



# PIRLS 2021



FÉDÉRATION  
WALLONIE-BRUXELLES



## DOSSIER N°1

---

### LES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA LECTURE EN 4<sup>E</sup> ANNÉE PRIMAIRE

---

Patricia SCHILLINGS  
Virginie DUPONT  
Marine ANDRÉ



## Sommaire

Introduction.....	1
1. Le temps consacré à la lecture dans le cours de français .....	2
2. L'enseignement et l'apprentissage de la lecture en FW-B.....	3
2.1. Les textes donnés à lire aux élèves .....	3
2.2. La prise en compte de l'intérêt des élèves dans le choix des supports .....	4
2.3. Les occasions de lire en classe et à domicile .....	5
2.3.1. En classe.....	5
2.3.2. À domicile .....	6
2.4. Les occasions de recevoir un enseignement de la compréhension .....	6
2.5. Les processus de compréhension travaillés en classe.....	8
2.6. L'évaluation de la lecture .....	10
3. La prise en compte des besoins d'apprentissage.....	11
4. L'enseignement et l'apprentissage de la lecture dans d'autres systèmes éducatifs .....	12
5. Des pratiques d'enseignement trop ajustées au niveau de compétence des élèves ? .....	15
5.1. L'organisation de l'enseignement .....	16
5.2. Les habiletés travaillées et les tâches d'exploitation des lectures.....	18
5.3. Les supports de lecture .....	19
6. En conclusion.....	22
7. Références bibliographiques .....	23

*Dans cet ouvrage, le masculin est utilisé comme représentant des deux sexes, sans discrimination à l'égard des hommes et des femmes, et dans le seul but d'alléger le texte*

## Introduction

---

Ce dossier complète la présentation des résultats des élèves de la FW-B à l'enquête PIRLS 2021 (Schillings, André & Dupont, 2023) en apportant un éclairage sur les pratiques d'enseignement et sur les activités scolaires destinées à favoriser l'apprentissage de la lecture dans les classes de 4<sup>e</sup> année primaire.

Les analyses présentées dans ce dossier reposent à la fois sur des données fournies par les enseignants titulaires des classes de l'échantillon<sup>1</sup> et sur des informations émanant des directeurs. Il est évident que ni la manière dont l'enseignement de la lecture est mis en place, ni les conditions dans lesquelles l'apprentissage des élèves s'effectue en 4<sup>e</sup> année primaire ne peuvent à elles seules rendre compte de la faiblesse des performances des élèves de la FW-B objectivées depuis plusieurs cycles. Néanmoins, lorsqu'on les compare aux pratiques scolaires mises en place dans d'autres contextes éducatifs où les élèves sont plus performants, les pratiques scolaires de la FW-B en lien avec la lecture demeurent singulières sur différents plans.

Ce dossier questionne la place des activités de lecture plaisir, la nature des textes et des thèmes abordés avec les élèves, le poids accordé à l'enseignement des démarches de compréhension ainsi que la nature des tâches scolaires de lecture visant à aider les élèves à surmonter leur difficulté et à acquérir de nouvelles compétences orientées vers des démarches de lecture experte. Enfin, nous avons cherché à tester l'hypothèse d'un ajustement des pratiques d'enseignement de la lecture au niveau moyen de compétences de la classe.

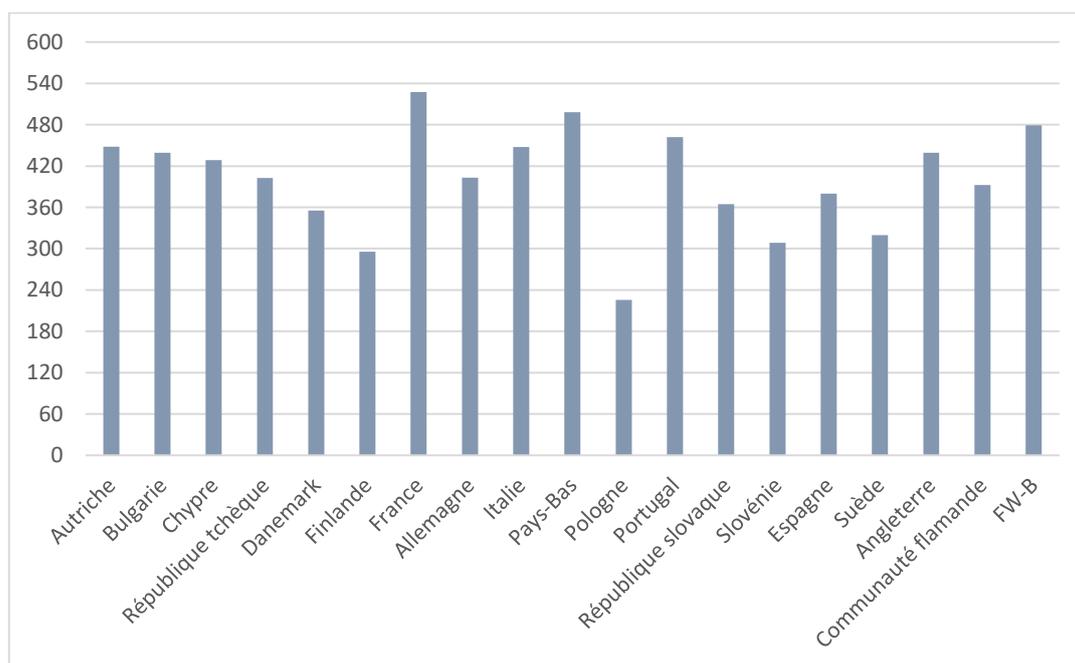
---

<sup>1</sup> Cette spécificité statistique contraint l'usage de tournure de phrase telles que « Pourcentage des élèves ayant un enseignant qui ... » plutôt que « Pourcentage d'enseignants qui ... »

## 1. Le temps consacré à la lecture dans le cours de français

Quelle part du temps d'enseignement est consacrée à l'enseignement du français et plus particulièrement à l'enseignement de la lecture ? En FW-B, 479 minutes par semaine, soit environ **8 heures**, sont consacrées à l'enseignement du français et/ou à des activités de français avec les élèves de 4<sup>e</sup> année primaire. Sachant que les directeurs estiment le temps total d'enseignement dans une semaine normale à 1377 minutes (environ 23 heures), l'enseignement du français occuperait 35% du temps hebdomadaire. Cette proportion apparaît stable puisque 8 heures y étaient déjà consacrées en 2016.

En moyenne, dans les pays de référence (voir la note de synthèse pour plus de précisions concernant la sélection des pays pris pour comparaison), 6 heures et 41 minutes sont accordées à l'enseignement de la langue officielle. C'est en France, aux Pays-Bas et en FW-B qu'on consacre le plus de temps à l'enseignement de la langue, avec en moyenne plus de 8 heures par semaine dévolues à cet enseignement. À l'inverse, on y consacre un peu moins de 5 heures par semaine en Finlande et un peu moins de 4 heures en Pologne. On le voit, plus n'est pas forcément synonyme de mieux, puisque le temps consacré à cet enseignement n'est pas lié aux résultats des élèves à l'enquête PIRLS : la Pologne et la Finlande sont en tête de classement, alors que la France et la FW-B se situent plutôt en bas de classement.



**Figure 1** : Nombre moyen de minutes par semaine consacrées à l'enseignement du français ou à des activités de français avec les élèves – PIRLS 2021

En FW-B, plus spécifiquement, les données de 2021 indiquent qu'environ 2h25 sont dédiées à l'enseignement et/ou à des activités ciblant la lecture. L'enseignement et/ou les activités de lecture peuvent également prendre place dans les autres matières scolaires. Cet apprentissage de la lecture intégré à d'autres matières occupe environ 3h30 du temps hebdomadaire d'apprentissage, ce qui porte le temps total dédié à l'enseignement de la lecture à environ 6 heures par semaine. Par rapport à 2016, la tendance est stable : 2 heures étaient consacrées à la lecture lors de l'enseignement du français et 4 heures dans les autres matières.

Les occasions de faire progresser les élèves ne manquent donc pas. Mais en quoi consistent les activités de lecture ? Sont-elles de nature à rendre visibles les démarches de compréhension expertes ? Visent-elles le développement d'une relation de plaisir avec les livres, l'automatisation des démarches de compréhension ou encore l'évaluation des compétences des élèves ? Les données présentées au point suivant apportent des éléments de réponses à ces questions.

## 2. L'enseignement et l'apprentissage de la lecture en FW-B

---

### 2.1. Les textes donnés à lire aux élèves

Invités à estimer la fréquence à laquelle ils *font lire* les élèves sur différents supports pendant l'enseignement et/ou les activités de lecture, les enseignants font apparaître au travers de leurs réponses la prévalence des textes et des livres dont l'intention est de divertir par rapport à ceux dont l'intention est d'informer. La comparaison des tableaux 1 et 2 indique par ailleurs un usage moins fréquent de supports d'envergure tels que des livres divisés en chapitre, quelle que soit l'intention et le mode (la question invitait en effet à considérer tous les supports proposés, en version *papier ou numérique*).

Si, depuis 2011, les récits courts demeurent le support de travail le plus fréquemment utilisé en classe (67% des élèves en lisent une fois par semaine), on observe en 2021 un accroissement prometteur du pourcentage d'élèves mis en contact régulièrement avec des livres de fiction divisés en chapitres (19% des élèves en lisent *une fois par semaine* contre 13% en 2016). Le contact régulier avec des genres tels que les pièces de théâtre et la poésie demeure quant à lui très faible.

En 2021, les supports écrits de type documentaire ne sont pas au cœur des activités du cours de français. Un tiers des élèves utilisent des livres ou manuels sur différents sujets à une fréquence hebdomadaire, 22% consultent la presse ou des revues scientifiques à une fréquence hebdomadaire, alors que ce pourcentage s'élevait à 41% en 2016. Si les élèves sont très probablement invités à lire des textes documentaires en support d'autres disciplines bien davantage que ne le reflètent ces données, l'enseignement de la lecture ne semble pas prendre pour objet ces matériaux écrits. Les articles issus de revues adressées aux élèves de 8-12 ans sont-ils jugés trop complexes ? L'usage des journaux pour enfants (très présents dans les pays scandinaves) apparaît-il plus tardivement en FW-B ?

