

PIRLS 2011

Progress in International Reading Literacy Study

Annette Lafontaine, Geneviève Hindryckx
Unité d'analyse des Systèmes et pratiques d'enseignement
Université de Liège

Objectifs de l'étude

Dans la société de l'information que nous connaissons, les compétences en lecture sont essentielles pour optimiser la réussite des activités quotidiennes, et permettre aux individus de développer leur potentiel. Dans la même perspective, un niveau suffisant de compétences en lecture de l'ensemble de la population est nécessaire au développement social et à la prospérité économique d'une nation.

En 2001, l'I.E.A¹ inscrit à son agenda une étude portant sur la compréhension en lecture dans l'enseignement primaire : l'étude PIRLS, *Progress in Reading Literacy Study*. L'objectif est de mesurer le niveau de compréhension en lecture ou la *littératie* des élèves de la 4^e année de l'enseignement fondamental. Dans le cadre de cette étude, la *littératie* est définie comme la « *capacité de comprendre et d'utiliser les formes du langage écrit requises par la société ou valorisées par l'individu* ». Le cadre de référence² met l'accent sur l'importance de la lecture à l'école et dans la vie quotidienne.

L'étude vise non seulement à mesurer le niveau de compétence des élèves en lecture, mais aussi à appréhender de la manière la plus fine et la plus complète possible les éléments de contexte - culturels, socioéconomiques, pédagogiques, familiaux et individuels - qui peuvent rendre compte des différences de performance 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 différences relevées entre les pays au niveau des programmes et des pratiques d'enseignement, ainsi que de l'environnement scolaire. L'importante variation constatée à travers le monde fournit une opportunité exceptionnelle de tirer profit de ces données comparatives pour tenter d'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^e année, la famille et l'école. Dans ces deux contextes, les jeunes lecteurs ont à leur disposition une variété d'écrits dont ils peuvent construire le sens. Ils lisent pour apprendre, pour participer aux groupes de lecteurs dans leur école et dans leur vie de tous les jours ainsi que pour le plaisir.

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

¹ L'Association internationale pour l'Évaluation du Rendement scolaire.

² Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M., Trong, K.L., & Sainsbury, M. (2009). PIRLS 2011 Assessment Framework TIMSS & PIRLS .MA : Boston College.

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 déjà évoqués, mais surtout à l'origine de cette initiative : la mise au point d'un questionnaire adressé aux parents des élèves testés. A notre connaissance, PIRLS est la première étude qui intègre ce genre d'instrument dans le cadre d'une évaluation à large échelle des compétences en lecture.

Une étude cyclique, des outils d'ancrage

Dès sa conception, PIRLS a été envisagée dans la perspective d'une analyse de l'évolution des compétences en littératie. L'étude est donc organisée de façon cyclique : une campagne d'évaluation est menée tous les 5 ans, précédée d'un essai de terrain. Le premier cycle a eu lieu en 2001. PIRLS 2011 constitue le 3^e cycle de l'étude : les travaux préliminaires ont été entamés en 2008. L'essai de terrain s'est déroulé au printemps 2010 et la campagne définitive a eu lieu au printemps 2011. PIRLS 2011 se clôturera en janvier 2013, date à laquelle la base de données internationale sera mise à la disposition de l'ensemble des pays participants. Les résultats pourront être rendus publics en décembre 2012. Le cycle suivant sera alors mis en place pour préparer PIRLS 2016.

Certains pays impliqués dans les deux premiers cycles ont déjà pu bénéficier de cette opportunité de comparer leurs résultats de 2001 et 2006 : 28 pays sont dans ce cas ; 25 pays disposeront, au terme de PIRLS 2011, des résultats de trois campagnes successives. Pour la Communauté française, cette analyse pourra être mise en place pour comparer les résultats de 2011 à ceux de 2006.

