

# PIRLS 2021

---



## NOTE DE SYNTHÈSE

---

Patricia SCHILLINGS  
Marine ANDRÉ  
Virginie DUPONT



# Sommaire

<b>1. INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<b>2. RÉSULTATS.....</b>	<b>3</b>
2.1. LES PAYS DE RÉFÉRENCE .....	3
2.2. L'ÉVOLUTION DES RÉSULTATS EN FW-B DEPUIS 2016 .....	4
2.2.1. <i>Le niveau moyen de compréhension</i> .....	4
2.2.2. <i>L'angle des genres de textes</i> .....	6
2.2.3. <i>L'angle des processus de compréhension</i> .....	8
2.2.4. <i>L'angle des niveaux de compétences des élèves</i> .....	11
2.3. LES DIFFÉRENCES DE PERFORMANCES EN FONCTION DES CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES ET DE LEUR ENVIRONNEMENT ..	14
2.3.1. <i>Selon le genre des élèves</i> .....	14
2.3.2. <i>Selon le retard scolaire</i> .....	18
2.3.3. <i>Selon la langue parlée à la maison</i> .....	19
2.3.4. <i>Selon le niveau socioéconomique</i> .....	20
2.3.5. <i>Selon l'école fréquentée</i> .....	23
2.4. LES ATTITUDES DES ÉLÈVES FACE À LA LECTURE.....	24
2.5. POUR ALLER PLUS LOIN ET SAISIR L'EFFET PROPRE DES VARIABLES EN JEU .....	28
<b>3. CONCLUSION .....</b>	<b>29</b>
<b>4. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>31</b>
<b>5. ANNEXES.....</b>	<b>33</b>

Les auteures adressent leurs sincères remerciements à l'ensemble des élèves, enseignants et directions ayant accepté de participer à l'enquête, à Anne Matoul pour la traduction des documents de tests et la coordination du recueil de données dans les écoles, ainsi qu'à Anne-Marie Alestra, Anne-Marie Ciccariello, Stéphane Dozin et Silvana Guarneri qui ont œuvré activement à la mise en place et au suivi de cette enquête. Nous remercions également la Professeure Lafontaine pour sa relecture attentive de cette note de synthèse.

# 1. Introduction

Au printemps 2021, la Fédération Wallonie Bruxelles (FW-B) a pris part pour la quatrième fois à l'étude *Progress in International Reading and Literacy Study* (PIRLS) organisée par l'IEA<sup>1</sup>. Cette enquête internationale, qui constitue l'un des indicateurs les plus robustes de l'évolution du niveau moyen de compréhension de l'écrit des élèves, prend place à un moment charnière du parcours scolaire, à savoir la quatrième année primaire. De fait, à cette étape du tronc commun, s'il s'agit encore d'apprendre à lire, il est tout aussi indispensable de savoir lire pour apprendre dans les différents domaines du tronc commun.

Telle que définie par les concepteurs de l'enquête<sup>2</sup> (Mullis & Martin, 2019, p.6), la compréhension en lecture est envisagée comme un pilier de la réussite scolaire mais aussi du développement personnel et citoyen des élèves. C'est pourquoi les supports écrits de l'épreuve combinent des textes dont l'intention est de divertir et des textes dont l'intention est d'informer, proches de ceux que les élèves pourraient consulter dans le cadre scolaire pour acquérir des connaissances. Cette enquête évalue par ailleurs les modes de lecture et de compréhension hautement littéraciés requis par l'école (Delarue-Breton & Bautier, 2019), et plus particulièrement la capacité à porter un regard distancié sur les textes et sur d'autres sources d'informations. Au 21<sup>e</sup> siècle, les jeunes lecteurs doivent être non seulement capables de traiter les informations dont ils sont la cible, mais aussi avoir acquis la conviction qu'ils ont le droit et le pouvoir de développer un point de vue alternatif sur le contenu d'un texte (McLaughlin & De Voogd, 2018).

Cette note de synthèse<sup>3</sup> brosse le portrait des compétences des élèves de la FW-B selon deux angles d'approche. Le premier angle consiste à analyser le niveau de lecture des élèves de la FW-B en 2021 au regard de celui observé dans d'autres pays comparables et des résultats observés en 2016. Les élèves ont-ils progressé en moyenne depuis le recueil effectué en 2016 ? Observe-t-on chez nous et ailleurs un impact de la fermeture des écoles liées à la pandémie de la Covid-19 sur les performances en lecture ? Les résultats varient-ils selon le genre de textes ou selon les processus de compréhension à mobiliser pour répondre correctement aux questions ? Quels types de tâches de lecture sont maîtrisés aux différents niveaux de compétences mis en évidence par l'enquête ?

Un deuxième angle d'analyse consiste à mettre en lien les résultats de la FW-B avec certaines sources d'inégalité liées aux caractéristiques des élèves et des écoles. Ainsi le focus sera mis sur l'impact du genre, du retard scolaire, de la langue parlée à la maison, du niveau socioéconomique de la famille ou encore sur le rôle différenciateur joué par l'école fréquentée sur la maîtrise de la lecture en 4<sup>e</sup> année primaire.

---

<sup>1</sup> L'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) est une association scientifique indépendante à but non lucratif. Créée en 1958, elle conçoit des études comparatives internationales dans le domaine de l'éducation.

<sup>2</sup> « La capacité de comprendre et d'utiliser les formes écrites du langage requises par la société ou valorisées par l'individu. Les lecteurs peuvent construire du sens au départ d'une diversité de textes. Ils lisent pour apprendre, pour prendre part à une communauté de lecteurs à l'école et dans leur vie quotidienne, et pour le plaisir/se divertir. »

<sup>3</sup> Une note méthodologique détaillée accompagne cette note de synthèse. Elle décrit plus précisément la mise en œuvre de l'enquête et les analyses menées sur les données recueillies.

Enfin, les attitudes des élèves à l'égard de la lecture seront abordées. Tout comme pour les compétences, il s'agit, dans un monde où la lecture a connu un véritable bouleversement avec l'arrivée des outils numériques, de vérifier si le plaisir de lire et la confiance dans ses compétences de lecture ont évolué en 2021 par rapport aux cycles précédents.

Notons enfin que cette note de synthèse est complétée par deux dossiers thématiques. L'un est ciblé sur les pratiques d'enseignement de la compréhension en 4<sup>e</sup> année primaire, l'autre sur la place de la lecture en environnement numérique dans les classes de la FW-B.

## 2. Résultats

### 2.1. Les pays de référence

Alors qu'en 2016 les résultats de la FW-B avaient été comparés à ceux de 31 pays, en 2021, les comparaisons possibles se limitent à un sous-groupe de 18 pays, sélectionnés sur la base de trois critères cumulatifs qui rendent les comparaisons pertinentes : le moment de la prise de données, la proximité culturelle et l'âge à partir duquel l'enseignement de la lecture débute. Détaillons ces critères.

Tout d'abord, en raison de la pandémie de la Covid-19, la passation de l'enquête s'est étalée en trois vagues distinctes (voir la note méthodologique, point 7). Certains pays se sont vus contraints de reporter leur collecte de données initialement prévue au printemps 2021 (vague 1), à l'automne 2021 (vague 2), voire à l'année suivante (vague 3). Les élèves testés à l'automne 2021 sont âgés d'environ 6 mois de plus que ceux testés au printemps et fréquentent le début du grade 5. Quant aux élèves testés au printemps 2022, ils ont le même âge que leurs condisciples testés au printemps 2021 et sont, comme eux, scolarisés au grade 4. Cependant, dans ces pays, les comparaisons dans le temps s'effectuent sur 6 ans et non sur 5. Dans un souci de comparabilité, seuls des pays des vagues 1 et 3 font partie du groupe de référence.

**Tableau 1** : Caractéristiques des différentes vagues de recueils de données, selon le moment de l'évaluation

	VAGUE 1	VAGUE 2	VAGUE 3
<b>Moment de l'évaluation</b>	Printemps 2021	Automne 2021	Printemps 2022
<b>Âge moyen des élèves</b>	10.2	10.8	10.2
<b>Grade fréquenté</b>	Fin du grade 4	Début du grade 5	Fin du grade 4

Un deuxième critère de sélection est, comme pour les cycles précédents, la proximité culturelle des pays. Ainsi, les pays de référence sont des pays de l'Union européenne ou de l'OCDE.

Enfin, si dans tous les pays du groupe de référence, les élèves ont bénéficié de quatre années d'enseignement de la lecture, cet enseignement n'a pas commencé au même âge pour tous. Les pays où l'enseignement de la lecture débute à 6 ans, comme en FW-B, apparaissent en bleu dans les graphiques présentés dans cette note. Dans ces pays, les élèves sont âgés de 10 ans en moyenne lors de la passation du test. Les pays où l'enseignement de la lecture commence à 7 ans et où la moyenne d'âge des élèves est plus proche de 11 ans apparaissent en vert. Enfin, les Pays-Bas et l'Angleterre font exception puisque l'enseignement de la lecture y débute dès l'âge de 4-5 ans. Dans ces pays, les élèves testés lors de l'enquête PIRLS ont en moyenne 10 ans et ont donc bénéficié de cinq, voire six années d'apprentissage de la lecture.

Une dernière particularité de l'enquête PIRLS 2021, et non des moindres, est qu'environ la moitié des pays participants a administré l'enquête en mode numérique (31 pays et 1 entité) tandis que l'autre moitié (27 pays et 7 entités) l'a administrée en mode papier (voir la note méthodologique, point 8). Comme l'indique le tableau 2, parmi les pays du groupe de référence, 11 ont administré l'enquête en mode numérique et 7 en mode papier, comme la FW-B. Précisons que cette différence au niveau du mode de passation n'affecte pas l'objet de l'étude. Les données recueillies ont en effet été calibrées de manière à assurer la comparabilité des résultats présentés quel que soit le mode de passation choisi par les pays participants.

## 2.2. L'évolution des résultats en FW-B depuis 2016

### 2.2.1. Le niveau moyen de compréhension

Le tableau 2 présente le classement des pays selon le résultat moyen obtenu lors de l'enquête PIRLS 2021. En haut du classement, on retrouve l'Angleterre ainsi que les pays où l'enseignement de la lecture débute à 7 ans et où les élèves testés sont âgés de 11 ans (en vert). En bas du classement, on retrouve notamment la France, la Communauté flamande et la Fédération Wallonie-Bruxelles. Cette dernière, avec une moyenne de 494, se distingue toutefois par sa position significativement en-deçà de la moyenne internationale fixée à 500 (voir la note méthodologique (point 9.1) pour plus d'informations). La moyenne des 19 pays pris en référence dans cette note s'élève à 531. En FW-B, la dispersion des scores s'élève à 73, ce qui est identique à la dispersion moyenne des pays de référence. L'écart-type le plus faible s'observe aux Pays-Bas et en Communauté flamande, où les résultats des élèves sont ainsi plus homogènes.

**Tableau 2 :** Moyenne et évolution des pays de référence

	Moyenne (s.e.)	Écart-type	Évolution 2016 – 2021*
Angleterre (p)	558 (2.5)	76	-1 <sup>n</sup>
Finlande (n)	549 (2.4)	74	<b>-17</b>
Pologne (p)	549 (2.2)	72	<b>-16</b>
Suède (n)	544 (2.1)	79	<b>-12</b>
Bulgarie (p)	540 (3.0)	88	<b>-12</b>
République tchèque (n)	540 (2.3)	73	-4
Danemark (n)	539 (2.2)	73	<b>-8</b>
Italie (n)	537 (2.2)	66	<b>-11</b>
<b>Moyenne des pays de référence</b>	<b>531 (0.7)</b>	<b>73</b>	
Autriche (p)	530 (2.2)	69	<b>-11</b>
République slovaque (n)	529 (2.7)	77	-6
Pays-Bas (p)	527 (2.5)	67	<b>-18</b>
Allemagne (n)	524 (2.1)	77	<b>-13</b>
Espagne (n)	521 (2.2)	69	<b>-7</b>
Portugal (n)	520 (2.3)	72	<b>-8</b>
Slovénie (n)	520 (1.9)	70	<b>-23</b>
France (p)	514 (2.5)	71	2
Chypre (p)	511 (2.9)	78	/
Communauté flamande (n)	511 (2.3)	67	<b>-14</b>
<b>Moyenne internationale</b>	<b>500</b>		
Fédération Wallonie Bruxelles (p)	494 (2.7)	73	-3

<sup>n</sup> Les données ayant été récoltées au printemps 2022 en Angleterre, les tendances sont calculées pour une période de 5 ans

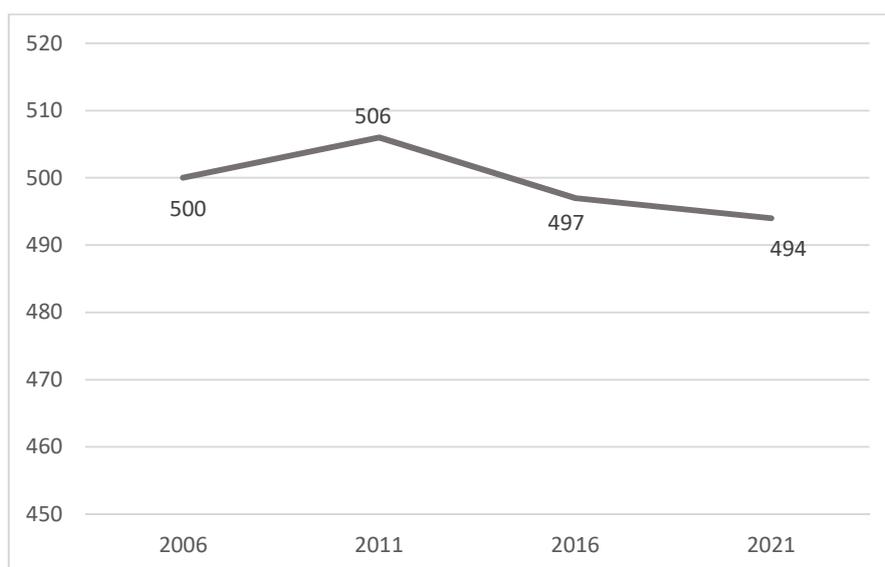
\* Les chiffres en gras indiquent des différences significatives

(n) mode numérique, (p) mode papier

(s.e.) Chaque moyenne est assortie d'une erreur de mesure. Pour plus de précisions, voir la note méthodologique (point 9.2).

Le tableau 2 met également en évidence l'écart des résultats issus des deux derniers recueils de données. L'analyse évolutive des moyennes à l'épreuve indique qu'une majorité des pays accuse une diminution significative, et parfois importante, des scores moyens globaux entre 2016 et 2021. La Communauté flamande perd ainsi 14 points depuis la dernière prise de mesure, la Slovénie présente un écart négatif de 23 points et les Pays-Bas un écart de 18 points. Seuls quelques pays font exception en présentant des écarts de performances non significatifs entre 2016 et 2021. C'est notamment le cas de la République tchèque, de la République slovaque, de la France mais aussi de la FW-B (ainsi que de l'Angleterre qui a testé les élèves une année plus tard, donc après une année d'enseignement revenu à la normale). Notons que cette diminution touche les pays, quel que soit le mode de passation : 9 pays sur les 11 ayant administré l'enquête en version numérique accusent une baisse significative. C'est également le cas pour 4 des 6 pays ayant administré l'enquête en version papier<sup>4</sup>.