**Tableau 1 :** Pourcentage d'élèves à qui sont donnés à lire différents supports de textes dont l'intention est de divertir, à une fréquence d'au moins une fois par semaine en 2011, 2016 et 2021

	Récits courts	Livres de fiction divisés en chapitres (romans)	Pièces de théâtre	Poésie
2011	67 %	12 %	2%	/
2016	71%	13%	0%	8%
2021	67%	19%	1%	6%

**Tableau 2 :** Pourcentage d'élèves à qui sont donnés à lire différents supports de textes dont l'intention est d'informer, à une fréquence d'au moins une fois par semaine en 2011, 2016 et 2021

	Livres ou manuels sur divers sujets	Ouvrages documentaires plus longs divisés en chapitres	Articles décrivant ou expliquant des objets, des gens, des événements,...
2011	41%	8%	25%
2016	40%	7%	41%
2021	34%	9%	22%

## 2.2. La prise en compte de l'intérêt des élèves dans le choix des supports

Trois quarts des élèves qui disposent d'une bibliothèque ou d'un coin lecture dans leur classe se voient offrir *tous les jours ou presque* du temps pour l'utiliser, ce qui signifie que pour un quart des élèves, ces occasions de lecture autonome se limitent à *une fois par semaine ou moins*. Cette utilisation quasi quotidienne relevée dans la grande majorité des classes donne à penser qu'il s'agit davantage d'un usage libre offert aux élèves ayant achevé d'autres activités qu'un temps inscrit à l'horaire et, de ce fait, alloué à tous.

**Tableau 3 :** Pourcentage d'élèves à qui du temps est donné pour utiliser la bibliothèque de la classe – PIRLS 2021

	Tous les jours ou presque	1 ou 2x par semaine	1 ou 2x par mois	Jamais ou presque
Les élèves ont du temps pour utiliser la bibliothèque ou le coin lecture de la classe	77%	20,1%	2,1%	0,8%

Les enseignants ont également été invités à estimer la fréquence à laquelle ils laissent aux élèves le temps de lire des livres de leur choix et la fréquence à laquelle ils leur fournissent du matériel qui correspond à leurs intérêts lorsqu'ils enseignent la lecture à la classe. Leurs réponses indiquent que le choix des supports didactiques apparaît fréquemment guidé par la prise en compte des centres d'intérêts des élèves, du moins pour deux tiers d'entre eux. Cette préoccupation se traduit de manière la plus prononcée par le temps laissé aux élèves pour lire des livres de leur choix, qui interviendrait au *moins une leçon sur deux* pour deux tiers des élèves.

**Tableau 4** : Pourcentage d'élèves dont les enseignants prennent en compte leurs intérêts et leur laissent choisir leurs lectures, selon la fréquence – PIRLS 2021

	À chaque leçon ou presque	Une leçon sur deux	Parfois	Jamais
Fournir aux élèves du matériel qui correspond à leurs intérêts	19,8%	42,9%	35,1%	2,1%
Laisser aux élèves le temps de lire des livres de leur choix	29,9%	31%	35,5%	3,6%

Les réponses fournies par les élèves confirment leur appréciation générale des supports proposés dans le cadre des activités de lecture à l'école : 44% des élèves aiment sans réserve ce qu'ils lisent à l'école et 38% l'affirment de manière plus nuancée. Près de la moitié d'entre eux affirment que les contenus lus à l'école sont « intéressants à lire » et 30,8% partagent cet avis de façon moins affirmée. Soulignons qu'environ 15% des élèves ne se déclarent pas satisfaits de l'offre de lecture proposée en classe.

Ces élèves peu ou pas satisfaits font-ils partie des 20% qui estiment ne *jamais ou presque* choisir eux-mêmes ce qu'ils lisent à l'école ? Ont-ils régulièrement l'occasion de rejoindre le coin lecture dans les moments libres ?

**Tableau 5** : Pourcentage des élèves selon la fréquence à laquelle ils choisissent leurs lectures – PIRLS 2021

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Pas tout à fait d'accord	Pas du tout d'accord
J'aime bien ce que je lis à l'école	44	38	11,4	6,6
Mon instituteur me donne des choses intéressantes à lire	52,9	30,8	10,6	5,7

**Tableau 6** : Pourcentage d'élèves qui déclarent aimer ou non les supports de lecture proposés en classe – PIRLS 2021

	Tous les jours ou presque	1 ou 2x par semaine	1 ou 2x par mois	Jamais ou presque
Je choisis moi-même ce que je lis à l'école	59,3	17	8,9	14,8

### 2.3. Les occasions de lire en classe et à domicile

Quelle est l'importance accordée à l'entraînement dans l'enseignement et/ou les activités de lecture ? Ici également, les données recueillies en 2021 sont mises en regard des données issues des cycles précédents.

#### 2.3.1. En classe

Depuis 2011, qu'elle soit effectuée à voix haute ou en silence chacun pour soi, la lecture dans le cadre de la classe revêt un caractère quotidien pour deux tiers des élèves et un caractère hebdomadaire pour un tiers d'entre eux. Ces deux modalités traditionnellement associées à des fins d'exercitation ou d'évaluation de la compréhension constituent des éléments invariants de l'enseignement de la lecture en FW-B. On note toutefois, en 2021, une légère diminution de la fréquence de la lecture à voix haute.

**Tableau 7** : Pourcentage d'élèves selon la fréquence et le type d'occasions de lire en classe en 2011, 2016 et 2021

	Les élèves lisent à haute voix			Les élèves lisent seuls en silence		
	Tous les jours	Au moins 1x/sem	Moins d'1x/sem	Tous les jours	Au moins 1x/sem	Moins d'1x/sem
2011	60%	34%	6%	68%	28%	4%
2016	62%	30%	8%	65%	31%	4%
2021	65%	20%	15%	64%	32%	4%

### 2.3.2. À domicile

En plus du temps passé à lire en classe, les élèves reçoivent des devoirs de lecture dans les différentes matières scolaires à une fréquence et une intensité variables selon les classes : 40% des élèves reçoivent des devoirs de lecture *moins d'une fois par semaine*, 47% *1 ou 2 fois par semaine*, 5% *3 ou 4 fois par semaine* et 2% *tous les jours*.

Selon les estimations des enseignants, le temps que les élèves devraient consacrer à ces tâches de lecture à domicile varie du simple au double : *15 min ou moins* (43%), *entre 16 et 30 minutes* (53%) et *entre 31 et 60 minutes* (4%).

### 2.4. Les occasions de recevoir un enseignement de la compréhension

Parmi les questions ciblant *ce que font les enseignants* pendant l'enseignement et/ou les activités de lecture, certaines ont pour point commun d'envisager la fréquence à laquelle un enseignement est dispensé aux élèves.

Les données recueillies en 2021 confirment la place relativement importante accordée au développement de la fluidité de la lecture, travaillée à une fréquence au moins hebdomadaire pour près de 54% des élèves. L'enseignement du vocabulaire apparaît comme l'un des piliers de l'enseignement de la lecture en FW-B : près de 70% des élèves en bénéficient au moins une fois par semaine.

En revanche, les démarches stratégiques, qu'elles portent sur la manière d'appréhender un mot (décodage) ou de préparer sa lecture au moyen de modes de lecture sélective (balayage, écrémage), demeurent peu enseignées en 4<sup>e</sup> année primaire. Le caractère occasionnel de l'enseignement des stratégies de lecture est manifeste : près de la moitié des élèves n'en bénéficient jamais ou presque.

**Tableau 8** : Pourcentage d'élèves dont les enseignants déclarent enseigner chaque habileté selon la fréquence – PIRLS 2021

	Tous les jours ou presque	1 ou 2x par semaine	1 ou 2x par mois	Jamais ou presque
Donner aux élèves la possibilité de développer la fluidité de lecture	15,3%	38,5%	37,1%	9%
Enseigner systématiquement un nouveau vocabulaire aux élèves	31%	38,7%	27,2%	3,1%
Enseigner aux élèves des stratégies de décodage des sons et des mots	6,9%	24,7%	29,3%	39,1%
Enseigner aux élèves des stratégies de lecture telles que l'écrémage ou le balayage et en faire la démonstration	2,2%	16,2%	33,4%	48,2%

Qu'en est-il des activités susceptibles de favoriser le développement des processus de compréhension *Intégrer et interpréter/Apprécier et évaluer* ? Examinons, parmi les questions relatives à ce *que font les enseignants* pendant l'enseignement et/ou les activités de lecture, celles qui envisagent la fréquence à laquelle les élèves sont invités à réagir et à formuler une appréciation des textes.

À première vue, les données du tableau 9 indiquent que les échanges à propos des textes lus (en classe ou à domicile) sont fréquents pour deux tiers des élèves. Ceux-ci sont encouragés à discuter des idées présentes dans les textes, ce qui pourrait témoigner d'un travail de mise à distance des faits pour dégager des éléments implicites, voire élaborer une signification personnelle. Mais encore faut-il, pour que les objectifs assignés aux moments d'échanges portent leurs fruits, que ces textes renferment suffisamment de relief, de diversité de points de vue ou de significations possibles. À cet égard, les données pointent un recours très occasionnel à des textes présentant de multiples points de vue (46,8% des élèves reçoivent *parfois* des textes de ce niveau de résistance et 30,8% *jamais*). Étant donné la prédominance des récits courts évoquée ci-dessus, il est peu probable que ces échanges conduisent à dépasser l'extraction du sens du texte et permettent de cheminer vers de véritables démarches interprétatives.

**Tableau 9** : Pourcentage d'élèves dont les enseignants déclarent proposer des pratiques en lien avec l'appréciation selon la fréquence – PIRLS 2021

	À chaque leçon ou presque	Une leçon sur deux	Parfois	Jamais
Encourager les élèves à discuter des textes qu'ils et elles ont lus	34,5%	27,4%	32,7%	5,3%
Encourager les élèves à discuter des idées présentées dans les textes qu'ils et elles ont lus	32,5%	27,9%	31,6%	8%
Encourager les élèves à lire des textes présentant de multiples points de vue	6,6%	15,8%	46,8%	30,8%

Parmi les questions ciblées sur ce que les enseignants demandent aux élèves de faire pour les aider à développer leurs aptitudes à la compréhension en lecture ou à acquérir de nouvelles stratégies de lecture, deux questions éclairent la nature des activités d'exploitation des textes en classe (tableau 10).

