

PIRLS 2006

Progress in Reading Literacy Study

Annette Lafontaine

Sous la direction scientifique de Dominique Lafontaine

Unité d'Analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement, Université de Liège

Avec la collaboration de Christian Monseur

INTRODUCTION

Objectifs de l'étude PIRLS

L'objectif de l'étude PIRLS¹ est de mesurer le niveau de compréhension en lecture ou la *littératie* des élèves au cours de leur 4^e année de scolarité dans l'enseignement fondamental². 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 pour l'individu* ». Au-delà de cette évaluation, il s'agit également d'appréhender de la manière la plus fine et la plus complète possible les éléments de contexte qui peuvent rendre compte des performances observées entre pays et à l'intérieur des pays, et qui constituent autant de leviers potentiels pour améliorer les compétences des élèves.

Le cadre de référence³ (Mullis, Kennedy, Martin & Sainsbury, 2006) met l'accent sur l'importance de la lecture à l'école et dans la vie quotidienne. 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 contextes dans lesquels ils évoluent, soit principalement à cet âge, l'école et l'environnement familial. Certaines expériences de littératie sont très structurées, particulièrement celles qui s'inscrivent dans le cadre de la classe et des leçons consacrées à l'apprentissage de la lecture. D'autres expériences, moins structurées, sont constituées, de manière plus informelle, des rapports que l'enfant entretient de façon quotidienne avec l'écrit. L'ensemble de ces expériences familiales et scolaires – et les ressources qui y sont associées – sont cruciales pour permettre à l'enfant de développer ses compétences en matière de littératie. 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 - adressés comme il est devenu classique de le faire aux élèves, aux enseignants et aux chefs d'établissement -, mais surtout à l'origine de cette initiative originale : la mise au point d'un questionnaire adressé aux parents des élèves testés. A notre connaissance, c'est la première fois que ce genre d'instrument est intégré dans le cadre d'une évaluation à large échelle des compétences en lecture.

1 PIRLS est une étude initiée par l'I.E.A. (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) et coordonnée par le Boston College. A l'instar des études PISA menées par l'Ocdé, elle est organisée selon un mode cyclique : une campagne d'évaluation est menée tous les 5 ans (2001, 2006, 2011 et ainsi de suite). La Communauté française n'a pas pris part à l'étude de 2001.

2 La définition précise de la population de référence est la suivante : le grade où se trouvent les élèves ayant reçu 4 années d'enseignement, le point de départ étant la première année du niveau 1 de la classification ISCED (= le début de l'enseignement formel de la lecture, de l'écriture et des mathématiques). La seule exigence en termes d'âge est qu'au moment de l'évaluation, l'âge moyen des élèves ne peut être inférieur à 9,5 ans. Aucune limite supérieure n'a été fixée.

3 Mullis, I., Kennedy, A., Martin, M., Sainsbury, M. (2006), *PIRLS 2006, Assessment Framework and Specifications*. Boston College. 2nd édition.

Quelques détails sur l'épreuve et son organisation

Un souci d'équilibre

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 compréhension⁴. Deux formats de questions ont été utilisés pour évaluer la compréhension des textes ou documents : des questions à choix multiple et des questions ouvertes, certaines de celles-ci occasionnant des réponses courtes, d'autres impliquant le développement d'une réponse plus longue. Un équilibre presque parfait a été assuré entre les différentes dimensions prises en compte dans l'épreuve de lecture (Lecture littéraire/Lecture informative, Processus de compréhension 1 /Processus de compréhension 2). Le même équilibre est observé pour la proportion de questions à choix multiple et de questions à réponse construite. Par contre, lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre des processus de compréhension plus complexes, le nombre de questions à réponse construite est supérieur à celui des questions à choix multiple.

Des procédures strictes

Dans la mesure où il s'agissait de mener la même évaluation auprès de 170 000 élèves dans plus de 40 pays, il était essentiel de se donner les moyens pour tendre vers une uniformisation et une rigueur maximales. Aussi, des contrôles de qualité stricts ont-ils été effectués à toutes les étapes du processus : traduction des tests, échantillonnage, administration et correction des épreuves.

Sélection d'un sous-ensemble de pays pour des comparaisons plus pertinentes

L'étude PIRLS 2006 implique 45 systèmes éducatifs⁵. 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'Ocdé, dont plusieurs pays d'Afrique et d'Asie. 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. Nous avons dès lors pris le parti de sélectionner un **sous-ensemble de systèmes éducatifs, que nous avons dénommé « de référence », regroupant les pays qui sont membres soit de l'Ocdé, soit de l'Union européenne**. Cet ensemble est composé de **31 systèmes éducatifs** ; l'opération de sélection ainsi effectuée rend les comparaisons à la fois plus pertinentes et plus aisées – l'ensemble de points de comparaison à prendre en considération étant plus réduit.

4 Qui ont été regroupés deux à deux pour les besoins de l'analyse : **Processus 1** (Retrouver et prélever des informations explicites + Faire des inférences simples), **Processus 2** (Interpréter et intégrer des idées et des informations + Examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels).

5 Certaines traditions se sont installées depuis les débuts des évaluations menées par l'IEA : ainsi, sur base de l'existence de systèmes éducatifs distincts, l'Angleterre et l'Ecosse participent séparément, de même que Hong Kong. Il en va de même pour les Communautés française et flamande de Belgique. Le Canada participe régulièrement ; comme l'enseignement est une matière relevant des pouvoirs provinciaux, les différentes provinces sont représentées de façon distincte. Pour PIRLS 2006, Le Canada rapporte les résultats de 5 de ses provinces, représentant 88 % de la population du pays.

Compte tenu du fait que l'âge auquel débute l'enseignement formel n'est pas le même d'un pays à l'autre, l'âge moyen des élèves testés varie également, ce qui a conduit à classer les 31 pays de référence en 4 groupes :

Groupe 1	L'enseignement formel débute à 6 ans Le test a été administré au grade 4 19 pays ou systèmes éducatifs	Groupe 3	L'enseignement formel débute à 5 ans Le test a été administré au grade 5⁶ 3 pays ou systèmes éducatifs
	Allemagne, Autriche, Belgique (Communauté française, Communauté flamande), Canada (Alberta, Colombie Britannique, Ontario, Nouvelle Ecosse, Québec), Espagne, Etats-Unis, France, Islande, Italie, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Slovaquie, Slovaquie, Slovénie.		Angleterre, Ecosse, Nouvelle-Zélande.
Groupe 2	L'enseignement formel débute à 7 ans Le test a été administré au grade 4 8 pays ou systèmes éducatifs	Groupe 4	L'enseignement formel débute à 6 ans Le test a été administré au grade 5 1 seul pays
	Bulgarie, Danemark, Hongrie, Lettonie, Lituanie, Roumanie, Russie, Suède.		Luxembourg

L'échantillon en Communauté française de Belgique était constitué de 150 écoles, 278 classes et 4552 élèves. Plus de 4 000 questionnaires aux parents ont été collectés, soit un taux de retour dépassant largement nos espérances (89 %). Celui-ci s'élève respectivement à 95 et 86 % pour ce qui concerne le questionnaire adressé aux enseignants et aux directions d'établissement.

