

Quels liens existe-t-il entre les pratiques de classe en enseignement de la lecture et les performances des élèves en FWB ?

Auteur : Gracz, Sophie

Promoteur(s) : Monseur, Christian

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en formation des adultes

Année académique : 2017-2018

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/5674>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



Faculté de Psychologie, Logopédie
et Sciences de l'éducation (FPLSE)

**PIRLS 2016 : quels liens existe-t-il entre les pratiques de classe en
enseignement de la lecture et les performances des élèves en FWB?**

Promoteur : Monsieur Christian Monseur

Lectrices : Madame Dominique Lafontaine et Madame Virginie Dupont

Mémoire présenté par Sophie Gracz en vue de
l'obtention du grade de Master en Sciences de
l'Éducation, finalité spécialisée en formation
des adultes

Année académique : 2017-2018



Faculté de Psychologie, Logopédie
et Sciences de l'éducation (FPLSE)

**PIRLS 2016 : quels liens existe-t-il entre les pratiques de classe en
enseignement de la lecture et les performances des élèves en FWB?**

Promoteur : Monsieur Christian Monseur

Lectrices : Madame Dominique Lafontaine et Madame Virginie Dupont

Mémoire présenté par Sophie Gracz en vue de
l'obtention du grade de Master en Sciences de
l'Éducation, finalité spécialisée en formation
des adultes

Année académique : 2017-2018

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier Monsieur Monseur, mon promoteur, pour son soutien et ses précieux conseils durant l'élaboration de ce travail.

.

Je remercie Madame Pools pour son accompagnement.

Je tiens également à remercier mes lectrices, Madame Lafontaine et Madame Dupont, pour l'intérêt porté à mon mémoire et le temps consacré à sa lecture.

Enfin, un merci tout particulier à mes proches pour l'intérêt qu'ils ont porté à mon travail, chacun à leur façon.

Table des matières

Préambule.....	6
Partie théorique	8
1. La compréhension en lecture	8
1.1. La double voie en lecture.....	8
1.2. La compréhension en lecture	9
1.3. Le rôle des connaissances dans la compréhension en lecture	12
1.4. Construire la cohérence du texte.....	14
1.5. Conclusion	15
2. Liens entre les pratiques familiales liées à la lecture et les performances en compréhension de lecture.....	15
2.1. Les pratiques familiales liées à la lecture	16
2.2. Lien entre le statut économique et social et les pratiques familiales	17
2.3. Lien entre les pratiques familiales et les performances en lecture	18
2.4. Lien entre implication des parents dans le travail scolaire et performances en lecture	20
2.5. Conclusion	21
3. Pratiques de classe favorisant l'accès à la compréhension en lecture.....	21
3.1. Le temps effectif d'apprentissage en lecture.....	21
3.2. Liens entre langage oral et compréhension en lecture	23
3.3. L'apprentissage de la conscience phonologique et l'enseignement explicite du code.....	24
3.4. L'entraînement à la fluidité ou fluence de lecture	27
3.5. Le développement du vocabulaire	29
3.6. L'enseignement explicite et structuré de stratégies de compréhension	30
3.6.1. L'enseignement direct	30
3.6.2. L'enseignement stratégique en lecture	32
3.6.3. Les stratégies de lecture-compréhension	34
3.6.4. L'enseignement de l'inférence	39
3.7. Conclusion	42
Partie pratique	43
1. Méthodologie.....	43
1.1. L'échantillon.....	44

1.1.1. Au niveau international	44
1.1.2. L'échantillon en FWB	44
1.2. L'instrument de mesure	45
1.3. Aspects statistiques.....	45
1.3.1. 1ère partie : analyse au niveau international	45
1.3.2. 2e partie : analyse au niveau de la FWB	46
2. Analyses au niveau international	48
2.1. Le temps d'apprentissage de la langue et de la lecture.	48
2.2. Temps consacré à l'apprentissage de la langue	49
2.3. Le temps consacré à l'apprentissage de la lecture	50
2.4. Le regroupement des élèves pendant les activités de lecture.....	51
2.4.1. Au niveau international	51
2.4.2. Au niveau de la FWB	52
2.4.3. Profils des pays selon les types de regroupements	52
2.5. Supports de lecture utilisés	54
2.5.1. Au niveau international	55
2.5.2. En Fédération Wallonie-Bruxelles	55
2.5.3. Profils de pays selon les supports de lecture	55
2.6. Pratiques de classe en lecture	57
2.6.1. Au niveau international	57
2.6.2. En Fédération Wallonie-Bruxelles	58
2.6.3. Des profils de pays relatifs à ces pratiques de lecture	58
2.7. Enseignement de stratégies de compréhension en lecture	61
2.7.1. Au niveau international	61
2.7.2. En FWB.....	62
2.7.3. Des profils de pays liés à l'apprentissage de compétences et stratégies en compréhension à la lecture.....	63
2.8. Pratiques de classes relatives à la motivation, la différenciation, l'évaluation et les stratégies favorisant l'interprétation et la capacité à aller au-delà du texte	64
2.8.1. Des profils de pays selon ces pratiques	66
2.9. Pratiques de classes après la lecture	68
2.9.1. Au niveau international	69
2.9.2. En FWB.....	69
2.9.3. Profils de pays selon les activités survenant après la lecture.....	69
2.10. Liens entre pratiques de classes et performances au niveau international	70
2.11. Conclusion de cette section	72
3. Des profils d'enseignants en Fédération Wallonie Bruxelles	73
3.1. Des types de groupements des élèves	74

3.2. Du type de supports de lecture.	74
3.3. Des pratiques de classe en lecture	75
3.4. De l'enseignement de stratégies de lecture.....	76
3.5. Pratiques de classes relatives à la motivation, la différenciation, l'évaluation et les stratégies favorisant l'interprétation et la capacité à aller au-delà du texte	77
3.6. Pratiques de classe après la lecture.....	78
3.7. Liens entre pratiques de classe en lecture et SES école.....	79
3.8. Conclusion de cette section	80
4. Liens entre les pratiques de lecture et les performances des élèves.....	81
4.1. La régression multi-niveaux dans un modèle vide	81
4.2. Liens entre performances et les types de groupements des élèves	82
4.3. Liens entre performances et les supports de lecture utilisés	82
4.4. Liens entre les pratiques de classe en lecture et les performances.....	83
4.5. Liens entre l'enseignement de stratégies de lecture et les performances.....	84
4.6. Liens entre les pratiques de classes relatives à la motivation, la différenciation, l'évaluation et les stratégies favorisant l'interprétation et la capacité à aller au-delà du texte et les performances en lecture.....	85
4.7. Liens entre les pratiques de classe après la lecture et les performances	85
4.8. Régression multi-niveaux sous-contrôle de toutes les variables relatives aux pratiques de lecture	86
4.9. Régression multi-niveaux sous-contrôle de toutes les variables relatives aux pratiques de lecture et du SES élèves.....	87
4.10. Régression multi-niveaux sous-contrôle de toutes les variables relatives aux pratiques de lecture et du SES école.....	88
4.11. Conclusion de cette section	89
Conclusion générale	90
Bibliographie.....	93
Annexes.....	103
Table des annexes	103
Annexe 1 : items du questionnaire enseignant de PIRLS 2016.....	104
Annexe 2 : tableaux de moyennes internationales et analyses factorielles.....	110
Annexe 3: tableaux de variance relative aux régressions multi-niveaux.....	124

Préambule

« *La Communauté française loin derrière la Flandre* »¹.

« *PISA 2015: les élèves francophones toujours à la traîne, leurs homologues flamands cartonnent* »².

« *Pisa: les piètres résultats des élèves francophones* »³.

« *Inquiétant: les petits francophones de Belgique seraient parmi LES PIRES ÉLÈVES d'Europe en lecture selon une étude* »⁴.

« *Lecture : pourquoi les élèves francophones sont-ils les plus mauvais en Europe ?* »⁵.

« *L'opposition [...] a vertement dénoncé mardi l'attitude de la ministre de l'Education, [...], face au piètre niveau de lecture des jeunes francophones révélé par une étude internationale (PIRLS 2016)* »⁶.

La presse fait malheureusement souvent état des performances en lecture de nos élèves francophones. Celles-ci seraient « à la traîne », « inquiétantes », « mauvaises », « piètres »... Alors... même si les médias s'emparent régulièrement de ce genre de résultats afin d'alerter l'opinion publique, force est de constater que nos élèves performant peu lorsqu'il s'agit d'être confrontés aux enquêtes internationales, que ce soit PISA ou PIRLS et, dans ce cas, en compréhension de l'écrit.

En effet, les résultats de l'enquête *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) pour la Fédération Wallonie-Bruxelles (Schillings, Géron, Dupont, Matoul, et Lafontaine, 2017) indiquent que nos élèves, par rapport aux pays de l'OCDE et de l'Union Européenne, à l'instar de l'année 2011, ont de faibles performances en lecture. Ces résultats montrent que nos élèves sont peu à l'aise avec les processus de compréhension complexes associés à la construction de sens et qu'« *interpréter et assimiler les idées, les informations, examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels, pour apprécier un récit ou porter un regard critique sur des informations* » (Schillings, Hindryckx, Ungaro, Dupont, 2016, p.13).

On a dès lors envie de se poser la question « Mais pourquoi ces constats décevants et récurrents ? ».

¹ La Libre, décembre 2013

² Rtbf, 6 décembre 2016

³ Le Vif 6 décembre 2016

⁴ Rtlinfo 5 décembre 2017

⁵ RTBF 5 décembre 2017

⁶ 7 sur 7, 5 décembre

Précédemment, lors d'un passage professionnel en tant que conseillère pédagogique au sein de l'enseignement communal de la Ville de Liège, j'ai eu l'occasion de travailler avec les enseignants dans le cadre de tests d'inférence (3^e et 5^e primaires) eux-mêmes inscrits dans un dispositif appelé « Cap sur la lecture ». J'ai également eu l'occasion de participer à une organisation de plus petite envergure⁷ visant l'évaluation des élèves de 2^e et 4^e primaire en lecture à voix haute, d'en analyser les résultats et de proposer des pistes didactiques aux enseignants. Toujours, des questions identiques me guidaient : « Quelles sont les pratiques porteuses pour l'amélioration des résultats des élèves en lecture ? » ; « Quels sont les constats actuels ? » ; « Quels conseils apporter aux enseignants pour les soutenir dans cette tâche complexe qu'est d'enseigner la lecture ? ». Les données apportées par les tests d'inférence m'avaient donné l'envie d'analyser les résultats des élèves et de les croiser avec des pratiques rencontrées dans les classes. Cela s'est avéré compliqué dans la mise en œuvre concrète du dispositif. L'analyse de certaines informations amenées par PIRLS s'est donc très vite imposée.

Quelles sont les pratiques de classe privilégiées par les enseignants de la FWB ? Quelle est la place de celles-ci en comparaison à d'autres pays de l'Union européenne et de l'OCDE ? Les pratiques préconisées par les chercheurs ont-elles un lien avec les performances des élèves ? Le statut socioéconomique des élèves et des écoles est-il lié aux pratiques et aux performances ? Ouvrir la boîte noire des pratiques relatives à l'apprentissage de la lecture est l'objectif visé par ce mémoire. Les analyses y seront effectuées sur base des données élèves et enseignants de l'enquête PIRLS 2016.

Auparavant, nous tenterons de définir les différents types d'habiletés dont les élèves doivent disposer afin de mieux comprendre les textes. Ensuite, nous nous intéresserons aux liens entre les ressources et pratiques familiales et les performances des élèves en compréhension. Enfin, les pratiques de classe reconnues porteuses pour un enseignement efficace de la lecture et de la compréhension seront abordées ainsi que l'importance du temps effectif d'apprentissage.

⁷ Ce dispositif concernait près de 1000 élèves pour chacun des deux niveaux.

