



**Performances en lecture et pratiques
de classe en Fédération Wallonie-Bruxelles :
l'urgence d'enseigner des stratégies
de régulation, d'interprétation et d'évaluation**

Patricia Schillings
Université de Liège
Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences
de l'Éducation

Marine André
Université de Liège
Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences
de l'Éducation

Virginie Dupont
Université de Liège
Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences
de l'Éducation

Résumé

Au printemps 2021, les élèves de quatrième primaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles ont pris part à l'enquête *Progress in International Reading and Literacy Study* (PIRLS) organisée par l'IEA. Tous les cinq ans, cette étude évalue la compréhension de l'écrit à un moment charnière de la scolarité où les élèves sont fréquemment amenés à lire pour acquérir des connaissances dans les différentes disciplines scolaires.

Cet article met le projecteur sur quelques résultats saillants de PIRLS 2021. Les faibles performances moyennes des élèves de la FW-B sont mises en parallèle avec la nature des activités visant à développer la lecture en quatrième année primaire. Nos résultats montrent que celles-ci ciblent peu le développement des démarches d'autoévaluation et de régulation de leur compréhension par les élèves. Les lectures effectuées dans le cadre scolaire apparaissent essentiellement exploitées dans une visée d'évaluation du produit de la compréhension. La place accordée au développement des démarches d'appréciation demeure restreinte. Quant aux échanges entre lecteurs et aux écrits d'appropriation, leur fréquence demeure faible à ce niveau scolaire. Ces pratiques constituent pourtant des leviers indispensables à l'amélioration des compétences en lecture, que l'on considère celle-ci selon une approche cognitive ou socioculturelle. Point de ralliement entre ces deux approches, la dimension réflexive de la lecture cible, la capacité d'autoréguler sa compréhension mais également la capacité à prendre de la distance pour réfléchir à propos d'un texte et justifier son appréciation personnelle. Il nous semble urgent que cette dimension s'ancre dans les pratiques de classe dès le début de l'enseignement primaire.

Mots-clés : lecture, pratiques enseignantes, évaluation, réflexivité

Introduction

Au printemps 2021, les élèves de quatrième année primaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) ont pris part au cinquième cycle de l'enquête *Progress in International Reading and Literacy Study* (PIRLS) organisée par l'IEA¹. Cette enquête internationale, qui se déroule tous les cinq ans, évalue la compréhension de l'écrit à un moment charnière de la scolarité, celui où les élèves poursuivent leur apprentissage de la lecture tout en étant de plus en plus fréquemment amenés à lire pour acquérir des connaissances dans les différentes disciplines scolaires.

Depuis 2006, les résultats des cycles successifs de l'enquête PIRLS pointent la faiblesse des performances d'un nombre important d'élèves de la FW-B (Schillings *et al.*, 2012, 2017a). Cette faiblesse se manifeste par une position en bas du classement des pays de référence liée à une maîtrise insuffisante des démarches cognitives qui conditionnent le développement de la lecture experte à ce niveau scolaire.

La publication dans la presse des résultats des enquêtes internationales telles que PIRLS pourrait conduire à une approche réductrice, limitée au classement des pays participants. Pourtant, certaines données contextuelles recueillies auprès des enseignants titulaires des classes testées fournissent des clés de compréhension des résultats utiles aux acteurs de terrain (Lafontaine *et al.*, 2017). Ces données aident notamment à cerner la place accordée en FW-B à l'enseignement de la compréhension, y compris dans sa dimension réflexive (Bianco, 2023).

Cet article met le projecteur sur quelques résultats saillants de PIRLS 2021 en questionnant non seulement la fréquence des activités focalisées sur le développement des démarches d'autoévaluation et de régulation de leur compréhension par les élèves, mais aussi la place accordée au développement des démarches d'appréciation et de réflexion à propos des textes ainsi que les modes d'exploitation en classe des lectures effectuées pour l'école. Telle que nous l'envisageons, la dimension réflexive de la lecture concilie les approches cognitive et socioculturelle de la lecture. Elle considère non seulement la capacité d'autoréguler sa compréhension mais également celle qui consiste à réfléchir à propos d'un texte et à justifier sa compréhension, son interprétation ou son jugement critique sur la forme ou le contenu d'un texte.

1. Revue de la littérature

1.1. Les mécanismes en jeu dans la compréhension de l'écrit

L'étude des mécanismes en jeu dans la compréhension de l'écrit et des conditions qui fondent son apprentissage constitue aujourd'hui un vaste domaine interdisciplinaire

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

(Desrochers *et al.*, 2023). Situé à la croisée des sciences cognitives et de la didactique du français, ce domaine englobe une base de connaissances scientifiques où coexistent d'une part des modèles d'enseignement issus de différents paradigmes et, d'autre part, des modèles d'apprentissage de la lecture distinguant différentes capacités linguistiques (vocabulaire, syntaxe, etc.) et non linguistiques (mémoire, attention, motivation) mobilisées par l'apprenti lecteur (Ziegler *et al.*, 2023).

Les modèles d'apprentissage issus du paradigme cognitiviste s'accordent pour définir la compréhension de l'écrit comme une activité cognitive complexe et auto-régulée, qui requiert la mise en œuvre d'un ensemble d'habiletés cognitives. Selon ces modèles, comprendre consiste à élaborer « une représentation cognitive des événements, des actions, des individus et de la situation générale évoquée par le texte » (van Dijk & Kintsch, 1983, pp. 11-12). Pour construire cette représentation mentale, dénommée *modèle de situation*, le lecteur doit donc contribuer activement à l'élaboration du sens (Kintsch, 1998, 2013). Il doit constamment rétablir la cohérence du texte : identifier les relations entre les idées énoncées d'une phrase à l'autre (cohérence locale) et entre les idées et le thème général du texte (cohérence globale) (Bianco, 2015, 2023 ; Giasson, 2013). Selon ce paradigme, le lecteur expert mobilise des habiletés de compréhension telles que formuler et évaluer des hypothèses liées au texte, inférer, se questionner, créer des images mentales ou visualiser, repérer et résumer les idées principales, etc.