Ainsi, après une baisse significative des résultats entre 2011 et 2016 (-9 points), la FW-B stabilise ses performances moyennes en 2021, puisque la diminution de la moyenne de 3 points apparaît non significative (graphique 1). Cette stabilisation, même si elle peut paraître timide, pourrait être le signe que la chute amorcée entre 2011 et 2016 est à présent contrôlée et cela en dépit du contexte de la pandémie que nous avons connu (voir encart 1). La faiblesse relative des performances des élèves de la FW-B est néanmoins patente. Les analyses qui suivent visent à affiner le diagnostic en examinant ce que recouvrent les résultats de ce cycle.



**Graphique 1** : Évolution du score global moyen de la FW-B dans le temps

---

<sup>4</sup> Chypre n'a pas participé à l'enquête en 2016. Le cas de l'Angleterre est particulier puisque les données ont été récoltées avec une année de retard. Dans ce pays, les tendances dans le temps se calculent sur 6 ans et non sur 5 comme dans les autres pays.

### Encart 1 : La pandémie de la COVID-19

Au lendemain de la crise de la Covid-19, en FW-B, la stabilisation des résultats apparaît, à certains égards, rassurante. En effet, les élèves ayant participé à l'enquête PIRLS 2021 ont tous été touchés par la pandémie de la COVID-19. Alors que les élèves de notre échantillon étaient en 3<sup>e</sup> année primaire (en 2019-2020), les écoles ont été fermées pendant plusieurs semaines.

Si les données récoltées ne permettent pas d'établir un lien statistique clair entre la durée des fermetures des écoles et le score à l'enquête PIRLS, il est tout de même à noter que la FW-B et la France font partie des systèmes éducatifs où l'interruption de la scolarité durant l'année scolaire 2020-2021 a été la plus limitée. En effet, selon les directions d'école interrogées, seuls 23% des élèves de la FW-B (27% en France) ont connu des perturbations dans les activités d'enseignement dues à la pandémie de la COVID-19 durant 5 semaines ou plus. Ce pourcentage est bien plus élevé dans de nombreux autres pays ; il atteint plus de 80% dans 9 des pays de référence (Portugal, République slovaque, Pays-Bas, Slovénie, Autriche, Pologne, Danemark, Allemagne, République tchèque). Pour plus de précisions, voir le tableau A1 en annexe.

En FW-B, les résultats des élèves à l'enquête PIRLS 2021 laissent à penser qu'en termes de compréhension en lecture, l'impact de la crise de la COVID-19 est limité. Pour ces élèves, les fondements de l'apprentissage de la lecture avaient été posés avant que la pandémie n'impacte la société dans son ensemble. Par ailleurs, même si seuls 20% des élèves ont des parents qui considèrent que leurs progrès d'apprentissage n'ont pas été perturbés par les périodes de confinement, selon les directions, la plupart des élèves (86,7%) ont bénéficié d'un enseignement à distance et/ou de ressources numériques lors des périodes de confinement. Cet enseignement à distance a été rendu possible pour la quasi-totalité des élèves (99,1%), grâce à du matériel d'apprentissage fourni en version papier. Par ailleurs, les données recueillies auprès des 145 directeurs indiquent que 83% des élèves ont également reçu du matériel en version numérique.

### 2.2.2. L'angle des genres de textes

L'enquête PIRLS permet d'affiner l'analyse des résultats des élèves en compréhension de l'écrit en prenant en compte à la fois l'intention poursuivie par le texte (voir encart 2) et les processus de compréhension mis en jeu dans les questionnaires cognitifs.

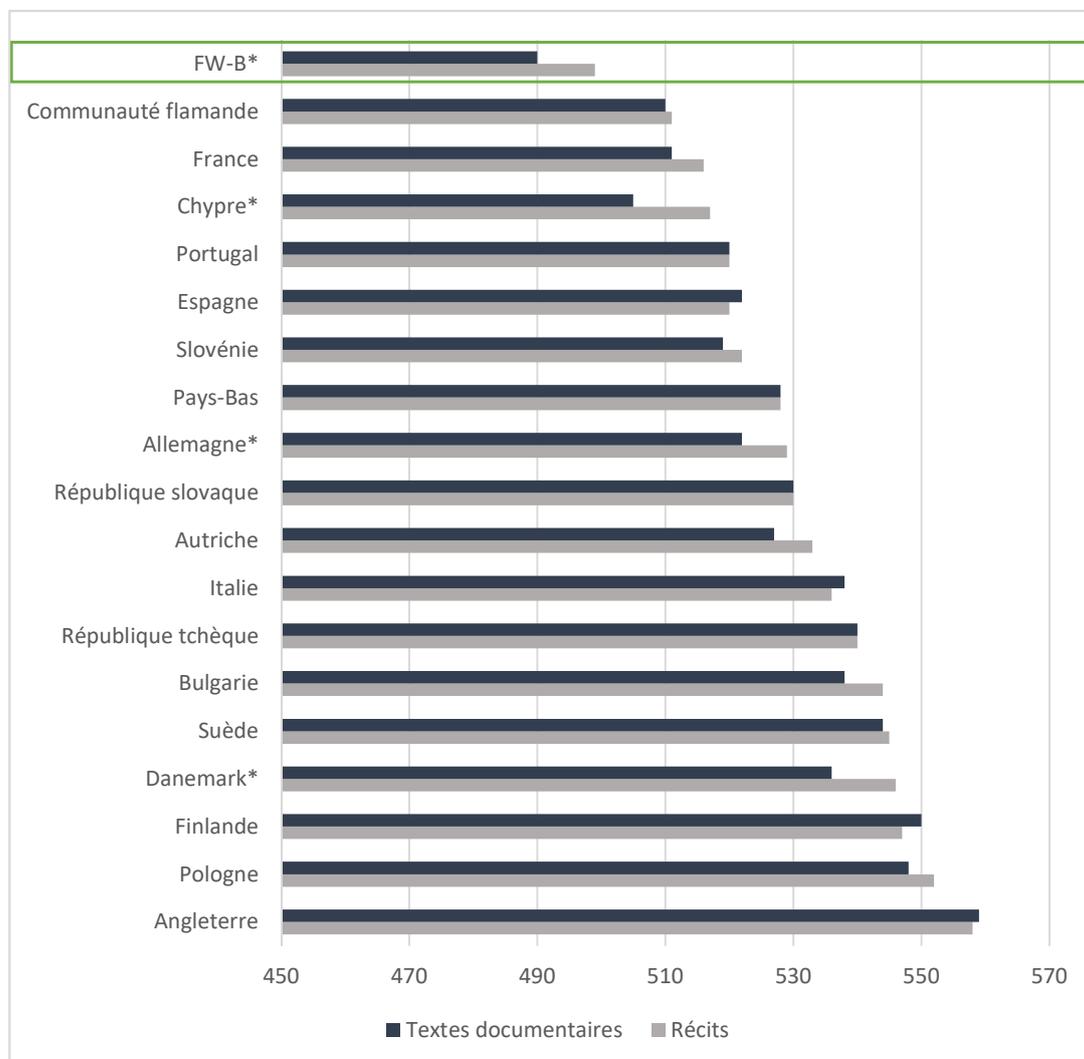
### Encart 2 : Note méthodologique *Les genres de textes proposés dans l'enquête PIRLS*

Telle qu'envisagée dans l'enquête PIRLS, la compréhension de l'écrit porte sur deux objectifs de lecture : lire pour l'expérience littéraire, associé à des textes dont l'intention est de donner du plaisir, de divertir, et lire pour acquérir et utiliser de l'information, associé à des textes dont l'intention est d'informer. Ces deux intentions se concrétisent dans des genres textuels différents dont les structures dominantes varient (structures narrative, descriptive, explicative...).

Ainsi, chaque élève a été évalué sur la base de deux textes représentant ces deux intentions, à savoir :  
**Un récit** complet accompagné d'illustrations. Les récits sont des textes de fiction qui 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 devraient faciliter l'engagement des élèves dans l'intrigue, les événements, les actions, les sentiments, les motivations des personnages, et permettre de questionner la langue.

**Un texte documentaire** qui traite des aspects du monde réel et couvre un sujet particulier qu'il cherche à décrire ou à expliquer. Les textes documentaires présentent une diversité d'organisations de texte (description, comparaison, causes-conséquences...) et se composent d'éléments structurants et illustratifs tels que diagrammes, cartes, photographies, encarts, listes ou tableaux.

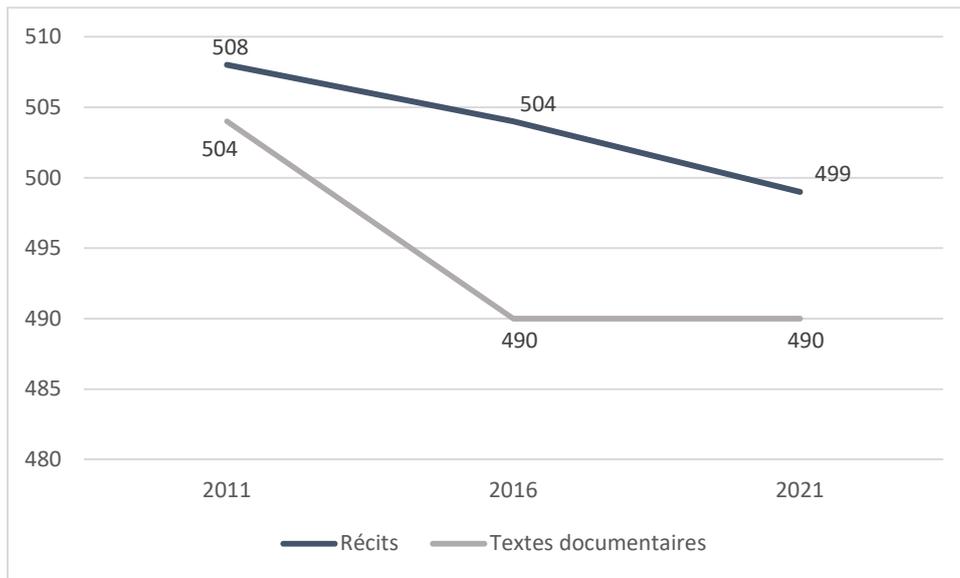
L'analyse des résultats en fonction de l'objectif de lecture montre qu'en FW-B, le score relatif aux textes dont l'intention est de divertir (499) est significativement supérieur à celui des textes dont l'intention est d'informer (490). Cette différence de performances selon l'objectif de lecture s'observe dans trois autres pays, à savoir Chypre, le Danemark et l'Allemagne (graphique 2). Dans tous les autres pays du groupe de référence, la compréhension des récits n'apparaît pas significativement meilleure que celle des textes documentaires.



**Graphique 2** : Scores moyens globaux en fonction du genre de texte dans les pays de référence

\* La différence est significative dans ces pays

Cette faiblesse des élèves de la FW-B en compréhension de textes documentaires est connue de longue date (graphique 3) : entre 2011 et 2016, une chute significative des résultats avait été observée au niveau de ces supports destinés à informer. En 2021, cette chute de résultats fait place à une stabilisation, qui tend à réduire les écarts de résultats selon le genre de texte. En revanche, les résultats relatifs à la compréhension des récits poursuivent le déclin amorcé en 2016. Il apparaît d'autant plus intéressant de s'attacher à l'analyse des processus de compréhension qui ont mis les élèves belges francophones en difficulté.



**Graphique 3** : Évolution des moyennes globales en fonction du genre de texte en FW-B

### 2.2.3. L'angle des processus de compréhension

La compréhension de l'écrit dans l'enquête PIRLS est évaluée en fonction de quatre processus de compréhension qui fondent la lecture experte : (1) retrouver et prélever des informations explicites, (2) faire des inférences simples, (3) interpréter et intégrer des idées et des informations, (4) évaluer et critiquer le contenu et les éléments textuels (voir encart 3). Dans les résultats produits au niveau international, ces démarches cognitives sont regroupées en deux catégories selon leur niveau de complexité (Kintsch, 2013) : les résultats présentés distinguent, d'une part, les deux premiers processus, *Prélever* et *Inférer* et, d'autre part, deux processus plus complexes, *Interpréter/Intégrer* et *Évaluer*. Ces processus sont évalués à la fois dans les textes dont l'intention est de divertir et dans les textes dont l'intention est d'informer, et au moyen d'items de difficulté variable.

### Encart 3 : Note méthodologique *Les processus évalués*

#### **1. Retrouver et prélever des informations explicites**

La capacité à prélever des informations explicites dans un texte est essentielle pour que le lecteur se construise une représentation du contenu du texte qui forme la base nécessaire au développement de la compréhension. Ce processus requiert donc du lecteur d'extraire du sens en s'intéressant aux mots et aux phrases pertinents pour répondre aux questions posées.

#### **2. Faire des inférences simples**

Ce processus exige du lecteur qu'il comble les « lacunes » du texte de manière automatisée en mobilisant des informations connues ou en déduisant des éléments nécessaires à l'extraction du sens. Il s'agit ici de relier deux ou plusieurs idées ou informations proches dans le texte. Ces idées ou informations sont explicites, mais le lien entre elles ne l'est pas, il doit être déduit pour construire le sens du texte.