Partie théorique

1. La compréhension en lecture⁸

Avant de s'intéresser à la problématique de la compréhension en lecture, nous avons trouvé intéressant de comprendre en quoi certains mécanismes devaient intervenir en amont de la construction des processus de compréhension. Il s'agit de l'acquisition des procédures liées à l'apprentissage de la lecture ou décodage.

1.1. La double voie en lecture

Avant de mettre en œuvre des démarches liées à la compréhension de l'écrit, les élèves doivent apprendre à décoder, c'est-à-dire maîtriser l'identification graphique et sonore des mots. Nous distinguerons clairement au fil du travail les processus de décodage et de compréhension.

En ce qui concerne les processus de décodage, le modèle reconnu actuellement par les scientifiques est celui de la double voie (Bianco, 2015). Les deux voies utilisées par le lecteur dans le but d'identifier des mots sont bien distinctes mais complémentaires et interconnectées (Dehaene, 2007 cité par Bianco, 2015). Il s'agit de la voie sublexicale, indirecte ou graphophonologique et de la voie lexicale, directe ou orthographique. La première permet au lecteur de construire une forme sonore du mot en utilisant les correspondances graphophonologiques maîtrisées. Elle permet le décodage de nouveaux mots mais s'avère insuffisante par les erreurs qu'elle risque de susciter lors de la découverte de mots irréguliers comme par exemple « fils ». Elle est donc complétée par la deuxième voie qui permet d'accéder directement à des mots faisant partie d'un lexique mental emmagasiné à la façon d'un bagage préalable du lecteur. Celui-ci permet la lecture de mots irréguliers.

⁸ Pour la rédaction de cette partie, nous nous sommes appuyés principalement sur les travaux de M. Bianco et plus particulièrement sur son dernier ouvrage, qui constitue sans doute la synthèse la plus aboutie des recherches menées à travers le monde sur la compréhension en lecture.

1.2. La compréhension en lecture

Lorsque nous parlons de comprendre et d'apprendre à comprendre, à l'instar de Bianco (2015), nous renvoyons « à l'ensemble des habiletés et structures cognitives mises en jeu après l'identification graphique et sonore des mots » (p.12). Le décodage est impératif pour accéder à la compréhension mais n'est pas suffisant. Il faut en effet, pour comprendre, disposer également d'une mémoire et de mécanismes d'analyse et d'interprétation efficaces. Comprendre est un mécanisme complexe qui doit mettre en œuvre le traitement des mots, l'établissement de relations entre ceux-ci mais également entre les phrases afin de construire une représentation cohérente d'un tout. De plus, la compréhension doit être opérée malgré la confrontation omniprésente à des obstacles comme l'implicite, par exemple, généré par l'utilisation des connecteurs, des anaphores... Cela demande donc la construction de nombreux processus (Bianco, 2015).

Irwin (1986, cité par Giasson, 1997), propose une classification distinguant cinq catégories de processus intervenant dans la compréhension en lecture :

1° Les *microprocessus* comportant la reconnaissance des mots, la lecture par groupes de mots.... Ce processus a trait au mécanisme de décodage susmentionné.

2° Les *processus d'intégration* qui permettent d'établir des liens grâce aux référents, aux connecteurs, aux *inférences* fondées sur les schémas...

3° Les *macroprocessus* axés sur la compréhension globale et la cohérence du texte.

4° Les *processus d'élaboration* permettant aux lecteurs de prédire, d'imaginer, de raisonner et d'effectuer des inférences non prévues par l'auteur.

5° Les *processus métacognitifs* qui amènent les enfants à constater et à gérer la perte de compréhension.

Tous ces processus interviennent à différents niveaux de lecture et interagissent simultanément. Les processus d'intégration et d'élaboration font intervenir entre autres l'inférence. Ceux-ci seront plus précisément décrits ci-dessous sous l'appellation « stratégies de compréhension en lecture ».

Les sciences cognitives, à travers leurs différents modèles, qui au fil du temps, se succèdent s'opposent ou se complètent, ont tenté de définir et de comprendre le fonctionnement du langage écrit et de sa compréhension.

L'approche symbolique de la cognition développée, entre autres, par Fodor (1983, cité par Bianco, 2015) aborde la compréhension de texte comme une résolution de problèmes et propose un ensemble de stratégies à appliquer au texte pour en construire une interprétation. C'est une vision stratégique de la compréhension en lecture qui est privilégiée.

Le modèle considérant la compréhension comme un phénomène délibéré et stratégique et le lecteur comme une personne engagée dans sa lecture propose trois hypothèses d'organisation de stratégies (Bartlett, 1932 cité par Bianco, 2015, pp. 33-34) :

1° « *L'hypothèse des buts de lecture* »

Les Socles de Compétences de la FWB mentionnent les compétences « orienter sa lecture en fonction de la situation de communication » et « tenir compte de l'intention de l'auteur ». Celles-ci visent l'orientation de l'attention du lecteur sur un objectif de lecture choisi et le point de vue adopté lors d'une lecture. Elles influent sur la mémorisation de certains types d'informations (Pichert et Anderson, 1977 ; Pichert et Anderson, 1978 ; Coirier, Gaonac'h et Passerault, 1996 cités par Bianco, 2015) mais également sur l'attention portée au texte. La vitesse de lecture en est également affectée (Goetz, Shallert, Reynolds et Radin, 1983 cités par Bianco, 2015).

2° « *L'hypothèse de cohérence* »

Il faut commencer par distinguer la cohésion du texte de sa cohérence. Ces éléments essentiels participent tous deux à la compréhension. La cohésion textuelle fait référence à la continuité et à la progression thématique au sein du texte. Elle est assurée par l'utilisation d'unités linguistiques telles que les anaphores, les connecteurs... (Voir section « *les inférences* »). La cohérence, quant à elle se situe à un niveau davantage macro et sous-tend la hiérarchisation et l'organisation des idées dans le texte. Ces deux niveaux sont interdépendants (Bianco, 2015).

Tout lecteur tenterait de mettre en place des stratégies (d'inférence, de réinterprétation, de régulation, de résolution de difficultés ou de repérage d'incohérences) lorsqu'il est face à une rupture de cohérence textuelle ou à un obstacle à la compréhension. En effet, son objectif est bien de construire une représentation cohérente de sa lecture.

3° « *L'hypothèse d'explication* »

Le lecteur comprenant bien un texte met en œuvre un mécanisme de justification des informations fournies par le texte. Il ressent le besoin d'établir des liens entre les différents événements et veut cerner la globalité du texte.

Dans le cadre de ces trois hypothèses, le lecteur met en place des processus mentaux de haut niveau et réalise des inférences au long de sa lecture afin de se construire un modèle cohérent. Les différents types d'inférences nécessaires à l'élaboration de représentations élaborées seront décrites ci-dessous dans la section « Stratégies de lecture ».

Une autre approche, le connexionnisme, assimile plutôt la compréhension des textes à une activité automatique de perception et de mémorisation (Bianco, 2015). Le langage humain représente pour ces cognitivistes une faculté spécifique universelle. A contrario, l'option culturaliste présentée par Bianco (2015) postule que le langage est un produit culturel lié à une cognition façonnée par l'expérience. Selon cette théorie, la compréhension des textes dépendrait de l'expérience individuelle, produisant ainsi autant de représentations qu'il existe d'individus et rendrait l'analyse de la compréhension très complexe.

Tandis que la dimension stratégique est axée sur le choix de processus mentaux des lecteurs dans le but de construire leur compréhension d'un texte, les modèles connexionnistes perçoivent la compréhension comme une propriété émergente du fonctionnement cognitif régie par les mêmes mécanismes que l'ensemble des autres activités mentales (Bianco, 2015). Cela implique que la compréhension de textes est enclenchée par des mécanismes spontanés, des processus mettant en œuvre la mémoire du lecteur « comprendreur ». D'après Kintsch (1998, cité par Bianco, 2015), la compréhension serait davantage associée à de la perception qu'à une résolution active de problème. Lors d'obstacles ou de difficultés dans la compréhension, une dimension stratégique interviendrait, mais en second plan seulement. À l'inverse des modèles de construction, le courant connexionniste induit des mécanismes plus automatiques et perceptifs. Les concepts représentés par les mots lus s'activent au fur et à mesure de la lecture, la représentation évoluant grâce aux liens créés entre les différents concepts et à l'activation de certaines connaissances. Dans ce cadre conceptuel, des chercheurs tels que Mc Koon et Ratcliff (1992, cités par Bianco, 2015) précisent que la plupart

des lecteurs n'ont pas de but précis lorsqu'ils lisent. Cela induit l'absence de la mise en place de stratégies de lecture dans un but de cohérence globale du message. Les processus tels que les inférences sont plutôt réalisés afin de construire une cohérence locale ou effectués dans le cadre d'association de concepts mémorisés.

Enfin, depuis quelques années et grâce aux neurosciences, la cognition incarnée ouvre encore à d'autres perspectives sur le langage et la compréhension en lecture. Selon Barsalou (2008, cité par Bianco, 2015) le langage, en interaction avec les systèmes sensoriels, moteurs et émotionnels, améliore ses capacités. Il permet la construction de concepts abstraits et l'émergence de la métacognition. L'expérience sensible et les connaissances individuelles sont dorénavant prises en compte.

De ces différents modèles, il est à retenir que chacun peut apporter un éclairage différent mais intéressant pour l'analyse de ce processus complexe, la compréhension en lecture.

1.3. Le rôle des connaissances dans la compréhension en lecture

D'après Bianco (2015), certaines connaissances sont nécessaires au développement de la compréhension. Il s'agit 1° du vocabulaire, 2° de la syntaxe, 3° des structures textuelles et 4° de connaissances thématiques plus larges.

Le rôle du vocabulaire

Perfetti (2007 cité par Bianco, 2015) s'est penché sur l'importance de la qualité du lexique dans la compréhension en lecture et dans l'acquisition d'une lecture experte (Perfetti, 1985 cité par Bianco, 2015). L'implication du vocabulaire dans la compréhension a été corroborée par de nombreux auteurs (Muter et al., 2004 ; Nation et Snowling, 2004 ; Ouelette et Beers, 2010 ; Ricketts, Nation et Bishop, 2007 ; Richter, Isberner et al., 2013 cités par Bianco, 2015). En effet, la qualité des représentations lexicales du lecteur détermine l'efficacité des mécanismes sous-jacents à la lecture et à la compréhension (Perfetti, 2007 cité par Bianco, 2015). Par représentations lexicales, on entend celles qui touchent à la forme du mot, c'est-à-dire sa phonologie, sa morphologie et son orthographe et celles qui spécifient la signification des mots. Celles-ci impliquent autant la précision de la représentation que sa flexibilité. Cette dernière permet l'utilisation d'un même mot en différents contextes. D'après Bianco (2015), la connaissance précise de l'orthographe, de la

phonologie, des catégories grammaticales auxquelles appartiennent les mots, les différentes significations de ceux-ci ainsi que les liens opérés entre ces quatre dimensions permettent la qualité d'une représentation lexicale. C'est à partir de cela qu'elle devient stable en mémoire favorisant ainsi une récupération aisée lors de la confrontation à une perception orale ou écrite. Enfin, ces habiletés inter-reliées aident à l'intégration de la signification du mot dans un contexte textuel ou phrastique et ainsi la construction du sens global d'un énoncé. Un lien de réciprocité est également à envisager entre la compréhension et le vocabulaire. Un bon « compreneur » est en effet capable d'inférer la signification de mots inconnus, même nombreux, dans un texte. Cependant, malgré son importance, un bon développement du vocabulaire n'est pas une condition suffisante à la compréhension des textes.