Les modèles d'enseignement issus du paradigme d'apprentissage socioculturel mettent quant à eux l'accent sur l'expérience et sur le volet émotionnel de la lecture. Ils soulignent que la compréhension de l'écrit recouvre autant le prélèvement d'informations explicites que l'élaboration de significations complexes (Delarue-Breton *et al.*, 2019) et singulières (Rosenblatt, 1986, 1994). Selon cette perspective, le lecteur expert réagit et réfléchit à propos du texte et justifie sa compréhension, son interprétation et son appréciation du texte. Le développement conjoint d'une lecture distanciée (analytique) et d'une lecture participative (subjective) enrichie grâce aux échanges avec ses pairs constitue la cible de l'apprentissage de la lecture littéraire (Dufays *et al.*, 2015). L'enjeu didactique majeur de ce paradigme est d'amener les élèves à réagir à des récits tantôt par écrit, tantôt via des échanges oraux en petits groupes et en groupe classe et de leur apprendre à coucher leurs impressions par écrit, en mettant en mots non seulement leurs réactions affectives mais aussi leur manière personnelle d'apprécier les choix littéraires et/ou graphiques mis en œuvre par l'auteur (Pantaleo, 2021).

Sur le plan de la didactique de la lecture, ces deux paradigmes apparaissent complémentaires. Ainsi, la capacité de poser un regard distancié sur sa lecture est conditionnée par la capacité de comprendre, de contrôler et réguler sa compréhension, en d'autres termes par la dimension réflexive de la compréhension.

1.2. La dimension réflexive de la compréhension

L'un des apports majeurs des modèles cognitifs est de mettre en évidence l'importance du contrôle de la compréhension et la nature des démarches qui permettent au lecteur de mettre constamment à jour son modèle de situation. Selon Eme *et al.* (2001), les actions métacognitives en lecture-compréhension concernent à la fois des opérations d'évaluation (identifier les points importants du texte, évaluer la compréhension du texte, s'autoquestionner pour savoir si les buts sont atteints) et de régulation (clarifier les objectifs de lecture et ajuster ses efforts, accorder une attention accrue aux points importants du texte, engager des stratégies régulatrices en cas de problème). Ces auteurs soulignent le caractère fortement imbriqué de deux types d'actions.

Selon Bianco (2023), la dimension réflexive de la compréhension inclut ces deux actions métacognitives : l'autoévaluation, qui permet de déceler d'éventuelles ruptures ou anomalies de sens et la régulation, qui consiste à choisir de manière consciente et délibérée une ou plusieurs procédures pour rétablir le sens. Le terme *stratégies* de compréhension désigne cette mise en œuvre consciente et contrôlée d'une habileté de lecture-compréhension (Afflerbach *et al.*, 2008).

Or, une grande partie des difficultés chez les jeunes lecteurs s'explique par un déficit de connaissances métacognitives (Eme *et al.*, 2003). Selon Ehrlich *et al.* (1995) (cités par Eme *et al.*, 2005, p. 7), « sur un échantillon important d'enfants français de C.M.2 et de 5^e, les connaissances métacognitives expliquent une part de variance spécifique en compréhension et ont un poids plus important que les capacités de décodage et les facteurs motivationnels ». Par ailleurs, la mise en œuvre de stratégies de compréhension et l'usage flexible de ces stratégies selon les besoins de l'élève influencent le sentiment d'efficacité personnelle en lecture (Alvi & Gillies, 2018).

Une étude menée par Eme et Rouet (2001) dans la tranche d'âge 9-11 ans indique que les élèves ont tendance à surestimer leurs performances. Selon Goigoux (2003), les plus faibles lecteurs ne prennent pas le temps de remettre en doute leurs interprétations et représentations initiales qui méritent réflexion. De plus, ils associent la plupart du temps leurs erreurs à des processus élémentaires tels que la reconnaissance des mots alors qu'elles sont souvent imputables à un déficit de traitements plus profonds tels que l'utilisation de stratégies ou l'absence de transfert de connaissances. Ils ont donc tendance à contrôler leur compréhension à un niveau local et rarement à un niveau global (De Croix & Ledur, 2009).

Ces études montrent que les connaissances métacognitives ne se développent pas de manière égale chez tous les élèves. En effet, certains élèves sur le point d'aborder l'enseignement secondaire ne parviennent ni à s'autoévaluer (à reconnaître leurs erreurs et difficultés de compréhension), ni à planifier les stratégies à adopter en fonction des objectifs liés à la lecture (Eme & Rouet, 2001 ; Corvilain, 2023).

Dans l'enseignement, cette dimension métacognitive tend à être occultée par la dimension automatisée de la compréhension qui concerne la capacité à lire un texte à haute voix, au rythme de la parole et avec intonation. Cette dimension mobilise

des procédures de décodage, mais aussi certains processus inférentiels simples tels que le traitement des anaphores, des connecteurs et la mobilisation de connaissances personnelles.

Depuis les années 1990, la notion de faibles *compreneurs* est utilisée pour qualifier un profil d'élèves qui maîtrisent les démarches de décodage mais éprouvent des difficultés à comprendre ce qu'ils lisent. Nombre d'études ont en effet montré que l'automatisation du décodage et du traitement morphosyntaxique et sémantique en jeu dans l'identification des mots ne suffit pas pour élaborer le sens d'un texte (Nation *et al.*, 2006 ; Oakhill *et al.*, 2003). Il est ainsi établi de longue date que la compréhension pose un problème à de nombreux élèves dont les difficultés demeurent souvent cachées durant les premières années de la scolarité.

1.3. Le modèle de compréhension mobilisé dans l'enquête PIRLS

Dans l'enquête PIRLS, la compréhension en lecture est définie comme

« la capacité de comprendre et d'utiliser les formes écrites du langage requises par la société ou valorisées par l'individu. Les lecteurs peuvent construire du sens au départ d'une diversité de textes. Ils lisent pour apprendre, pour prendre part à une communauté de lecteurs à l'école et dans leur vie quotidienne, et pour le plaisir » (Mullis & Martin, 2019, p. 6).