La perspective comparative implique d'administrer, lors de chaque campagne, une proportion substantielle des épreuves des cycles précédents, c'est ce que l'on nomme les **outils d'ancrage**. Dans les plans de PIRLS, il est prévu que, lors de la présentation des résultats de chaque cycle, certains textes peuvent être diffusés ; ils sont remplacés par de nouveaux textes pour le cycle suivant. Ainsi, quatre des textes inclus dans l'opération 2006 ont été mis à disposition du public. Les autres textes sont restés sous embargo ; certains d'entre eux ont été utilisés à titre d'ancrage lors de ce cycle 2011. C'est grâce à ces textes d'ancrage que l'on pourra mesurer l'évolution des compétences des élèves de 4^e année entre 2006 et 2011.

Pays participants

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

La composition de la liste de pays participants varie d'un cycle à l'autre mais cette mobilité est d'ampleur limitée. La tendance générale va dans le sens d'une augmentation du nombre de systèmes éducatifs impliqués. Le 1^{er} cycle en comptait 28, le 2^e cycle 45. Le 3^e cycle s'applique à 58 systèmes éducatifs. Pour ce qui concerne la Belgique, les communautés française et flamande ont rejoint l'étude en 2006 ; la communauté flamande ne participe pas à PIRLS 2011.

Vu l'hétérogénéité des pays participants, il est évidemment plus pertinent de se comparer à certains systèmes éducatifs qu'à d'autres, dont les traditions éducatives ou culturelles, ou encore les conditions de vie économiques, sont à ce point différentes qu'elles rendent toute comparaison caduque. Pour le cycle 2006, le parti a été pris, par les coordinateurs responsables de l'étude pour la Communauté française, de ne présenter que les résultats

d'un sous-ensemble de pays de référence – pays à la fois membres de l'Ocdé et/ou de l'Union européenne -, tout en distinguant, à l'intérieur de ces ensembles, différents groupes de pays, selon l'âge auquel l'enseignement formel débute. La même option sera vraisemblablement de mise pour ce 3^e cycle de l'étude.

Objet de la mesure et composition de l'épreuve

Aperçu général des aspects de la littératie pris en compte par PIRLS

La mesure de la littératie telle qu'envisagée dans l'étude PIRLS se décline en deux objectifs de lecture, correspondant à deux types de textes, et en quatre processus de compréhension.

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

Les textes informatifs, quant à eux, traitent des aspects du monde réel et couvrent une variété de sujets, avec du matériel écrit à manipuler. Ils recouvrent également une diversité de structures de texte. Chaque document informatif est accompagné d'éléments structurants et illustratifs tels que diagrammes, cartes, illustrations, photographies, encarts, listes, tableaux.

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

Tableau 1: Proportion de l'épreuve dévolue à chacun des objectifs de lecture et des processus de compréhension

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

Format des questions

Deux formats différents de questions sont utilisés pour évaluer la compréhension des textes ou documents :

- Des questions à choix multiple : l'élève doit choisir, parmi les 4 possibilités offertes, celle qui répond le mieux à la question. Pour chaque question à choix multiple, il n'y a qu'une seule réponse correcte.
- Des « questions à réponse construite » : l'élève doit écrire sa réponse à la question plutôt que de la choisir parmi plusieurs options. Les réponses des élèves à ces questions sont évaluées par des codeurs formés à utiliser des consignes de correction qui définissent les critères précis permettant d'attribuer un score à chaque réponse.

Procédures et contrôles de qualité

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

Performances à l'ensemble de l'épreuve

Comme il est devenu classique de le faire dans les enquêtes internationales, les résultats sont présentés sur des échelles dont la moyenne internationale est fixée à 500 et l'écart type à 100. Il n'y a pas de maximum, ni de minimum sur ces échelles. Les scores ne représentent ni des points, ni des pourcentages de réussite. Le principe est d'exprimer le score en écarts par rapport à une moyenne fixée arbitrairement à 500, afin de faciliter les comparaisons d'une échelle à l'autre et d'une étude à l'autre.