RESULTATS ET CONSTATS

Performances des élèves de la Communauté française à l'épreuve de lecture

Résultats en termes de scores

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

Avec un score de 500, la Communauté française de Belgique se situe exactement au niveau de la moyenne internationale des 45 systèmes éducatifs participant à PIRLS 2006. Examinons maintenant ce qu'il en est par rapport au sous-ensemble de pays de référence. La moyenne obtenue pour cet ensemble de 31 systèmes éducatifs est de 536. La Communauté française, par rapport à ce sous-ensemble, se classe sensiblement en dessous de la moyenne. Seuls deux pays du groupe de référence obtiennent un score plus faible, la Norvège (498) et la Roumanie (489), mais la différence entre le score de ces deux pays et la Communauté française de Belgique n'est pas significative. En revanche, la différence entre la Communauté française de Belgique et tous les pays mieux classés est significative au seuil de .05.

6 L'enseignement formel débute à 5 ans dans ces trois pays ; le choix du grade 5 se justifie par la limite d'âge inférieure fixée (voir supra : 9,5 ans).

Tableau 1 : Performances moyennes enregistrées dans les différents systèmes éducatifs classés par groupe et par ordre décroissant de réussite

		Grade	Age	Moyenne	Ecart type	% de réussite	
Groupe 1	Canada, Alberta	4	9,9	560	68	67	
	Canada, Colombie britannique	4	9,8	558	69	67	
	Canada, Ontario	4	9,8	555	71	66	
	Italie	4	9,7	551	68	65	
	Allemagne	4	10,5	548	67	64	
	C. Flamande de Belgique	4	10	547	56	64	
	Pays-Bas	4	10,3	547	53	64	
	Canada, Nouvelle Ecosse	4	10	542	76	63	
	Etats-Unis	4	10,1	540	74	62	
	Autriche	4	10,3	538	64	61	
	Canada, Québec	4	10,1	533	63	60	
	Slovaquie	4	10,4	531	74	60	
	France	4	10	522	67	57	
	Slovénie	4	9,9	522	71	57	
	Pologne	4	9,9	519	75	57	
	Espagne	4	9,9	513	71	55	
	Islande	4	9,8	511	68	54	
	C. Française de Belgique	4	9,9	500	69	51	
	Norvège	4	9,8	498	67	51	
	Moyenne pour le groupe 1			10	533	68	60
Groupe 2	Russie	4	10,8	565	69	68	
	Hongrie	4	10,7	551	70	65	
	Suède	4	10,9	549	64	64	
	Bulgarie	4	10,9	547	83	64	
	Danemark	4	10,9	546	70	64	
	Lettonie	4	11	541	63	63	
	Lituanie	4	10,7	537	57	61	
	Roumanie	4	10,9	489	91	50	
	Moyenne pour le groupe 2			11	541	71	62
	Groupe 3	Angleterre	5	10,3	539	87	62
Nouvelle Zélande		5	10	532	87	60	
Ecosse		5	9,9	527	80	59	
Moyenne pour le groupe 3			10	533	85	60	
4	Luxembourg	5	11,4	557	66	66	
Moyenne pour les pays de référence			10	536	71	61	

L'écart type de l'échantillon de la Communauté française est tout à fait dans la moyenne (69 = écart modéré). L'écart entre les élèves les plus forts et les plus faibles (5^e et 95^e percentiles) est comparable à celui que l'on peut observer dans une majorité des pays du groupe de référence (227 points) alors que dans les enquêtes PISA, la Communauté française se distingue par l'ampleur de la dispersion des résultats comparativement aux autres systèmes éducatifs⁷.

7 Pour rappel, PISA, contrairement aux études I.E.A., a pour but d'évaluer, non pas le niveau de compétences des élèves à un moment précis de leur scolarité (comme ici en 4^e année primaire), mais d'évaluer le bagage d'acquis des élèves où qu'ils en soient dans leur parcours. Cette perspective met particulièrement en

Les pays du groupe 2 (dont les élèves sont en 4^e année et ont commencé l'école primaire à 7 ans) obtiennent, sans surprise, un score moyen légèrement supérieur (moyenne = 541) aux pays du groupe 1 (moyenne = 533) et du groupe 3 (moyenne = 533) où les élèves sont plus jeunes⁸.

A l'exception notable de la Roumanie, les performances dans le groupe où les élèves sont plus âgés sont assez homogènes. Dans le groupe où les élèves sont plus jeunes, on relève davantage de variété : certains systèmes éducatifs, tels plusieurs provinces canadiennes, obtiennent de très bons scores, à la hauteur des pays où les élèves sont plus âgés, mais on relève à côté de cela des performances moyennes, comme en France, Slovaquie, Pologne, ou plus faibles comme en Islande, en Communauté française de Belgique et en Norvège.

Dans tous les cas de figure, il faut bien constater que la Communauté française de Belgique se classe en queue de peloton, en compagnie de l'Islande et de la Norvège, dont les élèves ont le même âge moyen qu'en Communauté française de Belgique. En Flandre, le score est de 547, soit environ un demi écart type de plus qu'en Communauté française de Belgique, c'est-à-dire exactement le même écart que celui que l'on observe dans l'étude PISA.

On constate sans surprise tant en Communauté française que partout ailleurs, que les élèves sont relativement plus faibles lorsqu'il s'agit d'interpréter, d'intégrer et d'évaluer le texte que lorsqu'il s'agit de retrouver et de restituer des informations ou de faire des inférences simples. L'interaction entre la mise en œuvre de compétences plus complexes et la nécessité de formuler par écrit une réponse n'est pas sans incidence sur le niveau de réussite aux items relevant de ce Processus 2.

Comme on peut le voir dans le tableau ci-dessus, la moyenne d'âge des élèves testés en Communauté française (9,9 ans) fait partie des plus basses sur l'ensemble des pays participants. Une analyse consistant à ajuster les scores pour l'âge indique que les résultats observés en Communauté française de Belgique ne peuvent néanmoins s'expliquer par le seul fait que les élèves y sont relativement jeunes. A âge égal, les élèves font hélas moins bien que prévu.

Résultats en termes de niveaux de compétences

Différents niveaux de compétences hiérarchisés ont été définis⁹. Au-delà des scores moyens, il est ainsi possible de déterminer quelles proportions d'élèves se situent à chacun des niveaux et se montrent donc capables de réussir les items caractéristiques de ces niveaux. mais notons la situation de la Communauté française : elle est, avec la Norvège et la Nouvelle-Zélande, le système éducatif où la proportion d'élèves qui n'atteignent pas le niveau 1 est la plus élevée (8 %). Seule la Roumanie possède une proportion nettement plus importante d'élèves dans ce cas

évidence les disparités d'acquis entre élèves et le caractère inéquitable du système éducatif en Communauté française.

8 L'âge et l'année d'études fréquentée expliquent ensemble 21 % de la variance, la plus grande part de cette variance expliquée étant attribuable à l'âge.

9 La description des compétences par niveau figure dans le tableau 1 joint en annexe. Notons qu'elle est tout à fait spécifique à l'épreuve PIRLS 2006. Le tableau 2 fournit la répartition des élèves parmi les niveaux de compétences pour les 31 systèmes du groupe de référence.

(16 %). En Flandre, 1 % des élèves est concerné. Notons que dans les pays émergents, les proportions d'élèves qui n'ont pu atteindre le niveau 1 sont dramatiquement élevées (de l'ordre de 35 à 75 %).