Cette définition sert de cadre à la conception des instruments d'évaluation incluant différents genres de texte et processus de lecture.

1.3.1. Deux objectifs de lecture

Telle qu'envisagée dans l'enquête PIRLS, la compréhension de l'écrit est une activité finalisée orientée vers deux objectifs de lecture : lire pour l'expérience littéraire qui répond à l'intention de divertir et lire pour acquérir et utiliser de l'information qui répond à l'intention d'informer. Les supports écrits proposés combinent par conséquent des textes dont l'intention est de divertir et des textes dont l'intention est d'informer, proches de ceux que les élèves pourraient consulter dans le cadre scolaire pour acquérir des connaissances. En 2021, les élèves de FW-B ont pris part à l'épreuve administrée au format papier².

² Pour le cycle de 2021, environ la moitié des pays participants a administré l'enquête en mode numérique (31 pays et une entité) tandis que l'autre moitié (27 pays et sept entités) l'a administrée en mode papier.

1.3.2. Quatre processus de lecture

Le cadre conceptuel de l'enquête met l'accent sur le caractère composite de la compréhension de l'écrit en envisageant à la fois des aspects relatifs à la compréhension, à l'interprétation et au développement d'une lecture distanciée. Les questions accompagnant les textes de l'épreuve sont élaborées de manière à couvrir quatre processus de compréhension (*reading literacy*).

Retrouver et prélever des informations explicites (Prélever) dans un texte : ce processus requiert du lecteur d'extraire du sens en s'intéressant aux mots et aux phrases. Les démarches évaluées consistent par exemple à rechercher des éléments d'information pertinents par rapport à un but spécifique. Elles mettent en jeu des démarches de repérage et d'écrémage du texte.

Faire des inférences simples (Inférer) exige du lecteur qu'il comble les « lacunes » du texte de manière automatisée en mobilisant des informations connues ou en déduisant des éléments nécessaires à la cohérence locale. Les questions amènent le lecteur à relier deux ou plusieurs idées ou informations proches dans le texte en inférant notamment les liens entre ces éléments explicites.

Le processus *Interpréter et intégrer des idées et des informations* (Interpréter) permet au lecteur d'élaborer une compréhension plus approfondie du texte en faisant appel à ses connaissances antérieures pour compléter les informations présentées dans le texte et établir la cohérence globale du texte. Les questions portent sur des aspects implicites et sur des éléments textuels partiellement ouverts à l'interprétation du lecteur, qui reposent sur les connaissances et les expériences personnelles. Signalons toutefois que le processus *Interpréter* comme il est évalué dans PIRLS ne recouvre que partiellement la démarche d'interprétation telle que la didactique du français langue première la conceptualise (De Croix, 2020 ; Falardeau, 2003). Les contraintes de passations et de correction auxquelles sont soumises l'étude PIRLS limitent en effet la part d'élaboration de significations évaluable à larges échelles.

Enfin, le processus *Évaluer et critiquer le contenu et les éléments textuels* (Évaluer) amène le lecteur à se distancier du texte (Dufays *et al.*, 2015) et à porter un jugement critique argumenté sur son contenu, le langage utilisé ou les illustrations. Les questions invitent notamment l'élève à évaluer le contenu d'un texte (comparer la représentation d'un mot selon l'auteur à sa propre compréhension ou à des informations en provenance d'autres sources) ou à porter un regard critique sur le langage et les éléments textuels (réfléchir à la clarté de l'expression du sens, en faisant appel à ses propres connaissances en lien avec le genre, la structure du texte ou les conventions linguistiques). Ce processus englobe non seulement des démarches d'appréciation des qualités du texte mais aussi des capacités de lecture critique cruciales en lecture digitale telles que la capacité à porter un jugement sur la crédibilité des informations diffusées en continu sur les téléphones mobiles, les tablettes et les ordinateurs (Wineburg *et al.*, 2016).

Dans la mesure où ils sollicitent davantage d'élaboration de la part du lecteur, les deux derniers processus (*Interpréter* et *Évaluer*) sont considérés comme plus experts que les premiers processus (*Prélever* et *Inférer*). Cette distinction renvoie aux deux niveaux présents dans le modèle de Kintsch (1988) et de Bianco (2015, 2023) qui distinguent l'élaboration de la base de texte et du modèle de situation.

1.4. Les constats issus des cycles PIRLS précédents

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 quatrième 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 apparaissent singulières sur différents plans.

En 2011 et 2016, différents constats ont pointé le fait que les activités d'apprentissage de la lecture experte sont moins fréquentes en FW-B que dans d'autres contextes éducatifs et que les activités d'exploitation des lectures y apparaissent davantage tournées vers l'évaluation que vers l'enseignement de démarches de compréhension (Schillings *et al.*, 2017b ; Lafontaine *et al.*, 2018). Ces analyses comparatives montrent par ailleurs que les récits courts constituent le support écrit le plus fréquemment donné à lire aux élèves de la FW-B lors de l'apprentissage de la lecture et que l'apprentissage de la compréhension franchit très rarement le cadre du cours de français.

Enfin, la comparaison des logiques de progression des apprentissages en lecture au fil du cursus primaire effectuée au départ des données recueillies en 2011 auprès des chefs d'établissement montre deux types contrastés de logiques de progression curriculaire (Schillings *et al.*, 2014) : en FW-B, durant les deux premières années de l'enseignement primaire, on observe une vision simplifiée de l'apprentissage de la lecture caractérisée par une centration sur le développement des processus de compréhension peu complexes tels que *Prélever/Inférer*. L'apprentissage des démarches d'interprétation et d'évaluation est reporté au-delà de la quatrième année primaire. Ces analyses comparatives montrent que d'autres systèmes éducatifs tels que l'Angleterre ou l'Ontario adoptent une autre logique de progression curriculaire caractérisée par le développement conjoint de processus simples et complexes : les objectifs assignés aux activités d'apprentissage de la lecture y englobent dès les premières années d'apprentissage des processus tels que *Interpréter/Évaluer*.