Ces deux questions qui ciblent le retour effectué par l'élève sur son activité de lecture se distinguent par le degré d'autonomie accordée au lecteur : dans le premier item, c'est l'enseignant qui évalue la compréhension de l'élève sur la base de ce qu'il explique ou démontre l'élève, dans le deuxième item, c'est l'élève qui évalue lui-même sa compréhension. Les données de 2021 indiquent que 81,1% des élèves sont amenés à expliquer ou démontrer leur compréhension de ce qu'ils ont lu *au moins une ou deux fois par semaine*. En revanche, l'apprentissage du contrôle de la compréhension par les élèves apparaît nettement moins fréquent : s'il semble régulier pour 47,2% des élèves, il apparaît occasionnel pour 33,5% et inexistant pour 20% d'entre eux. Ces réponses rappellent des constats déjà posés antérieurement.

**Tableau 10** : Pourcentage d'élèves dont les enseignants déclarent proposer de réfléchir à leur pratique de lecteur, selon la fréquence – PIRLS 2021

	Tous les jours ou presque	Une ou deux fois par semaine	Une ou deux fois par mois	Jamais ou presque
Expliquer ou démontrer sa compréhension	35,2%	46,6%	15,9%	2,3%
Évaluer leur propre lecture (ex, reconnaître qu'ils et elles ne comprennent pas)	14,5%	32,7%	33,5%	19,3%

## 2.5. Les processus de compréhension travaillés en classe

Un grand nombre des questions ciblées sur ce que les enseignants demandent aux élèves de faire pour les aider à développer leurs aptitudes à la compréhension en lecture ou à acquérir de nouvelles stratégies de lecture balayent l'éventail des processus de compréhension évalués par l'épreuve PIRLS. Dans les tableaux ci-dessous, les réponses fournies par les enseignants ont été regroupées de manière à faire apparaître les processus de compréhension liés aux différentes activités d'apprentissage dont ils ont été invités à estimer la fréquence.

Les réponses fournies par les enseignants en 2021 confirment la fréquence importante à laquelle les démarches de localisation des informations et d'identification de l'idée principale sont exercées. Comparativement, le travail de mise en lien avec les expériences et les connaissances des élèves apparaît deux fois moins fréquent. Il en va de même pour la lecture distanciée qui constitue, au vu des réponses fournies, un objectif assigné aux tâches de lecture de manière occasionnelle.

Concernant les objectifs assignés aux tâches de lecture, on observe une faible évolution depuis 2011 mais qui ne va pas dans le sens espéré. En effet, le traitement de surface des textes, nécessaire mais non suffisant, reste très fréquent pour 88% des élèves. Il en va de même pour la formulation de prédictions sur ce qui va se passer dans un récit et pour le travail des inférences et de généralisation au-delà du texte lu, qui restent travaillés par la moitié des élèves *au moins une fois par semaine*.

En revanche, les activités ciblées sur le travail d'élaboration par le lecteur de significations personnelles apparaissent en déclin. Alors que les élèves étaient 42% en 2016 à comparer ce qu'ils ont lu à leurs propres expériences *au moins une fois par semaine*, ils ne sont plus que 35% en 2021. Parallèlement, alors qu'ils étaient 19% à ne *jamais* comparer ce qu'ils ont lu à d'autres matériels lus précédemment, ils sont à présent 24%.

L'évolution des pratiques de lecture distanciée est à nuancer. Si l'on peut se réjouir du fait que, comme en 2016, 40% des élèves sont amenés à déterminer le point de vue de l'auteur une fois par semaine, on note en 2021 un léger accroissement du pourcentage d'élèves (de 15% à 20%) qui, en 4<sup>e</sup> année

primaire, ne sont jamais invités à mobiliser cette démarche fondatrice de la lecture critique. La chute importante de la fréquence des activités de lecture destinées à évaluer et critiquer le style ou la structure du texte lu, observée en 2021 (de 45% à 12% pour la fréquence hebdomadaire), pourrait s'expliquer par la modification<sup>2</sup> de la formulation de la question adressée aux enseignants. Si c'est le cas, on ne peut que souligner la grande frilosité des enseignants vis-à-vis de tâches qui demanderaient aux élèves d'évaluer et de critiquer le style ou la structure du texte lu. Par ailleurs, il serait intéressant d'approfondir ces données en tentant d'appréhender la nature des tâches qu'ils associent à la mise au travail de ces processus de compréhension.

**Tableau 11** : Pourcentage d'élèves dont les enseignants déclarent organiser des activités visant à les aider à développer leurs compétences ou à acquérir de nouvelles stratégies en 2011, 2016 et 2021

	Localiser et faire des inférences simples				Interpréter et intégrer des idées et des informations							
	Localiser des informations		Identifier les idées principales		Faire des prédictions		Généralisation et inférences		Comparer avec ses expériences		Comparer avec des lectures antérieures	
	1x/ semaine <sup>3</sup>	Jamais <sup>4</sup>	1x/ semaine	Jamais	1x/ semaine	Jamais	1x/ semaine	Jamais	1x/ semaine	Jamais	1x/ semaine	Jamais
2011	86%	1%	45 %	7 %	45 %	7 %	45 %	15 %	29 %	28 %	23 %	23 %
2016	93%	0	53%	6%	53%	6%	56%	9%	42%	19%	35%	19%
2021	88%	1%	55%	9%	55%	9%	57%	5%	35%	17%	30%	24%

	Évaluer et critiquer le contenu et les éléments textuels			
	Style et structure du texte		Déterminer le point de vue de l'auteur	
	1x/ semaine	Jamais	1x/ semaine	Jamais
2011	32 %	21 %	29 %	26 %
2016	45%	14%	41%	15%
2021	12%	58%	40%	20%

Une autre manière d'éclairer l'enseignement de la visée lecture consiste à analyser la manière dont les lectures effectuées pour l'école sont exploitées en classe. Les réponses à la question *Après une lecture, à quelle fréquence demandez-vous aux élèves de faire ce qui suit ?* ont été classées selon deux pôles : l'un vraisemblablement orienté vers l'évaluation de la compréhension par l'enseignant, l'autre vers l'approfondissement de la compréhension par les élèves. Si ces deux pôles ne sont pas exclusifs, ils orientent différemment les buts que les élèves assignent aux lectures scolaires.

**Tableau 12** : Pourcentage d'élèves dont les enseignants déclarent exploiter les lectures en classe en 2011, 2016 et 2021

	Écrire un texte qui fait référence au texte lu		Discuter d'un texte entre élèves		Répondre oralement à des questions ou résumer oralement		Répondre par écrit à un questionnaire ou à un test	
	1x/ semaine	Jamais	1x/ semaine	Jamais	1x/ semaine	Jamais	1x/ semaine	Jamais
2011	20 %	80 %	29 %	71 %	73 %	27 %	79 %	21 %

<sup>2</sup> En 2016 : Décrire le style ou la structure du texte qu'ils ont lu.

<sup>3</sup> Au moins une fois par semaine.

<sup>4</sup> Jamais ou presque jamais.

2016	14%	86%	39%	61%	71 %	29 %	73 %	27 %
2021	17%	83%	42%	58%	76%	24%	75%	25%

Les réponses confirment la place centrale accordée à l'évaluation de la compréhension des élèves par l'enseignant, qu'elle revête la forme de questionnaires ou de tests, ou encore d'échanges oraux guidés par des questions formulées par l'enseignant. Pour trois quarts des élèves, la lecture de textes à l'école s'effectue régulièrement avec un horizon d'évaluation.

Les activités d'exploitation des lectures scolaires orientées vers les échanges entre lecteurs apparaissent régulières pour seulement 42% des élèves. Quant à la production d'écrits d'appropriation, elle relève de l'exception puisque 83% des élèves n'y sont engagés que rarement.

## 2.6. L'évaluation de la lecture

Plusieurs items ciblent l'importance accordée par les enseignants à différentes modalités d'évaluation de la lecture telles que l'observation des élèves au travail, les échanges oraux avec la classe, le recours fréquent à des évaluations plus ou moins courtes, y compris les évaluations externes ou encore l'engagement des élèves dans des projets de lecture à plus long terme.

Les résultats du tableau 13 confirment le rôle évaluatif assigné aux échanges menés en classe à propos des textes lus par les élèves : la très grande majorité d'entre eux ont un enseignant qui attribue beaucoup d'importance à ce mode d'évaluation. L'observation des élèves pendant qu'ils travaillent (vraisemblablement pendant qu'ils échangent à propos des textes lus) figurent parmi les modes d'évaluation les plus valorisés, ce qui constitue un élément positif au regard de l'évaluation formative. On observe également une relative adhésion au mode d'évaluation sous la forme de courtes évaluations écrites ou de participation aux épreuves externes du Pilotage, même si elle paraît plus nuancée. Enfin, les deux propositions les moins valorisées comportent une dimension temporelle longue : l'engagement des élèves dans des projets de lecture à plus long terme et le recours à des tests longs (tels que ceux mis à disposition sur le site PIRLS FW-B : [https://www.pirls-fwb.uliege.be/cms/c\\_9466524/fr/pirlsfwb-des-exemples-d-epreuves](https://www.pirls-fwb.uliege.be/cms/c_9466524/fr/pirlsfwb-des-exemples-d-epreuves)).

**Tableau 13** : Pourcentage d'élèves dont les enseignants déclarent utiliser les stratégies d'évaluation de la lecture selon l'importance accordée – PIRLS 2021

	<b>Beaucoup d'importance</b>	<b>Un peu d'importance</b>	<b>Pas d'importance</b>
Demander aux élèves de répondre à des questions durant la classe	89,7%	10,2%	0,1%
Observer les élèves pendant qu'ils et elles travaillent	73,1%	25,2%	1,6%
Donner régulièrement de courtes évaluations écrites aux élèves	55,9%	40,6%	3,5%
Participer aux épreuves externes (organisées par le Service général du pilotage du système éducatif) ou aux épreuves internes à votre réseau	46%	43,5%	10,5%
Donner des projets à plus long terme aux élèves (par ex. lire la presse quotidienne)	35,9%	52,6%	11,5%
Donner de plus longs tests aux élèves (par ex. tests ou examen)	30%	55,5%	14,5%

### 3. La prise en compte des besoins d'apprentissage

Étant donné l'importance accordée à la prise en compte des besoins d'apprentissage dans le système éducatif belge francophone (André, 2021), cette section est dédiée à la présentation des données relatives à la thématique de la différenciation dans le domaine de l'enseignement de la lecture. L'une des questions vise à estimer la fréquence à laquelle les élèves sont regroupés selon différentes modalités lors de l'enseignement ou lors des activités de lecture (tableau 14).