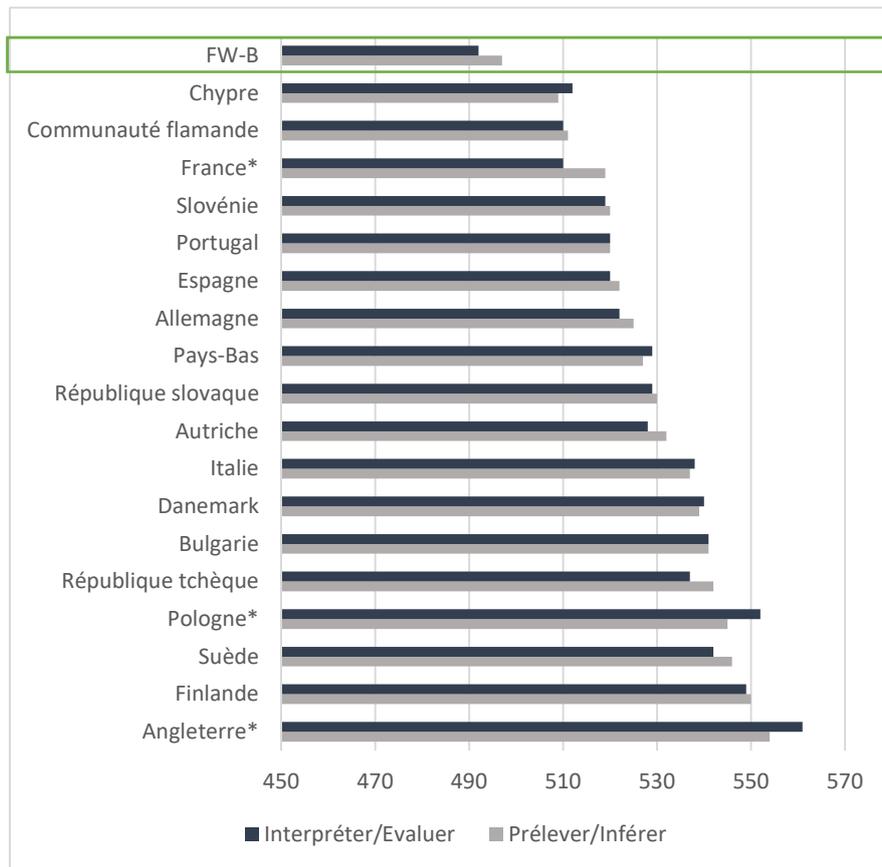
#### **3. Interpréter et intégrer des idées et des informations**

Ce processus permet au lecteur d'élaborer une compréhension plus approfondie du texte en faisant appel à ses connaissances antérieures pour compléter les informations présentées dans le texte. Les liens à établir ne sont pas seulement implicites, ils peuvent également être partiellement ouverts à l'interprétation du lecteur, c'est-à-dire reposer sur ses expériences personnelles (Bianco, 2023). Il est important de rappeler ici que le processus *Interpréter* évalué dans PIRLS ne recouvre que partiellement la démarche d'interprétation telle que l'envisage la didactique du français (De Croix, 2020 ; Falardeau, 2003). Le dossier thématique consacré aux pratiques reviendra sur ce point.

#### **4. Évaluer et critiquer le contenu et les éléments textuels**

Ce processus demande au lecteur de se distancier du texte (Dufays et al., 2005) et de porter un jugement critique argumenté sur son contenu, le langage utilisé ou les éléments textuels. Lorsqu'il évalue le contenu d'un texte, 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. Lorsqu'il évalue le langage et les éléments textuels, le lecteur peut réfléchir à la clarté de l'expression du sens, en faisant appel à ses propres connaissances en lien avec le genre en question, la structure du texte ou les conventions linguistiques. Ce processus englobe non seulement des démarches d'appréciation des qualités du texte, mais aussi des capacités de lecture critique cruciales en lecture numérique, telles que la capacité à porter un jugement sur la crédibilité des informations diffusées en continu sur les téléphones mobiles, les tablettes et les ordinateurs (Wineburg et al., 2016).

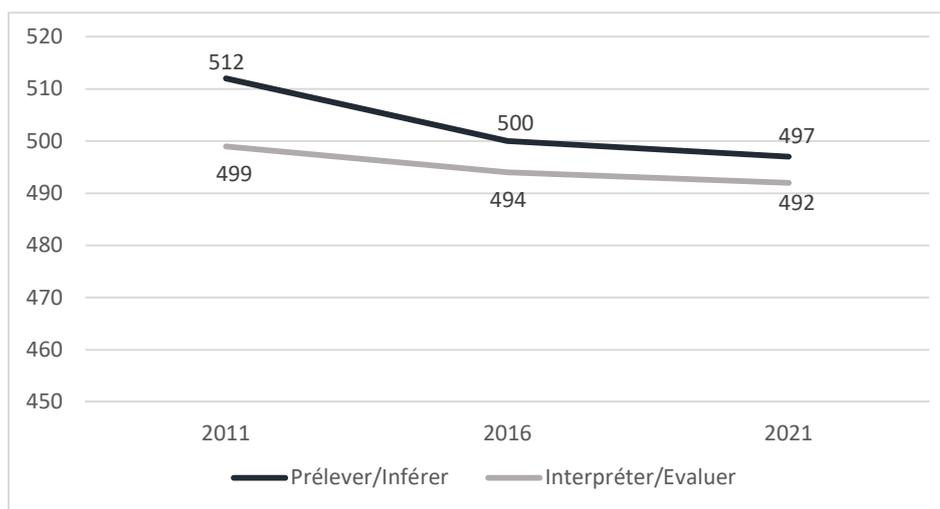
L'analyse des moyennes globales en fonction des processus de compréhension fait apparaître des différences de maîtrise moins importantes qu'attendu. En FW-B, comme dans une majorité des pays de référence, on ne relève aucune différence significative au niveau du score moyen selon les processus évalués (graphique 4). Seule la France présente une différence significative en faveur des processus *Prélever/Inférer*. À l'inverse, l'Angleterre et la Pologne présentent des scores moyens significativement plus élevés pour les processus *Interpréter/Évaluer*.



**Graphique 4** : Scores moyens globaux en fonction des processus évalués dans les pays de référence

\* La différence est significative dans ces pays

L'analyse évolutive des scores moyens des élèves de la FW-B en fonction des processus évalués (graphique 5) montre que, globalement, le déclin amorcé entre 2011 et 2016 s'estompe, aussi bien pour les processus *Prélever/Inférer* que pour les processus *Interpréter/Évaluer*. De plus, l'écart de résultats entre ces deux types de démarches cognitives se limite à 5 points en 2021 alors qu'il s'élevait à 13 points en 2011. La tendance à la réduction de cet écart, déjà observée en 2016, se poursuit donc pour laisser la place à une différence non significative entre ces deux démarches de lecture. Malheureusement, cette diminution de l'écart entre les deux types de processus n'est pas à imputer à l'augmentation de la maîtrise des processus *Interpréter/Évaluer*, mais à la légère diminution de la maîtrise des processus *Prélever/Inférer*. Ce résultat pointe une difficulté à localiser des informations et des passages dans des textes d'envergure, tels que ceux inclus dans l'épreuve. L'analyse des caractéristiques des supports écrits majoritairement travaillés au cours de français développée dans le dossier *Pratiques d'enseignement de la compréhension en 4<sup>e</sup> année primaire* esquisse des hypothèses explicatives de ce résultat contre-intuitif.



**Graphique 5** : Évolution des moyennes globales en fonction du processus de compréhension en FW-B

#### 2.2.4. L'angle des niveaux de compétences des élèves

Parallèlement au score global à l'épreuve, l'analyse des résultats par niveau de compétences permet d'affiner le diagnostic en éclairant les éléments qui contribuent à positionner les élèves de la FW-B en bas de classement comparativement à leurs condisciples du même âge. Au départ des résultats internationaux, une échelle de compétences en quatre niveaux hiérarchisés a été définie de manière à rendre compte de la répartition des élèves en fonction du type de tâches maîtrisées à chaque niveau de l'échelle dans les différents pays. Rappelons le caractère imbriqué de ces niveaux : les élèves situés au niveau *intermédiaire* sont capables de mener à bien les tâches qui caractérisent ce niveau, mais également de réussir celles du niveau *bas* avec un meilleur résultat.

#### Encart 4 : Note méthodologique *Niveaux de compétences*

L'échelle de compétences repose sur une analyse des pourcentages de réussite<sup>5</sup> aux tâches de l'épreuve observés à chacun des quatre niveaux :

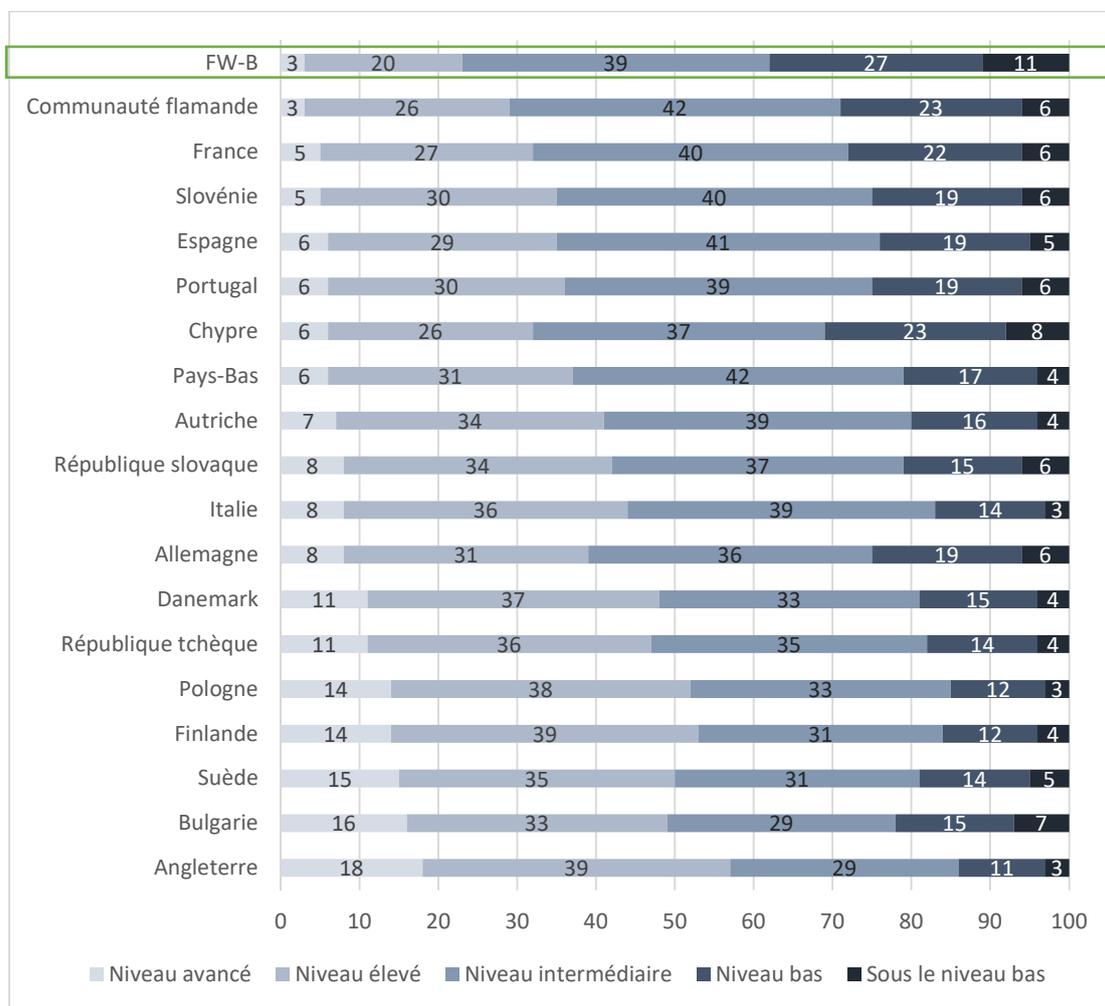
- Le niveau *bas* caractérise les élèves dont la moyenne est comprise entre 401 et 475.
- Le niveau *intermédiaire* caractérise les élèves dont la moyenne est comprise entre 476 et 550.
- Le niveau *élevé* caractérise les élèves dont la moyenne est comprise entre 551 et 625.
- Le niveau *avancé* caractérise les élèves dont la moyenne est supérieure à 625.

Ces niveaux sont spécifiques à l'épreuve : les tâches relevant de chaque niveau présentent des difficultés plus ou moins importantes au niveau des processus de compréhension et des genres de textes. Pour être situés à un niveau, les élèves doivent avoir réussi une proportion importante des questions qui y sont associées (voir la note méthodologique (point 9.4)).

Le détail des tâches de lecture correspondant à chaque niveau de compétences sera publié ultérieurement.

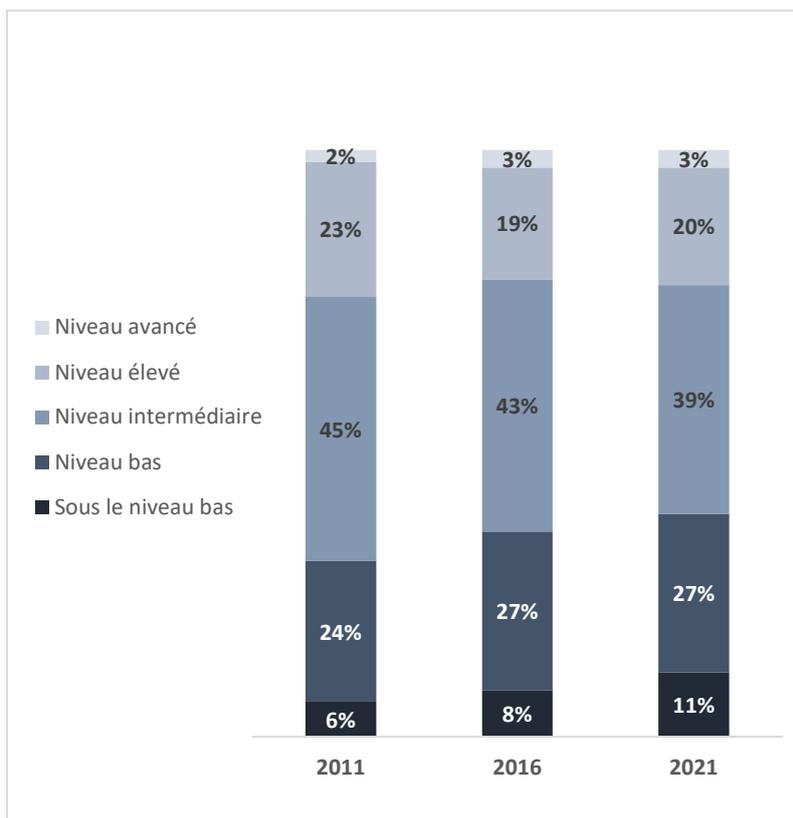
<sup>5</sup> Les seuils de réussite sont détaillés dans la note méthodologique (point 9.4).

La répartition des élèves dans les quatre niveaux de compétences pour les pays du groupe de référence est détaillée au graphique 6. Dans les pays les plus performants de ce groupe, comme l'Angleterre, la Finlande, la Pologne, la Suède ou encore la Bulgarie, près de 40% des élèves atteignent au minimum le niveau *élevé* de compétences, niveau qui, contrairement aux deux niveaux précédents, permet d'apprécier un récit et d'acquérir des connaissances par la lecture d'un document. Soulignons que ces cinq pays ont pour point commun de démarrer l'apprentissage de la lecture à 7 ans, les élèves testés sont donc âgés de 11 ans. En FW-B, le pourcentage d'élèves atteignant ces niveaux est deux fois moindre. En effet, seuls 20% des élèves atteignent le niveau *élevé* et 3% le niveau *avancé*. À l'opposé, plus d'un tiers des élèves de la FW-B (38%) peuvent être considérés comme des lecteurs précaires en 4<sup>e</sup> année primaire : la majorité de ces élèves (27%) n'atteint que le niveau de compétences *bas* et 11% ne réussissent pas à atteindre ce niveau le plus bas de l'échelle de compétences. La majorité des élèves de 4<sup>e</sup> année primaire présentent un niveau de compétences *intermédiaire* témoignant d'un niveau de compréhension rudimentaire, correspondant à une capacité à traiter les informations essentiellement explicites et à une maîtrise insuffisante des démarches expertes telles que mobiliser ses connaissances ou expériences pour apprendre d'un texte documentaire ou apprécier un récit.