Récapitulatif de la répartition des élèves parmi les niveaux de compétences pour la Communauté française et le groupe de pays de référence¹⁰

		Pays Référence	Communauté française	
Dans le groupe de référence, 46% des élèves se classent aux niveaux 3 et 4	Niveau 4	10 %	3 %	En Communauté française, 23% des élèves se classent aux niveaux 3 et 4
	Niveau 3	36 %	20 %	
	Niveau 2	36 %	43 %	
Dans le groupe de référence, 18% des élèves se classent sous le niveau 2	Niveau 1	14 %	26 %	En Communauté française, 34% des élèves se classent sous le niveau 2
	Inférieur au niveau 1	4 %	8 %	

A l'opposé du spectre, on note aussi une proportion d'élèves atteignant les niveaux de compétences plus élevés (3 % au niveau 4, 20 % au niveau 3) moins importante que dans d'autres pays comparables, où les élèves ont le même âge. En moyenne, dans le groupe des pays de référence, 10 % des élèves atteignent le niveau 4 et 36% le niveau 3. En Flandre, près de 49 % des élèves atteignent ou dépassent le niveau 3, contre 23 % en Communauté française, soit plus du double.

Comment expliquer le niveau faible des résultats en Communauté française ?

Les résultats brièvement exposés ci-avant rejoignent les constats posés de manière récurrente dans les évaluations externes organisées par la Communauté française depuis 1994, ceux de la dernière étude en date menée par l'I.E.A. dans le domaine de la lecture (I.E.A.-Reading Literacy Study, 1991¹¹) ainsi que, à un autre niveau scolaire, les constats posés dans le cadre des enquêtes PISA¹². Si la divergence des perspectives, des objectifs et des populations de référence de ces opérations ne rendent pas les observations directement comparables, il n'en reste pas moins qu'elles mènent toutes à la mise 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.

10 Dans ce tableau, les pourcentages des élèves inclus dans chaque niveau ne sont pas cumulatifs.

11 Lafontaine, D. (1996), *Performances en lecture et contexte éducatif. Enquête internationale menée auprès d'élèves de 9 et 14 ans*. Bruxelles. De Boeck Université. Pédagogies en développement.

12 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, Université de Liège. Baye, A., Demonty, I., Fagnant, A., Lafontaine, D., Matoul, A., Monseur, C. (2004) ; Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en mathématiques, en lecture et en sciences, Résultats de l'enquête PISA 2003. Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale, Numéro 13-14, Université de Liège.

Il s'agit d'analyser en profondeur les facteurs de contexte susceptibles de rendre compte de la relative contre-performance d'une proportion non négligeable d'élèves en Communauté française. Dans la perspective d'une amélioration des compétences des élèves, l'objectif est évidemment de mettre le zoom sur des variables potentiellement changeables. Après un bref aperçu des caractéristiques individuelles et familiales des élèves, cette synthèse s'attardera plus particulièrement sur les caractéristiques de l'enseignement et sur les variables individuelles ou familiales qui pourraient être modulées via des changements ou des recommandations en termes de pratiques pédagogiques.

Les performances en fonction des caractéristiques des élèves et de leur environnement familial

Les constats classiques peuvent être posés lorsqu'on examine la performance des élèves à la lumière de leurs caractéristiques personnelles et des caractéristiques de leur famille. Les résultats des élèves à l'épreuve de lecture ont tendance à être :

- ❑ meilleurs chez les filles que chez les garçons, que les résultats soient envisagés en termes de score global moyen ou que l'on analyse les performances selon l'objectif de lecture ou les processus de compréhension mis en jeu. Mais en Communauté française l'écart est de faible ampleur ;
- ❑ meilleurs chez les élèves « à l'heure » que chez les élèves en retard, a fortiori si ceux-ci accusent déjà un retard de plus d'un an ;
- ❑ meilleurs chez les élèves parlant toujours le français à la maison que chez les élèves qui ne le parlent que parfois, voire jamais ;
- ❑ meilleurs chez les élèves natifs que chez les immigrés de 1^{re} ou de 2^e génération ;
- ❑ meilleurs chez les élèves dont au moins un des deux parents a atteint un niveau d'études et un statut professionnel élevé.

Les pratiques et attitudes des élèves en matière de littérature

Remarquons au préalable qu'au fil des analyses réalisées, on a pu constater que, malgré des scores moyens très proches, filles et garçons ne sont pas égaux face à la lecture.

❑ La fréquence de lecture pour le plaisir en dehors de l'école

Un lien se marque de façon nette entre la fréquence de lecture pour le plaisir et la performance à l'épreuve. Or, la Communauté française affiche des chiffres tout à fait satisfaisants puisqu'elle s'inscrit parmi les pays présentant les plus fortes proportions d'élèves qui déclarent se tourner fréquemment et spontanément vers la lecture. *Comment dès lors expliquer une performance moyenne aussi faible ?* Soulignons les limites de la question qui n'interroge en rien les élèves sur le temps dévolu à ces lectures loisirs ni sur l'objet de ces lectures. Par ailleurs, on relève que 25 % des élèves se disent lecteurs tout à fait occasionnels ; certains d'entre eux (15 %) ne se dirigent jamais vers la lecture lors de leurs moments libres. L'écart entre le score moyen de ces élèves et celui des lecteurs assidus est important.

Parmi les lecteurs assidus, on trouve davantage de filles que de garçons, d'élèves possédant de nombreux livres et de nombreux livres pour enfants à la maison, d'élèves dont au moins un des deux parents a un niveau d'études élevé.

□ **Écrits littéraires ou informatifs ?**

A côté des taux importants d'élèves se déclarant lecteurs assidus d'écrits des deux types, il convient de relever que la Communauté française présente un taux comparativement important (27 %) d'élèves ne se tournant presque jamais vers les écrits de type littéraire en dehors de l'école. Les garçons sont proportionnellement nettement plus nombreux que les filles dans cette catégorie de non lecteurs d'écrits littéraires. Or, les analyses ont montré que la lecture littéraire est, sinon un indicateur, en tout cas une pratique très étroitement liée à l'engagement envers la lecture, une dimension de première importance comme on le verra ci-après.

Du côté des lectures de type informatif, on trouve 11 % d'élèves qui déclarent ne guère s'y intéresser, sinon pas du tout; parmi ceux-ci, les filles sont moins représentées que les garçons mais le déséquilibre est moins accusé que pour les écrits littéraires.

Notons qu'une proportion non négligeable d'élèves (7 %) se déclarent réticents aux deux types d'écrits. Comparativement au groupe des élèves lecteurs assidus, on trouve, parmi ces lecteurs réticents, davantage de garçons, d'élèves présentant un indice d'attitudes envers la lecture faible ou modéré, d'élèves ne possédant que peu, voire pas de livres à la maison, et moins d'élèves dont les parents ont réalisé régulièrement avec eux des activités liées à la littérature avant leur entrée à l'école primaire.