Sans surprise, le mode le plus fréquent est celui qui consiste à enseigner la lecture à toute la classe en même temps (pour environ huit élèves sur dix). Le travail en petits groupes, que ceux-ci soient homogènes ou hétérogènes, apparaît programmé de manière régulière pour un cinquième des élèves et de manière occasionnelle pour près de la moitié d'entre eux. L'enseignement individualisé, au sens d'un travail en tutorat (avec l'enseignant ou un pair expérimenté) apparaît comme une modalité complémentaire à la gestion collective des tâches de lecture : 20% des élèves bénéficient *souvent* de ce mode d'organisation et 64% *parfois*. En parallèle, le travail individuel autonome semble principalement proposé de manière occasionnelle (41,1% des élèves le pratiquent *parfois*) mais aussi de manière régulière (33,8% le pratiquent *souvent*).

**Tableau 14** : Pourcentage d'élèves dont les enseignants déclarent regrouper les élèves de cette façon lors de l'enseignement de la lecture et/ou des activités de lecture – PIRLS 2021

	Toujours ou presque toujours	Souvent	Parfois	Jamais
J'enseigne la lecture à toute la classe en même temps	32,3%	53,2%	13,7%	0,8%
Je forme des groupes avec des élèves de même niveau	2,3%	19,4%	56,3%	22%
Je forme des groupes avec des élèves de niveaux différents	4,5%	22,3%	48,7%	24,5%
Je recours à l'enseignement individualisé	1,4%	20%	64%	14,6%
Les élèves travaillent individuellement à la réalisation d'un projet ou d'un objectif assigné	7,3%	33,8%	41,1%	17,8%

Une des clés de la différenciation consiste à calibrer soigneusement la difficulté des tâches au niveau des compétences des élèves. Dans le domaine de la lecture, un support écrit trop lisse, contenant peu de blancs à combler par l'élève ne sera pas propice à la mise en évidence des processus experts à mobiliser pour élaborer du sens. À l'inverse, un support trop « résistant » ou trop éloigné de l'univers culturel des élèves suscitera le désengagement dans la tâche et compromettra les chances de mettre en évidence les procédés de compréhension à mobiliser pour comprendre et apprécier le texte.

Les données recueillies confirment la difficulté de *fournir à chaque élève du matériel de lecture approprié à son niveau individuel*. Si cette voie de différenciation programmée est proposée à la moitié des élèves de manière régulière lors de l'enseignement de la lecture, elle demeure occasionnelle pour 45,7% des élèves et absente pour 11,3% d'entre eux.

Outre les occasions données de travailler sur des tâches ajustées à leur niveau de développement, la prise en compte des besoins d'apprentissage implique de renvoyer aux élèves un retour qualitatif sur les tâches de lecture effectuées. Ainsi, la fréquence et la qualité des feedbacks individuels sont importantes à prendre en considération. Les résultats montrent que l'ajustement du matériel de lecture au niveau des élèves ne va pas de pair avec *la formulation d'un feedback individuel* : 52,9% des élèves n'en reçoivent que *parfois*, et 20,6% *jamais*.

**Tableau 15** : Pourcentage d'élèves dont les enseignants déclarent proposer des feedbacks lors de l'enseignement de la lecture et/ou des activités de lecture, selon la fréquence – PIRLS 2021

	À chaque leçon ou presque	Une leçon sur deux environ	Parfois	Jamais
Fournir à chaque élève du matériel de lecture approprié à son niveau individuel de lecture	20,2%	22,8%	45,7%	11,3%
Donner un feedback individuel à chaque élève	9%	17,4%	52,9%	20,6%

#### 4. L'enseignement et l'apprentissage de la lecture dans d'autres systèmes éducatifs

---

Les pratiques d'enseignement de la lecture observées en Belgique francophone présentent-elles des points communs avec celles mises en place dans des pays comparables tels que l'Autriche (530), l'Allemagne (524), la France (514), ou le Québec<sup>5</sup> (551) ? Qu'en est-il des divergences déjà pointées en 2016<sup>6</sup> (Schillings, et al. 2017) ?

Les réponses fournies par les enseignants de FW-B à la question *Après une lecture, à quelle fréquence demandez-vous aux élèves de faire ce qui suit ?* éclairent indirectement les buts que leurs élèves assignent aux lectures scolaires (voir point 2.5). Les réponses de leurs collègues issus de quatre pays pris pour comparaison pour ces analyses ont été synthétisées dans la figure 1. Ces réponses indiquent si ces collègues d'autres pays s'orientent, comme en FW-B, principalement vers l'évaluation de la compréhension par l'enseignant, plutôt vers l'approfondissement de la compréhension par les élèves, ou vers les deux conjointement.

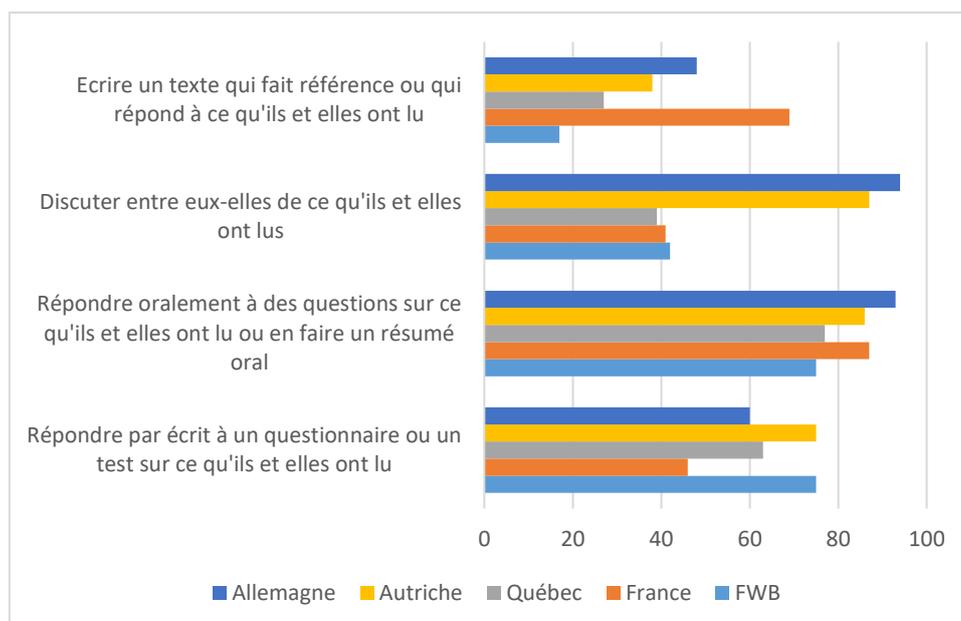
La comparaison des réponses fournies confirme le caractère très répandu des échanges oraux durant lesquels les élèves sont invités à *répondre à des questions sur ce qu'ils ont lu ou à en faire un résumé* : dans les cinq systèmes considérés (dont celui de la FW-B), plus de 70% des élèves y sont amenés au moins une fois par semaine. Les *questionnaires et les tests écrits de lecture* constituent également une pratique (très) répandue, ils apparaissent fréquemment proposés aux élèves : 75% des élèves en FW-B et en Autriche, 63% au Québec et 50% en Allemagne.

Les divergences se situent au niveau des démarches susceptibles de favoriser l'approfondissement de la compréhension des élèves. Alors que seuls 17% des élèves en FW-B sont invités au moins une fois par semaine à *produire un texte faisant référence à ce qu'ils ont lu*, ce pourcentage est partout plus élevé : 29% au Québec, 38% en Autriche, 48% en Allemagne, et 69% en France.

Enfin, ce sont les élèves allemands et autrichiens (dont le score global est très appréciable) qui semblent bénéficier de la plus grande diversité dans les modes d'exploitation des lectures scolaires. La très grande majorité d'entre eux (94% en Allemagne et 87% en Autriche) sont invités à *discuter entre eux de ce qu'ils ont lu*, en parallèle des autres modalités proposées.

<sup>5</sup> Il est important de noter qu'au Québec, l'évaluation PIRLS 2021 s'est déroulée en début de grade 5.

<sup>6</sup> Les données issues des pays anglophones pris pour comparaison en 2016 ne sont pas disponibles (Irlande, USA et Ontario).

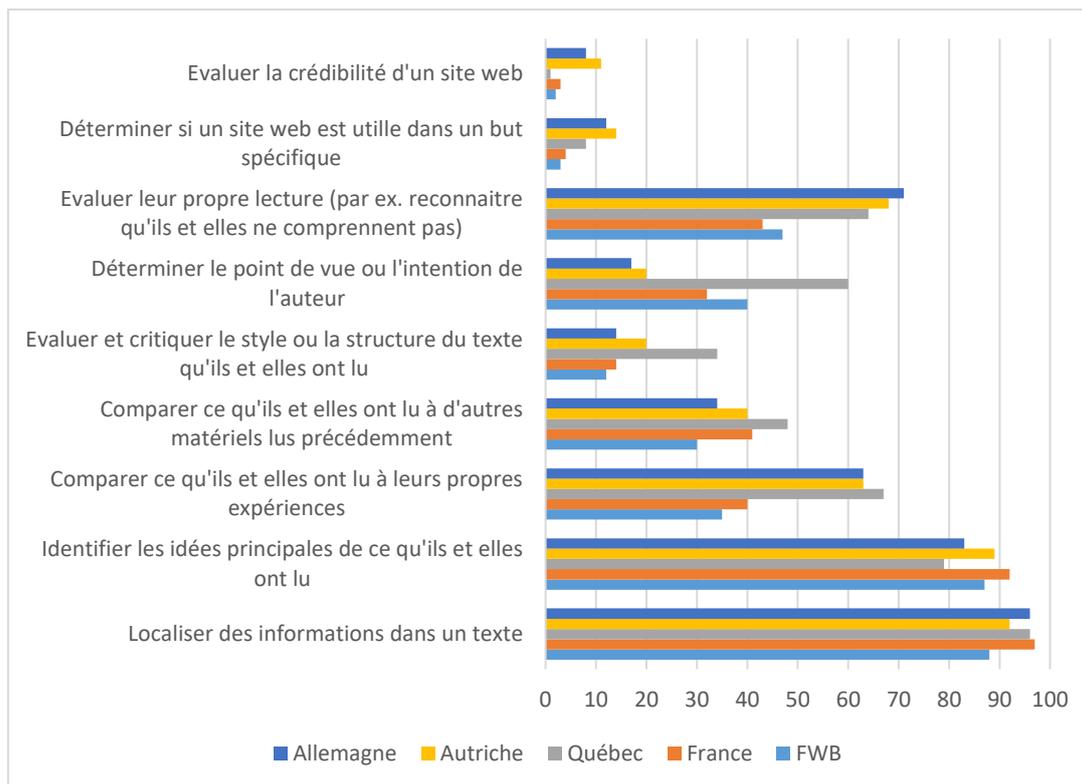


**Figure 1** : Pourcentages d'élèves dont les enseignants déclarent exploiter les lectures en classe selon les différentes modalités au moins une fois par semaine – PIRLS 2021

D'autres points de convergence s'observent au niveau de ce que les enseignants *demandent aux élèves de faire pour les aider à développer leurs aptitudes à la compréhension en lecture ou à acquérir de nouvelles stratégies de lecture* (figure 2). Les activités les plus fréquemment proposées dans les cinq pays consistent à *Localiser des informations dans un texte*, *Identifier les idées principales* et *Démontrer sa compréhension* (près de 90% des élèves les pratiquent au moins une fois par semaine).