Le rôle des connaissances morphosyntaxiques

Les structures de phrases complexes mettent régulièrement les lecteurs faibles en difficultés (Bronckart et al., 1983 ; Gombert, 1990 ; Lecoq, Casalis et al., 1996 cités par Bianco, 2015). Il est sans doute évident qu'un lien existe entre la compréhension et l'analyse morphosyntaxique. Cependant, malgré ce constat et les nombreuses recherches dans ce domaine, aucune conclusion définitive n'a été tirée sur la façon dont les enfants traitent les indices de type morphosyntaxique et dont ils les investissent au service de leur compréhension. En effet, les résultats dans ce domaine restent encore contradictoires.

Le rôle des connaissances liées aux structures textuelles

Dans le but de construire la cohérence d'un texte (définie dans la section relative à la cohérence textuelle), des connaissances liées aux structures textuelles sont nécessaires. En effet, un texte de type narratif comporte ses propres caractéristiques au même titre qu'un texte documentaire. Chaque genre textuel répond à un cadre organisationnel spécifique qui guide aussi bien la compréhension que la production de textes. Le schéma narratif en est un exemple. Le texte documentaire, comparé au récit, présente des difficultés particulières : l'abstraction des idées ainsi que leur organisation plus logique, les structures variées de ceux-ci, le vocabulaire spécifique, les connecteurs (Bianco, 2015). Les structures claires proposées aux élèves sont un soutien à la compréhension (Coirier et al., 1996, Williams et al., 2005 cités par Bianco, 2015).

Le développement de ces connaissances se construit très progressivement tout au long de l'enfance, partant de connaissances implicites dès le plus jeune âge. Dans cette

progression de chacun, le parcours sera plus ou moins semé d'embûches en fonction de la diversité des textes proposés et au vu des difficultés inhérentes à chaque type de texte ou de chaque texte (Best, Floyd, et Mc Namara, 2008 ; Eason, Golberg, et al., 2012 cités par Bianco, 2015). Quoiqu'il en soit, l'apprentissage de ces structures textuelles est important et représente un élément prédicteur de la compréhension des textes (Oakhill et Cain, 2012 cités par Bianco, 2015).

Le rôle des connaissances thématiques plus larges

Les connaissances liées à la thématique du texte ont également leur rôle dans la compréhension d'un texte (Brandford et Jonhson, 1972 cités par Bianco, 2015) et permettent aux élèves d'aborder un texte plus facilement et plus rapidement lorsque celles-ci sont à leur disposition. De même, selon Long et al. (2008, cités par Bianco, 2015), ces lecteurs comprennent mieux et retiennent davantage d'informations. De plus, ils réalisent plus d'inférences grâce à leurs connaissances (Bianco et Tiberghien, 1991 ; Long et al., 2008 cités par Bianco, 2015) et construisent des modèles plus cohérents de la situation évoquée par le texte (Birckmire, 1985 ; Ehrlich et Tardieu, 1993 cités par Bianco, 2015).

Malgré l'importance de connaissances dans un domaine pour mieux comprendre un texte, celles-ci ne suffisent pas. En effet, l'interaction entre des connaissances préalables et la présentation d'un texte clair et structuré évoquée ci-dessus détermine également la compréhension du lecteur (Caillès et al., 1997 ; Schnotz, 1984 ; Mc Namara et al., 1996 cités par Bianco, 2015). Un texte sur une même thématique mais organisé de manières différentes peut donc être compris avec plus ou moins de difficultés par les lecteurs.

1.4. Construire la cohérence du texte

Pour rappel, la cohérence, se situe à un niveau macro et sous-tend la hiérarchisation et l'organisation des idées dans le texte.

La construction de la cohérence textuelle dépend des connaissances préalables et des mécanismes cognitifs permettant d'établir des liens entre ses connaissances et les éléments apportés par le texte. Les inférences, les stratégies de régulation et d'évaluation des difficultés (voir section « stratégies de lecture ») font partie de ces mécanismes et interviennent dans le traitement des informations au niveau textuel.

1.5. Conclusion

En conclusion, on peut affirmer que la compréhension en lecture sous-tend un ensemble de mécanismes et de processus complexes mis en lumière par différents courants des sciences cognitives. Ces mécanismes sont à construire de façon progressive, complémentaire et inter-reliée. La nécessité de connaissances mises au service de la construction de sens est également reconnue.

En amont de cela, les élèves doivent apprendre à lire, c'est-à-dire à décoder ou encore à maîtriser l'identification graphique et sonore des mots.

Dans ce travail, nous privilégierons le modèle stratégique de la compréhension en lecture. En effet, Lafontaine (2009) et toutes les enquêtes internationales font deux constats : les élèves de la FWB sont en difficulté face à la compréhension fine de textes et à leur interprétation. Cela n'évolue guère au fil du temps et malgré ces faits et les recommandations déjà « anciennes » relatives à l'enseignement de l'inférence et des stratégies de lecture, cela reste trop rarement effectué dans les classes.

L'explicitation par le langage oral de ces stratégies, la prise de conscience de celles-ci menant à la métacognition seront également prises en compte.

Dans la suite de ce travail, il sera intéressant de s'arrêter sur l'état des pratiques de classe en FWB ainsi que les liens entre celles-ci et leur impact sur les performances des élèves.

Face à cet apprentissage de la lecture, nous pouvons également nous demander si tous les élèves démarrent leur scolarité sur un pied d'égalité. C'est à cette question que nous tenterons de répondre dans le chapitre 2.

2. Liens entre les pratiques familiales liées à la lecture et les performances en compréhension de lecture

Nous aborderons dans cette section l'importance de l'investissement des parents dans l'apprentissage de la lecture de leurs enfants ainsi que le lien entre les ressources familiales disponibles et les performances en lecture.

2.1. Les pratiques familiales liées à la lecture

Les ressources disponibles à la maison, que certains auteurs dénomment « home literacy environment » constituent le premier environnement dans lequel les jeunes enfants apprennent le langage et les compétences en littérature qui leur permettront de construire du sens, de décrire et de participer au monde (Liebeskind, Piotrowski, Lapierre, & Linebarger, 2014 ; Niklas & Schneider, 2013 ; Raikes et al., 2006 cités par Niklas, Cohrssen & Tayler, 2016). Les analyses développées par Bourdieu (1986, cité par par Niklas, Cohrssen et Tayler, 2016) soulevaient déjà l'importance du « capital culturel », à savoir les objets culturels, les livres, les œuvres d'art mais aussi l'habilité à les utiliser et à apprendre à partir de ceux-ci. En conséquence, cette vision des pratiques culturelles familiales montre la lecture et l'écriture comme étroitement liées au capital culturel de la famille.

Au sein de l'environnement familial lié à la lecture, les auteurs relèvent différents éléments et types d'activités liées à la lecture dans les familles. Tout d'abord, il s'agit de l'attitude parentale à l'égard de la lecture, l'intérêt que les parents y portent et le fait de se rendre à la bibliothèque ou à la librairie (Niklas, 2015). Ensuite, des activités autour du livre, dès le plus jeune âge, peuvent faire partie des habitudes. Il s'agit également de l'exposition des enfants à différents types de livres, de genre de textes variés et la lecture faite aux enfants dénommée plus communément la lecture partagée qui favorisent des interactions positives dans la famille (Bus, van IJzendoorn, & Pellegrini, 1995; Niklas, Nguyen, Cloney, Tayler, & Adams, 2016). Cela induit évidemment l'accès à du matériel de lecture tels que livres, revues... (Niklas, 2015). Par ailleurs, des activités indirectement liées à la lecture prennent place au sein des familles : la récitation de comptines (Maclean, Bryant et Bradley, 1987 cités par Bara, Gentaz, Colé, 2004), des jeux autour des lettres... Enfin, des moments dédiés à l'apprentissage de la lecture sont aussi parfois privilégiés (Niklas, 2015 cité par Niklas, Cohrssen et Tayler, 2016). On rencontre alors d'une part, l'apprentissage des lettres, des sons, le fait de faire lire son enfant à voix haute...et, d'autre part, l'accompagnement et le soutien aux tâches scolaires relatives à la lecture (Darling et Westberg, 2004).

2.2. Lien entre le statut économique et social et les pratiques familiales

Que ce soit en bas âge, avant la première année de l'enseignement primaire (Dickinson et De Temple, 1998 cités par Fantuzzo et al., 2004) ou tout au long de la scolarité (Darling et Wetsberg, 2004), un investissement parental de qualité a un impact sur les résultats des élèves en compréhension de l'écrit.

Tous les élèves ne sont pas égaux face à un investissement bénéfique des parents évoqué en introduction. En effet, l'investissement parental varie d'une famille à l'autre.

De nombreuses études scientifiques ont démontré que le statut socio-économique des élèves (SES) entretient une relation étroite avec la lecture précoce chez les jeunes élèves (Snow et al., 1998 cités par Kieffer, 2011). D'ailleurs, Duncan et Seymour, 2000 ; Raz et Bryant, 1990 ; Wedge et Prosser, 1973 (cités par Bara, Gentaz, Colé, 2008) affirment que « *des enfants faibles lecteurs, qui entrent à l'école avec un retard significatif dans différentes composantes de littératie⁹ précoce sont issus pour une grande majorité d'entre eux de milieux socio-économiques défavorisés* » (p.30).

Il faut néanmoins préciser qu'une attitude positive des parents envers la lecture peut être rencontrée même dans des milieux défavorisés avec une influence favorable sur les apprentissages scolaires des enfants (Park, 2008 cité par Feyfant, 2011).

Le statut économique et social est généralement basé sur les revenus des parents, leur formation et leur activité professionnelle. Pour PISA, le SESC synthétise en un seul indice différentes dimensions de la situation sociale, économique et culturelle du ménage des élèves. L'indice SESC est la synthèse de trois indicateurs : (i) indice socio-économique international de statut professionnel, autrement dit, le statut professionnel le plus élevé des parents, (ii) le niveau de formation le plus élevé des parents mesuré en années d'études et (iii) les ressources dont disposent les élèves à la maison. Ce dernier inclut le nombre de livres que possède la famille de l'élève et trois autres

⁹ La **littératie**, ou **lettrure**, est définie comme « *l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités* », tout au moins pour ce qu'en propose l'[Organisation de coopération et de développement économiques](#) (OCDE)

indicateurs dont le premier regroupe des biens « matériels » tels qu'une connexion internet ou le nombre de voitures ; le deuxième, des ressources éducatives par exemple, un dictionnaire ou des logiciels éducatifs et le troisième, des biens « culturels » comme des œuvres d'art, des recueils de poésie et des livres de littérature classique. Dans le cadre de PIRLS 2011 (Martin, Foy et Drucker, 2011), l'échelle « Home Resources for learning » est construite sur base d'informations relatives aux ressources liées à la réussite dans l'apprentissage de la lecture. Il s'agit du niveau d'étude des parents, l'activité des parents, le nombre de livres pour enfants à la maison. D'autre part, le nombre de livres dans la famille, la disponibilité d'une connexion internet et d'une chambre personnelle pour l'enfant sont également pris en compte.

D'après certaines études, les élèves à SES élevé tendent à bénéficier de ressources matérielles et sociales qui les disposent davantage au succès dans l'apprentissage de la lecture précoce dès l'entrée à l'école tandis que les élèves à SES plus faible semblent manquer d'accès à ces ressources (Bradley & Corwyn, 2002 ; Shonkoff & Philips, 2000 cités par Kieffer, 2011). Les différences de revenus et de formation des parents sont en effet associées à des différences de fréquence d'activités profitables de lecture et de langage oral à la maison durant l'enfance (Hart & Risley, 1995; Hoff, 2003; Korat, Klein, & Segal-Drori, 2007; Snow, 1993 cités par Kieffer, 2011). Par exemple, les disparités entre les milieux socio-économiques sont très marquées en ce qui concerne le nombre de livres dans les foyers, le nombre d'activités autour des livres et la qualité des interactions entre les parents et l'enfant (Ninio, 1980 cité par Bara, Gentaz, Colé, 2008). D'autre part, dans les milieux les plus favorisés, on peut remarquer que des activités bénéfiques de lecture et de langage oral sont organisées plus régulièrement par les parents avec les enfants (Hart & Risley, 1995; Hoff, 2003; Korat, Klein, & Segal-Drori, 2007; Snow, 1993 cités par Kieffer, 2011). D'après des données de Pirls 2006 analysées par Tarelli et Stubbe (2007), dans les familles aux revenus plus élevés et au niveau d'étude supérieur, le nombre de livres est nettement plus élevé que dans les milieux moins favorisés.