□ **L'engagement envers la lecture**

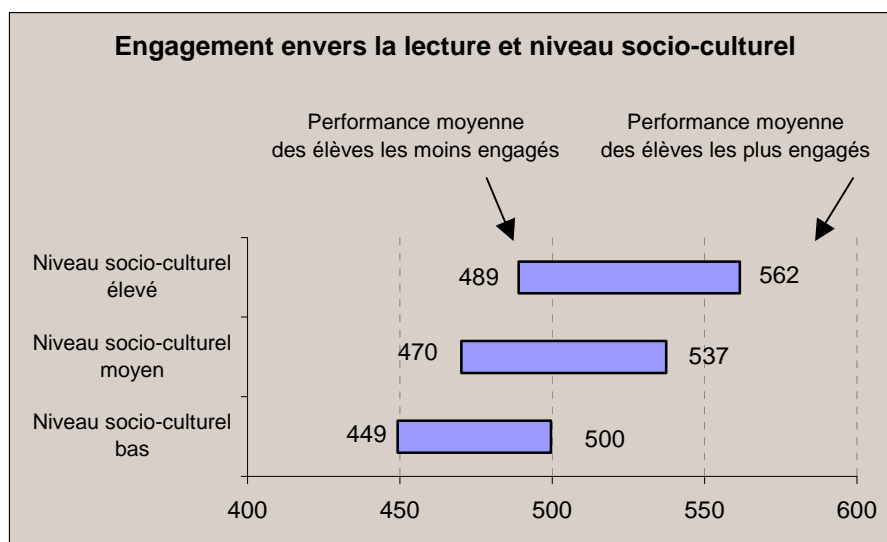
Les réponses des élèves de la Communauté française indiquent une attitude positive à l'égard de la lecture chez pratiquement la moitié d'entre eux ; les autres étant plus mitigés, voire négatifs pour 6 % de l'échantillon. Certains d'entre eux n'hésitent pas à déclarer qu'ils n'aiment pas lire et/ou que de leur point de vue, la lecture est ennuyeuse, ce qui les amène à ne lire que s'ils y sont contraints. Remarquons que ce manque de spontanéité se rencontre également chez certains élèves qui, malgré leur goût déclaré pour la lecture, ne choisiront pas de lire au cours de leurs moments de loisir.

Les filles sont davantage représentées parmi les élèves présentant un indice d'attitudes élevé. On trouve davantage de garçons parmi ceux qui osent répondre de manière catégorique à des affirmations très négatives vis-à-vis de la lecture.

L'indice d'attitudes ou d'engagement envers la lecture est étroitement corrélé à la performance à l'épreuve. Plus l'indice est élevé, meilleure est la performance, les deux facteurs entrant vraisemblablement dans une dynamique de renforcement réciproque.

Le graphique ci-dessous illustre bien le lien important qui se tisse entre performance, engagement et milieu socio-culturel : le niveau moyen de réussite est très élevé (562) chez les élèves issus de milieu socio-culturel favorisé et qui, en outre, présentent un haut niveau d'engagement envers la lecture. A l'opposé, les élèves qui se situent bas sur ces deux indices ont en moyenne atteint un score au test dramatiquement faible (449). Un des résultats essentiel à souligner est que le niveau d'engagement envers

la lecture a un effet compensatoire : les élèves provenant de milieu socio-culturel moins favorisé et qui montrent un haut niveau d'engagement envers la lecture réussissent significativement mieux l'épreuve (avec une moyenne de 500) que les élèves de milieu favorisé montrant un engagement peu élevé envers la lecture (489). Un niveau élevé d'engagement est donc un atout crucial pour les élèves d'origine socio-culturelle modeste.



□ **La perception de soi en tant que lecteur**

La Communauté française se classe parmi les pays présentant les taux les plus faibles d'élèves pour lesquels l'indice de perception de soi en tant que lecteur est élevé. Ce facteur est étroitement lié à la performance en lecture. Vu la relative contre-performance des élèves, on pourrait en conclure qu'ils sont réalistes par rapport à leurs compétences. Mais si on suppose une causalité réciproque entre les deux facteurs, on peut voir là un levier sur lequel travailler avec les élèves : les mettre en situation de résolution de tâches de lecture intéressantes et même complexes, moyennant une aide adaptée, afin de leur permettre de développer leur image d'eux-mêmes comme lecteurs capables de résoudre, ou de participer à la résolution de ces tâches et de progresser.

La littératie à la maison

□ **Des activités préparatoires à l'apprentissage de la lecture**

Les élèves de la Communauté française semblent un peu moins privilégiés de ce point de vue que la moyenne des autres au niveau international. Or, un lien se marque entre la fréquence de ces activités et la performance au test : les élèves faibles n'ont pas été préparés de la même façon que les plus performants à leur entrée à l'école primaire, ou en tout cas, ont été exposés dans leur milieu familial à moins d'activités propres à développer une sensibilité à la lecture et à ce qui constitue le matériau de base de l'apprentissage (lettres, mots, etc.) durant leur petite enfance.

□ ***Le nombre de livres pour enfants à la maison***

A ce niveau par contre, la situation de la Communauté française est plutôt privilégiée : des proportions importantes d'élèves évoluent dans un environnement riches en livres pour enfant, indicateur culturel très étroitement associé à la performance au test. Soulignons cependant que pour 10 % des élèves, les livres sont peu nombreux à la maison, voire totalement absents.

□ ***L'engagement des parents envers la lecture***

La Communauté française présente un profil très proche à cet égard de l'ensemble des pays de référence. Cet indice est lié à la performance en lecture et à l'indice équivalent chez l'élève. Notons que pour une proportion heureusement très limitée d'élèves, les indices d'attitudes sont faibles à la fois chez l'élève et chez ses parents.

Une remise en question de l'enseignement en Communauté française ?

L'étude PIRLS a évalué les compétences des élèves face à deux types d'écrits correspondant à deux objectifs de lecture (littéraire et informatif) et les a jugés sur un éventail varié de processus de compréhension de façon à pouvoir les situer sur une échelle de niveaux de compétences. 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, ce qui peut prêter à discussion : l'élève en difficulté ou peu motivé par la lecture peut en effet être rebuté par la longueur des textes, et ne se voit dès lors 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 reste néanmoins pertinente et les résultats peuvent être examinés à la lumière des informations relatives au contexte scolaire (recueillies via le questionnaire adressé aux enseignants et aux directions d'établissement) et aux pratiques de lecture au sein de l'environnement familial (via le questionnaire aux élèves et à leurs parents).

Face à des textes longs, des difficultés qui posent question

Si la longueur des textes en elle-même est 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 déroutés 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 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 cet éventuel blocage à l'origine des 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 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.* »¹³

Mise en perspective internationale : des particularités émergent

Une des richesses de l'étude PIRLS est de permettre de largement documenter cet argument grâce aux très nombreuses informations recueillies par le biais des questionnaires contextuels. L'occasion est ainsi offerte de comparer les orientations pédagogiques en Communauté française à celles des autres pays, et notamment à celles des plus performants¹⁴.

Lorsque l'enseignement en Communauté française est ainsi mis en perspective avec celui d'autres systèmes éducatifs comparables, l'on ne peut s'empêcher d'être surpris par les particularités qui émergent. Pointons ici les plus marquantes sur lesquelles s'appuient les pistes de réflexion ou d'amélioration avancées à l'issue de cette note de synthèse :

- Le peu de temps consacré à l'enseignement formel de la lecture en 4^e année.