Différents niveaux de compétences hiérarchisés sont par ailleurs définis sur les échelles. Au-delà des scores moyens, il est ainsi possible de déterminer quelle proportion d'élèves se situent à chacun des niveaux et se montrent donc capables de réussir les items caractéristiques de ces niveaux.

Résultats de PIRLS 2006, en bref³

- ❑ Avec un score de 500, la Communauté française de Belgique se situait en 2006 exactement au niveau de la moyenne internationale des 45 systèmes éducatifs participants.
- ❑ La Communauté française se classait sensiblement en dessous de la moyenne quand on comparait sa performance à celle du sous-ensemble des pays de référence. Dans le groupe le plus comparable du point de vue de l'âge des élèves et du nombre d'années de scolarité, elle se classait en queue de peloton en compagnie de l'Islande et de la Norvège.
- ❑ Une analyse consistant à ajuster les scores pour l'âge indiquait que les résultats observés en Communauté française de Belgique ne pouvaient s'expliquer par le seul fait que les élèves y sont relativement jeunes. A âge égal, les élèves ont hélas fait moins bien que prévu.
- ❑ Si l'on examine les résultats en termes de niveaux de compétences, la Communauté française était, avec la Norvège et la Nouvelle-Zélande, le système éducatif où la proportion d'élèves qui n'atteignent pas le niveau 1 était la plus élevée (8 %). Seule la Roumanie possédait une proportion nettement plus importante d'élèves dans ce cas (16 %). En Flandre, seul 1 % des élèves était concerné. Notons que dans les pays émergents, les proportions d'élèves qui n'ont pu atteindre le niveau 1 étaient dramatiquement élevées (de l'ordre de 35 à 75 %).
- ❑ A l'opposé du spectre, on notait aussi en Communauté française, une proportion d'élèves atteignant les niveaux de compétences plus élevés moins importante que dans d'autres pays comparables, où les élèves ont le même âge.

L'étude PIRLS 2006 a permis de mettre en évidence des difficultés en lecture rencontrées chez certains groupes d'élèves et de la difficulté en Communauté française, plus générale celle-là, des élèves à dépasser une compréhension superficielle. Trop d'élèves en restent à des niveaux de compétences qui ne leur permettent pas de tirer le meilleur parti des matériaux écrits qu'on leur soumet.

L'épreuve s'est sans doute doublée d'une difficulté supplémentaire dans la mesure où, contrairement à l'option prise par d'autres études d'évaluer les élèves sur des textes de longueurs variables, l'équipe responsable de la coordination internationale a choisi de ne soumettre à l'évaluation que des textes relativement longs (3 à 4 pages, sans compter les illustrations), ce qui peut prêter à discussion : l'élève en relative difficulté ou peu motivé par la lecture a en effet pu être rebuté par la longueur des textes, et ne s'est dès lors vu offrir aucune chance de faire preuve de ses compétences, fussent-elles lacunaires, face à un texte plus court.

Tous les élèves de tous les pays ayant été amenés à lire les mêmes textes, la comparaison restait néanmoins pertinente. Si la longueur des textes en elle-même était de nature à susciter une difficulté particulière chez certains élèves en Communauté française, cela amène d'emblée à s'interroger sur les pratiques de lecture tant individuelles et familiales que scolaires : en effet, les élèves qui se sont trouvés totalement dérouterés face à ces textes sont vraisemblablement peu habitués à aborder des écrits entiers ou à tout le moins des écrits de quelques pages. Plusieurs raisons à cela peuvent être avancées : il n'y a pas de livres à la

³ Voir la note de synthèse PIRLS 2006 - *Progress in Reading Literacy Study* sur le site enseignement.be

maison, ils ne lisent pas pendant leurs moments libres, ils ne sont jamais confrontés, en classe, qu'à quelques phrases, à des extraits de textes ou à des textes courts, etc.