2.3. Lien entre les pratiques familiales et les performances en lecture

Pour bon nombre d'auteurs, le nombre de livres dans les familles est effectivement un des éléments essentiels d'un contexte favorable (*Stuart, Dixon, Masterson et Quinlan, 1998 cités par Bara, Gentaz, Colé ; Niklas et Schnieder cités par Niklas, Cohrsen et*

Tayler, 2016). Il s'agirait même d'un facteur prédictif des capacités phonologiques, des compétences en vocabulaire et du développement futur des compétences en littératie (Niklas, Cohrssen et Tayler, 2016). Il serait reconnu également que les enfants possédant leurs propres livres ont davantage de plaisir à la lecture et lisent plus que les autres (Clark et Poulton, 2011).

Selon Vygotsky (cité par Niklas, Cohrssen et Tayler, 2016), l'apprentissage se construit au contact d'accompagnants plus compétents que soi. Dès lors, l'importance de l'élaboration d'activités en lien avec l'apprentissage de la littératie et du langage ainsi que du soutien au développement des compétences est évidente. C'est pourquoi la lecture partagée, c'est-à-dire faite par des adultes ou des enfants lecteurs à des enfants non-lecteurs en milieu familial a toute son importance (Frier et Chartier, 2006). Celle-ci pouvant d'ailleurs s'effectuer avec un dialogue autour du livre d'histoire dans le but de développer les compétences narratives de l'enfant (Lonigan, 2008 cité par Pelletier, 2011). Réalisée fréquemment dès le plus jeune âge, elle est prédictive de la réussite en lecture. Cela est corroboré par de nombreuses études (Niklas et Schneider, 2013 cités par Niklas, Cohrssen et Tayler, 2016 ; Bus, Van Ijzendoorn, & Pelligrini, 1995 ; Niklas, Nguyen, Cloney, Tayler et Adams, 2016, cités par Niklas, Cohrssen et Tayler, 2016 ; Snow, Tabors, Nicholson et Kurland, 1995 cités par Bara, 2008 et Fantuzzo et al., 2004). Cela s'expliquerait en partie par le fait que la compréhension et l'utilisation du vocabulaire à l'oral sont liées à l'apprentissage de la lecture (Snow, Tabors, Nicholson et Kurland, 1995 cités par Bara, Guntaz et Colé, 2008). Cette relation a été abordée dans la partie consacrée au rôle du vocabulaire dans la compréhension en lecture.

« La lecture est en effet motivée par l'extraction du sens et le code phonologique doit correspondre à une représentation sémantique. Les connaissances sémantiques semblent avoir un impact, à la fois précoce et plus tardif, sur l'apprentissage de la lecture. Ainsi, au début de l'apprentissage, le niveau de vocabulaire permettrait de prédire le niveau de conscience phonologique des enfants. Puis, une fois que les enfants commencent à maîtriser le décodage, le niveau de lecture dépendrait de la richesse du vocabulaire et du niveau de compréhension orale (Mason, Stewart, Peterman et Dunning, 1992 cités par Bara, Guntaz et Colé, 2008, p. 30).

Il faut cependant nuancer le propos dans la mesure où l'accroissement du vocabulaire et le gain en compréhension du langage occasionnés par une telle pratique varient en fonction de la qualité des interactions entre parents et enfant (Gest, Freeman, Domitrovich et Welsh, 2004 cités par Bara, Guntaz et Colé, 2008). Selon Teale et Sulzby (1999 cités par Pelletier, 2011), il en est de même pour la motivation de l'enfant à lire et à accroître sa capacité à lire et à écrire.

La lecture faite régulièrement aux enfants avant la première année primaire par les parents aurait également, selon le rapport de l'étude Pisa 2009 (OCDE, 2010), une incidence positive sur la motivation des jeunes à lire. Or, une relation positive existerait entre le plaisir de lire et la réussite (Clark, 2011 ; Clark et Douglas 2011). Plus un enfant lit avec plaisir, plus celui-ci aura l'occasion de mieux maîtriser la compréhension des textes et la grammaire et de développer des attitudes positives à l'égard de la lecture (Clark et Rumbold, 2006).

Outre la lecture partagée avec l'attention portée sur le sens, d'autres pratiques sont à retenir comme éléments favorisant la construction des futures compétences en littératie. Il s'agit entre autres de la lecture de comptines (Maclean, Bryant et Bradley, 1987 cités par Bara, Gentaz, Colé, 2004) qui permet le développement de compétences phonologiques. Par ailleurs, le niveau de conscience phonologique, évalué chez des enfants en grande section de maternelle, est très fortement corrélé avec leur niveau ultérieur en lecture. Celui-ci constitue un de ses meilleurs prédicteurs (Bara, Gentaz, Colé, 2004).

Darling et Westberg (2004), ont montré l'efficacité d'autres interventions pratiquées par des parents auprès des enfants dans le cadre d'un programme spécifique: écouter lire son enfant, donner des feedbacks à celui-ci sur sa lecture mais encore enseigner certaines stratégies.

Niklas (2015) considère enfin l'enseignement des lettres et des sons, c'est-à-dire du code par les parents, les comportements généraux de ceux-ci à l'égard de la lecture ainsi que la fréquence des visites à la bibliothèque comme des facteurs porteurs du développement de l'apprentissage de la compréhension en lecture.

2.4. Lien entre implication des parents dans le travail scolaire et performances en lecture

Au-delà des ressources disponibles dans la famille directement liées à la lecture, l'implication des parents dans le travail scolaire de leurs enfants est corrélée positivement et de façon significative à la réussite scolaire de ceux-ci (Kanouté, 2003 cité par Proux, Giasson et Saint-Laurent, 2008). Cet engagement familial est en effet un facteur de réussite chez les jeunes enfants (National Research Council, 2001 ; U.S. Department of Education, 2000 cités par Fantuzzo, Mc Wayne et Marlo, 2004), en ce qui concerne par exemple la compréhension du vocabulaire.

Un certain nombre d'études ont mis en évidence la relation positive entre des attitudes telles que l'engagement dans les activités scolaires, une communication directe avec l'équipe éducative et la réussite des élèves en mathématiques et en lecture (Griffith, 1996 ; Reynolds, 1992 ; Sui-Chu et Willms, 1996 cités par Fantuzzo et al., 2004). La supervision et le contrôle du travail quotidien, les échanges sur la vie scolaire sont, eux, associés à de meilleurs scores en lecture et en expression écrite (Epstein, 1991 ; Griffith, 1996 ; Sui-Chu et Willms, 1996 ; Keith et al., 1998 cités par Fantuzzo et al., 2004). Enfin, Fantuzzo (2004) ajoute l'importance de la place des activités éducatives dans les familles.

D'après Murat (2009, cité par Fayfant, 2011), des activités telles que se rendre au cinéma, au musée... s'avèrent plus importantes pour l'acquisition des compétences cognitives que des activités plus éloignées de la vision culturelle classique (cuisine, sport...).

2.5. Conclusion

On peut se rendre compte, à la lecture de ces différents éléments à quel point le contexte familial et les pratiques culturelles des parents jouent un rôle essentiel dans la réussite scolaire des élèves. En fonction des ressources dont ils disposent, ceux-ci ne jouissent pas de chances identiques de réussite et de compétences similaires dans le domaine de la littérature. Nous observerons, dans la suite de ce travail, le lien entre le milieu familial et les résultats en compréhension de l'écrit.

3. Pratiques de classe favorisant l'accès à la compréhension en lecture

Vu le déficit de ces certains élèves en ce qui concerne les préalables à l'apprentissage de la lecture dans leur milieu familial, l'école a un rôle compensatoire à jouer. Quelles pourraient être les pratiques qui sous-tendent cet objectif ? .

3.1. Le temps effectif d'apprentissage en lecture

Selon Suchaut (2014), le temps consacré aux apprentissages en CP, principalement celui pendant lequel l'élève est engagé sur la tâche est largement insuffisant pour

permettre d'aborder l'apprentissage de la lecture dans de bonnes conditions pour tous les écoliers. Cela est d'ailleurs encore plus évident pour les élèves en difficulté. Les expérimentations menées actuellement sur de larges échantillons d'élèves et sur plusieurs années tendent à montrer qu'il est possible de relever le défi de l'échec scolaire précoce en optimisant le temps d'apprentissage des jeunes élèves. D'après ce même auteur, les élèves en difficulté scolaire ont besoin de trente-cinq heures annuelles de travail individuel pour apprendre à lire alors que l'école ne propose que vingt heures. Le travail en petits groupes pourrait favoriser l'accès à un temps d'apprentissage plus raisonnable. Selon l'auteur, le nombre d'élèves par classe aurait donc tout intérêt à être diminué afin d'organiser ce type de dispositif plus aisément. Il s'agit donc ici de politiques éducatives à mettre en place.

De façon plus générale, Suchaut (1996, cité par Bressoux, 2002) a en effet montré, non seulement que les durées consacrées aux diverses activités scolaires pouvaient varier beaucoup d'une classe à l'autre, mais également que cela affectait les acquis des élèves. Crahay (1998) appuie cette thèse. Il affirme par ailleurs, que puisque tous les élèves ne sont pas confrontés à des conditions identiques concernant le temps alloué aux apprentissages, on peut s'attendre à une variabilité importante des niveaux de compétences d'une classe ou d'une école à une autre. Pour affirmer cela, Crahay (1998) s'appuie sur le postulat défendant l'idée qu'un élève ne peut apprendre que ce pour quoi on lui offre des occasions suffisamment nombreuses.

De nombreux auteurs se sont penchés sur l'importance du temps dans les apprentissages. En 1963, Carroll (cité par Delhaxhe, 1997, p.113) considérait déjà qu'*« un apprenant réussira l'apprentissage d'une tâche donnée s'il y passe le temps dont il a besoin pour apprendre cette tâche »*. Par ailleurs, le temps réellement investi dans l'apprentissage est affecté par l'occasion d'apprendre ou le temps accordé par l'enseignant à la matière et la persévérance ou le temps que l'apprenant consacre à l'étude de la matière (Delhaxhe, 1997). Bloom (cité par Delhaxhe, 1997), en 1974, ajoutera que la qualité de l'enseignement influence le temps nécessaire d'apprentissage au même titre que les prérequis cognitifs et les variables affectives d'entrée de l'élève. Selon Purkey et Smith (1983, cités par Scheerens, 2000), le temps consacré aux tâches, au renforcement et à la répartition par groupes de niveaux ont un impact sur la réussite des élèves.

Les enfants de l'école maternelle et primaire ne bénéficiant pas de chances identiques pour aborder l'apprentissage en littératie, l'école a dès lors un rôle important à jouer. En effet, les stratégies de lecture et de compréhension ne peuvent s'improviser pour un grand nombre d'élèves. Nous allons découvrir quelles pratiques de classe pourraient apporter une réponse aux difficultés rencontrées par certains.

Tout d'abord, vu leurs implications, les liens entre le langage oral et la compréhension en lecture seront abordés. Ensuite, les pratiques relatives aux microprocessus ou décodage seront explicités. Enfin, nous terminerons par le modèle stratégique de la compréhension en lecture.