Les enseignants déclarent consacrer 40 % du temps hebdomadaire à l'enseignement du français ; la moitié de ce temps en moyenne serait spécifiquement dédiée à la lecture, l'autre moitié à d'autres apprentissages, sans doute formels du type grammaire, orthographe, conjugaison, etc.

- La moindre fréquence d'activités relatives à la lecture et à l'enseignement de celle-ci.

La pratique d'activités quotidiennes relatives à la lecture est le fait de 58 % d'enseignants en Communauté française alors que dans d'autres systèmes c'est pour plus de 80 % d'élèves que pas un seul jour ne se passe sans lectures en classe.

- Le fait que les livres pour enfants ne soient considérés comme un matériel didactique essentiel que par une faible proportion de chefs d'établissement.

Les directeurs, dans une grande majorité de pays à travers le monde, semblent méconnaître massivement les trésors dont regorge la littérature jeunesse pour asseoir apprentissages et goût durable pour la lecture. Les directeurs de la

¹³ In Baye, A., Demonty, I., Fagnant, A., Lafontaine, D., Matoul, A. et Monsieur, C. (2003, Op. Cit.).

¹⁴ On s'est particulièrement intéressé aux provinces canadiennes vu leur bon niveau de performance à l'épreuve PIRLS et surtout ce que l'on sait du dynamisme de la recherche dans le domaine de la lecture au Canada.

Communauté française sont loin d'être les seuls, rejoints notamment par leurs collègues de Flandre. Le contraste à cet égard est énorme avec les provinces canadiennes et quelques pays isolés comme la France et l'Angleterre.

- L'occurrence peu régulière de lecture de livres longs, largement devancée par la lecture d'histoires courtes.

La Communauté française se classe parmi les pays où le livre est utilisé régulièrement en classe par les plus faibles proportions d'enseignants : 16 % alors qu'au sein de certains systèmes, cette proportion peut aller jusqu'à plus de 80 % (la Suède détient le record avec 97 %).

- Le fait que les apprentissages centrés sur le code ne soient plus à l'ordre du jour de la 4^e année dans le chef de nombreux enseignants, et vraisemblablement dès le cap de la 2^e année franchi.

Si on se reporte à l'ensemble des 45 systèmes éducatifs participants, la Belgique fait partie de la dizaine de pays où la place accordée quotidiennement à des apprentissages centrés sur le code concerne moins de 10 % des élèves. Ce point commun aux trois systèmes francophones¹⁵ impliqués dans l'étude ne peut cependant, à nos yeux, se justifier par les caractéristiques de la langue française qui, on le sait, est loin d'être transparente. On a d'ailleurs insisté dans le document Pistes didactiques des évaluations externes en lecture 2006-2007¹⁶, sur la nécessité de poursuivre l'enseignement relatif à la maîtrise du code au-delà de la 2^e année étant donné la complexité des relations graphèmes-phonèmes de la langue française, et la proportion importante d'élèves allophones qu'accueillent les écoles en Communauté française.

- Le fait que l'enseignement de stratégies de compréhension soit loin d'être une pratique ancrée dans le quotidien des classes.

Environ un tiers seulement des élèves ont l'occasion de bénéficier régulièrement de l'enseignement ou de la démonstration par leur enseignant d'une variété de démarches à mettre en œuvre pour développer leurs aptitudes en compréhension. La moyenne du groupe de référence s'élève à 62 %. La proportion des élèves de la Communauté française pour qui cette opportunité est totalement inexistante (27 %) ou occasionnelle (plus de 40 %) est impressionnante par rapport aux autres pays. On est particulièrement frappés par les chiffres concernant la stratégie de généralisation et d'inférence : la Communauté française affiche la plus faible proportion d'enseignants de tout le palmarès des 31 systèmes éducatifs qui déclarent la pratiquer régulièrement, aux côtés de la Norvège qui, elle aussi, affiche une contre-performance globale (501).

15 La Communauté française de Belgique, la France et le Québec.

16 Evaluation externe non certificative, 2^e année de l'enseignement primaire, Pistes didactiques. Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, Service général du Pilotage du Système éducatif. On a, à l'occasion de ces Pistes didactiques, conseillé le recours à des référentiels évolutifs sur ces correspondances jusque la 5^e année.

- La tendance générale des directions à envisager un enseignement relativement tardif des stratégies de compréhension.

Arrêtons-nous, chez les directeurs aussi, sur la stratégie consistant à généraliser et à inférer : de faibles proportions de directeurs en Communauté française considèrent que ces stratégies doivent faire l'objet d'une priorité au cours des deux premières années. Leur enseignement est reporté, par la majorité d'entre eux, jusqu'à la 4^e année, voire au-delà (13 %). En Colombie britannique par exemple, une majorité des directions (65 %) les ont classées prioritaires dès la 1^{re} ou la 2^e année.

Ces comparaisons relatives à l'enseignement de certaines stratégies donnent à réfléchir face au constat, systématique à travers les évaluations, de lacunes importantes chez les élèves de la Communauté française lorsqu'il s'agit de mobiliser ces compétences.

- La prédominance des activités relatives à la lecture et à son enseignement selon la modalité classe entière.

Les enseignants varient peu les modes de fonctionnement lorsqu'il travaillent avec leurs élèves 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.

- Un souci de différenciation qui a le mérite d'exister en Communauté française chez une proportion relativement élevée d'enseignants.

La différenciation se marque 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. Contrairement à ce que l'on observe dans d'autres pays, le recours à un matériel différent selon le niveau des élèves est une pratique très rare : moins de 10 % des enseignants déclarent adapter le matériel contre plus de 50 % dans certains systèmes.

- Comparativement à de nombreux autres pays, une proportion relativement importante des enseignants belges ne donnent jamais de devoirs en lecture ou relativement rarement. Ce qui frappe également est la brièveté du temps estimé pour effectuer ces devoirs. A titre de comparaison dans les provinces canadiennes, les devoirs sont plus fréquents et plus longs.

- La prédominance des évaluations traditionnelles de type questionnaires à choix multiple et questions ouvertes à réponses écrites courtes.

Les questions ouvertes induisant la rédaction d'une réponse écrite longue ne font pas partie des pratiques les plus courantes. Le recours à la lecture à voix haute à des fins d'évaluation et à des questions orales est moins fréquent que dans de nombreux autres pays. Un outil tel que le portfolio, est extrêmement rare en Communauté française, sinon totalement méconnu par un certain nombre d'enseignants.

Vers la confirmation d'une impasse pédagogique ?

Face à cette longue liste de pratiques d'enseignement et de politiques d'établissement parfois très contrastées avec celles des autres pays, une question bien légitime se pose : ***Mais alors que fait-on en classe en matière d'enseignement et de pratique de la lecture ?***

Il semble que malheureusement, on en soit réduit aux mêmes conclusions que les études antérieures, et qu'on en revienne à cette notion d'impasse pédagogique : au-delà de la 2^e année, dans une proportion importante de classes en Communauté française, on n'enseigne plus la lecture, on l'entraîne et on l'évalue. Il s'agit de vérifier si les élèves ont compris ce qu'ils ont lu, ou pire, s'ils ont lu ce qu'ils étaient supposés lire. Ils passent beaucoup de temps à répondre à des questionnaires ou à participer à leur correction collective mais peu de temps à apprendre à le faire et à eux-mêmes questionner activement l'écrit dont ils doivent construire le sens.