Outre ce blocage ayant généré les scores les plus faibles, la proportion trop peu nombreuse d'élèves arrivant à se hisser au-dessus des niveaux de compétences les plus élémentaires laisse à penser qu'un sérieux effort doit être fait au niveau de l'enseignement pour permettre à tous de progresser dans la complexité des processus à mettre en œuvre pour comprendre un écrit. Les rapports rédigés dans le cadre de PISA et des évaluations externes ont régulièrement conclu ou expliqué les relatives contre-performances des élèves de la Communauté française en termes « d'impasse pédagogique ». Il est fait allusion, par ce terme fort, à la tendance à considérer que l'apprentissage de la lecture concerne surtout les deux premières années du primaire : « *ce dont nos jeunes élèves pâtissent c'est d'un manque d'activités qui permettraient d'une part de consolider leurs acquis de base (en améliorant par exemple leur vitesse de lecture), d'autre part de leur apprendre à approfondir leur compréhension, à interpréter textes et documents, à réfléchir sur les écrits et à y réagir.*⁴ »

Une des richesses de l'étude PIRLS est de pouvoir largement documenter cet argument grâce aux très nombreuses informations recueillies par le biais des questionnaires contextuels et grâce à cette opportunité de comparer les orientations pédagogiques en Communauté française à celles des autres pays, et notamment à celles des plus performants⁵. On n'a pu s'empêcher d'être surpris lorsque l'analyse des réponses a mis au jour toute une série de particularités de l'enseignement en Communauté française. Pointons ici les plus marquantes sur lesquelles on a appuyé ensuite une série de pistes de réflexion ou d'amélioration.

- ❑ Le peu de temps consacré à l'enseignement formel de la lecture en 4^e année ;
- ❑ La moindre fréquence d'activités relatives à la lecture et à l'enseignement de celle-ci ;
- ❑ Le fait que les livres pour enfants n'étaient considérés comme un matériel didactique essentiel que par une faible proportion de chefs d'établissement ;
- ❑ L'occurrence peu régulière de lecture de livres longs, largement devancés par la lecture d'histoires courtes ;
- ❑ Le fait que les apprentissages centrés sur le code n'étaient plus à l'ordre du jour de la 4^e année dans le cas de nombreux enseignants, et vraisemblablement dès le cap de la 2^e année franchi ;
- ❑ Le fait que l'enseignement de stratégies de compréhension était loin d'être une pratique ancrée dans le quotidien des classes, et particulièrement la stratégie de généralisation et d'inférence ;
- ❑ La tendance générale des directions à envisager un enseignement relativement tardif des stratégies de compréhension. Le cas de la stratégie d'inférence est significatif à cet égard : selon une faible proportion de directeurs en Communauté française, ces stratégies devraient faire l'objet d'une priorité au cours des deux premières années. Leur enseignement était reporté, par la majorité d'entre eux, jusqu'à la 4^e année, voire au-delà ;
- ❑ La prédominance des activités relatives à la lecture et à son enseignement selon la modalité classe entière et le fait que les enseignants variaient peu les modes de fonctionnement lorsqu'il s'agit de travailler les apprentissages en lecture alors que dans de nombreux pays, les enseignants tendent à alterner régulièrement le travail avec la classe entière avec l'organisation de celle-ci tantôt en groupes d'élèves de même niveau, tantôt de niveaux différents, laissant la place également à des moments d'enseignement individualisé ;

⁴ Lafontaine, D., Baye, A., Burton, R., Demonty, I., Matoul, A., Monseur, C. (2003) ; Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en lecture, en mathématiques et en sciences, Résultats de l'enquête PISA 2000. Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale, Numéro 13-14, Liège : Service de Pédagogie Expérimentale de l'Université.

⁵ On s'est particulièrement intéressées aux provinces canadiennes vu ce que l'on sait du dynamisme de la recherche dans le domaine de la lecture au Canada et leur bon niveau de performance à l'épreuve PIRLS.