**Graphique 6** : Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétences dans les pays de référence

Le pourcentage d'élèves situés aux niveaux inférieurs de l'échelle de compétences en compréhension de l'écrit était déjà préoccupant en 2016 (graphique 7). On observait en effet 27% des élèves au niveau *bas* et 8 % des élèves n'ayant pas atteint ce niveau. En 2021, la proportion d'élèves situés au niveau *bas* reste inchangée mais celle des élèves *sous le niveau bas* s'élève à 11%. Si elle demeure trop faible globalement, la proportion de bons et de très bons lecteurs demeure quant à elle inchangée. Cette tendance à l'accroissement du pourcentage d'élèves qui n'atteignent pas le niveau le plus bas de l'échelle de compétences, constante depuis 2011, doit attirer l'attention. L'analyse des données sous l'angle du retard scolaire (point 2.3.2) éclaire en partie ces résultats.



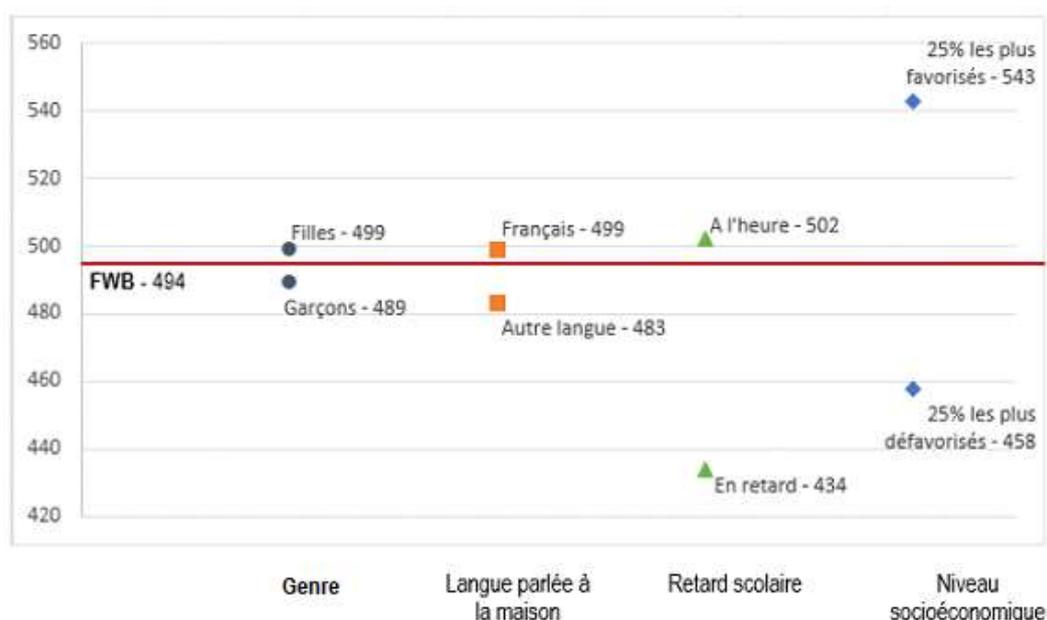
**Graphique 7** : Évolution du pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétences en FW-B

En conclusion, les résultats indiquent que la chute amorcée entre 2016 et 2021 ralentit et cela malgré la pandémie. La tendance de 2021 est bien à la stabilisation des résultats au vu de la non-significativité de la différence des résultats avec ceux issus de l'enquête de 2016. Toutefois, une attention particulière est à accorder aux textes dont l'intention est de divertir, pour lesquels la baisse des résultats se poursuit. En revanche, la chute des résultats de 2016 concernant les textes documentaires semble céder le pas à une stabilisation en 2021. Le constat le plus inquiétant relevé dans cette enquête 2021 est la tendance à l'accroissement du pourcentage d'élèves dont les compétences se situent au niveau *bas* de l'échelle PIRLS et en deçà.

La section suivante envisage ces résultats selon un autre angle d'approche, celui des caractéristiques des élèves et de leur environnement familial et scolaire. Comme nous allons le voir, il existe des facteurs changeables susceptibles d'agir comme des leviers pour accroître le niveau moyen de performances en lecture de la FW-B et de réduire les écarts entre les élèves.

### 2.3. Les caractéristiques Les différences de performances en fonction des caractéristiques des élèves et de leur environnement

Des résultats à l'enquête PIRLS présentés ci-dessus se dégage une relative stabilité générale en FW-B depuis 2016. Néanmoins, ce constat ne doit pas occulter une tendance à l'accroissement du pourcentage d'élèves n'ayant pas atteint le niveau le plus bas de compétences en compréhension de l'écrit. Pour tenter d'éclairer ces écarts de performances entre les élèves, il est devenu classique d'évaluer dans quelle mesure les résultats des filles et des garçons diffèrent et dans quelle proportion les élèves accusant du retard scolaire, ceux qui ne parlent pas français à la maison et ceux issus de familles de statut socioéconomique moins élevé lisent moins bien que leurs condisciples. Avant de détailler chacun de ces éléments, il est intéressant de disposer d'une vue d'ensemble des facteurs qui sont liés à ces différences de résultats (graphique 8). Cette mise en perspective des facteurs individuels et de parcours scolaire montre que certaines sources de différences sont à relativiser. Ainsi, même si les caractéristiques individuelles telles que le genre et la langue parlée à la maison, entraînent des différences significatives dans les résultats à l'enquête PIRLS, elles constituent une source de différenciation bien moindre que le retard scolaire et l'origine sociale.

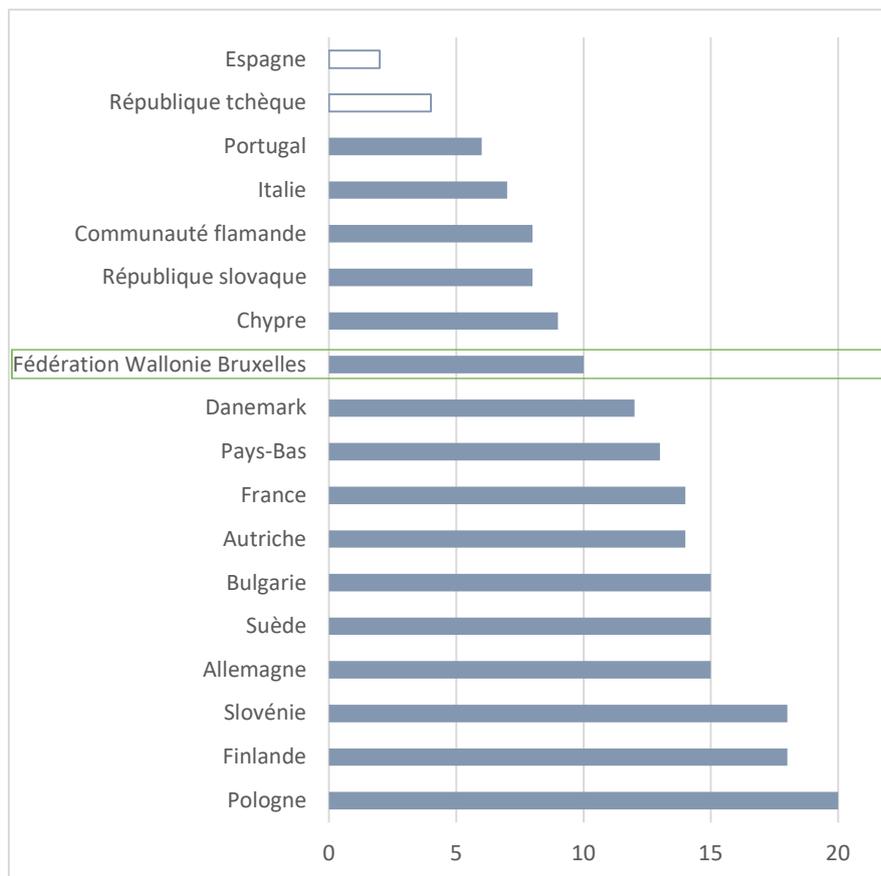


**Graphique 8 :** Différences de scores moyens en fonction des caractéristiques individuelles et de parcours scolaire

#### 2.3.1. Selon le genre des élèves

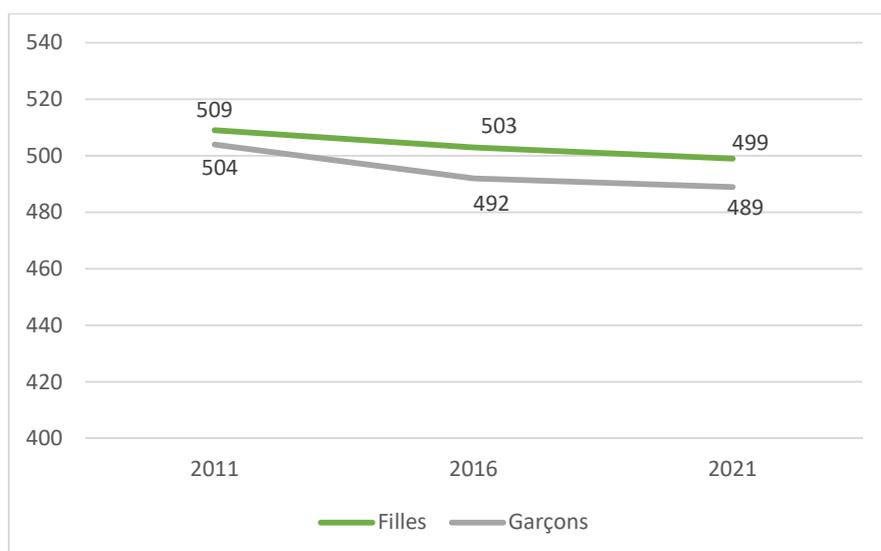
Comme le montre le graphique 9, en compréhension de l'écrit, l'avantage est aux filles dans presque tous les pays de référence. En FW-B, une différence significative de 10 points s'observe en faveur des filles (Filles : 499/Garçons : 489). Seules l'Espagne et la République tchèque se démarquent avec une différence de résultats non significative entre les filles et les garçons. À l'inverse, on note des écarts plus marqués, atteignant jusqu'à 20 points, en Pologne. Celle-ci a administré l'épreuve en mode papier, contrairement à la Finlande, la Slovaquie, l'Allemagne ou la Suède qui ont choisi l'option numérique<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Si on s'en réfère à PISA, le passage au mode électronique est de nature à réduire l'écart entre garçons et filles (Lafontaine et al., 2017).



**Graphique 9** : Différence de résultats en faveur des filles  
Les barres pleines représentent des différences significatives

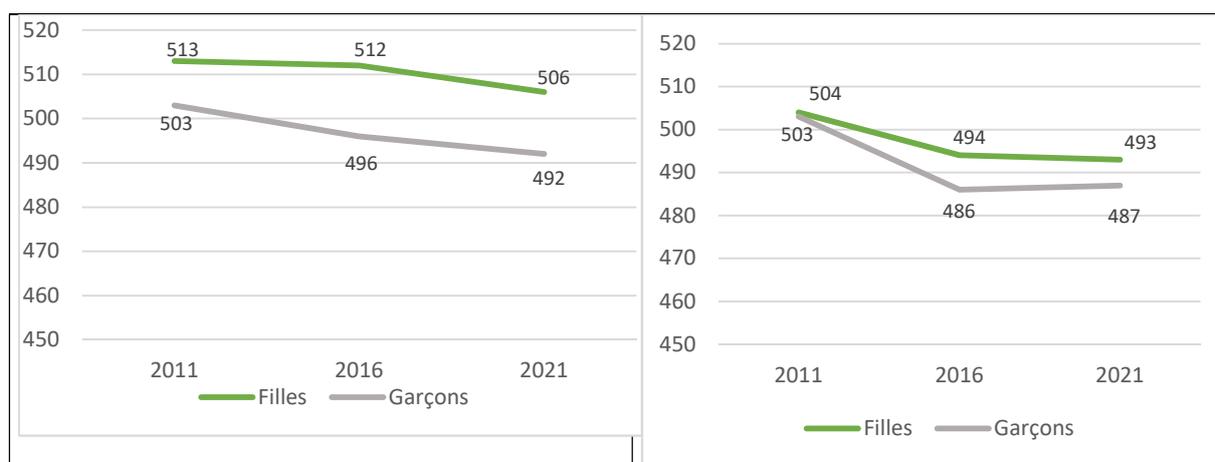
Comme en atteste la comparaison avec les résultats des cycles précédents (graphique 10), la supériorité des compétences de lecture des filles, déjà pointée auparavant, se confirme en 2021. Comme c'était le cas en 2016, près de 10 points d'écart séparent leurs moyennes de celles de leurs condisciples masculins. Néanmoins, tant le score des filles (-4) que celui des garçons (-3) a diminué très légèrement, et de façon non significative, entre 2016 et 2021.



**Graphique 10** : Évolution des scores moyens globaux de la FW-B en fonction du genre

En 2021, la différence entre les garçons et les filles apparaît surtout marquée pour les textes dont l'intention est de divertir : on observe en effet un écart de 14 points en faveur des filles. Un écart similaire (13 points) était déjà observé en 2016. Ainsi, pour les textes dont l'intention est de divertir, la baisse de résultats pointée précédemment (voir point 2.2.2) affecte aussi bien les filles que les garçons.

L'écart de résultats entre garçons et filles est nettement moins important au niveau de la compréhension des textes dont l'intention est d'informer. La différence au niveau des moyennes globales s'élève à 5 points en faveur des filles en 2021, alors qu'elle était de 8 points en 2016. Ce regard sur les tendances dans le temps montre qu'après une chute significative des résultats entre 2011 et 2016 (particulièrement pour les garçons), une stabilisation dans la maîtrise de la lecture documentaire est à noter entre 2016 et 2021, tant chez les filles que chez les garçons.

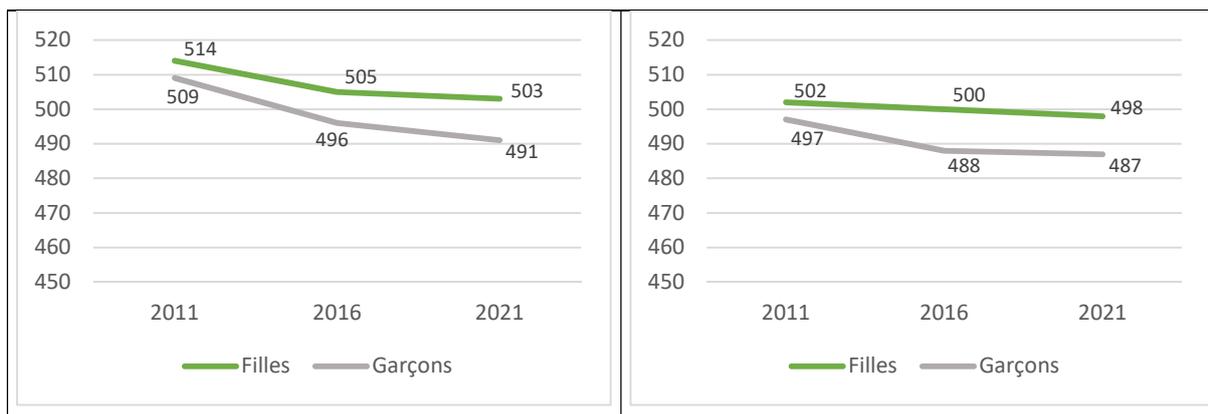


**Graphique 11** : Évolution des scores moyens globaux pour les récits en FW-B selon le genre

**Graphique 12** : Évolution des scores moyens globaux pour les textes documentaires en FW-B selon le genre

Outre l'inégale maîtrise observée en fonction des buts de lecture, le genre des élèves affecte également la maîtrise des processus de compréhension.