Les démarches métacognitives qui consistent à *poser un regard évaluatif sur sa propre lecture* sont proposées aux élèves allemands, autrichiens et québécois dans une plus large mesure (environ 60% d'entre eux en bénéficient *au moins une fois par semaine*), qu'aux élèves de la FW-B (47%) et aux élèves français (43%).

Les activités qui apparaissent les moins souvent proposées visent des démarches de lecture critique telles que *l'évaluation de la crédibilité d'un site web* ou de *son utilité*. On observe peu de différences dans la fréquence à laquelle les élèves sont amenés à *déterminer le point de vue ou l'intention de l'auteur* (exception faite du Québec, où elle apparaît nettement plus pratiquée). Il en va de même pour la démarche de lecture distanciée, qui consiste à *évaluer le style et la structure d'un texte*, qui est travaillée *au moins une fois par semaine* par 34% des élèves québécois, contre 14% des élèves belges francophones.

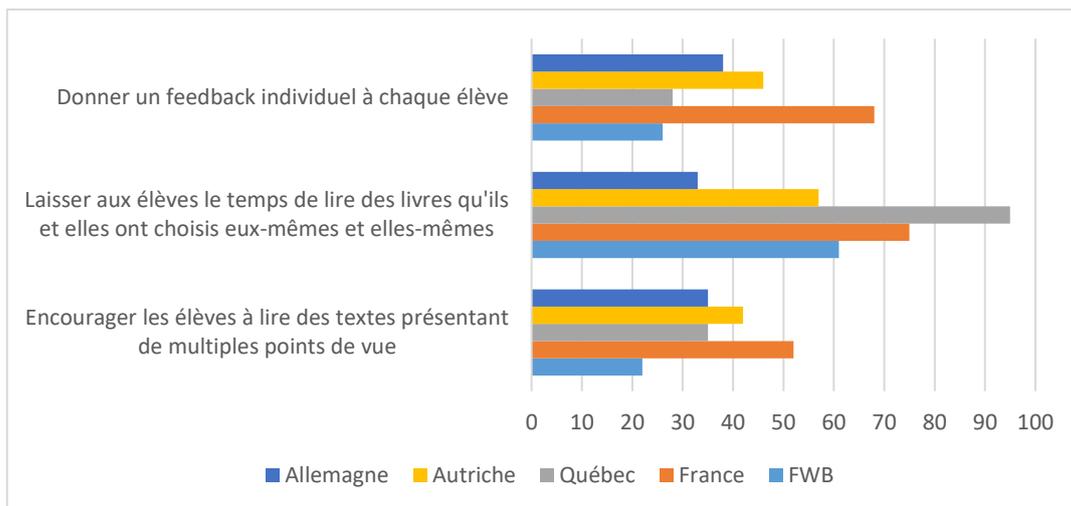


**Figure 2** : Pourcentages d'élèves dont les enseignants déclarent organiser des activités visant à les aider à développer leurs compétences ou à acquérir de nouvelles stratégies au moins une fois par semaine – PIRLS 2021

Enfin, dans le cadre de la lecture, les élèves de la FW-B (comme les élèves québécois) tendent à recevoir moins fréquemment des feedbacks individuels que leurs condisciples des pays pris pour comparaison : 26% des élèves belges francophones en reçoivent, contre 68% en France, 46% en Autriche et 38% en Allemagne.

*Laisser le temps aux élèves de lire des livres qu'ils ont choisis eux-mêmes* apparaît comme une pratique nettement plus valorisée au Québec (95 % des élèves s'y adonnent *au moins une fois par semaine*) et en France (75% des élèves), qu'en Allemagne (33% des élèves). Cette pratique régulière concerne 61% des élèves en FW-B et 57% en Autriche.

C'est au niveau de la difficulté des textes donnés en support de l'enseignement de la lecture que les pratiques diffèrent le plus clairement. Alors qu'en FW-B, seuls 22% des élèves de 4<sup>e</sup> année primaire sont encouragés à lire des textes présentant de multiples points de vue *au moins une fois par semaine*, la proportion s'élève à 35% en Allemagne et au Québec, à 42% en Autriche et à 52% en France. Ce résultat donne à penser qu'en FW-B, seuls les élèves bons lecteurs sont invités à travailler ce type de supports, susceptible de leur montrer la complexité des démarches de lecture à mobiliser. Étant donné le caractère ségrégué du paysage éducatif de la FW-B, nous avons cherché à mettre à l'épreuve une hypothèse de pratiques d'enseignement de la lecture différencié selon le niveau des classes de 4<sup>e</sup> année primaire.



**Figure 3** : Pourcentages d'élèves dont les enseignants déclarent de telles pratiques lorsqu'ils enseignent la lecture – PIRLS 2021

## 5. Des pratiques d'enseignement trop ajustées au niveau de compétence des élèves ?

De nombreuses recherches qualitatives fondées sur des observations de classes menées par le réseau RESEIDA<sup>7</sup> ont mis en lumière le caractère co-construit des inégalités scolaires. Ce courant de recherche envisage les difficultés d'apprentissage comme résultant en partie d'une *inadéquation des pratiques (objectifs assignés, choix des tâches, modes de régulation, etc.) aux caractéristiques de certains élèves les moins performants issus des milieux populaires* (Bautier & Goigoux, 2004, p. 92). Selon cette approche, certaines pratiques et certains modes d'ajustement de ces pratiques enseignantes aux caractéristiques et aux conduites des élèves peuvent avoir pour effet d'accroître leurs difficultés. Ces pratiques seraient contreproductives et renforceraient les inégalités sociales (Joigneaux, 2009 ; Bonnery, 2009 ; Jadin & Roosen, 2022).

Par ailleurs, en décrivant le double mouvement qui consiste à détourner l'attention des élèves de la performance (*Ce que je comprends du texte lu*) au profit de la procédure, pour ensuite les amener à comprendre cette procédure (*Quelles démarches ai-je utilisées pour comprendre le texte lu*), la notion de *processus de secondarisation* éclaire parfaitement les enjeux et les risques de pédagogie invisible qui menacent l'enseignement et l'apprentissage de la compréhension de l'écrit.

Forts de ces constats, nous avons cherché à décrire les pratiques d'enseignement et d'apprentissage de la lecture en FW-B, en contrastant les classes à faible et à forte concentration de lecteurs en difficultés. En dépit des faibles effectifs pris en compte dans ces analyses comparatives, les données lèvent un coin du voile sur les conceptions de l'apprentissage de la lecture et l'aide fournie aux faibles lecteurs.

Les pratiques de classe pour l'enseignement de la lecture diffèrent-elles selon le niveau moyen de compétences de la classe en lecture ? Pour répondre à cette question, nous avons distingué deux catégories de classes, selon leur pourcentage d'élèves situés aux niveaux les plus extrêmes des

<sup>7</sup> Recherche sur la socialisation, l'enseignement, les inégalités et les différenciations dans l'apprentissage

différents niveaux de compétences. Pour rappel, les résultats des élèves selon les quatre niveaux de compétences sont décrits dans la note de synthèse PIRLS 2021.

#### Note méthodologique : Les niveaux de compétences

L'échelle de compétences repose sur une analyse des tâches réussies par les élèves 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 grandes des processus de compréhension mobilisés et des genres de textes proposés. Pour se situer à un certain niveau, les élèves doivent avoir réussi une proportion importante des questions qui y sont associées<sup>8</sup>.

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

Les classes dans lesquelles plus de 50% des élèves n'ont atteint que les niveaux inférieurs de compétences (niveau *bas* et en dessous), qualifiées de « niveaux 0-1 », présentent donc une forte concentration d'élèves en grande difficulté de lecture. On y retrouve 24,6% de l'ensemble des élèves de l'échantillon.

À l'autre bout du continuum se trouvent les classes dont plus de la moitié des élèves ont atteint au moins le niveau *élevé* de compétences, qualifié de « niveau 3 ». Ces classes, qui concentrent une majorité de bons lecteurs, ne représentent que 8,5% des élèves<sup>9</sup> de notre échantillon.

#### 5.1. L'organisation de l'enseignement

Si l'on s'attache à décrire l'organisation de l'enseignement dans ces deux types de classes, nous observons que le *travail autonome* est moins présent dans les classes qui regroupent des élèves en grande difficulté. Comme l'indique la figure 4, 20,7% de ces élèves n'y sont jamais confrontés, contre 3% des élèves des classes regroupant les élèves dont le niveau de lecture est élevé.

L'*enseignement individualisé* est en revanche une modalité *fréquente* pour trois quarts des élèves dans les classes de *niveaux 0-1* et plutôt occasionnelle dans les classes de *niveau 3*. En effet, les enseignants exerçant dans les classes les moins performantes rapportent trois fois plus d'enseignement individualisé *quotidien ou presque* que leurs collègues des classes moins performantes en lecture (23,7% aux niveaux 0-1 contre 7,9% au niveau 3).