- ❑ Un souci de différenciation qui a le mérite d'exister en Communauté française mais qui se marquait principalement, sinon exclusivement, au niveau du rythme auquel tous les élèves, quel que soit leur niveau, sont amenés à traiter le même matériel ou la même tâche de lecture ; le recours à un matériel différent selon le niveau des élèves était une pratique très rare ;
- ❑ La prédominance des évaluations traditionnelles de type questionnaire à choix multiple et questions ouvertes à réponses écrites courtes et la rareté du recours au portfolio, sinon sa méconnaissance complète.

Au-delà des pratiques de classe proprement dites, la comparaison de la Communauté française aux autres pays a permis de mettre en lumière d'autres particularités au niveau de l'école, de la formation des enseignants, des modalités de gestion des difficultés en lecture et des moyens qui y sont alloués.

- ❑ La situation de la Communauté française était particulière par l'écart affiché entre la proportion d'élèves qui auraient besoin de séances de remédiation en lecture (17 %) et de ceux qui reçoivent effectivement une aide au sein de l'école (8 %).
- ❑ Dans la plupart des pays, les chiffres témoignaient d'un effort – et de l'allocation de moyens – pour répondre aux besoins de remédiation⁶. Le recours à des aides au sein de la classe ou de l'école semblait hors de portée de nombreux enseignants car ce type de ressources est une denrée rare en Communauté française alors que des spécialistes en remédiation interviennent de manière régulière au sein des classes dans d'autres systèmes éducatifs.
- ❑ Une part importante d'enseignants se déclaraient peu formés en matière de remédiation, et même, pour certains, en matière d'enseignement de la lecture ; il n'est dès lors guère étonnant qu'interrogés sur leur attitude face à un élève prenant du retard en lecture, la réponse la plus courante en Communauté française soit de s'en référer aux parents et de leur conseiller une aide spécialisée extérieure à l'école⁷ ;
- ❑ Les directeurs étaient nombreux à souligner une série de manques susceptibles de constituer un frein à l'enseignement (matériel pédagogique, locaux destinés à l'enseignement, livres à la bibliothèque, ressources audiovisuelles et informatiques).

Bien sûr, à côté des proportions parfois importantes, comparativement aux autres pays, d'enseignants et d'écoles qui présentaient ce que nous avons introduit comme particularités ci-dessus, il convient de souligner le fait que des proportions certes encore trop peu nombreuses d'enseignants et d'établissements avaient pris des options pédagogiques et didactiques allant dans le sens de ce qui peut être recommandé sur base des expériences canadiennes notamment, ainsi que sur base de nos propres travaux en matière de

⁶ La proportion est la même que dans quelques pays émergents mais dans certains de ceux-ci, l'ampleur absolue des besoins en remédiation est beaucoup plus élevée (par exemple au Maroc, 31 % d'élèves ont besoin de remédiation, à peine la moitié d'entre eux en bénéficient effectivement).

⁷ Une enquête réalisée auprès des enseignants de 1^{re} et 2^e années primaires avait déjà été l'occasion pour nombre d'entre eux d'exprimer leur malaise par rapport à leur formation initiale : « Un grand nombre d'entre eux ne sont pas satisfaits de la formation reçue en matière de méthodologie spécifique à l'apprentissage de la lecture-écriture. Un enseignant sur deux se dit peu préparé à ces méthodologies spécifiques contre 30 % qui estiment être bien préparés. Plus de 80 % estiment être peu, voire pas préparés dans le domaine de l'apprentissage de l'écriture. Pour remédier aux difficultés des élèves en matière de lecture, ils sont plus de 90 % à considérer que leur formation initiale est insuffisante. Leurs réponses conduisent à dresser le même constat à propos de la littérature de jeunesse et les dispositifs mis en place pour aborder celle-ci. » (Lafontaine, A. et Nyssen, MC. (2006), Apprentissage de la lecture en 1^{re} et 2^e années primaires. Analyse des programmes officiels et des pratiques enseignantes. Ministère de la Communauté française. Service général du Pilotage du Système éducatif).

didactique de la lecture⁸ et des pistes didactiques élaborées dans le cadre des évaluations externes organisées par la Communauté française depuis 1994⁹.