2. Méthodologie de l'étude PIRLS

2.1. Échantillonnage et recueil des données

Afin d'assurer la comparabilité des données entre pays ainsi que la représentativité des données sélectionnées au sein de chaque système éducatif, l'échantillonnage repose sur des critères rigoureux en termes de taille et de procédure de sélection. En FW-B, le réseau d'enseignement, l'indice socioéconomique et la taille de l'établissement sont pris en compte. Une fois les écoles échantillonnées, deux classes de quatrième année primaire au maximum sont sélectionnées aléatoirement (une classe dans les petites écoles et deux classes dans les écoles comprenant deux classes ou plus).

Les compétences des élèves en compréhension de l'écrit sont évaluées à l'aide de 18 unités de test assignées aléatoirement aux élèves selon un principe de rotation. Chaque unité³ comporte un texte d'environ trois à quatre pages incluant les illustrations et un questionnaire composé pour moitié de questions à choix multiples offrant quatre possibilités de réponses et pour moitié de questions ouvertes à réponses construites. Ces réponses sont évaluées de manière externe par des codeurs formés à l'utilisation de critères précis permettant de déterminer un niveau qualitatif de réponse (incorrecte, partiellement correcte, correcte) ; les aspects formels de la réponse ne sont pas pris en considération. Chaque élève complète une unité de test basée sur un « récit » et une unité basée sur un « texte documentaire », en deux périodes de 40 minutes. Le récit est un texte de fiction mettant en scène deux personnages et développant une intrigue qui comporte un ou deux événements centraux. Le texte documentaire traite quant à lui d'un sujet, d'un phénomène qu'il cherche à décrire et/ou à expliquer.

Parallèlement, les enseignants sont invités à répondre à un questionnaire composé de 43 questions à choix multiples réparties en huit thématiques⁴ dont l'enseignement et l'évaluation de la lecture tels que dispensés à la classe participant à l'étude PIRLS.

2.2. Participants

En FW-B, 4 279 élèves de quatrième année primaire ont participé à l'enquête PIRLS 2021 durant la période allant du 19 avril au 31 mai 2021. Ces élèves sont issus de 261 classes réparties dans 158 écoles. Les données issues des questionnaires à destination des enseignants ont été récoltées auprès de 242 enseignants responsables de l'enseignement de la lecture dans les classes échantillonnées ce qui porte à 93 % la participation des enseignants à ce volet de l'enquête.

3 Des exemples d'épreuves sont disponibles sur le site <https://www.pirls-FW-B.uliege.be> dans l'onglet *Outils*.

4 Les six autres thématiques sont la politique de l'école en matière de réussite, l'école et son environnement, être enseignant, la lecture dans votre école, bibliothèques et ressources numériques, devoirs de lecture.

2.3. Un sous-groupe de pays comparables : les pays de référence pour 2021

En 2021, 65 pays et entités⁵ ont pris part à l'enquête PIRLS. Dans un souci de comparabilité des contextes éducatifs, les résultats de la FW-B sont mis en perspective avec ceux obtenus par un sous-ensemble de 18 pays jugés comparables à la FW-B.

La crise de la Covid-19 ayant contraint certains systèmes éducatifs à reporter le moment de la prise des données initialement prévue au printemps 2021, cette nouvelle variable s'est ajoutée aux deux critères traditionnellement utilisés pour constituer le groupe de référence : la proximité culturelle et géographique (les pays de l'Union européenne et l'Angleterre) et le nombre d'années d'enseignement de la lecture dont les élèves ont bénéficié au moment du test (Schillings *et al.*, 2023).

Le groupe de référence est ainsi constitué de pays où l'enquête a été administrée au printemps 2021, comme en FW-B lorsque les élèves fréquentaient la fin de la quatrième année primaire. En Angleterre, les élèves ont toutefois été testés au printemps 2022. Les élèves des pays de référence ont, pour la plupart, bénéficié de quatre années d'enseignement de la lecture. La moyenne d'âge des élèves varie de 10 à 11 ans selon l'âge de début de l'enseignement de la lecture.

2.4. Analyses des données

L'échelle des performances PIRLS a été établie en 2001 à partir de la combinaison des distributions des performances de tous les pays participants à PIRLS 2001. Afin de fournir un point de référence pour les comparaisons entre pays, le point central de l'échelle a été fixé à 500 et correspond à la moyenne de la distribution des performances. L'écart-type est fixé à 100. D'un cycle à l'autre, les performances sont replacées sur cette échelle (von Davier *et al.*, 2023).

Il est par ailleurs important de noter que les scores moyens sont assortis d'une erreur de mesure. En effet, l'étude étant réalisée au départ d'un échantillon et non de la population totale, une marge d'erreur doit être prise en compte pour ne pas conclure erronément à des différences. Ainsi, avec une moyenne de 494 et une marge d'erreur de 2,7, le score de la FW-B se situe dans l'intervalle compris entre 489 et 499 ($[494 - (1,96 \times 2,7)]$ et $[494 + (1,96 \times 2,7)]$). L'erreur est multipliée par 1,96 pour obtenir un degré de certitude de 95 %.

Au-delà des scores moyens, une échelle de compétences en quatre niveaux hiérarchisés est définie au départ des résultats internationaux grâce à un modèle de réponse à l'item (analyse de Rasch⁶).

5 Une entité est soit une région soit un pays qui teste dans un autre grade que le grade 4.

6 Chaque élève participant à l'enquête PIRLS reçoit deux textes et les questions qui y sont associées. Tous les élèves ne répondent donc pas aux mêmes questions. Afin de pouvoir rapporter les compétences des élèves sur une même échelle, il est nécessaire d'utiliser des méthodes statistiques

3. Analyse des résultats

3.1. Un niveau moyen de lecture inférieur à la moyenne des pays de référence

Avec une moyenne de 494, la FW-B se situe en bas du classement des pays de référence, près de la Communauté flamande et de la France. Cette moyenne se distingue néanmoins de ces pays par sa position significativement en deçà de la moyenne internationale fixée à 500. La tête de ce classement est occupée par l'Angleterre et par les pays où l'enseignement de la lecture débute à 7 ans et dans lesquels les élèves testés sont âgés de 11 ans (Finlande, Pologne, Suède, Bulgarie).