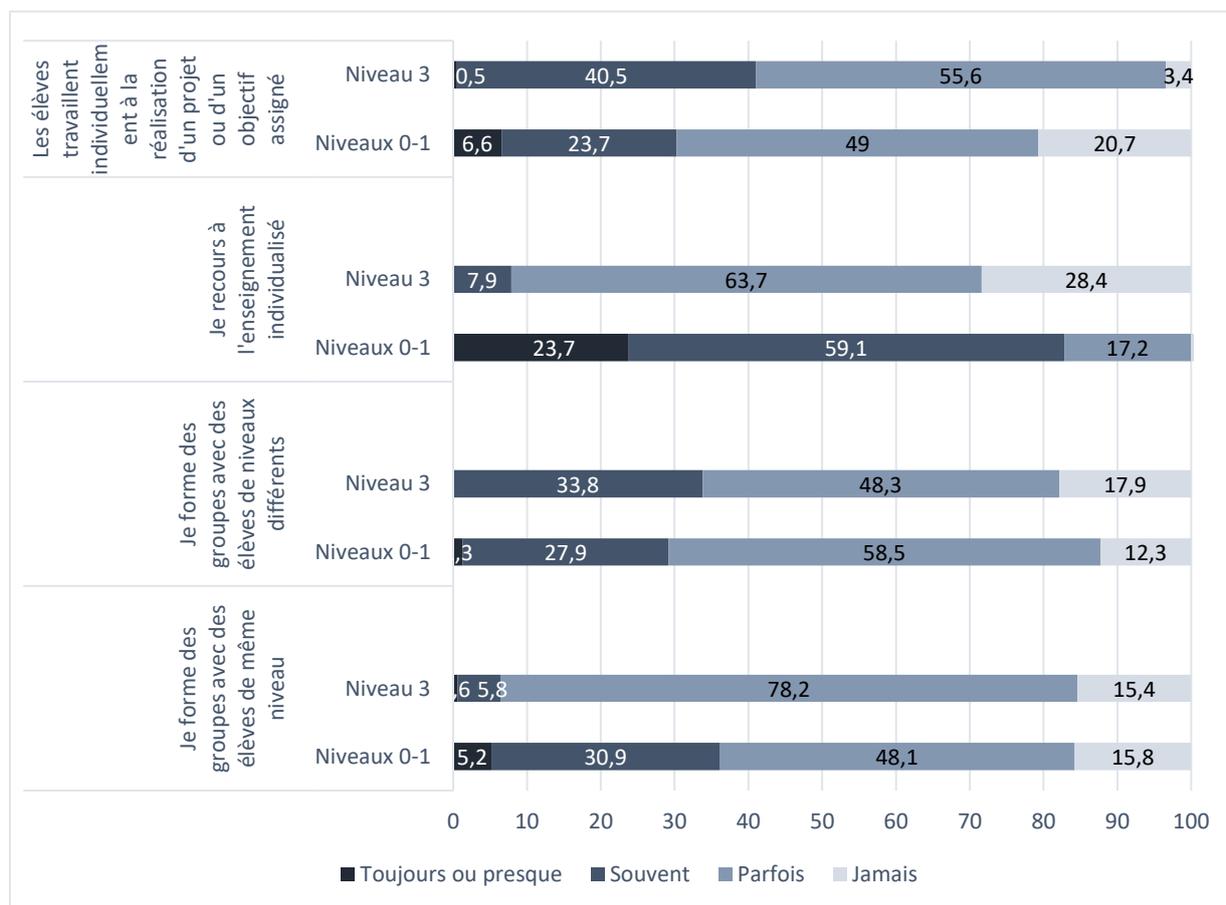
Contrairement à ce que l'on pourrait penser au vu de la fréquence de l'enseignement individualisé, les *feedbacks individuels* apparaissent de manière plus intensive dans les classes à plus forte proportion de bons lecteurs (figure 5) : 27,8% des élèves des classes plus performantes reçoivent des feedbacks individualisés lors d'une *leçon sur deux environ*, alors qu'ils ne sont que 14,2% dans les classes

<sup>8</sup> Les seuils de réussite sont détaillés dans la note méthodologique. Les élèves assignés à un niveau réussissent à 62% en moyenne les items du niveau, réussissent à plus de 62% les items du niveau inférieur et à moins de 62% les items du niveau supérieur.

<sup>9</sup> En raison de ce très faible effectif, l'erreur de mesure associée à ces pourcentages est plus importante.

regroupant une majorité d'élèves faibles (classes de niveaux 0-1). Globalement, la pratique du feedback individuel demeure plutôt occasionnelle : 59% des élèves issus des classes de niveaux 0-1, et 42% des élèves des classes de niveau 3 en bénéficient *parfois*. Ajoutons qu'il demeure une proportion non négligeable d'élèves qui ne bénéficient *jamais* de ce type de rétroaction : c'est le cas de 13% des élèves issus des classes de niveaux 0-1, et de 18,5% de ceux issus des classes de niveau 3.

Au niveau du travail en petits groupes, on n'observe pas de différence dans le recours aux *groupes hétérogènes*, qui apparaît peu fréquent. La formation de *groupes homogènes* est quant à elle plus utilisée, particulièrement dans les classes peu performantes : 5,2 % des élèves des classes les moins performantes sont regroupés de cette manière *tous les jours ou presque*, alors que ce n'est le cas pour aucun élève dans les classes plus performantes. Si l'on considère la modalité *souvent*, la proportion s'élève à 30,9% pour les élèves dans les classes de niveaux 0-1, alors qu'elle se limite à 5,8% des élèves dans les classes de niveau 3. Pour rappel, ce type de regroupement est bénéfique lorsque plusieurs conditions sont prises en compte. Ainsi, selon certains auteurs (Hall & Burns, 2018 ; Slavin, 1987 ; Slavin, Lake, Davis *et al.*, 2011), la formation de ces groupes homogènes dans une classe hétérogène doit rester flexible et respecter l'évolution des élèves, elle doit être ciblée sur une ou plusieurs habiletés spécifiques et demeurer occasionnelle à l'échelle d'une semaine.



**Figure 4 :** Pourcentages d'élèves dont les enseignants déclarent regrouper les élèves de cette façon lors de l'enseignement de la lecture et/ou des activités de lecture, selon le niveau moyen de compétences de la classe – PIRLS 2021

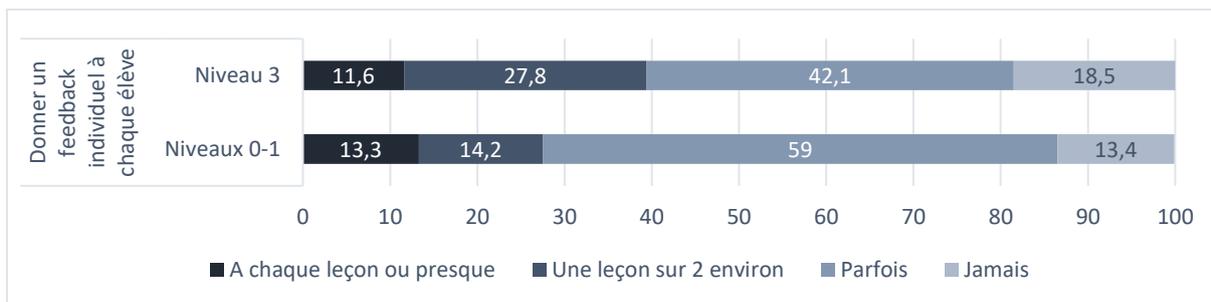


Figure 5 : Pourcentages d'élèves dont les enseignants déclarent donner un feedback individuel à chaque élève lorsqu'ils enseignent la lecture selon le niveau moyen de compétences de la classe – PIRLS 2021

## 5.2. Les habiletés travaillées et les tâches d'exploitation des lectures

Observe-t-on des différences au niveau des habiletés travaillées dans chacun de ces types de classes ? Alors que le développement de *la fluidité de la lecture* apparaît travaillé *tous les jours ou presque* pour 29,1% des élèves des classes performantes, c'est le cas pour seulement 8% des élèves de classes faibles, qui la travaillent plutôt *une à deux fois par semaine* (53,6% d'entre eux) (figure 6).

Étonnamment, *l'enseignement des stratégies de décodage des sons et des mots* apparaît également dispensé de façon plus occasionnelle pour les élèves des classes de niveaux 0-1 (43% en bénéficient *une ou deux fois par mois*) que pour les élèves des classes de niveau 3 (20,6%). Pour ces derniers, le travail apparaît donc mené de manière plus intensive puisqu'ils sont 41,9% à recevoir cet enseignement *au moins une fois par semaine*, contre 27,8% à cette même fréquence dans les classes de niveaux 0-1.