De 2006 à 2011

Il sera intéressant de voir si l'évolution des résultats aux épreuves de PIRLS va dans le même sens que ceux de PISA 2009 : par rapport à PISA 2000, le score moyen est en progrès de l'équivalent d'une demi-année scolaire. Les performances des jeunes de 15 ans en Communauté française se situent désormais à la hauteur de la moyenne des pays Ocdé et légèrement au-dessus de la moyenne de l'Union européenne. Le progrès réside surtout dans la diminution de la proportion des très faibles lecteurs. Il s'accompagne d'une belle augmentation des lecteurs très compétents. La progression ne s'est donc pas accompagnée d'un nivellement par le bas. Les auteurs du premier rapport de résultats de PISA 2009, pointent d'autres signes positifs, comme des changements en termes de pratiques et d'attitudes envers la lecture.

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

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

On peut faire l'hypothèse que les lecteurs a priori les plus faibles, les garçons, ont pu bénéficier d'un environnement plus favorable à la lecture. Et peut-être les deux indices sont-ils liés : les attitudes plus positives ont pu venir d'un travail sur des types de textes davantage appréciés par les garçons, comme les textes documentaires, les bandes dessinées...

Or, le niveau d'engagement envers la lecture (et donc des attitudes favorables et des pratiques fréquentes de lecture de textes variés) peuvent compenser le niveau socio-économique de départ (...) »¹⁰.

Le rapport présente les hypothèses suivantes pour expliquer le constat que les scores moyens des élèves de 15 ans en Communauté française de Belgique sont en progrès ainsi que les changements positifs observés en matière de pratiques et d'attitudes envers la lecture :

« La mobilisation générale des acteurs de terrain, les enseignants en premier, et du système pour tenter de redresser une situation considérée comme alarmante en 2000 commence donc à porter ses fruits. Cette mobilisation s'est sans doute appuyée sur

⁸ Terwagne, S., Vanhulle, S. et Lafontaine, A (2001), *Les Cercles de lecture, Interagir pour construire ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles, De Boeck, Des outils pour enseigner (2006, 2^e édition).

⁹ Les recueils de pistes didactiques sont disponibles sur le site enseignement.be

¹⁰ Baye, A., Demonty, I., Lafontaine, D., Matoul, A., Monseur, C. (2010), *La lecture à 15 ans, Premiers résultats de PISA 2009* in *Les Cahiers des Sciences de l'Education*, Université de Liège : Unité d'Analyse des Systèmes et Pratiques d'enseignement.

des dispositifs décrets (décret Missions, décret D+, décret Ecole de la réussite, décret 1^{er} degré) et les référentiels (Socles de compétences, et nouveaux programmes) qui ont été développés de manière concomitante ou dans la foulée des résultats de PISA 2000. La génération d'élèves évalués dans PISA 2009 a grandi avec ces cadres de référence. Par ailleurs, ces élèves ont été plus habitués que leurs aînés à être évalués de manière externe (évaluations externes non certificatives, CEB).

On peut également mentionner une dynamique de réflexion, d'actions, de formations sur laquelle ont pu compter les enseignants : diffusion d'outils, formations sur la lecture, pistes didactiques, conférences, recherches, initiatives des réseaux, des PO, de l'inspection, des bibliothèques publiques, etc. L'enseignement de la compréhension a sans doute été LE chantier des années 2000 – 2010. »

Les auteurs du rapport PISA restent cependant mesurés dans leurs conclusions, soulignant la proportion encore trop importante de très faibles lecteurs (23 %). Ils en déduisent que le progrès enregistré en 2009 doit être considéré comme l'indication que l'on est dans la bonne voie mais qu'il s'agit de poursuivre et accélérer dans ce sens.