Comme l'indique le tableau 1, une majorité des pays accuse une diminution significative, et parfois importante, des scores moyens globaux entre 2016 et 2021. La Communauté flamande perd ainsi 14 points depuis la dernière prise de mesure, la Slovénie présente un écart négatif de 23 points et les Pays-Bas un écart de 18 points. Seuls quelques pays font exception en présentant des écarts de performances non significatifs entre 2016 et 2021. C'est notamment le cas de la République tchèque, de la République slovaque et de la France, mais aussi de la FW-B (ainsi que l'Angleterre qui a testé les élèves une année plus tard, donc après une année d'enseignement revenu à la normale). Dans ces quelques pays, l'impact de la pandémie de la Covid-19 semble donc avoir été limité.

Tableau 1. Moyenne, écart-type et évolution des résultats dans les 18 pays de référence

	Moyenne (s.e.)	Écart-type	Évolution 2016 – 2021*
Angleterre (p)	558 (2.5)	76	-1 ⁿ
Finlande (n)	549 (2.4)	74	-17
Pologne (p)	549 (2.2)	72	-16
Suède (n)	544 (2.1)	79	-12
Bulgarie (p)	540 (3.0)	88	-12
République tchèque (n)	540 (2.3)	73	-4
Danemark (n)	539 (2.2)	73	-8
Italie (n)	537 (2.2)	66	-11
Moyenne des pays de référence	531 (0.7)	73	
Autriche (p)	530 (2.2)	69	-11

permettant de relier les réponses aux différentes unités. Le modèle de réponse à l'item est adapté à ce besoin. Pour plus d'informations concernant la procédure statistique, nous renvoyons le lecteur au rapport technique pour PIRLS 2021 (von Davier *et al.*, 2023).

République slovaque (n)	529 (2.7)	77	-6
Pays-Bas (p)	527 (2.5)	67	-18
Allemagne (n)	524 (2.1)	77	-13
Espagne (n)	521 (2.2)	69	-7
Portugal (n)	520 (2.3)	72	-8
Slovénie (n)	520 (1.9)	70	-23
France (p)	514 (2.5)	71	2
Chypre (p)	511 (2.9)	78	/
Communauté flamande (n)	511 (2.3)	67	-14
Moyenne internationale	500	100	
Fédération Wallonie Bruxelles (p)	494 (2.7)	73	-3

^a Les données ayant été récoltées au printemps 2022 en Angleterre, les tendances sont calculées pour une période de 5 ans.

* Les chiffres en gras indiquent des différences significatives.

(s.e.) Erreur de mesure.

(n) mode numérique, (p) mode papier

3.2. Une proportion très importante de lecteurs précaires

La répartition des élèves de la FW-B selon les quatre niveaux de compétences spécifiques à l'épreuve PIRLS indique que plus d'un tiers des élèves de quatrième année primaire (38 %) peuvent être considérés comme des lecteurs précaires : la majorité de ces élèves (27 %) n'atteint que le niveau de compétences *bas* et 11 % ne réussissent pas à atteindre ce niveau inférieur de l'échelle de compétences (tableau 2). Ce résultat reflète des lacunes probablement enracinées dès les premières années d'apprentissage de la lecture, au niveau de l'automatisation des mécanismes d'identification des mots écrits.

Par ailleurs, une proportion importante des élèves de quatrième année primaire (36 %) présente un niveau de compétences *intermédiaire* témoignant d'un niveau de compréhension rudimentaire. Ce niveau de compétences correspond à une capacité à traiter les informations essentiellement explicites et à une maîtrise insuffisante des démarches expertes telles que mobiliser ses connaissances ou expériences pour apprendre d'un texte documentaire ou apprécier un récit. Seuls 23 % des élèves atteignent les niveaux *élevé* et *avancé* de compétence qui attestent de la maîtrise de ces démarches expertes.

De façon plus préoccupante encore, le pourcentage d'élèves situés aux niveaux les plus bas de l'échelle de compétences en compréhension de l'écrit est en constante augmentation : en 2016, on observait 8 % des élèves n'ayant pas atteint le niveau *bas*. En 2021, cette proportion s'élève à 11 %.

En comparaison avec la répartition des élèves des pays de référence dans ces niveaux de compétences, la FW-B se distingue par une proportion nettement plus élevée de lecteurs très faibles et par une moindre proportion de très bons lecteurs : 38 % des élèves de la FW-B se situent aux niveaux bas et en deçà pour 22 % en moyenne dans les pays du groupe de référence. Par ailleurs, 23 % des élèves de la FW-B présentent un niveau élevé ou avancé pour 41 % en moyenne dans les pays du groupe de référence.

Tableau 2. Pourcentages d'élèves selon les niveaux de compétences en FW-B et dans les pays de référence

Niveaux de compétences	En FW-B	Moyenne des pays de référence
Sous le niveau bas (score moyen inférieur à 401)	11 %	5 %
Niveau bas (Score moyen compris entre 401 et 475)	27 %	17 %
Niveau intermédiaire (Score moyen compris entre 476 et 550)	39 %	36 %
Niveau élevé (Score moyen compris entre 551 et 625)	20 %	32 %
Niveau avancé (Score moyen supérieur à 625)	3 %	9 %

3.3. Des démarches cognitives peu maîtrisées

En 2021, l'écart des scores relatifs aux deux grands types de processus Prélever/Inférer *versus* Intégrer/Évaluer se limite à cinq points alors qu'il s'élevait à 13 points en 2011. La tendance à la réduction de cet écart, déjà observée en 2016, se poursuit donc. Cette réduction est toutefois due à une légère diminution de la maîtrise des processus Prélever/Inférer qui traduit une difficulté des élèves de quatrième année primaire à localiser des informations et des passages dans des textes d'envergure, tels que ceux inclus dans l'épreuve.