3.2. Liens entre langage oral et compréhension en lecture

Selon Lawrence et Snow (2010, cités par Shiel, Cregan, McGough, Archer, 2012), les compétences précoces en langage oral sont également un prédicteur de l'acquisition de la lecture. Plus précisément, les connaissances sémantiques précoces (vocabulaire et connaissances générales), la maîtrise de la syntaxe, des habiletés discursives et les compétences communicatives influencent directement la compréhension en lecture dans la scolarité primaire (De Jong, Van Der Leij, 2002 ; Muter et al. 2004 ; Storch et Whitehurst, 2002 ; Vellutino, Tunmer, Jacard et Chen, 2007 cités par Bianco, 2015). Comme cela a été évoqué au chapitre 2, cela implique que soutenir le développement des habiletés orales au plus jeune âge peut amener les élèves à de meilleures performances en littératie incluant les capacités de compréhension (Lawrence et Snow, 2010, cités par Shiel, Cregan, McGough, Archer, 2012).

Dans cette optique la mise en place du programme PARLER a pu montrer les bénéfices d'un entraînement langagier précoce réalisé en milieu scolaire et périscolaire sur l'apprentissage de la lecture et de la compréhension (Bianco, 2015). PARLER est un programme d'apprentissage explicite de la lecture et de la compréhension (Bluge et Schillings, 2017) dont le but est de prévenir les difficultés d'apprentissage de lecture. Des activités de haut niveau relatives à la conscience phonologique, au principe alphabétique mais également à la compréhension orale de récits incluant les aspects littéral et inférentiel sont proposées aux élèves de maternelle (Bluge et Schillings, 2017). Ces activités ont pour but le développement d'habiletés d'inférences, de contrôle de la compréhension et de la régulation des difficultés de compréhension. Selon Bluge et Schillings (2017), chaque activité de ce programme aborde un aspect

de la compréhension orale : « *contrôle de la compréhension, interprétation des connecteurs, des anaphores et des inférences, déduction, construction d'un modèle de situation et structuration d'un récit* » (p.9).

Concrètement, d'après les mêmes auteurs, les activités sont menées en petits groupes homogènes. Le but étant de mettre tous les élèves en débat, ce dispositif favorise la prise de parole de chacun, la controverse, l'explicitation des démarches mentales et l'argumentation. À cet effet, des ateliers conversationnels sont en place en troisième maternelle afin de favoriser le dialogue et la prise de parole. Enfin, les lectures partagées d'albums font également partie du programme dans l'objectif de développer des compétences de compréhension d'histoires ou de textes longs. En effet, Lawrence et Snow (2010, cités par Shiel, Cregan, McGough, Archer, 2012) stipulent que ce type d'activité aurait un lien direct avec la compréhension ultérieure de textes écrits. Cette constatation a été également abordée dans la partie consacrée aux pratiques familiales.

Plus tard dans la scolarité, d'après Shanahan et al. (2011, cités par Shiel, Cregan, McGough, Archer, 2012), le lien entre le langage oral et la compréhension en lecture peut être également envisagé dans la manière d'utiliser celui-ci dans le cadre de l'enseignement de stratégies de lecture. L'enseignant et les élèves sont encouragés par cet auteur à expliciter verbalement les stratégies de lecture utilisées lors de la compréhension d'un texte, à discuter ensemble et à argumenter sur les ambiguïtés du texte afin d'en développer une plus fine compréhension. Nous retrouverons cet aspect de « dialogue autour du texte » dans le paragraphe consacré aux cercles de lecture.

3.3. L'apprentissage de la conscience phonologique et l'enseignement explicite du code

On ne peut prétendre former des élèves à la compréhension en lecture sans un passage obligatoire par l'enseignement du code, c'est-à-dire l'enseignement du principe alphabétique. Pour rappel, la conscience phonologique est un prédicteur puissant de l'acquisition du principe alphabétique en lecture comme en écriture. Les enfants les plus habiles dans la segmentation des unités sonores de la langue présentent plus de facilités dans l'apprentissage de la lecture.

D'après Bianco (2015), par habiletés phonologiques, on entend « *la capacité à détecter, stocker et retrouver les unités sonores intralexicales du langage oral : les syllabes, les rimes et les phonèmes* ». Selon cette auteure, ces habiletés sont à

distinguer selon deux catégories : 1° les habiletés implicites 2° les habiletés explicites. Les premières permettent de faire la différence entre deux mots phonologiquement proches comme, par exemple, chapeau et château. Les secondes font référence à la conscience phonologique proprement dite qui consiste en la perception, la segmentation et la manipulation intentionnelle des unités sonores composant les mots (syllabes, rimes et phonèmes).

Vu l'impact positif d'une bonne conscience phonologique chez les élèves sur l'apprentissage de la lecture, il va de soi que l'organisation régulière d'activités liées à la conscience phonologique est essentielle à l'école maternelle.

Schillings et Lafontaine (2009) propose des exemples d'activités de conscience phonologique dans un outil à l'usage des enseignants. Il s'agit :

1° d'activités d'écoute, de répétition et d'invention orale de comptines, de chansons, de formules et de poèmes jouant sur les rimes, les assonances ;

2° de recherche de syllabes communes à plusieurs mots à partir d'un texte ou une phrase lus en classe ;

3° lors de moments oraux, découverte par les élèves de la règle du tri (exemples: proposer des noms d'animaux qui comportent le phonème «/u/», appairer des mots en fonction d'un phonème ou d'une syllabe commune) ;

4° ponctuellement, de recherche de mots qui contiennent tels sons ;

5° de construction avec les élèves de tableaux de sons ;

6° de la segmentation en syllabes des mots rencontrés dans les textes ou phrases vus en classe ;

7° à partir d'illustrations des éléments, des personnages d'une histoire, d'éléments relatifs à un thème abordé en classe, de la recherche de mots qui partagent une unité phonologique ;

8° de recherche de rimes ;

9° de jeux de Lotto sonore, dominos, jeux de familles, jeux de cartes où les sons sont représentés, de jeux dans lesquels les élèves doivent choisir entre deux mots pour compléter une phrase...

En ce qui concerne l'apprentissage du code alphabétique, il s'agira d'avoir recours à un enseignement explicite de celui-ci. En effet, il n'est pas évident pour tous les élèves d'en comprendre le fonctionnement et les particularités.

La connaissance du nom des lettres semblerait constituer les prémices essentielles dans la compréhension du principe alphabétique. Selon plusieurs auteurs, cette connaissance contribuerait d'ailleurs à l'apprentissage du son correspondant, au développement de la conscience phonologique et à l'acquisition des correspondances entre l'écrit et l'oral (Treiman, 2006; Ecalle et Magnan, 2015 cités par Bluge et Schillings, 2017).

Dehaene et al. (2011) en déclinent les apprentissages essentiels de cette manière :

1° « *les correspondances graphème-phonème* » : il s'agit pour les élèves de comprendre qu'à chaque lettre ou groupe de lettres correspond un phonème et inversement. Chaque règle liée à cet apprentissage devrait idéalement être enseignée une à une, cela favorisant la lecture de nouveaux mots.

2° « *la combinatoire des lettres et des graphèmes* » : cet apprentissage consiste à pouvoir combiner différents graphèmes pour former des syllabes, des combinaisons nouvelles.

3° « *la mobilité des lettres et des graphèmes* » : la prise de conscience que le changement d'ordre des lettres change également la prononciation.

4° « *la correspondance spatio-temporelle* » : la prise en compte du sens de la lecture avec la découverte que l'ordre spatial des lettres correspond à l'ordre temporel des phonèmes. L'attention spatiale doit alors s'associer à la combinaison des différents graphèmes.

5° « *la discrimination en miroir* » : le système visuel des enfants a tendance à ne pas traiter la différence entre des lettres telles que d-b, p-q... Une explicitation de cette difficulté et des particularités de cette lettre est importante.

Selon les mêmes auteurs, il va sans dire que cet apprentissage explicite du code doit s'effectuer dans un ordre réfléchi et structuré en fonction de la fréquence des graphèmes dans la langue française, de la régularité des correspondances graphèmes-phonèmes, de la facilité de la prononciation de certains phonèmes...

3.4. L'entraînement à la fluidité ou fluence de lecture

La fluence en lecture

D'après Giasson (1997), la fluidité repose principalement sur la capacité à reconnaître instantanément des mots (voie directe ou lexicale susmentionnée dans la section « Compréhension en lecture ») mais également sur l'habileté à lire par groupes de mots, c'est-à-dire à utiliser la syntaxe et le sens de la phrase.

Pour les chercheurs Wolf et Katzir-Cohen (2001), la lecture fluide (ou fluente) est définie comme « *une lecture précise, assez rapide, réalisée sans effort et avec une prosodie adaptée qui permet de centrer son attention sur la compréhension* ».

Cependant, la rapidité et la précision n'ont pas forcément le même statut aux yeux des différents auteurs. Boyer (2009 cité par Legault, 2012), par exemple, insiste sur la précision favorisant une lecture intelligente liée au sens tandis que Samuels (1979 cité par Legault, 2012) accorde davantage d'importance à la rapidité, élément stimulant et encourageant pour les enfants même si certaines imprécisions persistent.

Quoiqu'il en soit, on sait que les lecteurs ayant acquis l'habileté d'une lecture fluide sont capables de reconnaître et d'utiliser des caractéristiques et des structures des textes écrits et oraux, la relation phonèmes-graphèmes, les conventions orthographiques, les structures de phrases et l'organisation textuelle. Leur lecture est suffisamment automatisée pour consacrer leurs ressources attentionnelles à la compréhension (Devillé, 2014).

Des travaux de recherches (Samuels, 1985 cité par Zorman et al., 2008) ont montré que la compréhension en lecture dépendait fortement de ces acquisitions permettant un décodage précis (identification précise des mots), de la vitesse avec laquelle celle-ci est réalisée ainsi que de la fluidité avec laquelle le lecteur se déplace dans un texte. Ils ont également évalué la possibilité d'enseigner directement avec succès la fluence en lecture. Celle-ci s'acquiert principalement dans la pratique de la lecture à voix haute. De même, nous ne serons pas étonnés d'apprendre que la qualité de la fluence soit associée au temps consacré à la lecture et à la variété des textes lus. Il faut néanmoins nuancer le lien de causalité dans la mesure où les bons décodeurs auront tendance à lire davantage que les élèves en difficulté (Zorman et al., 2008).

L'entraînement à la fluence

Malgré les connaissances scientifiques liées à l'importance de l'entraînement à la fluidité en lecture et à la lecture à voix haute, dans les classes, ces pratiques sont trop souvent négligées. D'ailleurs, de nombreux élèves de CM1 sont encore en difficulté face à cette habileté. Pourtant, il semblait déjà évident dans les années 80 et 90, qu'une lecture trop lente était un frein à la compréhension (Zorman et al., 2008) provoquant des problèmes de mémorisation du message lu (Bentolila et al., 1991 cités par Giasson, 1997).

Fort de ces constats, un entraînement à la fluidité orale pourrait être un élément positif pour l'amélioration de la compréhension en lecture (Laberge et Samuel, 1974). Giasson (1997), appuie cette thèse, même s'il est évident que la lecture silencieuse¹⁰, vu son statut social, doit rester privilégiée. Pour cette auteure, l'entraînement à la lecture orale, ne doit pas être forcément une fin en soi mais plutôt, un outil pour développer la compréhension. Les deux types de lecture devraient donc coexister dans les classes (Reutzel et al., 1994 cités par Giasson, 1997).