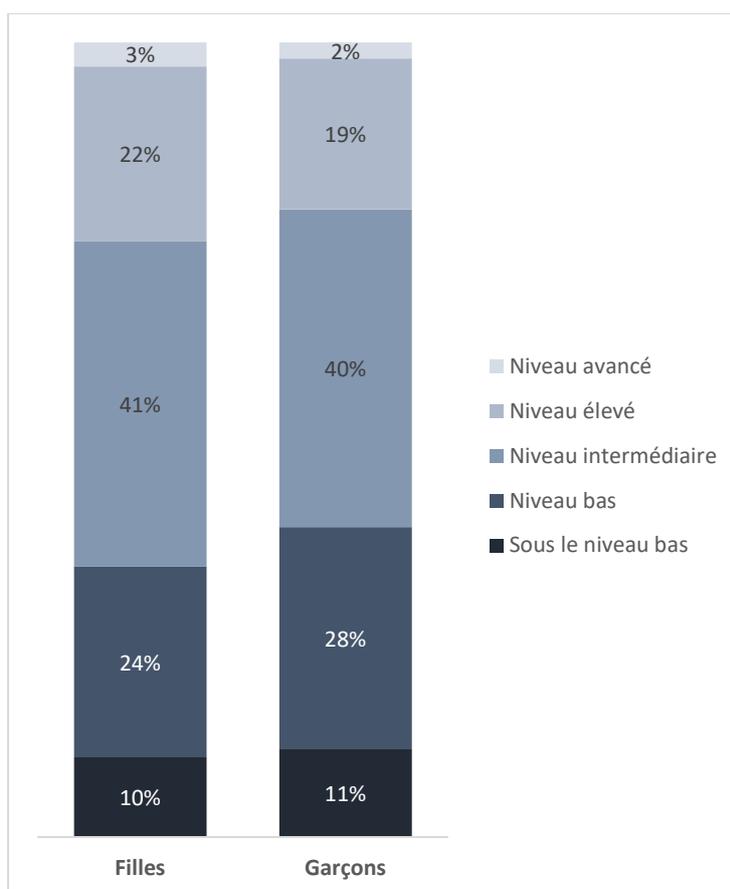
Comme l'indique le graphique 13, le déclin des moyennes globales pour les processus *Prélever/Inférer* observé au point 2.2.3 est principalement dû à une diminution des résultats des garçons. En effet, alors que les filles stabilisent leurs résultats pour ces processus, les garçons continuent à voir leur moyenne baisser, même si la chute des résultats observée en 2016 tend à ralentir. À l'inverse, et de façon assez rassurante, après avoir opéré une chute de 11 points entre 2011 et 2016, les garçons stabilisent leurs résultats pour le processus *Interpréter/Évaluer*.



**Graphique 13** : Évolution des scores moyens globaux pour les processus *Prélever/Inférer* en FW-B et en fonction du genre

**Graphique 14** : Évolution des scores moyens globaux pour les processus *Interpréter/Évaluer* en FW-B et en fonction du genre

La supériorité des compétences de lecture des filles par rapport à celles des garçons correspond à un déséquilibre dans la proportion de très bons et très faibles lecteurs. Concernant les niveaux de compétences, même si les différences de pourcentages sont ténues, les garçons sont plus nombreux dans les niveaux de compétences qui témoignent d'une compréhension insuffisante pour ce niveau scolaire. Comme l'indique le graphique 15, 39% des garçons se situent au niveau de compétences *bas* ou inférieur alors qu'on y retrouve 34% des filles. À l'inverse, on retrouve davantage de filles dans les niveaux de compétences les plus experts (25% de filles pour 21% de garçons).

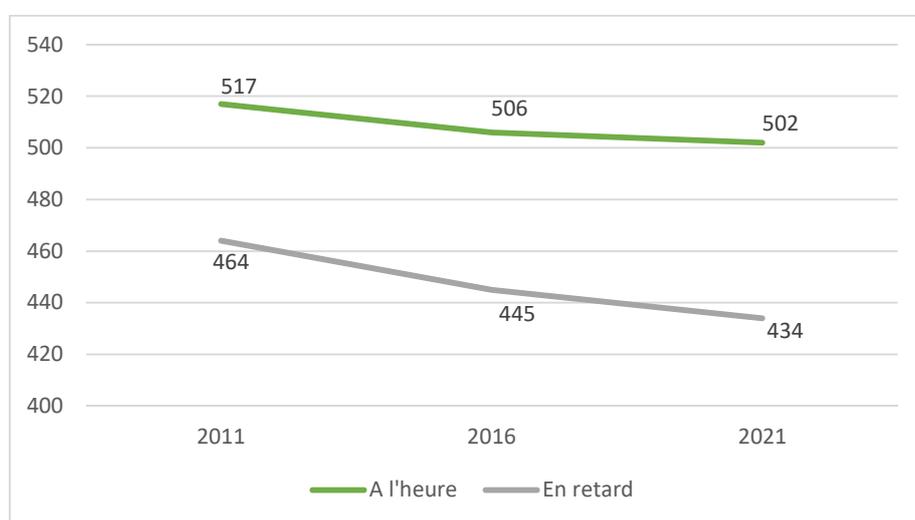


**Graphique 15** : Pourcentages d'élèves aux différents niveaux de compétences selon le genre en FW-B

### 2.3.2. Selon le retard scolaire

Une des caractéristiques distinctives du système éducatif de la FW-B est son fort taux de redoublement (Crahay, 2003). En 4<sup>e</sup> année primaire, 14% des élèves de l'enseignement ordinaire accusent déjà un retard scolaire d'au moins un an (*Les Indicateurs de l'enseignement*, 2021). On retrouve dans l'échantillon PIRLS 2021 88% d'élèves à l'heure dans leur parcours scolaire et 12% d'élèves en retard<sup>7</sup>. Le redoublement différencie fortement les résultats des élèves puisqu'un écart de 68 points est observé entre les élèves à l'heure et les élèves en retard. En 2021, les élèves à l'heure dans leur parcours scolaire obtiennent un score moyen de 502 alors que leurs condisciples présentant un retard obtiennent un score moyen de 434.

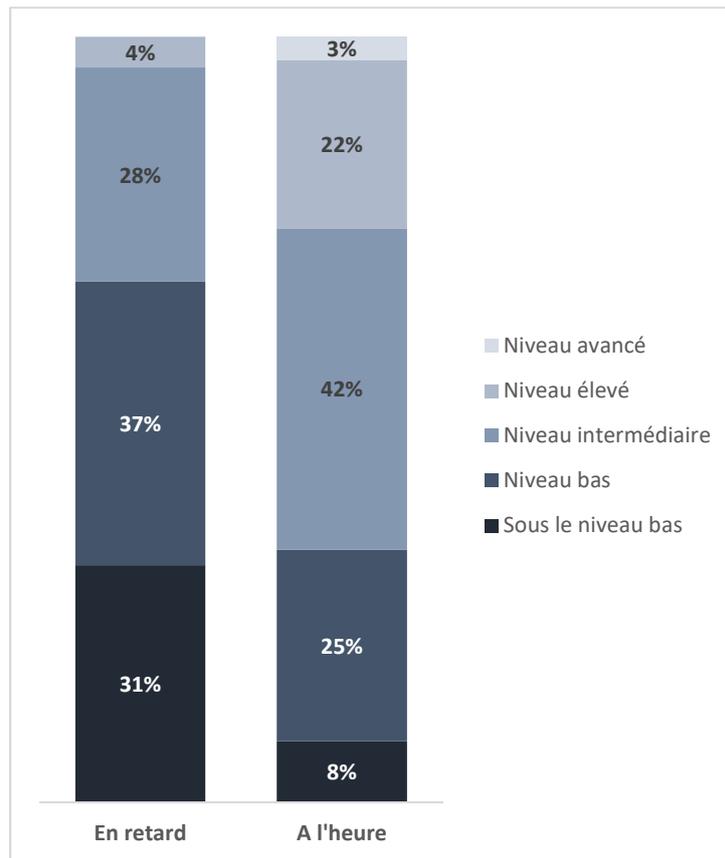
L'analyse évolutive (graphique 16) montre qu'en 2016, un écart important de 53 points était déjà observé entre les élèves selon qu'ils présentaient ou non un retard scolaire. En 2021, l'écart s'élève à 68 points. On dénombre moins d'élèves en retard (12%) qu'en 2016 mais ceux-ci présentent des difficultés plus marquées. En 2021, les performances moyennes des élèves en retard accusent une chute presque 3 fois plus importante (-11 points) que celles de leurs condisciples n'ayant pas redoublé (-4 points).



**Graphique 16** : Évolution des scores moyens globaux en FW-B en fonction du retard scolaire

L'analyse des résultats par niveaux de compétences (graphique 17) montre que le pourcentage d'élèves n'ayant pas atteint le premier niveau de l'échelle de compétences est 4 fois supérieur chez les élèves présentant un retard scolaire par rapport à ceux qui sont à l'heure (31% versus 8%). Si l'on ajoute que 37% des élèves en retard se situent au niveau *bas* de l'échelle, on peut affirmer que le niveau de lecture de ces élèves est problématique tant au point de vue du décodage que de la compréhension. Même si un tiers des élèves en retard (32%) présentent un niveau de lecture *élevé* ou *avancé*, deux tiers apparaissent en grande difficulté en dépit d'un redoublement.

<sup>7</sup> En 2016, la proportion d'élèves en retard s'élevait à 14%.



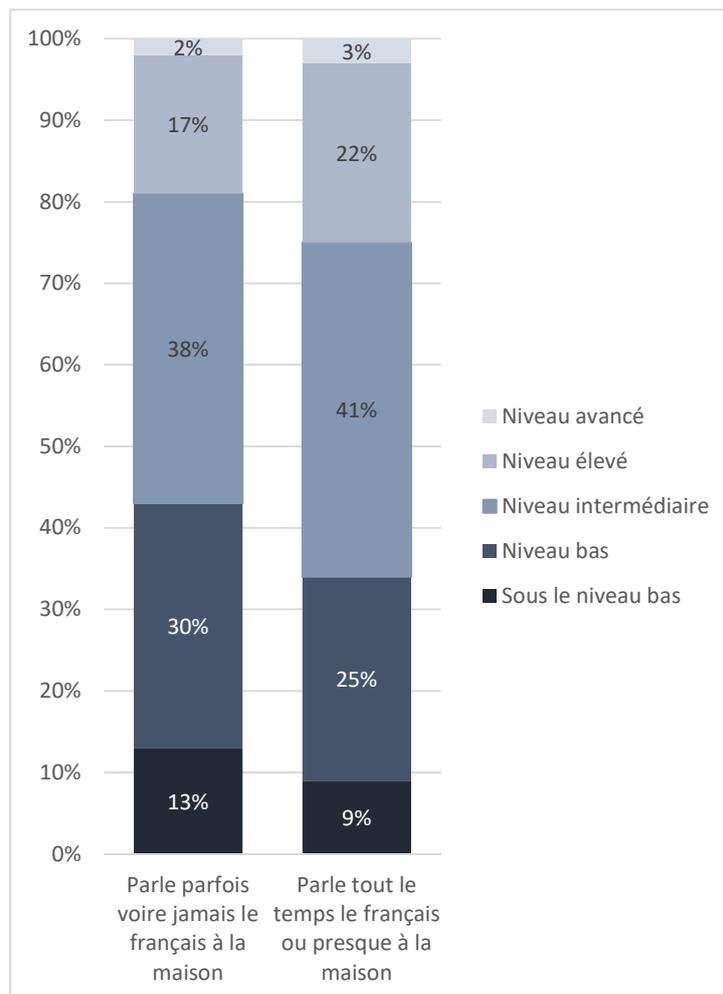
Graphique 17 : Pourcentages d'élèves aux différents niveaux de compétences selon le retard scolaire en FW-B

### 2.3.3. Selon la langue parlée à la maison

Variable individuelle souvent pointée du doigt dans les débats sur l'acquisition de la lecture, la langue parlée à la maison contribue dans une faible mesure à différencier les résultats des élèves à l'enquête PIRLS. En FW-B, 71% des élèves de 4<sup>e</sup> année primaire parlent *tout le temps* ou *presque tout le temps* français à la maison. Les 29% restants le parlent parfois, voire jamais<sup>8</sup>. Lors de l'enquête PIRLS 2021, les premiers ont obtenu un score moyen de 499 et les seconds un score de 483. Cette différence de 16 points est significative. Il faudra toutefois s'assurer (voir 2.5.) que cette différence reste significative une fois le niveau socioéconomique des élèves contrôlé.

De manière tout à fait logique au vu de l'écart significatif observé au niveau du score moyen, davantage d'élèves parlant peu le français à la maison se situent aux niveaux les plus bas de compétences : 43% des élèves parlant *parfois* ou *jamais* le français à la maison sont au niveau *bas* ou en-deçà, contre 34% de ceux qui le parlent *tout le temps* ou *presque* (graphique 18).

<sup>8</sup> Seuls 3,6% des élèves déclarent ne jamais parler français à la maison.