Tableau 3. Évolution des scores moyens en FW-B en fonction des processus évalués

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

3.4. Les pratiques de classes déclarées par les enseignants

3.4.1. Des démarches cognitives peu enseignées

Plusieurs questions investiguent 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. Les tableaux 4 et 5 synthétisent la fréquence à laquelle les enseignants déclarent organiser différentes activités visant à aider les élèves à développer un éventail de processus de compréhension. Les données sont présentées selon deux niveaux de fréquence : « au moins une fois par semaine » et « jamais ou presque jamais ».

Les réponses fournies en 2021 (tableau 4) reflètent la fréquence très importante à laquelle les démarches de localisation des informations et d'identification de l'idée principale sont exercées : respectivement 88 % et 55 % des élèves prennent part à ce type d'activités au moins une fois par semaine. Comparativement, les démarches d'interprétation et d'intégration de ce qui est lu avec les expériences et les connaissances des élèves se révèlent deux fois moins fréquentes. Il en va de même pour la lecture distanciée qui, au vu des réponses fournies, ne constitue pas un objectif assigné aux tâches de lecture de manière régulière : seuls 40 % des élèves sont amenés à déterminer le point de vue de l'auteur au moins une fois par semaine et 12 % des élèves sont impliqués dans des tâches les invitant à évaluer et critiquer le style ou la structure du texte lu à cette même fréquence. Notons qu'en 2016, cet item avait recueilli 45 % de réponses indiquant une fréquence hebdomadaire, cependant sa formulation était différente (*décrire le style ou la structure du texte qu'ils ont lu*).

Tableau 4. Pourcentages d'élèves dont les enseignants déclarent organiser des activités visant à les aider à développer leurs compétences ou à acquérir de nouvelles stratégies, en 2021

		Au moins une fois par semaine	Jamais ou presque jamais
Localiser et faire des inférences simples	Localiser des informations	88 %	1 %
	Identifier les idées principales	55 %	9 %
Interpréter et intégrer des idées et des informations	Faire des prédictions	55 %	9 %
	Généraliser et inférer	57 %	5 %
	Comparer avec ses expériences	35 %	17 %
	Comparer avec des lectures antérieures	30 %	24 %
Évaluer et critiquer le contenu et les éléments textuels	Évaluer le style et structure du texte	12 %	58 %
	Déterminer le point de vue de l'auteur	40 %	20 %

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

À première vue, les données du tableau 5 indiquent que les échanges à propos des textes lus (en classe ou à domicile) sont fréquents pour deux tiers des élèves. Ceux-ci semblent fréquemment 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 pour que les objectifs assignés aux moments d'échanges portent leurs fruits, il serait utile que ces textes renferment suffisamment de relief, de variation de points de vue ou de significations possibles (Touveron, 1999). 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). Il est donc peu probable que ces échanges puissent conduire à dépasser l'extraction du sens du texte et à aider les élèves à cheminer vers de véritables démarches interprétatives.

Tableau 5. Pourcentages d'élèves dont les enseignants déclarent proposer des pratiques en lien avec l'appréciation, selon la fréquence, en 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 %

3.4.2. Un contrôle externe de la compréhension des élèves

Parmi les questions focalisées 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 6).

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 sur la base de ce qu'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 81,8 % 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 autonome de sa compréhension apparaît nettement moins fréquent : s'il semble régulier pour 47,2 % des élèves, il apparaît inexistant pour 20 % d'entre eux et occasionnel pour les 33,5 % restants. Ces réponses rappellent des constats déjà posés antérieurement.

Tableau 6. Pourcentages d'élèves dont les enseignants déclarent proposer de réfléchir à leur pratique de lecteur, selon la fréquence, en 2021

	Au moins une fois par semaine	Jamais ou presque jamais
Expliquer ou démontrer sa compréhension	81,8 %	2,3 %
Évaluer leur propre lecture (ex. : reconnaître qu'ils et elles ne comprennent pas)	47,2 %	19,3 %

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 7. Pourcentages d'élèves dont les enseignants déclarent exploiter les lectures en classe en 2021

	Au moins une fois par semaine	Jamais ou presque jamais
Répondre oralement à des questions ou résumer oralement	76 %	24 %
Répondre par écrit à un questionnaire ou à un test	75 %	25 %
Écrire un texte qui fait référence au texte lu	17 %	83 %
Discuter d'un texte entre élèves	42 %	58 %

Les réponses fournies par les enseignants confirment la place centrale qu'ils accordent à l'évaluation de la compréhension des élèves, qu'elle revête la forme de questionnaires ou de tests ou encore d'échanges oraux guidés par des questions que les enseignants ont formulées eux-mêmes (en grisé dans le tableau). Pour trois quarts des élèves, la lecture de textes à l'école s'effectue principalement avec un horizon d'évaluation. En effet, les activités d'exploitation des lectures scolaires incluant des 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.

4. Discussion

L'enquête PIRLS 2021 atteste une fois encore de la faiblesse des compétences des élèves de quatrième année primaire de la FW-B en compréhension de l'écrit. En dépit du caractère alarmant des constats posés de manière récurrente depuis une vingtaine d'années, les pratiques de classe demeurent relativement stables. En effet, le traitement de surface des textes, nécessaire mais non suffisant, reste très fréquent pour une grande majorité 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 une cible des activités de lecture travaillée *au moins une fois par semaine* pour la moitié des élèves. Parallèlement, une certaine frilosité des enseignants de quatrième année primaire vis-à-vis de tâches qui demanderaient aux élèves d'évaluer et de critiquer le style ou la structure du texte lu peut être relevée. Enfin, bien qu'elles permettent seulement d'approcher les modes d'exploitation des lectures réellement mis en œuvre dans les classes, les données recueillies auprès des enseignants tendent néanmoins à montrer que les échanges entre pairs constituent un levier du développement d'une lecture littéraire globalement peu actionné (Dufays *et al.*, 2015).