En effet, la lecture silencieuse ou faite à voix haute par les élèves devant la classe est suivie très régulièrement de questions de compréhension auxquelles ils doivent répondre, par écrit le plus souvent, ou oralement de façon un peu plus occasionnelle. Ce travail peut même prendre la forme d'une interrogation écrite. Ce sont des modalités que l'on trouve également dans les autres pays, y compris les provinces canadiennes, mais elles alternent avec des activités sans doute mieux à même d'engager les élèves dans la tâche de lecture en tablant sur la motivation à travailler dans l'interaction, à comprendre ce qu'ils lisent et à comprendre pourquoi il leur arrive ... de ne pas comprendre ce qu'ils lisent. Ainsi, l'écriture d'un texte faisant suite à la lecture, la réalisation d'un projet sur ce qui a été lu ou encore la discussion à propos de ce qu'ils ont lu sont des pratiques rares en Communauté française alors qu'elles sont monnaie courante dans certains systèmes éducatifs. Un certain nombre des pratiques observées notamment dans les provinces canadiennes tendent à montrer que l'expression écrite tient nettement plus de place dans le programme d'enseignement qu'en Communauté française.

Et nous ne sommes pas au bout de nos surprises ...

Au-delà des pratiques de classe proprement dites, la comparaison de la Communauté française aux autres pays met 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 est 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 témoignent d'un effort – et de l'allocation de moyens - pour répondre aux besoins de remédiation¹⁷. Le recours à des aides au sein de la classe ou de l'école semble 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 déclarent 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'école¹⁸ ;
- Les directeurs sont 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 présentent 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 ont pris des options pédagogiques et didactiques allant dans le sens de ce qui sera recommandé ci-après sur base des expériences canadiennes notamment ainsi que sur base de nos propres travaux en matière de didactique de la lecture¹⁹ et des pistes didactiques élaborées dans le cadre des évaluations externes organisées par la Communauté française depuis 1994.

17 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 en besoin de remédiation, à peine la moitié d'entre eux en bénéficient effectivement).

18 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).

19 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).

Avant de passer à ces pistes, commentons brièvement les deux dernières vagues d'analyses qui ont été effectuées sur la base de données de la Communauté française et qui nous livrent quelques informations encore sur le système éducatif au niveau de l'enseignement fondamental. Les analyses relatives aux disparités entre les écoles et entre les classes ont permis de mettre en évidence d'une part que dans chaque école primaire, on observe une grande diversité de compétences en compréhension de l'écrit. Les ségrégations académiques tant décriées ces derniers temps au niveau de notre enseignement secondaire apparaissent avec moins d'acuité dans l'enseignement primaire, mais on note qu'elles ont augmenté par rapport à une mesure équivalente réalisée en 1991.

L'analyse met d'autre part en évidence qu'au niveau de l'enseignement primaire, on observe déjà un regroupement des élèves dans les écoles sur base de leur origine sociale. On observe au niveau des classes, cette même tendance au regroupement d'élèves présentant les mêmes caractéristiques, phénomène observable à travers tout le système scolaire.

Les disparités entre écoles sont donc pour une part liées aux différences de recrutement des écoles et, par ailleurs à des différences individuelles et pédagogiques de tous ordres, à la fois au niveau du Système, de l'école et de la manière dont l'enseignement est dispensé. Une analyse de régression multiple a tenté d'évaluer le poids respectif des facteurs qui seraient à l'origine de ces variations. Outre l'origine sociale des élèves, qui joue au niveau individuel et au niveau moyen des écoles, les variables qui apparaissent les plus déterminantes pour expliquer les différences de performances sont l'engagement de l'élève, son image de soi en tant que lecteur, son parcours scolaire (le fait qu'il soit redoublant ou non) et le fait qu'il vive dans un environnement familial sensibilisé à l'importance et/ou à l'intérêt de la lecture, ceci se traduisant par la présence d'un nombre important de livres pour enfants et par la pratique, précoce, d'activités touchant au développement de la littératie.

Le profil des élèves de la Communauté française à cet égard a particulièrement retenu notre attention dans le cadre des analyses bivariées. On a en effet constaté que la Communauté française se classe parmi les pays présentant les taux les plus faibles d'élèves pour lesquels l'indice de perception de soi en tant que lecteur est élevé et que pour ce qui concerne les activités précoces en matière de littératie, nos élèves semblent un peu moins privilégiés que ceux de nombreux autres pays.

L'analyse de régression multi-niveaux a donc permis de préciser l'impact respectif de caractéristiques individuelles et familiales de l'élève. Elle n'a par contre pas pu mettre en évidence un effet propre de certaines variables pédagogiques. Cela tient sans doute en grande partie au cadre de l'étude qui se limite à une prise d'informations ponctuelle en 4^e année. Les pratiques déclarées de l'enseignant interrogé peuvent, dans certains établissements, ne rendre compte que d'options personnelles alors que dans d'autres, elles peuvent être le reflet de la politique de l'école en matière de didactique de la lecture qui aurait émaillé le parcours scolaire de ces élèves de la 1^{re} à la 4^e année et dont on pourrait alors évaluer plus sûrement l'impact sur leur niveau de compétences en lecture. Pour identifier les facteurs déterminants du rendement en lecture, il s'agirait de programmer une étude longitudinale qui donnerait par

définition, plus de temps aux pratiques d'exercer leur impact et qui par ailleurs, se doterait d'autres outils de recueil d'informations qu'un questionnaire écrit afin de laisser aux enseignants l'opportunité de préciser leurs réponses ou d'expliquer plus avant leurs pratiques effectives.

Au-delà de ces résultats, résumés ici dans leurs grandes lignes, cette analyse multi-niveaux a permis de tirer une série d'implications qui viennent s'adjoindre aux pistes de réflexion et d'amélioration inspirées par cette étude dans toute sa dimension comparative.

PISTES DE RÉFLEXION

La littératie en maternelle

En amont de l'école primaire, pointons le rôle que peut tenir l'école maternelle pour renforcer la fréquentation précoce du livre pour enfants et de l'écrit afin de combler le fossé qui sépare, de ce point de vue, les élèves de milieu favorisé et défavorisé. Il ne s'agit pas de promouvoir un enseignement formel de la lecture avant l'heure mais d'avancer une série de recommandations telles que doter de livres de qualité les écoles ou les classes maternelles qui en manquent encore et promouvoir les activités autour du matériel écrit en général et du livre en particulier, encourager la fréquentation de la bibliothèque et la possibilité d'y emprunter des livres, insister auprès des (futurs) enseignants sur l'importance d'éveiller les élèves aux fonctions de l'écrit et de promouvoir l'enrichissement du vocabulaire au travers de l'ensemble de ces activités tant on sait que l'étendue des connaissances lexicales du lecteur entretient un rapport étroit avec les compétences et le goût pour la lecture. L'école maternelle peut aussi tenir le rôle de relais auprès des familles afin de les sensibiliser à tous ces aspects. Cette démarche comporte cependant le risque d'induire un renforcement plutôt qu'une atténuation des différences liées à l'origine sociale. Ce ne sont en effet pas n'importe quels parents qui sont en mesure de suivre ces recommandations.