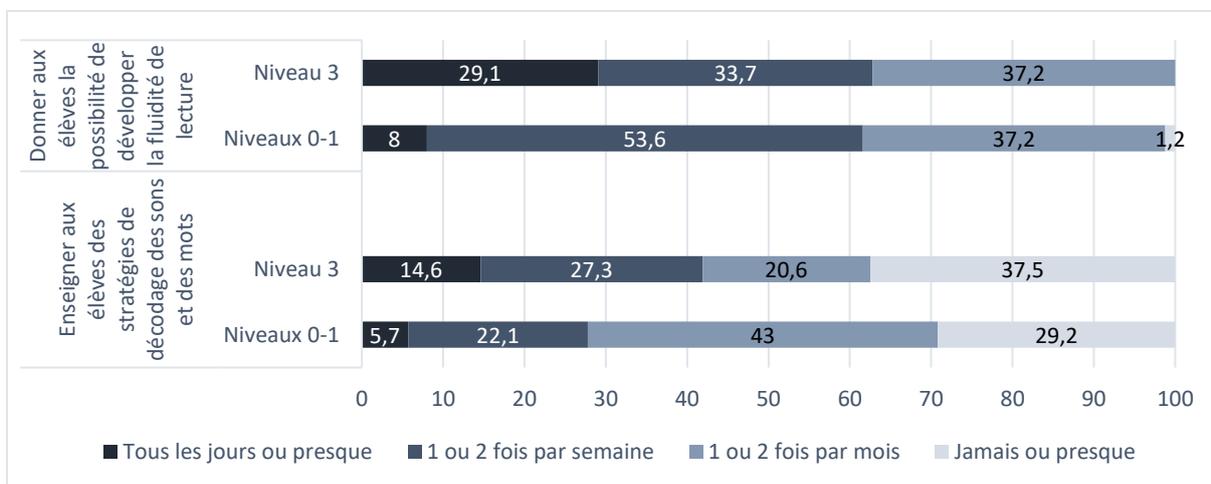
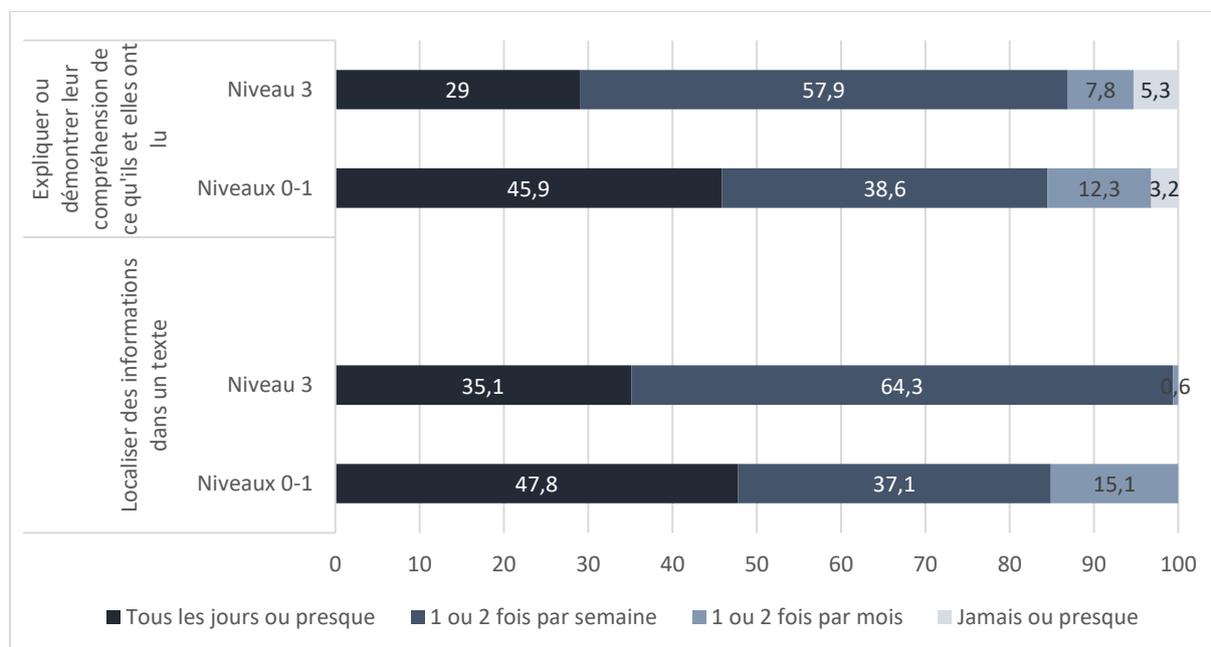


Figure 6 : Pourcentages d'élèves dont les enseignants déclarent travailler la fluidité et les stratégies de codage, selon le niveau moyen de compétences de la classe – PIRLS 2021

Une différenciation s'observe également au niveau de la manière d'exploiter en classe les lectures effectuées par les élèves (figure 7). Les élèves à qui l'enseignant demande de *démontrer leur compréhension à des fins d'évaluation* (même diagnostique) au travers d'une tâche ne développent pas la même posture de lecteur que ceux à qui ont demandé d'évaluer ce qu'ils ont compris ou pas. Alors que cette pratique qui consiste à demander aux élèves de *démontrer leur compréhension à des fins d'évaluation* est fréquent (*une à deux fois par semaine*) pour 57,9% des élèves des classes de niveau 3, elle est *presque quotidienne* pour la même proportion des élèves des classes de niveaux 0-1 (45,9%).

De la même manière, la *localisation des informations dans les textes* constitue un mode d'exploitation des lectures *quotidien ou presque* pour la moitié des élèves des classes de niveaux 0-1, et un mode fréquent (*une ou deux fois par semaine*) pour leurs condisciples bons lecteurs (64,3%). On suppose qu'une telle intensité de travail de démarches cognitives moins complexes dans les deux catégories de classe va de pair avec un accroissement de la difficulté et de la longueur des textes proposés. Les données détaillées au point suivant indique que ce n'est que partiellement le cas.

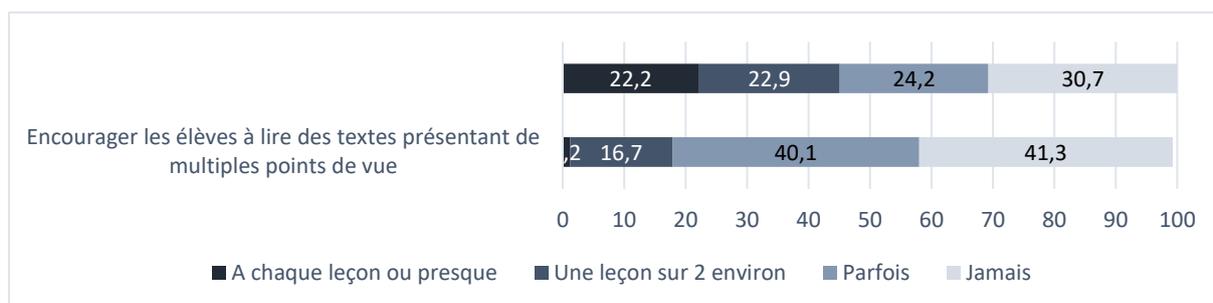


**Figure 7** : Pourcentages d'élèves dont les enseignants déclarent demander de faire cela afin de développer leurs attitudes de compréhension en lecture ou acquérir de nouvelles stratégies, selon le niveau moyen de compétences de la classe – PIRLS 2021

### 5.3. Les supports de lecture

Le choix des supports pour enseigner la lecture apparaît lui aussi sensiblement différent selon le niveau moyen de compréhension de la classe. Rappelons que l'un des sept malentendus capitaux énoncés par Goigoux (1998) pour l'école maternelle (applicables également dans les premières années du tronc commun) consiste à éviter de placer les élèves en position d'échec en simplifiant les tâches qui leur sont proposées. Cette vision conduit à éviter le traitement de la complexité des situations et des notions manipulées. Or, les études scientifiques soulignent unanimement l'importance de rendre visibles les démarches de compréhension expertes, ce qui implique de diversifier et de couvrir un éventail de difficultés de textes (CNESCO, 2016 ; Shanahan et al., 2010) . Par conséquent, à ce niveau de la scolarité obligatoire, *encourager les élèves à lire des textes présentant de multiples points de vue* (et les rendre visibles) constitue une des clés de la lecture experte.

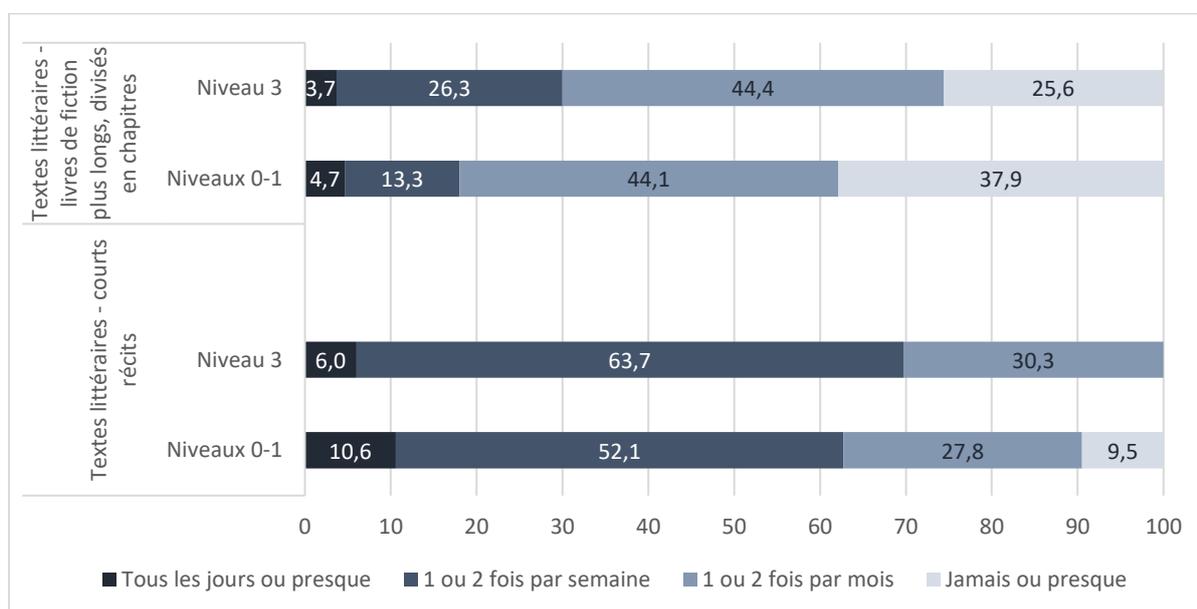
Examinons les résultats de la figure 8. En globalisant les pourcentages des deux échelons de fréquences les plus élevées, 45,1% des élèves issus de classes en moyenne les plus performantes (classes de niveau 3) sont en contact avec ce niveau de difficulté de texte *au moins une leçon sur deux*, contre 17,9% de leurs condisciples issus de classes regroupant une majorité de faibles lecteurs. La confrontation avec ce type de support est principalement occasionnelle pour 40,1% des classes de niveaux 0-1, contre 24,2% des élèves de classe de niveau 3.



**Figure 8** : Pourcentages d’élèves dont les enseignants les encouragent à lire des textes présentant de multiples points de vue, selon le niveau de compétences de la classe – PIRLS 2021

Les élèves se voient-ils proposer différents types de supports selon la proportion de faibles lecteurs de leur classe ? Comme indiqué ci-dessus, les *textes littéraires divisés en chapitres (romans)* sont, de manière générale, proposés plutôt occasionnellement aux élèves de 4<sup>e</sup> année primaire. L’analyse des données selon le niveau de la classe permet d’affiner quelque peu ce constat. Il apparaît ainsi (figure 9) que 30% des lecteurs issus de classes à forte proportion de bons lecteurs (niveau 3) y sont confrontés *au moins une fois par semaine*, alors que cette pratique de lecture authentique ne s’observe à cette fréquence que pour 18% des élèves issus de classes à forte concentration de faibles lecteurs (niveaux 0-1).