Plusieurs hypothèses peuvent être avancées pour expliquer cette inertie. L'une d'entre elles, énoncée par Desrochers *et al.* (2023), pointe l'écart entre l'état des savoirs scientifiques sur l'apprentissage de la lecture et la mobilisation de ces savoirs dans le milieu scolaire. Cette distance conduit à sous-estimer la complexité des mécanismes en jeu dans l'élaboration de la compréhension et à faire reposer l'enseignement de la compréhension sur des tests mettant l'accent sur l'évaluation du produit de la compréhension plus que sur l'explicitation des démarches (Nation & Angell, 2006). Cette méconnaissance des nombreuses habiletés cognitives en jeu tend aussi à réduire l'enseignement initial de la lecture à la dimension automatisée de la compréhension en prenant appui sur des textes simples. Les données de PIRLS 2011 ont montré que cette tendance à adopter une vision simplifiée de l'apprentissage de la lecture apparaît plus accentuée en FW-B que dans d'autres systèmes éducatifs (Schillings *et al.*, 2014). Elle va de pair avec une tendance à reporter à plus tard le développement de l'appréciation des textes.

Une deuxième hypothèse, avancée par Bianco (2023), concerne précisément ce caractère évolutif des enjeux de l'enseignement de la lecture. Au-delà des premières années d'enseignement, la centration sur l'identification de mots tend à s'estomper pour faire place au développement de la compréhension de textes. Mais, dès lors que cette dimension automatisée de la compréhension est acquise, le risque est grand, tant pour les élèves que pour les enseignants, de perdre de vue l'enjeu de compréhension revêtu par les activités de lecture proposées à l'école. Dans certains cas, l'automatisation

pourrait même s'avérer contreproductive lorsqu'elle conduit les élèves à considérer que bien lire signifie lire vite et, dès lors, à sous-estimer l'importance de prendre le temps de réguler sa compréhension et de s'arrêter pour poser un regard réflexif sur ses démarches de compréhension et pour se distancier du contenu.

Au vu des avancées scientifiques dans le domaine de la lecture, il apparaît pourtant crucial que les élèves apprennent à développer un contrôle interne de leur compréhension. Les activités d'enseignement et d'apprentissage de la lecture ciblées sur cette dimension réflexive de la compréhension devraient donc les rendre capables d'autoévaluer et de réguler leur compréhension de manière autonome. Il convient pour cela de leur apprendre non seulement à développer un usage flexible, conscient et contrôlé des procédures cognitives en jeu dans la compréhension mais aussi de leur apprendre très tôt à justifier leur compréhension, leur interprétation et leur appréciation des textes. De manière plus large, il apparaît important de travailler conjointement les stratégies qui conditionnent l'élaboration de la compréhension et celles qui permettent au lecteur de poser un regard distancé sur le contenu et la forme des lectures (Dufays *et al.*, 2015).

Selon Turcotte *et al.* (2015), l'aide aux lecteurs en difficulté implique de former des enseignants capables de dégager les connaissances auxquelles le lecteur fait appel et les stratégies qu'il utilise en situation de lecture. Certes, l'enquête PIRLS ne revêt pas toutes les caractéristiques métacognitives d'une telle situation d'évaluation de la lecture dans laquelle l'enseignant pourrait faire expliciter aux élèves les démarches mises en œuvre pour comprendre et élaborer des significations. Cependant, le cadre conceptuel de cette enquête, qui évalue les modes de compréhension hautement littéraciés requis par l'école (Delarue-Breton & Bautier, 2019), et les résultats mis en évidence, tant au niveau des acquis des élèves que des pratiques d'enseignement, contribuent à éclairer le diagnostic et à rappeler, une fois encore, l'urgence d'enseigner la lecture dans une visée réflexive. À cet égard, le référentiel de Français – Langues anciennes (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2022) constitue un premier jalon d'amélioration de la progression et de la continuité des pratiques d'enseignement de la lecture au fil du tronc commun, y compris dans sa dimension réflexive. Comme le souligne Pantaleo (2021), les élèves ont besoin qu'on leur enseigne comment s'engager dans une réflexion approfondie et qu'on leur accorde du temps pour s'impliquer dans l'élaboration du sens et de la signification des textes. En reprenant les mots d'Eisner (2009), Pantaleo (2021) rappelle au passage un principe essentiel au développement de la dimension réflexive de la lecture : « apprendre à ralentir la perception est l'un des principaux moyens d'enrichir son expérience » (p. 8).

Bibliographie

- Afflerbach, P., Pearson, P. D. & Paris, S. G. (2008). Clarifying Differences between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373. Doi : <https://doi.org/10.1598/rt.61.5.1>
- Alvi, E. & Gillies, R. (2018). A Case Study of a Grade 7 Teacher's Perspectives and Practices Related to Self-regulated Learning (SRL). *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(2), 147-167. Doi : <https://doi.org/10.1080/1359866x.2018.1542663>
- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Bianco, M. (2023). La compréhension de l'écrit et son développement : de multiples habiletés en interaction. *A.N.A.E.*, 182, 75-84.
- Corvilain, L. (2023). *Comment favoriser l'acquisition de métaconnaissances et de stratégies métacognitives en lecture ? Analyse d'une co-conception d'un dispositif d'apprentissage. Étude de cas réalisée en 5^e et 6^e année primaire*. [Mémoire de Master non publié]. Université de Liège. <http://hdl.handle.net/2268.2/17206>
- De Croix, S. (2020). Compréhension/interprétation/inférence. Dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier & J.-F. Massol (ed.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (pp. 48-51). Paris : Honoré Champion. URL : <http://hdl.handle.net/2078.1/270020>
- De Croix, S. & Ledur, D. (2009). Développer les compétences métacognitives en lecture : une piste pour accompagner les lecteurs en difficulté au début secondaire. Dans M. Couprenne (Ed.), *Les Dynamiques des apprentissages : la continuité au cœur de nos pratiques, de 2 ans 1/2 à 14 ans* (pp. 68-81). Bruxelles : De Boeck.
- Delarue-Breton, C. & Bautier, É. (2019). Littératie scolaire : ambitions exigeantes, difficultés de mise en œuvre. *Pratiques*, 183-184. Doi : <https://doi.org/10.4000/pratiques.7011>
- Desrochers, A. & Ziegler, J.-C. (2023). La science de la lecture : fondements et applications. *A.N.A.E.*, 182, 85-94.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe* (3^e éd.). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Eisner, E. (2009). What Education Can Learn from the Arts. *Art Education*, 62(2), 6-9.
- Eme, E., Haro, C. & Rouet, J.-F. (2003). Métacognition et compréhension : quelles connaissances facilitent la lecture des jeunes lecteurs francophones ? Dans