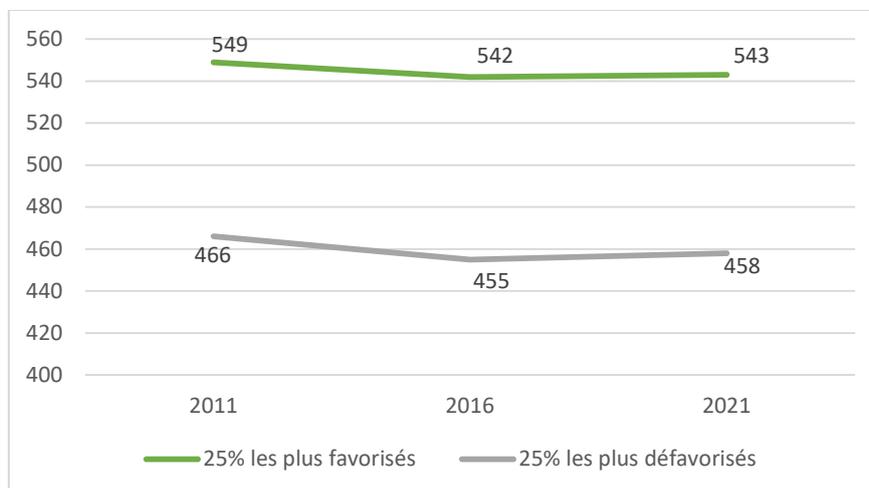
**Graphique 18** : Pourcentages d'élèves aux différents niveaux de compétences selon la langue parlée à la maison en FW-B

#### 2.3.4. Selon le niveau socioéconomique

Pour étudier les différences de performances selon le statut socioéconomique de l'élève, un indice composite a été construit au départ de plusieurs variables établies grâce à des questions adressées aux élèves<sup>9</sup> et à leurs parents. Cet indice permet d'évaluer l'ampleur des disparités de résultats entre les élèves de milieux socio-économiques différents. En FW-B, les performances moyennes au test PIRLS 2021 apparaissent fortement liées au statut socio-économique de l'élève. Les résultats selon les quartiles montrent que les 25% d'élèves les plus défavorisés obtiennent un score moyen de 458 alors que les 25% les plus favorisés obtiennent un score moyen s'élevant à 543, proche des scores obtenus par les pays en tête du classement (voir point 2.2.1). L'écart de performances entre les lecteurs les plus et les moins favorisés est à la fois colossal et consternant : 85 points.

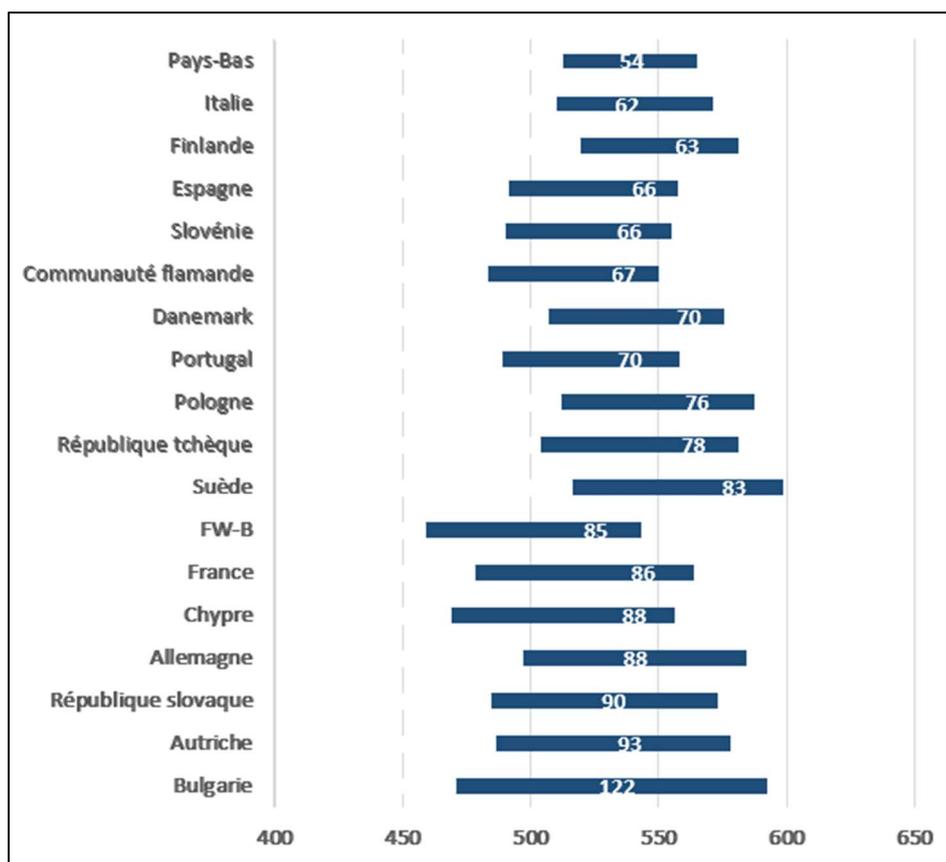
<sup>9</sup> Échelle « *Home Resources for Learning* ». Données récoltées auprès des élèves : nombre de livres à la maison, disposer d'une connexion internet et de sa propre chambre. Données récoltées auprès des parents : nombre de livres à la maison, nombre de livres pour enfants à la maison, niveau de diplôme le plus élevé des deux parents, niveau de profession le plus élevé des deux parents.

En 2016, l'écart entre les élèves les plus et les moins favorisés était de 87 points (graphique 19). De façon rassurante, il apparaît ainsi que la crise de la Covid-19 n'a pas creusé cet écart en impactant davantage les compétences de lecture des élèves les plus précarisés sur le plan socioéconomique. S'il demeure stable depuis 2016, leur niveau de lecture demeure néanmoins très préoccupant.



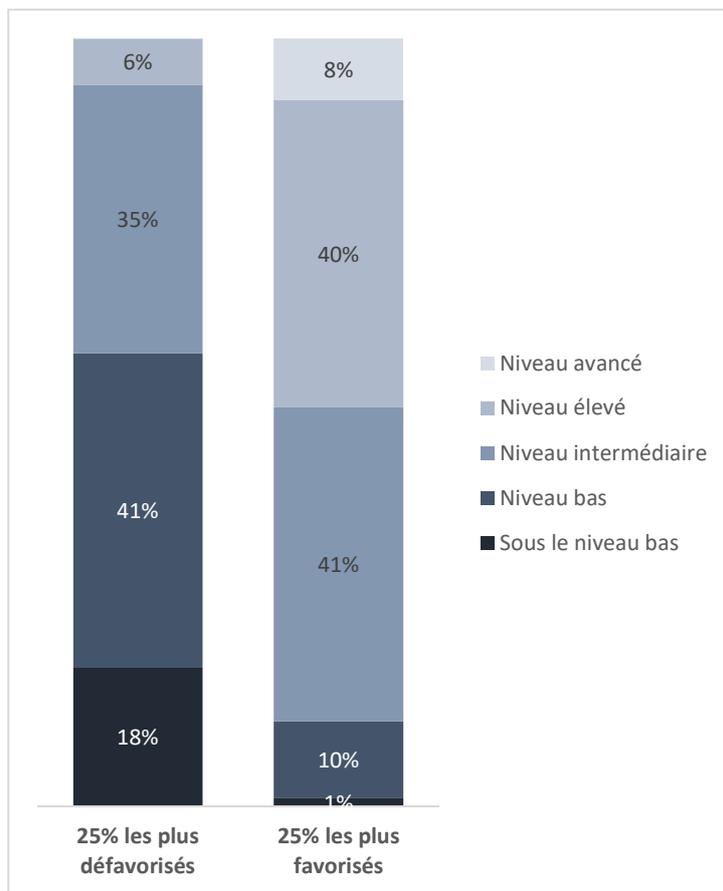
**Graphique 19=** : Évolution des scores moyens globaux en fonction de l'origine socioéconomique

Dans quelle mesure le niveau socioéconomique impacte-t-il les performances des élèves dans les pays comparables en 2021 ? Le graphique 20 représente l'écart qui sépare les scores moyens des élèves les plus et les moins favorisés en FW-B et dans les pays de référence. La moyenne des écarts selon l'origine socioéconomique dans ces pays s'élève à 78. Avec une différence de 85 points entre les plus et les moins défavorisés, la FW-B ne se situe pas parmi les pays les plus inéquitables. La France affiche un écart du même ordre que la FW-B. Avec un écart de 67 points, la communauté flamande présente un indice d'équité plus satisfaisant qu'en FW-B. La Bulgarie, qui figure dans le top 5 des pays les plus performants du groupe de référence, est aussi le pays qui apparaît le plus inéquitable avec un écart de 122 points entre les élèves les plus et le moins défavorisés. À l'inverse, c'est aux Pays-Bas, comme en 2016, que l'on observe le meilleur indice d'équité parmi les pays de référence, avec une différence de 54 points. Notons que la Finlande, en deuxième position en termes d'efficacité, apparaît aussi comme un pays parmi les plus équitables, ce qui démontre, une fois de plus, qu'efficacité et équité ne sont pas incompatibles.



**Graphique 20** : Différences de scores moyens entre les 25% d'élèves les moins favorisés et les 25% d'élèves les plus favorisés dans les pays de référence

L'analyse des différents niveaux de compétences des élèves de la FW-B selon leur niveau socioéconomique (graphique 21) montre que près de 60% des élèves les plus défavorisés sont des lecteurs précaires. Alors qu'on ne compte que 1% d'élèves favorisés n'ayant pas atteint le niveau bas de compétence, cette proportion atteint 18% chez les élèves les moins favorisés sur le plan socioéconomique. À l'inverse, près de 50% des élèves très favorisés sur le plan socioéconomique peuvent être considérés comme de très bons lecteurs puisqu'ils atteignent les niveaux *élevé* (40%) ou *avancé* (8%), de la classification. Parmi les élèves les plus défavorisés, seuls 6% atteignent le niveau *élevé* et aucun le niveau *avancé*.



**Graphique 21** : Pourcentages d'élèves aux différents niveaux de compétences selon l'origine socioéconomique

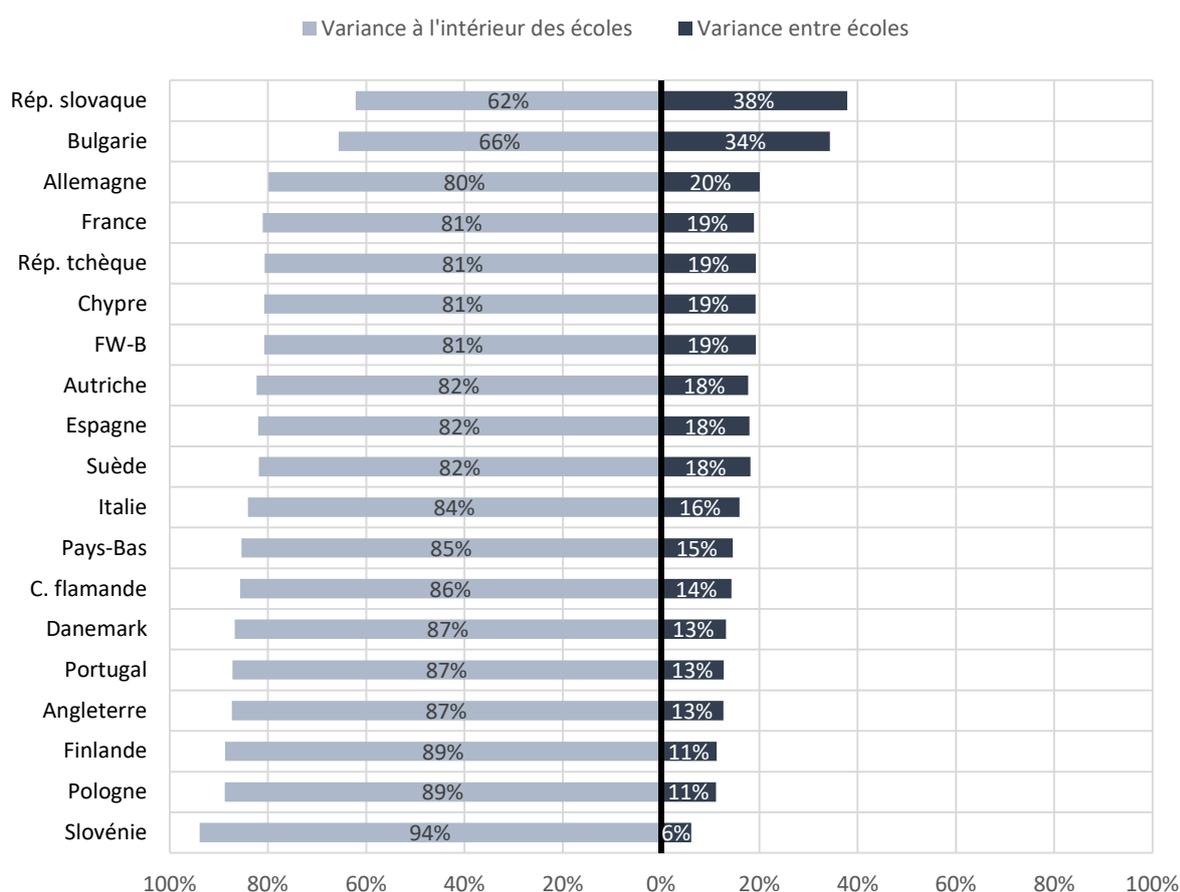
### 2.3.5. Selon l'école fréquentée

Pour appréhender la mesure dans laquelle les performances des élèves dépendent de l'école fréquentée, il est de coutume de décomposer la variance totale, c'est-à-dire de calculer la part de variance expliquée par les différences entre écoles et la part expliquée par les différences entre élèves au sein des écoles (Bricteux et al., 2020). La somme de ces deux parts de variance équivaut à 100%.

Rappelons qu'une faible variance entre écoles signifie que les performances moyennes des écoles diffèrent peu. Dans ce cas, la variance de performances se situe davantage entre les élèves au sein des écoles. À l'inverse, une variance élevée entre écoles traduit de plus grands écarts de performances entre les écoles. Au sein de ces écoles, les élèves présentent des caractéristiques individuelles assez semblables, ce qui réduit la part de variance à l'intérieur de l'école.

Au grade 4 (graphique 22), seules la République slovaque et la Bulgarie présentent un pourcentage de variance entre écoles relativement élevé (respectivement 38 et 34%). Dans ces pays, il existe des différences entre écoles assez marquées. À l'inverse, la Slovénie, la Pologne et la Finlande présentent les pourcentages de variance entre écoles les plus bas, attestant dans ces pays des performances moyennes en lecture très similaires d'une école à l'autre.

En FW-B, avec 19% de variance entre écoles, les différences de performances entre écoles sont proches de la moyenne des pays de référence (18%). À ce stade de la scolarité, les différences entre écoles existent, mais demeurent limitées. De plus, cette différence entre écoles est en léger recul : elle s'élevait en 23% en 2006, à 22% en 2011 et 2016 et à 19% en 2021. Il est toutefois important de noter que ces différences tiennent en grande partie à la composition sociale des écoles. En effet, près de 65% de la variance entre écoles s'explique par l'origine socioéconomique des élèves, ce qui atteste du caractère ségrégué des écoles d'enseignement primaire, regroupant des élèves semblables sur le plan de l'origine socioéconomique.



**Graphique 22** : Parts de la variance des performances se situant entre les écoles et au sein des écoles

#### 2.4. Les attitudes des élèves face à la lecture

Parmi les questions adressées aux élèves lors de l'enquête PIRLS, deux questions permettent d'appréhender leur plaisir de lire et une autre leur perception de soi comme lecteur (voir l'encart 4). Ces deux dimensions sont importantes car, comme cela a été démontré au départ des données de PIRLS 2016, les performances des élèves y sont liées (Schillings et al., 2018). En effet, les élèves confiants en leurs capacités de lecture, ceux qui éprouvent du plaisir à lire s'engagent régulièrement dans des activités de lecture. Cet engagement contribue à consolider plusieurs aspects du savoir lire tels que la maîtrise des processus de compréhension (de base et experts), le niveau de fluence et de vocabulaire (Guthrie et al., 2016). Par ailleurs, il s'agit de variables changeables sur lesquelles les enseignants peuvent agir comme levier du développement des compétences de lecture (Guthrie & Wigfield, 2018) en apprenant aux élèves à réguler leurs comportements et leurs attitudes (Paris et al., 2001).