Lors d'une recherche sur les effets d'un entraînement à la fluence avec des élèves de 6^e en France (Zorman, Lequette, Pouget, Devaux, Savin, 2008) ainsi que dans le cadre du programme PARLER, des séances de lecture à voix haute ont été mises en place dans des écoles. Celles-ci, organisées en petits groupes, incluaient l'explication du vocabulaire des textes présentés, l'assurance de la compréhension de ces derniers, une première lecture par le maître, plusieurs lectures orales par chaque élève du même texte et l'explicitation des erreurs avec les corrections par l'enseignant. L'évolution de la vitesse de lecture ainsi que de la précision a été évaluée au fil du temps. Ce principe pédagogique est appelé par les chercheurs « la lecture répétée ». Des résultats positifs ont été montrés sur la fluence des élèves. Ceux-ci sont sans doute à nuancer dans la mesure où l'effet « petit groupe » peut également être bénéfique aux élèves. Selon, Zorman et al., (2008), malgré cette réserve à l'égard du dispositif, les activités de lecture répétées associées à la mesure de la vitesse ont tout leur intérêt . En effet, cela est motivant pour les élèves, leur permet de réguler leurs erreurs en bénéficiant du regard de l'enseignant expérimenté. Ils construisent des représentations lexicales et

¹⁰ Le fait de lire silencieusement et non l'activité de lecture silencieuse suivie d'un questionnaire.

sémantiques plus solides grâce à l'effet de la répétition. Les enseignants sont donc encouragés à mettre en œuvre ce type de pratiques.

En FWB, dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'Excellence et dans le but de réduire l'échec scolaire, le programme PARLER pourrait être implémenté progressivement dans certains établissements. Des activités de lecture répétées seraient mises en place dès la 1^{re} primaire et poursuivies en 2^e année (Schillings et Lafontaine, 2017).

Selon Giasson (1997) la lecture répétée peut s'organiser de diverses manières, plus fonctionnelles : faire la lecture à un plus jeune, aux autres membres de la classe, s'enregistrer ou encore participer à des saynètes ou pièces de théâtre. Enfin, toujours dans la même optique, développer sa fluidité peut également s'effectuer à travers la lecture par groupes de mots, la lecture à l'unisson, et enfin la lecture en duo.

1° La lecture par groupes de mots

Pour les lecteurs présentant des difficultés pour regrouper les mots en unités de sens, le découpage graphique des textes qui marque cette structure facilite la lecture (Rasinski, 1989 cité par Giasson, 1997). Cela peut se faire par indices visuels tels que barres obliques, espaces...

2° La lecture à l'unisson

Cette pratique peut être très intéressante pour les élèves en manque de confiance en eux. Le fait de lire un texte en même temps que d'autres lecteurs rendra l'enfant timide plus sûr de lui (Mc Cauley et Mc Cauley, 1992, cités par Giasson, 1997). Afin de prendre conscience du découpage par groupes de mots, sentir la rythmique par le corps en équipe peut être intéressant.

3° La lecture en duo

Selon Eldredge (1990, cité par Giasson, 1997) l'efficacité du tutorat en lecture est confirmée. Associer un lecteur habile et un plus faible pour la lecture à voix haute d'un même texte est une pratique porteuse. Le lecteur habile lit le texte à un rythme normal, le plus faible suit les mots et essaie d'en lire autant qu'il le peut.

3.5. Le développement du vocabulaire

On connaît le rôle du vocabulaire dans la compréhension en lecture (Bianco, 2015). Il va donc de soi qu'un apprentissage ciblé d'un vocabulaire riche est essentiel ainsi que l'interaction importante avec le langage oral. Cependant, il ne faut pas négliger la

réciprocité entre vocabulaire et compréhension (Nation, 2009 ; Cain et Oakhill, 2012 ; cités par Bianco, 2015) en lecture évoquée dans la section « rôle du vocabulaire ». En effet, le rôle de la lecture intensive dans le développement du vocabulaire n'est plus à prouver (Nagy, Anderson et Herman, 1987 ; Stanovitch, 1986 cités par Bianco, 2015).

3.6. L'enseignement explicite et structuré de stratégies de compréhension

3.6.1. L'enseignement direct

Suite aux nombreuses recherches « *processus-produits* » qui avaient pour objectif d'analyser les gestes professionnels des enseignants les plus efficaces, on sait que la plus grande efficacité des enseignants est attribuée à un enseignement direct ou encore appelé explicite, structuré et guidé (Bressoux, 1994 ; Gage et Needles, 1989 ; Good et Grouws, 1979 ; Connor, Morrison et al., 2011 cités par Bianco, 2015). À l'inverse d'une vision constructiviste axée sur l'apprentissage par situations problèmes, l'enseignement direct morcelle les apprentissages complexes en apprentissages plus simples. Ceux-ci sont abordés par les enseignants efficaces selon des principes décrits par Rosenshine et Stevens (1986) et Rosenshine (2009 cités par Bianco, 2015). L'enseignement présente alors les caractéristiques suivantes :

- 1° Révision journalière des acquis précédents ;
- 2° Présentation des nouvelles notions, exemplification, questionnement et ré-explications ;
- 3° Pratique guidée, supervision du travail des élèves, nombreux questionnements maître-élèves ;
- 4° Feedback et corrections immédiats, étayage par la réexplication, apport d'indices, simplifications éventuelles, pensée à voix haute argumentative...
- 5° Travail individuel ciblé sur un travail d'entraînement afin d'intégrer les connaissances ;
- 6° Révisions systématiques, hebdomadaires et mensuelles, réactivation des connaissances et automatisation de certaines d'entre elles.

En ce qui concerne l'apprentissage de la lecture, le lien entre application de l'enseignement direct et la réussite en lecture a fait également l'objet de recherches par Connor et ses collaborateurs (Connor, Morrison et Petrella, 2004 ; Connor, Morrison et Katch, 2004 ; Connor, Morrison et Slominsky, 2006 ; Connor, Morrison et Underwood, 2007 ; Connor et Al., 2011, cités par Bianco, 2015). Les résultats

concordent avec les résultats des recherches concernant l'apprentissage dans d'autres domaines. D'après ces chercheurs (Connor et al., 2011, cités par Bianco, 2015, p.210), les activités d'enseignement de la lecture rencontrées dans les classes, relèvent de quatre dimensions différentes qui peuvent être caractérisées de la sorte :

1° « Du contenu de l'enseignement »

- Soit centré sur le code, c'est-à-dire sur l'acquisition du principe alphabétique, l'orthographe et la fluidité de lecture ;
- Soit centré sur le sens, à savoir le développement de stratégies de compréhension.

2° « De la centration de l'attention des élèves »

- Celle-ci peut être dirigée par l'enseignant dans le cadre de leçons ou d'exposés ;
- Négociée dans une interaction entre enfants et enseignant laissant place à la discussion, à la construction de synthèses ;
- Dirigée par l'élève qui devient responsable de sa propre attention lors d'exercices individuels ou réalisés en groupes.

3° « De la gestion de la classe et de la différenciation axée sur les structures »

- Activités collectives concernant l'ensemble du groupe ;
- Petits groupes pour qui les activités peuvent être différentes ;
- Activités individuelles.

4° « Du type d'enseignement »

- Explicite qui vise clairement un aspect précis du langage et de la lecture, comme l'enseignement d'une stratégie par exemple ;
- Implicite dont l'objectif n'est pas l'enseignement de la lecture et du langage mais qui lors des autres leçons, permettent l'entraînement à la lecture.

Selon les mêmes auteurs (Connor et al., 2004, 2006, 2007), il est clair que même si toutes les formes d'activités sont rencontrées dans les classes, c'est de façon variable en termes de fréquence. À partir de cela, Connor et ses collaborateurs ont pu montrer l'importance de l'explicitation, que ce soit dans les activités centrées sur le vocabulaire, sur le code, sur la compréhension. Le rôle central de l'enseignant qui guide l'activité et négocie avec ses élèves la centration de leur attention a également été mis en évidence comme élément favorisant de meilleures performances en lecture.

Enfin, d'après ces chercheurs, les activités explicites d'enseignement de stratégies dirigées ont tendance à réduire les écarts entre les faibles ou moyens lecteurs et les « *bons compreneurs* » là où des activités autonomes et plus implicites telles que des lectures silencieuses ont tendance à les accentuer. Le temps à y consacrer a donc bien-sûr toute son importance, nous y reviendrons ci-dessous.

3.6.2. L'enseignement stratégique en lecture

L'enseignement explicite de stratégies de lecture ou stratégique est sous-jacent à un grand nombre de recherches dans le domaine (Duffy et Roehler, 1987 ; Irwin, 1986 ; Palinscar et Brown, 1985 cités par Giasson, 1990; Bianco et Bressoux, 2009). Puisque certains élèves ne découvriront pas seuls les stratégies de lecture permettant l'accès à la compréhension, il s'agira de les rendre transparentes pour le plus grand nombre d'enfants (Giasson, 1997). Le modèle stratégique de la lecture évoqué dans le chapitre 1 entre évidemment en résonance avec des pratiques permettant aux élèves de développer des compétences stratégiques.

Lafontaine (2003) évoque également l'enseignement explicite de stratégies de compréhension en lecture sous l'appellation d'enseignement stratégique ou d'enseignement métacognitif. En effet, ce dernier « *vise à rendre l'apprenti lecteur conscient de son fonctionnement cognitif et apte à poser des choix en fonction des contextes et des buts de lecture qu'il poursuit.* » (Lafontaine, 2003, p.2).

D'après cette auteure, il vise l'acquisition de trois types de connaissances :

- des connaissances déclaratives, permettant d'identifier la stratégie ;
- des connaissances procédurales, qui indiquent comment s'y prendre ;
- des connaissances conditionnelles ou pragmatiques : pourquoi la stratégie est-elle utile et quand faut-il l'utiliser, dans quel contexte ?

Selon Bianco et Bressoux (2009), il s'agira pour les élèves d'apprendre, en contexte de compréhension de textes complexes, à identifier et à mobiliser un ensemble de procédures qui consistent en autant de formes de raisonnement.

Les stratégies de compréhension, de lecture ou encore métacognitives sont définies comme

« une activité mentale demandant un certain effort et une mise en œuvre consciente pour autoévaluer et surmonter un obstacle à la compréhension et des

mécanismes mentaux utilisés de manière dynamique pendant la lecture et requérant un effort minimal chez le lecteur expert » (Millis et Magliano, 2012, cités par Bianco, 2015, p.213).

Celles-ci seront décrites ci-dessous de façon plus exhaustive.

Le modèle de l'enseignement stratégique se caractérise par une présence forte de l'enseignant, un enseignant soutenant, modèle de lecteur (Giasson, 1997 ; Lafontaine, 2003). Il comporte également la présentation aux élèves de tâches complètes et signifiantes de lecture pour lesquelles l'étayage par indices sera disponible. Enfin, le développement autonome de l'élève lecteur est un objectif en soi ainsi que le développement chez celui-ci de stratégies de lecture (Duffy et Roehler, 1987 cités par Giasson, 1997). De façon générale, selon ces auteurs, ce modèle présente les étapes suivantes :

- 1° la définition de la stratégie et de son utilité ;
- 2° la transparence du processus pour les élèves ;
- 3° l'interaction avec les élèves ;
- 4° l'autonomie dans l'utilisation de la stratégie ;
- 5° l'application de celle-ci.

Bianco et Bressoux (2009) ; Lima et al. (2006) ; McNamara et al.,(2007) et Rosenshine (2009) (cités par Bianco (2015) vont tout à fait dans ce sens. Ils apportent néanmoins quelques précisions. En effet, ils stipulent l'importance de l'explication et de la démonstration de l'utilisation de la stratégie utilisable pour les élèves par l'enseignant, ceci grâce à la pensée à voix haute qui rend les processus visibles pour les élèves. La question des étayages, visant la prise de conscience et la réflexion délibérée, est également enrichie. Ceux-ci, d'après les auteurs peuvent prendre la forme d'aides techniques (supports graphiques, aide-mémoires, mots signaux) ou d'aides plus directes (auto-explications des raisonnements par le maître et les élèves, débats et confrontations de points de vue (enseignement réciproque et transactionnel), segmentation de l'activité en éléments maîtrisables à combiner ensuite pour parvenir à l'objectif de départ. Enfin, l'utilisation autonome de la stratégie peut faire l'objet d'exercices spécifiques avant d'être transférée dans textes plus longs.