La gestion du temps consacré au cours de français

La répartition du temps du cours de français entre la lecture et les apprentissages formels pourrait faire l'objet de recommandations officielles, voire de prescriptions, afin de garantir que la lecture tienne une place importante dans l'horaire scolaire durant l'ensemble du cursus primaire.

La ventilation dans le temps des différents aspects de l'enseignement de la lecture mériterait également d'être (re)précisée, et ces recommandations pourraient aller dans les deux directions suivantes :

- promouvoir l'enseignement de la lecture bien au-delà de la 2^e année, y compris dans ses aspects décodage - l'objectif étant d'améliorer la fluidité de façon à ce que davantage de ressources cognitives puissent être mises au service de la compréhension - et faire la part belle à l'enseignement de la compréhension : il ne suffit évidemment pas d'être capable de décoder tous les mots du texte pour en garantir la compréhension ;
- en amont, ne pas hésiter à engager les élèves, dès les premières années, dans des tâches de lecture - même complexes, moyennant l'accompagnement approprié – sur ces écrits de qualité, entiers et authentiques, plutôt que se cantonner à des écrits quelquefois totalement dénués de sens, ainsi choisis ou élaborés dans le seul objectif de travailler des acquisitions techniques.

On ne soulignera jamais assez le danger que comporte ce type de pratiques : confrontés au fossé qui sépare ces écrits tronqués des moments de lectures si riches partagés en maternelle, une proportion non négligeable d'enfants risquent d'être bien déçus et de se désintéresser de la lecture.

Revenons sur deux constats dressés à l'occasion de l'enquête précitée : les livres de jeunesse ont leur place en début d'enseignement primaire mais il semble que la modalité dominante soit celle de la lecture à voix haute par l'enseignant. Il existe des dispositifs didactiques autour du livre²⁰ qui permettent largement de dépasser ce rôle de lecteur passif et d'entraîner les enfants, même très jeunes, dans une construction active de sens. Nous tenons particulièrement à insister sur le fait que ces dispositifs ne nécessitent pas forcément que les enfants sachent lire. Or, certains résultats de cette enquête, tant au niveau de la gestion des activités que de celle du coin-lecture ou de la bibliothèque, donnent l'impression que les enfants ne peuvent avoir un véritable accès aux livres ... que quand ils savent lire !

De la même façon, le coin lecture - *présent dans 97 % des classes de 1^{re} primaire* - est essentiellement utilisé comme lieu où se rendent les enfants ayant fini leur travail et beaucoup moins comme lieu de ressources, intégré aux activités de la classe. On peut dès lors émettre l'hypothèse que ce ne sont pas nécessairement les élèves qui auraient le plus besoin d'un contact fréquent avec les livres qui se rencontrent le plus souvent dans ce coin-lecture.

Qu'entend-on par enseignement de la lecture et de la compréhension?

Les enseignants, en Communauté française ont pour habitude de soumettre les élèves à un questionnaire, voire une interrogation écrite à la suite de leurs lectures. Lors de l'enquête auprès des instituteurs, on a constaté que cette pratique s'amorce dès la 1^{re} année. Dans le cadre de l'étude PIRLS, ils n'ont pas été interrogés plus avant sur le type de questions qu'ils posent mais on peut faire l'hypothèse qu'un certain nombre d'entre eux axent essentiellement leur interrogation sur des questions de type littéral. Des recherches (notamment Cèbe , Goigoux et Thomazet²¹) ont en outre montré une tendance à poser davantage de questions littérales aux élèves qui éprouvent des difficultés face à la lecture.

Nous rejoignons ces auteurs lorsqu'ils soulignent que la pédagogie traditionnelle du questionnaire de lecture silencieuse risque d'induire une conception erronée de la lecture : plus on adresse aux élèves des questions de type littéral, plus on les conforte dans l'idée que tout est écrit. Pour résoudre ces tâches, les élèves mettent en œuvre des stratégies rudimentaires qui requièrent peu d'efforts : ils identifient un mot-clé dans la question (qui, quand, où, comment, etc.) puis cherchent à localiser, dans le texte, un indice (ex : une majuscule), un segment textuel (un complément de

20 Terwagne, S., Vanhulle, S. et Lafontaine, A. (201, Op. Cit). Voir également *Moi les livres, je les picore, je les dévore, je les adore*, brochure éditée par la Communauté française, suite à un projet réalisé par le Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège, à l'initiative du Ministre JM. Nollet.

21 Cèbe, Goigoux et Thomazet (2003), *Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités*.

temps, de lieu) qui renvoie à ce mot-clé ou qui est en rapport avec lui. Cette stratégie de localisation est efficace dans le cadre de tâches de type lecture silencieuse les interrogeant sur le sens littéral mais elle s'avère vite contre-productive quand les élèves sont confrontés à des questions inférentielles qui obligent à raisonner, associer des informations, élaborer, déduire, construire, imaginer, avoir recours à ses connaissances. Dans des situations où des inférences sont indispensables, certains élèves ne comprennent pas qu'ils ont le droit – et souvent le devoir – d'aller au-delà de ce que dit explicitement le texte, trop souvent appelés à justifier leur réponse en référence aux mots du texte. C'est ce qui explique que les élèves de la Communauté française se trouvent tellement déroutés face aux évaluations externes et internationales qui balaisent des compétences de complexité croissante, bien au-delà de la restitution et de l'appréhension du sens littéral.

On peut également craindre que des questionnaires ainsi conçus installent les élèves dans une position de passivité : *je lis, j'attends les questions et je pars ensuite à la chasse à la bonne réponse sur base d'un mot-clé de la question*. Soulignons encore qu'une évaluation qui s'en tiendrait au sens littéral du texte peut occasionner une bonne note, voire la note maximale, chez un élève qui n'aurait pourtant pas compris grand-chose au texte mais qui a pu réaliser avec succès la pêche à la bonne réponse sur base de quelques mots ou indices clés.

Par **un enseignement de la lecture**, il s'agit de répondre au souci de ne pas limiter les élèves au seul rôle consistant à répondre aux questions posées par l'enseignant. Si l'objectif est le développement de la motivation et des compétences, il est important d'accorder une place aux questions que se pose le lecteur : on abordera ainsi les aspects de l'écrit qui l'intéressent, qui accrochent son attention mais cela permettra également de faire émerger les obstacles et, partant, de lui donner les clés pour lever ces difficultés. Un lecteur expert vérifie sa compréhension en se posant des questions. Il s'agit d'apprendre aux élèves à développer un contrôle interne de leur compréhension et de les amener à se questionner en veillant à dépasser progressivement le niveau des questions littérales.

Une batterie diversifiée de stratégies de compréhension peut et doit donc être enseignée de manière explicite. Cet enseignement permettra de développer chez l'élève une représentation de la lecture qui prenne en compte les démarches actives que le lecteur doit mettre en œuvre pour construire le sens de ce qu'il lit en explorant de façon efficace les différentes couches.

Quelles lectures ? Quelles activités de lecture ?

Deux des constats issus de cette étude nous paraissent de toute première importance pour asseoir les recommandations qui vont suivre en matière d'activités de lecture. Ils concernent l'engagement de l'élève envers la lecture et l'image de soi en tant que lecteur.