Les élèves de 4<sup>e</sup> année primaire éprouvent-ils davantage de plaisir à lire en 2021 qu'en 2016 ? Se sentent-ils plus confiants ? Qu'en est-il de ces composantes sociocognitives dans les autres pays ?

#### Encart 5 : Items constituant les indices de plaisir de lire et de perception de soi

##### Plaisir de lire :

Les élèves ont estimé leur degré d'accord avec les items « 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 de choses en lisant », « J'aime quand un livre m'aide à imaginer d'autres monde ».

Ils ont été invités à estimer la fréquence à laquelle ils font les choses suivantes à l'école « Je lis pour le plaisir » et « Je lis pour découvrir des choses que je veux apprendre ».

##### Perception de soi comme lecteur :

Les élèves ont estimé leur degré d'accord avec les items « 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 facile 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 ».

Globalement, les indices<sup>10</sup> calculés en 2021 au départ des items constituant chacune de ces dimensions ne diffèrent pas significativement de ceux de 2016 (tableau 3). Aucune évolution, qu'elle soit positive ou négative, sur ces dimensions si importantes dans le développement des compétences des élèves n'est donc constatée.

**Tableau 3 :** Indice moyen sur les échelles de plaisir de lire et de perception de soi comme lecteur en 2016 et 2021 – FW-B

Plaisir de lire		Perception de soi comme lecteur	
2016	2021	2016	2021
9,6 (0,06)	9,6 (0,06)	9,8 (0,04)	9,9 (0,04)

Ainsi, avec un indice moyen estimé à 9,6, les élèves de la FW-B déclarent un plaisir de lire comparable à la moyenne des pays de référence (9,6). On trouve (tableau 4) un pourcentage élevé d'élèves qui déclarent aimer *beaucoup* lire au Portugal, en Espagne ou encore en Bulgarie. Notons que les pays du Sud sont connus pour leur tendance à l'acquiescement (voir la note technique ci-dessous). À l'inverse, on note moins d'élèves déclarant aimer *beaucoup* lire au Danemark, en Suède ou encore aux Pays-Bas. Pour cette dimension du plaisir de lire, on n'observe pas de lien net entre les performances moyennes en compréhension de l'écrit et le plaisir de lire. En FW-B et en Pologne, les élèves qui déclarent *aimer beaucoup* lire et *aimer lire* obtiennent un même résultat à l'enquête PIRLS. En revanche, les élèves qui *aiment peu lire* ont une moyenne significativement plus faible.

<sup>10</sup> Nous invitons le lecteur à consulter la note méthodologique jointe à cette note de synthèse pour davantage de précisions concernant le calcul des indices (point 9.5).

### Note technique : Biais de réponse

La plupart des questions des questionnaires contextuels sont présentées sous forme fermée, les répondants se positionnant sur des échelles dites de Likert (par exemple, « Pas du tout d'accord », « Pas d'accord », « D'accord » ou « Tout à fait d'accord »). Des études (Buckley, 2009 ; Lie & Turmo, 2005 ; Van de Gaer et al., 2012 ; Van de Vijver et He, 2014 ; Lafontaine, et al., 2019) montrent que les répondants adoptent des styles de réponse liés à la culture du pays. On observe ainsi une tendance aux réponses centrales dans les pays asiatiques, aux réponses extrêmes aux États-Unis et une tendance à l'acquiescement dans les pays du Sud. L'existence de ces styles de réponse cross-culturels aujourd'hui bien documentée implique qu'il faut s'abstenir de comparer les réponses des élèves, des enseignants ou des directeurs issus de différents pays, en particulier avec celles de pays culturellement éloignés. Les études sur la question (Lafontaine, et al., 2019) ont effet montré que c'est dans les pays les moins performants que les élèves déclarent éprouver le plus de plaisir à lire ou se déclarent les plus compétents en lecture. Ce phénomène est connu sous le nom de paradoxe attitudes-performance. Même si les données de la FW-B sont déjà mises en perspective avec celles d'un sous-ensemble de pays culturellement proches, il est néanmoins important de tenir compte de ces biais de réponse lors de l'interprétation des données.

**Tableau 4** : Indices de plaisir de lire, pourcentages d'élèves dans les différentes catégories et moyennes PIRLS associées dans les pays de référence

	Indice de plaisir de lire	Aime beaucoup lire		Aime lire		Aime peu lire	
	Moyenne globale	Pourcentage d'élèves	Moyenne PIRLS	Pourcentage d'élèves	Moyenne PIRLS	Pourcentage d'élèves	Moyenne PIRLS
Portugal	11,0	60	520	34	518	6	525
Espagne	10,7	54	527	35	517	11	509
Bulgarie	10,6	51	548	37	541	12	511
Italie	10,0	41	541	42	536	17	533
Chypre	9,8	37	517	41	511	21	501
France	9,9	36	526	47	514	17	490
Allemagne	9,6	34	544	44	530	22	509
Autriche	9,6	32	539	46	530	22	517
<b>FW-B</b>	<b>9,6</b>	<b>31</b>	<b>498</b>	<b>45</b>	<b>498</b>	<b>24</b>	<b>484</b>
République slovaque	9,4	29	530	45	534	26	523
Angleterre	9,4	29	570	48	562	24	536
Slovénie	9,4	28	530	50	521	23	507
République tchèque	9,4	27	540	49	545	23	530
Com. flamande	9,3	27	516	43	512	29	505
Hongrie	9,3	27	555	46	539	28	527
Finlande	9,1	23	563	46	555	30	533
Pologne	9,2	23	555	49	556	28	536
Suède	8,8	18	544	47	550	35	539
Pays-Bas	8,8	17	543	46	535	37	511
Danemark	8,7	14	566	50	545	36	524

En ce qui concerne la perception de soi comme lecteur (tableau 5), l'indice moyen de la FW-B (9,9) est proche de la moyenne des pays de référence (10,1). Les pays où les élèves se déclarent les plus confiants sont également les pays que l'on retrouve en haut du classement présenté au début de cette note (point 2.2.1), autrement dit les pays les plus performants<sup>11</sup>. Quel que soit l'indice moyen de perception de soi comme lecteur, notons que dans tous les pays il existe un lien clair entre la perception de soi comme lecteur et les performances en compréhension de l'écrit à l'enquête PIRLS. En moyenne, 40 points de différence de moyenne séparent les élèves très confiants de leurs condisciples confiants. De même, une différence moyenne de 46 points s'observe entre les résultats des élèves confiants et peu confiants.

**Tableau 5** : Indices de perception de soi comme lecteur, pourcentages d'élèves dans les différentes catégories et moyennes PIRLS associées dans les pays de référence

	Indice de perception de soi	Très confiant		Confiant		Peu confiant	
		Moyenne globale	Pourcentage d'élèves	Moyenne PIRLS	Pourcentage d'élèves	Moyenne PIRLS	Pourcentage d'élèves
Bulgarie	10,5	61	567	26	521	13	460
Finlande	10,5	57	574	30	534	13	488
Suède	10,5	56	573	32	526	12	478
Pologne	10,5	55	572	34	539	11	482
Chypre	10,4	55	537	30	496	15	449
Allemagne	10,3	53	561	31	513	16	469
Autriche	10,3	51	560	34	514	15	469
Italie	10,2	49	560	36	529	15	489
Pays-Bas	9,9	47	556	32	516	21	482
Slovénie	10,2	46	550	37	512	17	462
Danemark	10,1	45	576	36	530	19	479
Angleterre	9,9	45	594	34	544	21	504
<b>FW-B</b>	<b>9,9</b>	<b>44</b>	<b>531</b>	<b>36</b>	<b>483</b>	<b>20</b>	<b>439</b>
République slovaque	9,8	43	559	33	530	24	486
France	9,9	43	543	40	509	17	458
C. flamande	9,9	42	540	34	507	23	466
Portugal	9,8	42	554	37	513	21	465
République tchèque	9,7	39	571	39	539	21	494
Espagne	9,7	39	554	41	517	20	474

<sup>11</sup> Comme Lafontaine et al. (2019) l'ont montré, les biais affectent moins cette échelle en raison du nombre plus important d'items inversés (3/6) qui induisent moins de biais.

## 2.5. Pour aller plus loin et saisir l'effet propre des variables en jeu

Le rôle des caractéristiques individuelles et du parcours scolaire a jusqu'ici été envisagé de manière isolée, variable par variable. Or, le caractère enchevêtré de certaines de ces caractéristiques est connu (par exemple, entre le statut socioéconomique et le retard scolaire). Par conséquent, afin d'approfondir l'analyse de leur impact relatif sur les performances des élèves en lecture, une analyse de régression multiniveau a été effectuée. Celle-ci permet d'identifier l'effet propre de chaque caractéristique, ainsi que son ampleur, sur les performances des élèves en compréhension de l'écrit au sein des écoles, lorsque les autres sont tenues sous contrôle.

Les résultats présentés dans le tableau 6 montrent que toutes choses égales par ailleurs, les différences de performances entre élèves au sein des écoles sont liées de manière statistiquement significative au genre (- 6.68\*), à l'origine socioéconomique (16.62\*\*\*), à la perception de soi (12.89\*\*\*) et surtout au retard scolaire (-32.23\*\*\*). La langue parlée à la maison ne constitue pas un facteur explicatif des résultats à l'enquête PIRLS quand on tient sous contrôle le genre, le retard scolaire et l'origine socioéconomique. Il est fort à parier que les différences de performances dues la langue parlée à la maison sont davantage liées à l'origine socioéconomique qu'au véritable fait de ne pas parler de façon régulière le français à la maison.

En ce qui concerne les attitudes, on notera le lien significatif et d'ampleur relativement importante entre les perceptions de soi et les performances, et cela toutes choses égales par ailleurs. Si cette analyse ne permet pas d'établir un lien de cause à effet entre perception de soi et performances (disposer de bonnes compétences peut influencer le fait de se sentir compétent, et *vice versa*, plus particulièrement en situation de test scolaire), il faut souligner le caractère vertueux que peut jouer cette variable sur laquelle les enseignants peuvent agir en renforçant la confiance en soi des élèves.

Plus surprenant est le lien négatif entre plaisir de lire déclaré et les performances en compréhension de l'écrit à l'enquête PIRLS, toutes choses égales par ailleurs. Ce lien négatif apparaît plus précisément lorsqu'on tient sous contrôle la perception de soi comme lecteur. L'existence d'un biais de réponse pourrait expliquer ce résultat : les élèves qui se perçoivent comme faibles lecteurs pourraient avoir tendance à acquiescer systématiquement avec les items.

Tableau 6 : Modèles multiniveaux

<i>Effets fixes</i>	
	Coefficient de régression (se)
Intercept	266,54 (9,28)
Genre (Fille=0 ; Garçons=1)	-6,68* (1,91)
SES	16,62*** (0,69)
Langue parlée à la maison (Parfois ou jamais le français=0 ; tout le temps ou presque=1)	3,38 (2,23)
Retard scolaire (0=à l'heure ; 1=en retard)	-32,23*** (3,40)
Perception de soi comme lecteur	12,89*** (0,51)
Plaisir de lire	-2,02*** (0,49)
<i>Effets aléatoires</i>	
Niveau 2	
Variance des constantes	313,47
Niveau 1	
Variance des constantes	2879,36

Note : \* $p < .05$  ; \*\* $p < .01$  ; \*\*\* $p < .001$

### 3. Conclusion

Alors que dans de nombreux pays, les résultats du volet 2021 de l'enquête PIRLS sont marqués par une chute impressionnante des résultats, l'évolution des performances en FW-B se caractérise par une relative stabilité. La fermeture des écoles durant la crise de la COVID-19, d'une durée moindre en Belgique et en France, ne semble donc pas avoir impacté le niveau de maîtrise des compétences en lecture. Cependant, le niveau moyen des élèves de 4<sup>e</sup> année primaire demeure faible au regard de celui des pays du groupe de référence. Ainsi, la proportion d'élèves témoignant d'un niveau de compréhension rudimentaire demeure très importante pour le niveau scolaire considéré. La maîtrise des démarches plus expertes, telles que mobiliser ses connaissances ou ses expériences pour apprendre d'un texte documentaire ou prendre de la distance par rapport au contenu d'un texte pour en apprécier les qualités ou en évaluer l'intention, l'intérêt ou la pertinence, demeure moins consolidée chez les élèves belges francophones de 10 ans que dans d'autres systèmes éducatifs.

Certes, on observe des signes qui pourraient augurer une amélioration future : la stabilité des résultats liés à la lecture des textes documentaires et à la maîtrise des processus de haut niveau. Toutefois, les résultats recueillis en 2021 montrent aussi des signes de déclin dans la maîtrise des récits d'envergure tels que ceux utilisés dans l'épreuve et, chez les garçons, une plus grande difficulté à mobiliser des processus de compréhension tels que retrouver, prélever et inférer des informations, processus qui requièrent souvent des retours au texte face à ces récits et ces textes documentaires d'envergure, longs de plusieurs pages.

Enfin, l'accroissement du pourcentage de lecteurs n'atteignant pas le niveau le plus bas de l'échelle de compétences demeure préoccupant. Il apparaît clairement en lien avec le retard scolaire accumulé par ces élèves. Le retard scolaire se conjugue à l'effet différenciateur du niveau socioéconomique des élèves. Quant au rôle des attitudes dans le développement des compétences de lecture, il demeure essentiel à prendre en compte tant au niveau de l'évaluation que dans l'enseignement. Ainsi, les perceptions de soi comme lecteur ont un réel pouvoir de levier puisque leur lien avec les performances est significatif, même sous contrôle des caractéristiques individuelles. Il apparaît dès lors urgent d'aider tous les élèves à développer non seulement des compétences de lecture expertes mais également leur identité de lecteur en les aidant à prendre leurs intérêts et leurs compétences de lecteurs pour objets de réflexion.