De manière très concrète, Lafontaine (2003) décrit un travail en petits groupes de façon à exploiter au maximum les interactions entre élèves quant aux stratégies à travailler

(enseignement réciproque), c'est-à-dire prédire, clarifier le sens, vérifier ses prédictions et résumer. Le choix du texte a également son importance : des textes informatifs bien structurés favorisant les prédictions sont à recommander au départ. Le soutien dans les groupes par l'enseignant est très important au début pour s'estomper ensuite. Cela favorise ainsi l'autonomie progressive de l'utilisation des stratégies par les élèves.

La place de la pensée à voix haute dans l'enseignement stratégique

Dans le cadre de l'acquisition de stratégies de régulation de la compréhension en lecture, on a proposé à des étudiants une technique leur proposant de s'exprimer sur leur compréhension de segments de textes longs (Chi et al., 1994 ; Graesser et al., 2007 ; Kendeou, Muis, et Fulton, 2011 ; Mc Namara, 2004 ; McNamara et Magliano, 2009 ; Magliano et Millis, 2003). Le lecteur explicite ainsi sa compréhension du texte et les mécanismes sous-jacents à celle-ci. Cela montre de façon claire où en est le lecteur dans la mise en place de stratégies de compréhension. En effet, les recherches ont montré une disparité dans la richesse des explicitations selon qu'il s'agisse de bons ou mauvais « compreneurs ». En outre, plus les auto-explications sont claires et complètes, plus les lecteurs accèdent à une compréhension fine du texte. Cet outil de la pensée à voix haute constitue donc à la fois un outil d'évaluation des stratégies et de leur enseignement. Les enfants régulièrement confrontés à cette méthodologie ont montré une meilleure compréhension dès l'école primaire.

3.6.3. Les stratégies de lecture-compréhension

Pour lire avec compréhension, c'est-à-dire en donnant du sens au texte, il ne s'agit donc pas seulement pour un lecteur de se rappeler de détails littéraux¹¹ et explicites. Il est surtout question de générer des inférences afin de découvrir la signification implicite et de créer un modèle cohérent de la situation évoquée par le texte (Giasson, 1990). Selon Bianco (2003) et Fayol et Ganoac'h (2003), il doit pour cela réaliser une autoévaluation permanente au fil de sa lecture afin de repérer les obstacles et de réguler ensuite son comportement de lecteur.

¹¹ une réponse est considérée littérale quand elle est sémantiquement équivalente ou synonyme d'une partie du texte (Cunningham, 1987 cité par Giasson, 1990)

Les principales stratégies de compréhension en lecture ont été classées en quatre catégories par Bianco et Bressoux, 2009 ; Lima et al., 2006 ; McNamara et al., 2007 et Rosenshine, 2009 cités par Bianco (2015).

Les stratégies de préparation à la lecture

Il s'agit de l'identification des objectifs de lecture, l'anticipation du contenu de lecture grâce entre autres à la structure du texte, la lecture en réponse aux anticipations et aux questionnements personnels préalables.

D'après Giasson (1997), préparer sa lecture est également important. Pour cela, il est en effet nécessaire de se poser des questions, de faire des prédictions et se fixer une intention de lecture. Cette auteure précise l'utilisation de trois sources d'informations utiles à la préparation. Il s'agit de sa connaissance des différents types de textes, ses propres connaissances sur le sujet traité et des indices fournis par le texte comme les sous-titres, les graphiques... Cela induit une « lecture survol » prédictive du contenu, permettant le repérage d'indices pertinents en fonction du type de texte. Par exemple, le titre et les illustrations pour les textes narratifs ou les sous-titres et les schémas pour les textes informatifs. En ce qui concerne l'activation des connaissances, Spears et Gambrell (1991 cités par Giasson, 1997) stipulent que quatre phases sont nécessaires : choisir des indices, prédire, lire et vérifier.

En outre et de manière plus spécifique, un apprentissage explicite ciblé sur chaque type de texte et ses caractéristiques semble être de bon aloi. Effectivement, Williams et ses collaborateurs (2005 cités par Bianco, 2015) ont montré que des séquences d'analyse de textes documentaires sous forme de comparaison/contraste améliorent la compréhension de ces textes dès le CE1.

Les stratégies d'interprétation

Elles concernent l'interprétation des mots, des phrases et des idées du texte visant la structuration d'une base de texte cohérente.

Cela englobe le fait de relire, paraphraser, segmenter les phrases complexes en unités plus simples ou le texte en parties pour en comprendre la structure. D'après Bianco et Bressoux, 2009 ; Lima et al., 2006 ; McNamara et al., 2007 ; Rosenshine, 2009 cités par Bianco (2015), il s'agit également de mettre en œuvre des procédures pour comprendre des mots inconnus, d'annoter son texte, de faire des inférences et d'utiliser ses connaissances relatives à la structure des textes.

1° La compréhension de phrases

Giasson (1997) donne des précisions sur la compréhension de phrases plus complexes telles que des phrases à la voix passive, des phrases contenant des propositions relatives, enchâssées entre le verbe et le sujet... Celles-ci, présentant davantage d'obstacles, doivent faire l'objet d'une identification afin de les traiter pour faciliter ensuite leur compréhension. Les mots de relations (conjonctions de coordination, de subordination, pronoms relatifs,...) fréquemment rencontrés dans des phrases de toutes structures doivent être compris par les élèves d'un point de vue sémantique. Ceux-ci peuvent être explicites ou implicites, les relations implicites étant plus difficiles à comprendre.

Selon Bianco (2015), les connecteurs dans les textes sont inducteurs de la cohésion du texte et ceux-ci diffèrent en fonction des types de textes auxquels sont confrontés les élèves. Cette auteure rejoint Giasson en assurant que la connaissance précise du sens de ces mots chez les enfants arrive assez tardivement. Néanmoins, à l'instar des anaphores, les enfants montrent une émergence précoce de la perception de ces mots.

Enfin, selon Giasson (1997), le style direct et le style indirect doivent également être traités par les élèves pour en extraire les caractéristiques freinant parfois la compréhension.

2° Donner du sens aux mots inconnus

Selon Giasson (1997), pour donner du sens aux mots peu familiers, les élèves ont tendance à se précipiter sur la consultation du dictionnaire. Cependant, ceux-ci doivent être conscients d'éléments pertinents leur permettant de donner du sens à un mot inconnu. La morphologie du mot, ses racines, le radical et les affixes font partie de ces éléments, tout comme le sens de la phrase comprenant le mot c'est-à-dire le contexte d'utilisation de celui-ci. L'utilisation de ce contexte comprend la prise en compte d'indices syntaxiques (quel sens a le mot en fonction de sa classe dans la phrase), des indices sémantiques (le sens de la phrase donnant un indice sur le sens d'un mot), des définitions données par le contexte (utilisation de signes de ponctuation tels que deux points, l'expression « c'est-à-dire », synonymie, appositions...) et des exemples explicatifs donnés dans le texte.

3° Faire des inférences

La stratégie « faire des inférences » mérite également d'être précisée. Dans les Socles de Compétences (Communauté Française, 1997), l'inférence est définie comme : « *La démarche mentale du lecteur qui met en rapport deux ou plusieurs éléments d'un document entre eux et/ou avec son expérience du monde et avec ses schémas mentaux pour construire une signification qui n'est pas explicitement donnée dans le texte* ». Il n'est donc pas seulement demandé aux élèves de comprendre des informations explicites indépendantes les unes des autres mais également d'« *élaborer des significations en découvrant les informations implicites, de construire une information à partir d'éléments rapprochés concernant le lieu, le temps et les personnages.* » Puis, à l'étape suivante, on parle d'élaboration de significations « *à partir d'éléments plus dispersés, à partir de connaissances personnelles et de schémas construits en classe* » (Socles de compétences, page 12). En comparaison, les « *Common Core State Standards* » aux Etats-Unis (Common Core State Standards Initiative, 2010, cités par Hall, 2015) évoquent la capacité 1° à déterminer les idées et thèmes principaux, 2° à analyser comment et pourquoi les personnages, les événements et les idées des textes interagissent entre eux, 3° à analyser comment un point de vue ou une intention est en lien avec le contenu et le style d'un texte. Les élèves sont donc censés pouvoir comprendre les « comment » et les « pourquoi » implicites des textes et pas uniquement identifier les « qui » et les « quoi » explicites.

Cain and Oakhill (1999, cités par Hall, 2015) ont trouvé utile de distinguer 1° les inférences de connexion du texte, appelées aussi inférences de cohésion ou « *cohesive inference* » reposant sur des indices du texte (comme les anaphores par exemple) et 2° les inférences « trous à combler » (« *gap-filling inferences* ») qui requièrent la capacité d'aller au-delà du texte et de faire appel à ses connaissances antérieures. Ces secondes seront décrites ci-dessous dans le paragraphe consacré aux stratégies « *pour aller au-delà du texte* ».

Cunningham (1987, cité par Giasson, 1990) rejoint le modèle décrit par Cain et Oakhill (1999, cités par Hall, 2015). Il fait référence aux inférences logiques et pragmatiques, les premières fondées sur le texte, sont incluses dans la phrase, les secondes axées sur les connaissances ou le schéma du lecteur sont sous-entendues sans être nécessairement vraies.

Les inférences relatives à la cohésion du texte ou inférences logiques reposent, entre autres comme il est stipulé ci-dessus sur le traitement du réseau anaphorique. Celui-ci est souvent constitué de pronoms, de groupes nominaux... et marque la nouveauté relative des personnages, par exemple dans un récit. Il assure une fonction référentielle en assurant ainsi la continuité thématique dans l'enchaînement des énoncés (Bianco, 2015). Ainsi, après avoir évoqué « La petite fille », on dira « elle » plus loin dans le texte. Les enfants acquièrent très tôt une sensibilité à cette caractéristique du discours. Cependant, certains élèves de l'école primaire exploitent encore très mal les anaphores en fonction des obstacles syntaxiques, sémantiques et de leur ambiguïté potentielle.

Les stratégies pour aller au-delà du texte

Elles sont utilisées pour établir des liens entre les informations du texte et ses connaissances et expérience de lecteur. Ces stratégies permettent de réaliser des inférences de connaissances nécessaires (inférences pragmatiques) pour cerner l'implicite du texte. Ces stratégies comprennent également « *des savoir-faire tels que se poser des questions sur le contenu de la lecture, auto-expliquer à voix haute, se créer une représentation visuelle du texte et utiliser des ressources supplémentaires pour étayer sa compréhension* ».

Faire des inférences au-delà du texte

Pour Trabasso & Magliano, (1996, cités par Ozgungor et Guthrie, 2004), dans le contexte d'une inférence pragmatique, la disponibilité de l'information dans la mémoire de travail est considérée comme un élément essentiel pour l'utilisation de ces connaissances dans le processus d'inférence. Pour que la disponibilité soit possible, trois opérations mentales sont importantes :

- l'activation des connaissances préalables ;
- le processus conscient et stratégique de la conservation de l'information dans la mémoire de travail ;
- la récupération de la représentation du texte de la mémoire à long terme.

Nous verrons que certaines pratiques de classe peuvent aider les élèves à mettre en œuvre ce type de processus.

Jonhsson et Johnsson (1986, cités par Giasson, 1990) ont défini différents types d'inférences fondées sur les connaissances et les schémas du lecteur. Celles-ci permettent de répondre à des questions d'inférence dans à peu près n'importe quel

texte. Il s'agit des inférences de lieu, d'agent, de temps, d'action, d'instrument, de catégorie, d'objet, de cause-effet, de problème-solution et de sentiment-attitude. Reutzel et Hollingsworth (1988) ont expérimenté avec succès, sur base de cette typologie, des séquences d'activités visant à utiliser des indices de façon active face à des informations implicites (Giasson, 1990).