Il existe un lien important entre performance et milieu socio-culturel, mais on a constaté que le niveau d'engagement envers la lecture a un effet compensatoire : les élèves provenant de milieu socio-culturel moins favorisé et qui montrent un haut niveau d'engagement envers la lecture réussissent significativement mieux l'épreuve que les élèves de milieu favorisé montrant un engagement peu élevé envers la lecture. Un engagement élevé constitue donc un atout capital pour les élèves, et en particulier les élèves d'origine sociale et culturelle défavorisée. Il s'agit là d'un constat encourageant qui devrait agir comme déclencheur pour stimuler les enseignants à mettre tout ce qu'il faut en place pour impliquer tous les élèves (mais on pense surtout aux plus faibles) dans des tâches de lecture complexes mais motivantes. On mettra bien évidemment en place l'accompagnement ou l'aide nécessaire qu'il s'agira de réduire progressivement pour atteindre finalement l'autonomie. L'objectif est non seulement de leur enseigner des stratégies qui leur permettront de (mieux) comprendre ce qu'ils lisent, mais aussi leur donner ou leur rendre une image positive d'eux-mêmes comme lecteurs.

Cette perception qu'a l'élève de lui en tant que lecteur s'ancre directement dans ses performances, et pour être encore plus concret, dans ses notes. Elle s'appuie également sur le niveau des autres élèves de la classe. En d'autres termes, la perception de soi et la performance entretiennent une causalité réciproque : si un renforcement positif peut être très ... positif, il ne suffit pas, à nos yeux, pour développer chez les élèves une bonne image de soi. Il s'agit de les amener à s'impliquer dans des situations d'apprentissage qui leur permettent de développer réellement leurs compétences, développement qui se traduira par une augmentation de leurs notes.

Au-delà de cet aspect concret et quantitatif, des activités telles des cercles de lecture ou des pratiques d'enseignement coopératif sont à recommander dans la mesure où elles peuvent amener les élèves, même et surtout les plus faibles, à prendre conscience qu'ils sont eux aussi capables de participer de manière active à l'élaboration collective de sens, à la résolution d'une tâche au cœur de laquelle la lecture est essentielle, etc. Cette prise de conscience est de nature à favoriser le développement d'une motivation intrinsèque.

Ce type de dispositifs vise tant le développement de stratégies de compréhension efficaces que le renforcement de la motivation pour la lecture que quasi tous les enfants affichent en début de scolarité primaire (McKenna et al., 1995) et qui se perd parfois, faute d'être cultivée ou au fil d'expériences scolaires négatives.

Un engagement élevé envers la lecture et une perception positive de soi en tant que lecteur conditionnent la possibilité pour l'élève de s'investir dans la lecture et de bénéficier ainsi d'autant d'occasions d'enrichir son répertoire de stratégies de lecture. Travailler au développement de ces deux aspects pourrait également constituer un levier pour modifier les pratiques personnelles de lecture et entrer dans une dynamique d'enrichissement mutuel du *savoir lire* et de *l'aimer lire*.

Quels types d'évaluation ?

Deux pistes nous paraissent importantes en matière d'évaluation :

- Promouvoir une évaluation de type formative plutôt que purement quantifiée. Il arrive trop souvent que l'élève se trouve seul face à la tâche de lecture et qu'il n'ait en retour qu'une note qui ne lui indique en rien pourquoi certaines de ses réponses n'ont pu être créditées.
- Penser à faire davantage de place à l'évaluation orale qui permet de voir directement où est la difficulté et le cas échéant, de fournir à l'élève l'outil qui lui manque pour résoudre la tâche, dans le vif de sa réalisation, ce qui constitue un des aspects essentiels de l'enseignement stratégique : fournir à l'élève la démonstration du « plus » que la stratégie enseignée lui apporte pour venir à bout de la question ou de la tâche sur laquelle il bute.

On recommandera encore d'encourager et former les enseignants à la pratique du portfolio : celui-ci constitue en effet un outil précieux qui donne à l'élève l'opportunité de réfléchir sur ses apprentissages, une démarche qui est de nature notamment à soutenir sa motivation à apprendre et à progresser.

La formation des enseignants

Très clairement, tant dans le cadre de cette enquête PIRLS que dans d'autres études, les enseignants soulignent eux-mêmes un certain nombre de lacunes dans leur formation. On ne saurait donc trop insister sur l'importance de les former de façon approfondie à l'enseignement de la lecture, à la connaissance de la diversité des difficultés auxquelles peuvent se heurter les élèves et aux pistes de remédiation (intervention au sein de la classe, ou de l'école, coordination avec les aides spécialisées extérieures, etc.).

Il s'agit également de sensibiliser les (futurs) enseignants aux aspects socio-affectifs de l'apprentissage de la lecture et aux freins que peuvent constituer un défaut d'engagement envers la lecture ou une piètre image de soi en tant que lecteur. Plutôt que de cantonner les élèves en difficultés à des tâches simplifiées, il convient au contraire de les impliquer dans des situations de résolution de tâches de lecture authentiques et motivantes qui les amèneront progressivement à s'engager dans la tâche jusqu'au bout et à développer une meilleure image d'eux face à la lecture.

Annexe

Tableau 1 : Description des niveaux de compétences

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

Tableau 2 : Proportion d'élèves se situant à chacun des niveaux de compétences²²

	Pays	Pourcentage d'élèves atteignant chacun des niveaux ²³			
		1	2	3	4
Groupe 1	Norvège (498)	92	67	22	2
	Communauté française de Belgique (500)	92	66	23	3
	Islande (511)	93	72	29	3
	Espagne (513)	94	72	31	5
	France (522)	96	76	35	5
	Canada, Québec (533)	97	83	41	6
	Pays-Bas (547)	99	91	49	6
	Slovénie (522)	94	76	37	6
	Communauté flamande de Belgique (547)	99	90	49	7
	Pologne (519)	93	73	36	7
	Autriche (538)	98	84	45	8
	Slovaquie (531)	94	80	43	8
	Allemagne (548)	97	87	52	11
	Etats-Unis (540)	96	82	47	12
	Canada, Nouvelle Ecosse (542)	96	82	48	13
	Italie (551)	98	87	52	14
	Canada, Colombie britannique (558)	98	88	56	16
	Canada, Ontario (555)	98	87	54	16
Canada, Alberta (560)	99	89	57	17	
En moyenne, dans le groupe 1		96	81	42	9
Groupe 2	Roumanie (489)	84	61	27	4
	Lituanie (537)	99	86	43	5
	Lettonie (541)	98	86	46	8
	Danemark (546)	97	85	52	11
	Suède (549)	98	88	53	11
	Hongrie (551)	97	86	53	14
	Bulgarie (547)	95	82	52	16
	Russie (565)	98	90	61	19
En moyenne, dans le groupe 2		96	83	48	11
Groupe 3	Ecosse (527)	93	77	40	10
	Nouvelle-Zélande (532)	92	76	45	13
	Angleterre (539)	93	78	48	15
En moyenne, dans le groupe 3		93	77	44	13
4	Luxembourg (557)	99	89	56	15

22 Les pays sont présentés par proportion croissante d'élèves atteignant le niveau de compétences 4.

23 Les pourcentages sont **cumulatifs** : l'élève considéré comme de niveau 4 possède, *a fortiori*, les compétences caractéristiques des niveaux inférieurs.