- M.-N. Romdhane, J.-E. Gombert & M. Belajouza (Eds), *L'Apprentissage de la lecture* (pp. 2-21). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Eme, E. & Rouet, J.-F. (2001). Les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez l'enfant et l'adulte. *Enfance*, 53(4), 309-328. Doi : <https://doi.org/10.3917/enf.534.0309>
- Eme, E. & Rouet, J.-F. (2005). Aspects métacognitifs dans l'apprentissage de la lecture compréhension. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 31(1), 1-20. Doi : <https://doi.org/10.4000/osp.4871>
- Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 3, 673-694. Doi : <https://doi.org/10.7202/011409ar>
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2022). *Référentiel de français et langues anciennes*. URL : <http://www.enseignement.be/download.php?do.id=17235>
- Giasson, J. (2013). *La Lecture. De la théorie à la pratique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Goigoux, R. (2003). Enseigner la compréhension : l'importance de l'autorégulation. Dans D. Gaonach'h & M. Fayol (Eds), *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia* (pp. 182-205). Paris : Hachette Éducation.
- Kintsch, W. (1988). The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-integration Model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182. Doi : <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (2013). Revisiting the Construction-integration Model of Text Comprehension and its Implication for Instruction. Dans D. E. Alverman, N. J. Unrau & R. B. Ruddell (Ed.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (7th ed., pp. 807-839). Newark: International Reading Association.
- Lafontaine, D., Dupont, V. & Schillings, P. (2017). Pratiques d'enseignement et compétences en lecture des élèves : qu'évaluent les enquêtes internationales et que peuvent en apprendre les enseignants ? Dans M. Bianco & L. Lima (ed.), *Comment enseigner la compréhension en lecture ?* (pp. 74-92). Paris : Hatier.
- Lafontaine, D., Dupont, V. & Schillings, P. (2018). Does Reading Literacy Instruction Vary According to Language or Culture? Similarities and Differences in English-, German- and French-speaking Education Systems in PIRLS 2016. *IEA Compass: Briefs in Education*, 4. URL : <https://hdl.handle.net/2268/230842>

- McLaughlin, M. & De Voogd, G. (2018). Reading Comprehension, Critical Understanding: Research-based Practice. Dans D. Lapp & D. Fisher (Ed.), *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts* (4th ed., pp. 85-109). New York: Routledge.
- Mullis, I. V. S. & Martin, M. O. (2019). *PIRLS 2021: Reading Assessment Framework*. Chesnut Hill, MA: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Nation, K. & Angell, P. (2006). Learning to Read and Learning to Comprehend. *London Review of Education*, 4(1), 77-87. Doi : <http://dx.doi.org/10.1080/13603110600574538>
- Oakhill, J. V., Cain, K. & Bryant, P. E. (2003). The Dissociation of Word Reading and Text Comprehension: Evidence from Component Skills. *Language & Cognitive Processes*, 18, 443-468. URL : <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/01690960344000008>
- Pantaleo, S. (2021). *Redécouvrir la réponse esthétique de Rosenblatt à travers l'album « Là où vont nos pères » de Shaun Tan*. Traduction : Marine André & Patricia Schillings. *Caractères*, 63, 65-86. URL https://www.ablf.be/images/stories/Caracteres/63/Caracteres_63_web.pdf
- Rosenblatt, L. (1986). The Aesthetic Transaction. *Journal of Aesthetic Education*, 20(4), 122-127. Doi : <https://doi.org/10.2307/3332615>
- Rosenblatt, L. (1988). The Literary Transaction. Dans P. Demers (Ed.), *The Creating Word* (pp. 66-85). Edmonton : University of Alberta Press.
- Rosenblatt, L. (1994). The Transactional Theory of Reading and Writing. Dans R. Ruddell, M. Ruddell & H. Si Singer (Ed.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (4th ed., pp. 1057-1092). Newark: International Reading Association.
- Schillings, P., André, M., Matoul, A. & Dupont, V. (2023). *PIRLS 2021 : Note de synthèse*. Liège : Université de Liège, Analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement.
- Schillings, P., Hindryckx, G., Dupont, V., Matoul, A. & Lafontaine, D. (2012). *PIRLS 2011 : Note de synthèse*. Liège : Université de Liège, Analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement.
- Schillings, P., Hindrycks, G., Dupont, V, Matoul, A. & Lafontaine, D. (2014). *PIRLS 2011 : Enquête internationale sur le développement des compétences en lecture des élèves de 4^e année primaire. Rapport de recherche*. Liège : Université de Liège, Analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement.

- Schillings, P., Dupont, V., Géron, S. & Matoul, A. (2017a). *PIRLS 2016 : Note de synthèse*. Liège : Université de Liège, Analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement.
- Schillings, P., Géron, S. & Dupont, V. (2017b). Étude comparative des pratiques d'enseignement de la lecture en 4^e primaire : des questions de didactique pointées par l'étude internationale PIRLS 2011. *Forumlecture suisse. Littératie dans la recherche et la pratique*, 3. URL : <https://hdl.handle.net/2268/215725>
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le texte littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.
- Turcotte, C. (2009). Différencier l'enseignement de la lecture au primaire : Une question de sens. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(3), 21-39. Doi : <https://doi.org/10.7202/039854ar>
- Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Von Davier, M., Mullis, I. V. S., Fishbein, B. & Foy, P. (Ed.) (2023). *Methods and Procedures: PIRLS 2021 Technical Report*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. URL : <https://pirls2021.org/methods>
- Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J. & Ortega, T. (2016). *Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning*. Stanford: Stanford University. Retrieved from <http://purl.stanford.edu/fv751yt5934>
- Ziegler, J. & Sprenger-Charolles, L. (2023). Apprendre à lire : du décodage à la compréhension écrite. *A.N.A.E.*, 182, 45-54.