## 4. Références bibliographiques

- Bianco, M. (2023). La compréhension de l'écrit et son développement : de multiples habiletés en interaction. *A.N.A.E*, 182, 75-84.
- Bricteux, S., Quittre, V., & Lafontaine, D. (2020). Résultats de PISA 2018 en Fédération Wallonie-Bruxelles : des différences aux inégalités. *Les cahiers des Sciences de l'Éducation*, 44.
- Buckley, J. (2009). *Cross-National response styles in international educational assessments : Evidence from PISA 2006*. Retrieved from [https://edsurveys.rti.org/PISA/documents/Buckley\\_PISAresponsestyle.pdf](https://edsurveys.rti.org/PISA/documents/Buckley_PISAresponsestyle.pdf).
- Crahay, M. (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* De Boeck.
- De Croix, S. (2020). Regards croisés sur compréhension/interprétation. Compréhension, interprétation, inférence. In N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier et J.-F. Massol (Éds.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (pp. 48-51). Honoré Champion. <http://hdl.handle.net/2078.1/270020>
- Delarue-Breton, C., & Bautier, E. (2019). « Littératie scolaire : ambitions exigeantes, difficultés de mise en œuvre. *Pratiques [En ligne]*, 183-184. <https://doi.org/10.4000/pratiques.7011>
- Dufays, J.-L., Gemme, L., & Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. De Boeck.
- Falardeau, E. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 3, 673-694.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2018). Literacy Engagement and Motivation: Rationale, Research, Teaching, and Assessment. In D. Lapp & D. Fisher (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts*. Routledge.
- Guthrie, J. T., & Klauda, S. L. (2016). Engagement and motivational processes in reading. In P. Afflerbach (Ed.), *Handbook of individual differences in reading: Reader, text, and context* (pp. 41-53). Routledge.
- Kintsch, W. (2013). Revisiting the construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. In D.E. Alvermann, N.J. Unrau, & R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (7th ed., pp. 807-839). International Reading Association.
- Lafontaine, D., Crépin, F., & Quittre, V. (2017). Les compétences des jeunes de 15 ans en sciences, en mathématiques et en lecture. Résultats de l'enquête PISA 2015 en Fédération Wallonie-Bruxelles. *Les cahiers des sciences de l'éducation*, 37. aSPe-ULiège.
- Lafontaine, D., Dupont, V., Jaegers, J., & Schillings, P. (2019). Self-concept in reading: factor structure, cross-cultural invariance and relationship with reading achievement in an international context (PIRLS 2021). *Studies in Educational Evaluation*, 60, 78-89.
- Lie, S., & Turmo, A. (2005). *Cross-country comparability of students' self-reports evidence from PISA 2003*. Internal working OECD/PISA document, TAG (0505)11.

- McLaughlin, M., & De Voogd Glenn (2018). Reading comprehension, critical understanding: research-based practice. In D. Lapp & D. Fisher (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts*. (4th ed., pp. 85-109). Routledge.
- Mullis, I.V.S., & Martin, M.O. (2019). *PIRLS 2021: Reading assessment framework*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Paris, S.G., & Paris, A.H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36, 89-101.
- Schillings, S., Dupont, V., Dejaegher, C., Géron, S., Matoul, A., & Lafontaine, D. (2018). *PIRLS 2016 : rapport final*. Université de Liège, Analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement.
- Van de Gaer, E., Grisay, A., Schlutz, W., & Gebhardt, E. (2012). The reference group effect: An explanation of the paradoxical relationship between academic achievement and self-confidence across countries. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 43, 1205–1228. <https://doi.org/10.1177/0022022111428083>
- Van de Vijver, F. J. R., & He, J. (2014). *Report on social desirability, midpoint and extern responding in TALIS 2013. OECD education working papers, 107*. OECD Publishing.
- Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J., & Ortega, T. (2016). *Evaluating information: The cornerstone of civic online reasoning*. Stanford University. Retrieved from <http://purl.stanford.edu/fv751yt5934>

## 5. Annexes

**Tableau A.1.** : Nombre de semaines où les activités de l'école ont été perturbées par des confinements dû à la pandémie de la COVID-19 au cours de l'année scolaire 2020-2021

Pays	Pourcentage d'élèves en fonction du nombre de semaines affectées				
	Pas affectées	Moins de 2 semaines	2 à 4 semaines	5 à 8 semaines	Plus de 8 semaines
Autriche	0 ~	1 ~	6 (2,3)	24 (3,7)	69 (3,9)
Communauté flamande	3 (1,9)	21 (4,0)	29 (4,4)	12 (2,6)	34 (4,3)
FW-B	4 (1,9)	14 (3,0)	58 (3,7)	13 (2,7)	10 (2,5)
Bulgarie	23 (3,6)	4 (1,8)	40 (4,5)	30 (3,9)	3 (1,3)
Chypre	2 ~	5 (1,6)	51 (3,8)	34 (4,2)	8 (2,4)
République tchèque	0 ~	0 ~	0 ~	0 ~	100 (0,0)
Danemark	0 ~	1 ~	1 ~	8 (2,3)	91 (2,5)
Angleterre	26 (4,2)	11 (2,6)	6 (2,0)	16 (2,8)	42 (4,5)
Finlande	17 (2,7)	11 (2,5)	10 (2,4)	14 (3,4)	47 (3,6)
France	3 (1,4)	50 (3,9)	20 (3,2)	9 (2,5)	18 (3,1)
Allemagne	0 ~	1 ~	0 ~	8 (2,0)	91 (2,0)
Italie	6 (1,7)	6 (2,0)	44 (3,8)	21 (3,4)	23 (3,1)
Pays-Bas	3 (1,7)	2 ~	7 (2,4)	35 (5,7)	53 (6,1)
Pologne	1 ~	1 ~	0 ~	0 ~	98 (1,2)
Portugal	6 (1,8)	4 (1,5)	8 (2,0)	44 (3,8)	37 (3,7)
République slovaque	0 ~	3 (1,3)	12 (2,7)	37 (3,5)	48 (4,1)
Slovénie	3 (2,0)	4 (1,5)	2 ~	8 (2,5)	83 (3,4)
Espagne	34 (2,9)	18 (2,4)	18 (2,4)	13 (2,2)	17 (2,1)
Suède	34 (4,3)	12 (3,3)	10 (2,9)	10 (2,6)	34 (5,0)

**Tableau A.2.** : Évolution des scores moyens globaux de la FW-B dans le temps

	Score moyen
2006	500 (2,6)
2011	506 (2,9)
2016	497 (2,6)
2021	494 (2,7)

**Tableau A.3.** : Scores moyens globaux en fonction de l'objectif de lecture évalué

Pays	Lire pour l'expérience littéraire	Lire pour acquérir et utiliser de l'information
Finlande	547 (2,6)	550 (2,6)
Italie	536 (2,5)	538 (2,1)
Espagne	520 (2,2)	522 (2,4)
Angleterre	558 (2,4)	559 (2,5)
Portugal	520 (2,3)	520 (2,3)
Pays-Bas	528 (2,8)	528 (2,9)
République tchèque	540 (2,5)	540 (2,5)
République slovaque	530 (2,6)	530 (2,6)
Communauté flamande	511 (2,7)	510 (2,3)
Suède	545 (2,5)	544 (2,1)
Slovénie	522 (2,1)	519 (2,1)
Pologne	552 (2,3)	548 (2,2)
France	516 (2,4)	511 (2,6)
Autriche	533 (2,1)	527 (2,6)
Bulgarie	544 (3,3)	538 (3,1)
Allemagne	529 (2,4)	522 (2,1)
FW-B	499 (2,6)	490 (2,4)
Danemark	546 (2,6)	536 (2,1)
Chypre	517 (2,8)	505 (2,9)

**Tableau A.4.** : Évolution des scores moyens en FW-B selon l'objectif de lecture évalué

	2011	2016	2021
Lire pour l'expérience littéraire	508 (2,9)	504 (2,2)	499 (2,6)
Lire pour acquérir et utiliser de l'information	504 (3,2)	490 (2,4)	490 (2,4)

**Tableau A.5.** : Scores moyens globaux en fonction des processus évalués

Pays	Prélever/Inférer	Interpréter/Évaluer
Pologne	545 (2,2)	552 (2,0)
Angleterre	554 (2,4)	561 (2,5)
Chypre	509 (2,5)	512 (3,3)
Pays-Bas	527 (2,8)	529 (2,6)
Italie	537 (2,4)	538 (2,2)
Danemark	539 (2,1)	540 (2,2)
Portugal	520 (2,3)	520 (2,1)
Bulgarie	541 (3,1)	541 (3,1)
Slovénie	520 (1,9)	519 (1,8)
Communauté flamande	511 (2,2)	510 (2,3)
Finlande	550 (2,6)	549 (2,4)
République slovaque	530 (2,6)	529 (2,6)
Espagne	522 (2,3)	520 (2,2)
Allemagne	525 (2,1)	522 (2,0)
Suède	546 (2,3)	542 (2,2)
Autriche	532 (2,4)	528 (2,2)
FW-B	497 (2,4)	492 (2,4)
République tchèque	542 (2,5)	537 (2,4)
France	519 (2,8)	510 (2,6)

**Tableau A.6.** : Évolution des scores moyens en FW-B en fonction des processus évalués

	2011	2016	2021
Prélever/Inférer	512 (2,9)	500 (2,3)	497 (2,5)
Intégrer/évaluer	499 (3,2)	494 (2,4)	492 (2,4)

**Tableau A.7.** : Pourcentage d'élèves selon les différents niveaux de compétences

Note : Les niveaux de compétences sont ici présentés en tenant compte du caractère inclusif des niveaux.

	Niveau avancé	Niveau élevé	Niveau intermédiaire	Niveau bas
Angleterre	18 (1,2)	57 (1,3)	86 (0,9)	97 (0,4)
Bulgarie	16 (0,8)	49 (1,4)	78 (1,4)	93 (0,9)
Suède	15 (0,9)	50 (1,2)	81 (0,9)	95 (0,6)
Finlande	14 (1,0)	53 (1,4)	84 (1,0)	96 (0,5)
Pologne	14 (0,8)	52 (1,5)	85 (1,0)	97 (0,5)
République tchèque	11 (0,8)	47 (1,3)	82 (1,0)	96 (0,5)
Danemark	11 (0,8)	48 (1,3)	81 (0,9)	96 (0,6)
Allemagne	8 (0,7)	39 (1,2)	75 (1,1)	94 (0,5)
Italie	8 (0,6)	44 (1,5)	83 (1,0)	97 (0,3)
République slovaque	8 (0,8)	42 (1,7)	79 (1,2)	94 (0,8)
Autriche	7 (0,7)	41 (1,6)	80 (1,2)	96 (0,4)
Pays-Bas	6 (0,7)	37 (1,4)	79 (1,3)	96 (0,7)
Chypre	6 (0,6)	32 (1,4)	69 (1,5)	92 (0,7)
Portugal	6 (0,6)	36 (1,4)	75 (1,0)	94 (0,6)
Espagne	6 (0,6)	35 (1,3)	76 (1,2)	95 (0,6)
Slovénie	5 (0,5)	35 (1,1)	75 (1,1)	94 (0,5)
France	5 (0,6)	32 (1,5)	72 (1,4)	94 (0,7)
C. flamande	3 (0,5)	29 (1,5)	71 (1,4)	94 (0,5)
FW-B	3 (0,5)	23 (1,1)	62 (1,6)	89 (0,9)

**Tableau A.7.** : Évolution du pourcentage d'élèves de la FW-B dans les différents niveaux de compétences

	Niveau avancé	Niveau élevé	Niveau intermédiaire	Niveau bas	Sous niveau bas
2011	6% (0,99)	24% (1,04)	45% (1,15)	23% (1,19)	2% (0,42)
2016	3% (0,33)	19% (0,92)	43% (0,98)	27% (0,85)	8% (0,78)
2021	3% (0,36)	20% (0,4)	39% (0,94)	27% (0,97)	11% (0,7)

**Tableau A.8.** : Évolution du score moyen global en FW-B selon le genre

	2011	2016	2021
Filles	509 (3,1)	503 (2,5)	499 (3,2)
Garçons	504 (3,1)	492 (3,4)	489 (2,9)

**Tableau A.9.** : Évolution du score moyen en FW-B selon l'objectif de lecture et le genre

	2011		2016		2021	
	Littéraire	Informatif	Littéraire	Informatif	Littéraire	Informatif
Filles	513 (3.2)	504 (3.6)	512 (2.6)	494 (2.9)	506 (3.3)	493 (3.1)
Garçons	503 (3.4)	503 (3.4)	496 (2.6)	486 (2.8)	492 (2.4)	487 (2.6)

**Tableau A.10.** : Évolution du score moyen en FW-B selon les processus et le genre

	2011		2016		2021	
	Prélever/Inférer	Interpréter/Évaluer	Prélever/Inférer	Interpréter/Évaluer	Prélever/Inférer	Interpréter/Évaluer
Filles	514 (3.3)	502 (3.3)	506 (2.5)	500 (2.5)	503 (3.2)	498 (2.8)
Garçons	509 (3.0)	497 (3.6)	496 (3.0)	488 (3.1)	491 (2.5)	487 (2.6)

**Tableau A.11.** : Pourcentage d'élèves de la FW-B dans les différents niveaux de compétences selon le genre

	Niveau avancé	Niveau élevé	Niveau intermédiaire	Niveau bas	Sous niveau bas
Filles	3% (0,54)	22% (1,38)	41% (1,25)	24% (1,31)	10% (0,93)
Garçons	2% (0,47)	19% (1,11)	40% (1,3)	28% (1,17)	11% (0,84)

**Tableau A.12.** : Évolution du score moyen global en FW-B selon retard scolaire

	2011	2016	2021
À l'heure	517 (2.4)	506 (2.4)	502 (2.5)
En retard	464 (4.0)	445 (5.6)	434 (4.4)

**Tableau A.13.** : Pourcentage d'élèves de la FW-B dans les différents niveaux de compétences selon le retard scolaire

	Niveau avancé	Niveau élevé	Niveau intermédiaire	Niveau bas	Sous niveau bas
À l'heure	3% (0,41)	22% (1,02)	42% (0,96)	25% (1,05)	8% (0,62)
En retard	0%	4% (1,05)	28% (2,55)	37% (2,47)	31% (2,44)

**Tableau A.14.** : Score moyen global selon la langue parlée à la maison

	2021
Parle tout le temps ou presque le français	499 (2,7)
Parle parfois, voire jamais, le français	483 (3,6)

**Tableau A.15.** : Pourcentage d'élèves de la FW-B dans les différents niveaux de compétences selon la langue parlée à la maison

	Niveau avancé	Niveau élevé	Niveau intermédiaire	Niveau bas	Sous niveau bas
Parle tout le temps ou presque le français	3% (0,48)	22% (1,03)	41% (1,17)	25% (1,13)	9% (0,77)
Parle parfois, voire jamais, le français	2% (0,39)	18% (1,17)	38% (1,88)	30% (1,72)	13% (1,25)

**Tableau A.16.** : Score moyen global en fonction du quartile SES,

	2011	2016	2021
25% les plus défavorisés	466 (4,2)	455 (4,1)	458 (3,2)
25% les plus favorisés	549 (3,0)	542 (2,5)	543 (3,5)

**Tableau A.17.** : pourcentage d'élèves de la FW-B dans les différents niveaux de compétences selon le quartile SES

	Niveau avancé	Niveau élevé	Niveau intermédiaire	Niveau bas	Sous niveau bas
25% les plus défavorisés	0%	6% (0,75)	35% (1,97)	41% (1,74)	18% (1,47)
25% les plus favorisés	8% (1,01)	40% (2,86)	41% (2,35)	10% (1,29)	1% (0,42)