exemples

- *Quelles sont les parties de son cycle de vie.*
- *Les différents stades de sa vie.*
- *Il montre l'ordre des stades.*
- *Le cycle (de vie) d'une tortue.*
- *Le cercle de vie des tortues.*
- *Ça nous aide à comprendre comment elles grandissent/se développent.*
- *Ce qu'elles deviennent en grandissant.*
- *Les périodes de vie d'une tortue.*
- *Les tortues éclosent, rampent jusqu'à la mer, puis elles reviennent pour pondre leurs œufs. [La réponse doit décrire chaque stade.]*
- *Par quels stades la tortue marine passe.*
- *La voyage de sa vie/Son grand voyage.*

### 0 – Réponse inacceptable

The response does not indicate the life cycle or stages in a turtle's life. It may be vague, unrelated to the text, or repeat words in the question.

#### Exemples:

- *Ça paraît intéressant.*
- *C'est à propos de la vie de la tortue.*
- *Comment elles sont bébé. [Tous les stades ne sont pas mentionnés.]*
- *Ça vous aide à comprendre ce que fait la tortue. [Trop vague]*
- *Ça vous aide à comprendre le voyage de la tortue verte.*
- *Comment elles font leur nid.*
- *"Voyage vers la mer et retour" [La réponse doit aller au-delà du titre du schéma.]*

### ITEM 15 (QCM)

Processus : Examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels

15. Comment l'auteur te montre-t-il que la tortue verte est spéciale ?
- (A) En te demandant de participer à sa protection
  - (B) En te racontant les choses incroyables qu'elle fait
  - (C) En te montrant à quel point elle est belle
  - (D) En t'avertissant qu'il reste peu de tortues vertes aujourd'hui

### ITEM 16 (QCM)

Processus : Examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels

16. L'article est composé de sections avec des titres. Que t'expliquent ces sections ?
- (A) Les différents dangers affrontés par la tortue marine
  - (B) Les différents stades de la vie de la tortue marine
  - (C) Les différentes sortes de tortue marine
  - (D) Les différentes croyances concernant la tortue marine