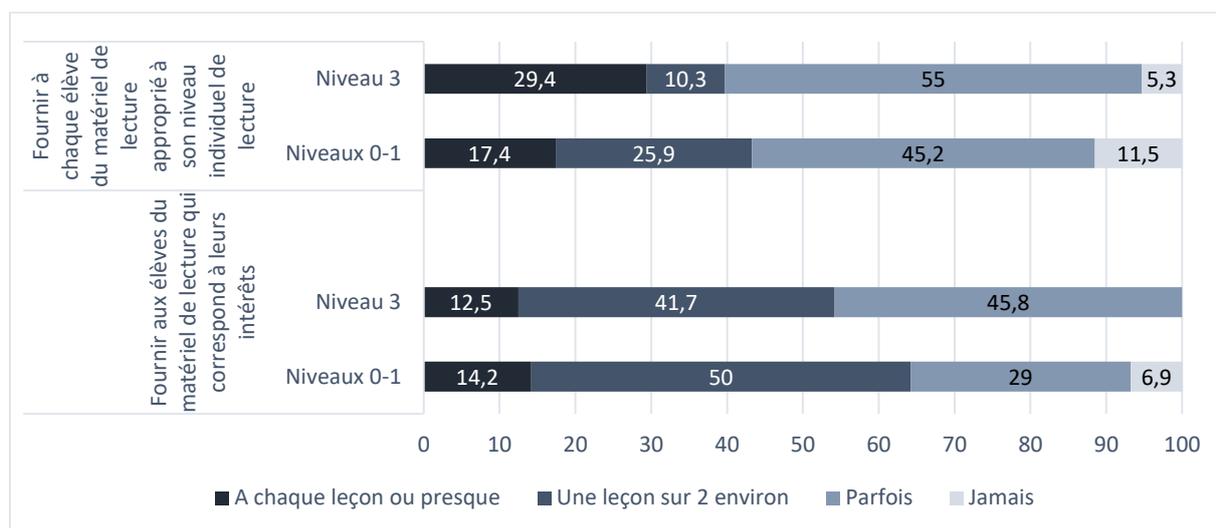
En revanche, les comparaisons de l’usage des *textes courts* selon les niveaux de compétence moyens des classes ne font apparaître que très peu de différences. Cela contribue à nourrir l’hypothèse selon laquelle les pratiques d’enseignement de la lecture en 4<sup>e</sup> année fournissent aux bons comme aux faibles lecteurs trop peu d’occasions d’évoluer vers une lecture experte face à des textes d’envergure.



**Figure 9** : Pourcentages d’élèves dont les enseignants déclarent faire lire ce type de textes, selon le niveau moyen de compétences de la classe – PIRLS 2021

Qu’en est-il de la démarche de différenciation qui consiste à *fournir à chaque élève du matériel approprié à son niveau individuel de lecture* ? 29,4% des élèves issus de classes en moyenne les plus performantes (classes de niveau 3) bénéficient de cet ajustement *à chaque leçon ou presque*, contre 17,4% de leurs condisciples issus de classes regroupant moins de bons lecteurs (figure 10).

Quant à la *prise en compte de l'intérêt des élèves dans le choix du matériel de lecture*, elle apparaît légèrement plus affirmée dans les classes de niveaux 0-1 : 64,2% des élèves issus de classes composées à majorité de faibles lecteurs travaillent *au moins une leçon sur deux* sur du matériel qui correspond à leurs intérêts, contre 54,2% de leurs condisciples issus de classes composées de bons lecteurs (figure 10).



**Figure 10** : Pourcentages d'élèves dont les enseignants déclarent faire cela lorsqu'ils enseignent la lecture – PIRLS 2021

Avec toutes les réserves émises au regard de la faiblesse des effectifs pris en comptes dans ces analyses comparatives, quelques tendances clés peuvent cependant être dégagées de ces constats. Il semble que, dans un certain nombre de cas, les pratiques d'enseignement de la lecture s'ajustent au niveau de compétences en lecture des élèves les plus vulnérables, ce qui, par un effet de cumul, risque de limiter leurs opportunités d'apprentissage de la lecture experte.

Certes, les élèves qui fréquentent des classes à forte concentration de faibles lecteurs bénéficient plus fréquemment d'une prise en compte de leurs intérêts de lecture et reçoivent nettement plus fréquemment un enseignement individualisé. Néanmoins, cette individualisation, qui recouvre probablement une diversité d'activités en tutorat, ne semble généralement pas donner lieu à des rétroactions telles que la formulation de feedbacks individuels à chaque élève.

Par ailleurs, ces élèves qui fréquentent les classes peu performantes en lecture travaillent moins fréquemment en autonomie sur des projets personnels et sont regroupés plus fréquemment en groupes de mêmes niveaux. Les enjeux cognitifs et langagiers des tâches de lecture en classe qui leur sont proposées semblent à la fois moins ambitieux et moins diversifiés. Ces élèves sont deux fois moins nombreux à être confrontés fréquemment à des textes incluant des points de vue multiples et travaillent moins souvent la fluidité que leurs condisciples scolarisés dans des classes à forte concentration de bons lecteurs. Ils travaillent les stratégies de décodage de manière moins intensive et sont invités à démontrer leur compréhension de façon presque quotidienne, alors que cet horizon de lecture apparaît occasionnel dans les classes à plus forte proportion de bons lecteurs.

Soulignons toutefois que ces tendances générales masquent des pratiques singulières moins sujettes à l'ajustement et à la réduction de la complexité des tâches de lecture qu'il serait pertinent d'aller observer sur le terrain.

## 6. En conclusion

---

Envisagées à la lumière des recommandations issues de nombreuses études fondées sur des données probantes (CNETSCO, 2016 ; Shanahan et al., 2010), les pratiques d'enseignement et les activités scolaires destinées à favoriser l'apprentissage de la lecture en FW-B présentent peu d'évolution depuis 2016 et comportent à la fois des points forts et des points d'attention déjà mis en évidence dans les cycles antérieurs.

La tendance à prendre en compte l'intérêt des élèves dans le choix des supports écrits travaillés dans les activités de lecture, unanimement considérée comme efficace, figure parmi les points forts des données recueillies. L'organisation fréquente d'échanges avec les élèves à propos des textes lus s'apparente également dans son principe à une pratique susceptible d'aider les élèves à approfondir leur compréhension des textes et à y poser un regard distancié, à la condition que les situations ne soient pas trop ouvertes et que les interactions qui s'y déploient conduisent à approfondir la compréhension et l'interprétation du texte (Shanahan et al., 2010 ; Consortium 2-Français, 2020). Sur ce dernier critère, les données manquent pour caractériser davantage les pratiques. Mais l'analyse des caractéristiques de supports écrits fournis aux élèves pointent des formats qui s'apparentent souvent à des récits courts, des contenus de textes présentant peu de points de vue alternatifs. Les textes documentaires utilisés dans le cadre du cours de français en tant que supports pour apprendre à comprendre, demeurent rares.

Par ailleurs, bien qu'apprendre à interpréter et à apprécier constitue l'un des piliers du développement de la lecture littéraire à ce niveau scolaire, les activités ciblées sur le travail d'élaboration de significations personnelles par le lecteur apparaissent en déclin.

Au regard de la très faible place accordée à l'apprentissage par les élèves du contrôle de leur propre compréhension, le contrôle de la compréhension par l'enseignant occupe une place très importante. La tendance est particulièrement accentuée dans les classes qui concentrent les lecteurs en difficulté, où certaines activités de lecture présentent un réel risque de surajustement didactique aux difficultés et caractéristiques des élèves.

Espérons que la définition des attendus de savoirs, de savoir-faire et de compétences au fil du tronc commun contribuera à mettre en lumière l'importance d'enseigner à tous les élèves les démarches de lecture experte qui conditionneront non seulement leur réussite scolaire mais surtout leur développement personnel et citoyen.

## 7. Références bibliographiques

---

- André, M. (2021). Expérience-pilote Différenciation et accompagnement personnalisé : Entretien avec l'administration. *Caractères*, 64, 7-13.
- Bautier, E., & Goigoux R (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de Pédagogie*, 48, 89-100. doi:10.3406/rfp.2004.3252
- Bonnéry, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 167, 13-23. <https://doi.org/10.4000/rfp.1246>
- CNESCO (2016). *Lire, Comprendre, Apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ? Recommandations du jury*. [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/CCLecture\\_recommandations\\_jury.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/CCLecture_recommandations_jury.pdf)
- Consortium 2-Français. (2020). *Lecture : organiser des discussions de qualité* [vidéo]. e-classe : <https://www.e-classe.be/d2817595-f463-49be-b6a5-b7a5191a79a8>
- Goigoux, R. (1998, janvier 28) Sept malentendus capitaux. Communication présentée au Forum pour l'école maternelle. Paris, France. [http://www.iien-viarmes.ac-versailles.fr/IMG/pdf/3\\_-\\_Les\\_7\\_malentendus\\_de\\_la\\_maternelle\\_Mathematiques\\_et\\_resolution\\_de\\_problemes.pdf](http://www.iien-viarmes.ac-versailles.fr/IMG/pdf/3_-_Les_7_malentendus_de_la_maternelle_Mathematiques_et_resolution_de_problemes.pdf)
- Hall, M. S., & Burns, M. K. (2018). Meta-analysis of targeted small-group reading interventions. *Journal of School Psychology*, 66, 54-66. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.11.002>
- Jadin, B., & Roosens, B. (2022). *Gare aux malentendus ! Déjouer les pièges pour faire apprendre*. ChanGement pour l'égalité.
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 169, 17-28. <https://doi.org/10.4000/rfp.1301>
- Schillings, P., André, M., & Dupont, V. (2023). *PIRLS 2021 : Note de synthèse*. Université de Liège, Analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement.
- Schillings, P., Géron, S., & Dupont, V. (2017). Étude comparative des pratiques d'enseignement de la lecture en 4e primaire : des questions de didactique pointées par l'étude internationale PIRLS 2011. *Forumlecture suisse*, 3 [en ligne]. <https://doi.org/10.58098/lffl/2017/3/613>
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: A practice guide* (NCEE 2010-4038). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. [https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/readingcomp\\_pg\\_092810.pdf](https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/readingcomp_pg_092810.pdf)
- Slavin, R. E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 57, 293-336. <https://doi.org/10.2307/1170460>
- Slavin, R. E., Lake C., Davis S. & Madden N. A. (2011). Effective programs for struggling readers : A best-evidence synthesis. *Educational Research Review*, 6, 1-26. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.07.002>