Les stratégies d'organisation, de restructuration et de synthèse

Il s'agira dans ce cas de pouvoir réorganiser les informations de manière cohérente, de réaliser un schéma du texte lu. Ceci est souvent possible et réalisé après la lecture mais bénéficie des processus mentaux réalisés tout au long de la lecture. Elles nécessitent souvent un retraitement de l'information dans le but de renforcer la compréhension et la mémorisation.

Giasson (1997) parle également de stratégies métacognitives telles que, par exemple, *la gestion de la perte de compréhension*. Il s'agit pour les élèves tout d'abord de détecter la perte de compréhension en s'appuyant sur la constatation de problèmes liés à la compréhension des mots, de la cohérence interne du texte et la logique des idées, de la cohérence externe du texte et son lien avec la réalité et enfin de la complétude de l'information. Ensuite, les élèves doivent évaluer l'importance de la perte de compréhension en fonction du but de la lecture. Discuter avec les élèves explicitement d'une perte de compréhension peut les aider à conscientiser le problème. Enfin, les jeunes lecteurs doivent choisir la stratégie qui convient pour récupérer le sens (stratégies de compréhension des mots, utilisation des illustrations, du titre, le paraphrasage...).

3.6.4. L'enseignement de l'inférence

D'après une synthèse d'études réalisée par Hall (2015), d'autres stratégies d'enseignement de la lecture montrant, pour certaines d'entre elles, des points communs avec l'enseignement explicite se révèlent efficaces et permettent à des élèves en difficulté de lecture d'améliorer leurs performances.

Activation des connaissances antérieures

Dans cette synthèse, il est tout d'abord suggéré que l'enseignement de l'inférence est efficace lorsqu'il vise l'activation des connaissances antérieures et apprend aux élèves à les intégrer et les entremêler aux informations du texte.

Les interventions sont cependant plus efficaces lorsqu'elles sont pratiquées face à face avec de petits groupes de trois à cinq élèves, au plus, de dix élèves. La seule étude qui a été conduite en groupes de 23 à 28 élèves n'a pas montré d'effet significatif en faveur de telles conditions d'interventions.

Repérage d'indices

La majorité des interventions efficaces enseignent aux élèves à identifier des indices ou des mots clés dans le texte et de les utiliser pour fournir les réponses à des questions d'inférence posées après la lecture. Reutzel et Hollingsworth (1988, cités par Giasson, 1997) proposent également ce genre d'activités dans leur recherche sur les types d'inférences. C'est l'enseignant, dans ce cas, qui montre aux élèves quels sont les indices permettant d'élaborer l'inférence. Holmes (1983, cité par Giasson, 1997) met également l'accent sur une stratégie d'enseignement efficace, liée à des indices menant à l'élaboration d'une inférence mais, les élèves, davantage dans l'action, émettent des hypothèses préalables, identifient des mots clés, formulent des questions et portent un jugement final.

Création de questions par les élèves

Dans le cadre de deux études (Holmes, 1985; Yuill et Oakhill, 1988 cités par Hall, 2015), les élèves étaient invités à créer des questions de manière à identifier les informations manquantes dans le texte ou à confirmer les inférences encore hésitantes. Il semble que cette stratégie pédagogique ait eu un impact positif sur les performances en lecture des élèves. Elle est par ailleurs exploitée par Cèbe, Goigoux et Thomazet (2008) dans un dispositif qui a pour but d'aider les élèves à identifier différents types de questions, celles menant à des réponses littérales, d'autres, dont la réponse est inférentielle.

Réponses à des questions d'inférence

Les résultats de l'étude de McCormick et Hill (1984, cités par Hall, 2015) montrent qu'offrir aux élèves l'opportunité de répondre à un grand nombre de questions d'inférence après avoir lu un texte, donne un gain significatif par rapport à

l'administration de questions de compréhension littérale après la lecture. Il peut même être aussi efficace que l'enseignement de stratégies combiné à moins d'opportunités de répondre à des questions d'inférence. Comme il est sans doute moins chronophage de donner l'accès à des questions que de prodiguer un enseignement explicite de stratégies, il pourrait valoir la peine de confirmer les résultats de cette étude. De plus, il serait utile de déterminer l'étendue des effets d'un protocole visant à donner un feedback aux élèves après qu'ils aient répondu à des questions d'inférence.

Le questionnement élaboré

Ozgunor et Guthrie (2004), contrairement à cette idée d'absence d'enseignement explicite, ont analysé, dans une étude réalisée auprès de collégiens, une stratégie qui semble favoriser l'amélioration de la compréhension d'un texte long, la capacité à faire des inférences précises et la construction d'images mentales plus cohérentes. Il s'agit du « questionnement élaboré » ou « elaborative interrogation ». Cette méthode implique un questionnement par l'intermédiaire de la question « pourquoi » dans le but d'améliorer la capacité à mettre en lien des informations nouvelles avec des connaissances préalables (Willoughby et Wood, 1994 ; Pressley et al., 1992 cités par Ozgunor et Guthrie, 2004). En effet, les opérations mentales les plus importantes dans l'élaboration d'inférences sont, pour rappel, l'activation des connaissances préalables, la conscience stratégique de la conservation de l'information dans la mémoire de travail et la récupération de la représentation du texte dans la mémoire à long terme sembleraient soutenue par le questionnement élaboré.

Les cercles de lecture, la lecture transactionnelle et l'enseignement coopératif

Terwagne, Vanhulle et Lafontaine (2003) définissent le cercle de lecture comme « *tout dispositif didactique qui permet aux élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes, d'apprendre ensemble à interpréter et à construire des connaissances à partir de textes de littérature ou d'idées.* » (p.7). Selon ces auteurs, les interactions se jouant au sein d'un tel dispositif favorisent l'intériorisation pour chacun de stratégies fines d'interprétation. Il en est de même pour le développement de la capacité à dépasser sa première compréhension et à se décentrer de son point de vue face à un texte. Ce dialogue avec des pairs ou l'enseignant amène doucement vers la lecture transactionnelle, véritable dialogue intérieur que tout lecteur effectue face à un texte, aux sensations apportées par celui-ci, aux questionnements personnels... La

coopération autour du texte permet ainsi de saisir les mécanismes des genres textuels, d'accéder à des savoirs et se les approprier, de cerner des croyances et des valeurs, de mieux pénétrer des couches de sens implicites et pour se situer dans des réseaux de stéréotypes présents dans notre société.

Giasson (1997) appuie l'intérêt de la coopération dans l'apprentissage de la compréhension. L'enseignement axé sur la coopération donnerait de meilleurs résultats que le travail individuel. Il aurait d'ailleurs un impact positif sur le plan motivationnel, social et cognitif. Cette auteure relève donc également tout l'intérêt des cercles de lecture, qui, d'après elle, comporte quatre étapes : le choix d'un livre pour un même groupe, un temps consacré à la lecture du livre, une période d'écriture relative au contenu du livre et enfin, une phase de discussion entre élèves.

3.7. Conclusion

De multiples actions sont à mener par l'école afin d'amener les élèves à une maîtrise des compétences en compréhension à la lecture. Un temps suffisant doit être consacré en amont pour l'apprentissage du code, de la compréhension orale et du vocabulaire. Il est à retenir que l'apprentissage de la « lecture » ne s'arrête pas après la deuxième année primaire et que de nombreux processus sont à construire, expliciter et appliquer de façon très régulière et complémentaire. Enfin, il ne faut pas oublier que cela doit principalement venir en réponse au constat d'un système éducatif qui n'assure pas, comme il se devrait, la construction de compétences en littératie pour tous les élèves. Cela est surtout vrai pour ceux qui ne bénéficient pas, dans leur environnement familial, de ressources nécessaires à un démarrage cognitif favorisant les apprentissages ultérieurs.

Les pratiques mises en œuvre par les enseignants de FWB feront donc l'objet d'analyse afin de déterminer quelle est leur place et quels liens elles entretiennent avec les performances des élèves.

Partie pratique

1. Méthodologie

Pour rappel, l'étude de PIRLS évalue la compréhension de l'écrit d'élèves qui fréquentent, dans la plupart des pays, le grade 4. Les questions appartiennent à quatre catégories qui évaluent quatre processus de compréhension en lecture (Colman & Le Cam, 2012). Il s'agit de :

« 1° Prélever des informations explicites : repérer les informations directement liées à l'objectif de lecture ; chercher des éléments précis ; chercher la définition de mots ou d'expressions ; repérer le contexte de l'histoire ; trouver l'idée principale (si elle exprimée explicitement).

2° Faire des inférences directes : déduire que tel événement a entraîné un autre ; déduire l'élément principal d'une série d'arguments, déterminer le référent d'un pronom ; repérer les généralisations présentées dans le texte ; décrire la relation entre deux personnages.

3° Interpréter et assimiler idées et informations : déduire le message global ou le thème d'un texte ; envisager une alternative aux actions des personnages ; comparer des informations du texte ; saisir l'atmosphère ou le ton du récit ; trouver une application concrète aux informations contenues dans le texte.

4° Examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels : évaluer la probabilité que les événements décrits se passent réellement ; décrire la manière dont l'auteur a amené la chute ; juger de l'intégralité ou de la clarté des informations fournies dans le texte ; décrire comment le choix des adjectifs modifie le sens. » (p.2).

Par ailleurs, les textes choisis sont de types différents : les textes dits littéraires et les textes dits informatifs.

1.1. L'échantillon

1.1.1. Au niveau international

Dans ce travail, qui porte sur l'étude PIRLS 2016, nous intéressons à différents systèmes éducatifs dans la mesure où, grâce à des comparaisons, ils peuvent nous apporter un éclairage sur notre propre système. Toutefois, nous n'avons pas gardé, dans l'échantillon, tous les pays visés par l'enquête. En effet, les pays en voie de développement, les systèmes trop éloignés culturellement... ne sont pas repris. Seuls les pays comparables à la FWB d'un point de vue de leur situation sociale, économique et culturelle ont été retenus. Ces pays sont au nombre de 27 :

- 22 états membres de l'Union Européenne : l'Autriche, la Belgique néerlandophone, la République tchèque, l'Allemagne, le Danemark, le Royaume-Uni, l'Espagne, la Finlande, la France, la Hongrie, l'Irlande, l'Italie, La Lituanie, La Lettonie, Malte, l'Irlande du Nord, les Pays-Bas, la Norvège, la Pologne, la Slovaquie, la Slovénie, la Suède ;
- le Canada ;
- les Etats-Unis ;
- l'Australie ;
- la Nouvelle-Zélande.

La Belgique francophone et la Belgique néerlandophone sont considérées comme des systèmes éducatifs distincts.

Notons que de faibles différences d'âge d'entrée à l'école primaire existent selon les pays. Cependant PIRLS assure, d'une part, de ne pas évaluer des élèves de moins de 9 ans et demi. Pour les élèves entrant à un âge un peu plus tardif à l'école primaire, l'IEA veille à évaluer les élèves un peu plus tard (PIRLS 2016).

L'analyse des pratiques enseignantes au niveau international porte donc sur 28 systèmes éducatifs, 153 180 élèves appartenant aux classes de 8511 enseignants.

1.1.2. L'échantillon en FWB

En Fédération Wallonie-Bruxelles, les épreuves ont été administrées dans 158 écoles : soit 4623 élèves de 4^e année primaire répartis en 254 classes.

Au niveau des enseignants, ceux-ci sont 254 à avoir répondu au questionnaire qui leur était destiné. De façon générale, le taux de réponses est élevé : en fonction des

questions, le nombre non-réponses varie de 3 à 15. Par contre, concernant le temps de lecture, 44 enseignants n'ont pas répondu.

1.2. L'instrument de mesure

Deux formats de questions sont utilisés dans les questionnaires enseignants: un nombre de minutes est demandé concernant le temps consacré à l'apprentissage et des questions à choix multiples selon une échelle de Likert correspondant à des fréquences d'activités de classe sont proposées.

Au regard de la problématique de recherche, huit questions du questionnaire enseignant, comprenant plusieurs items, ont été retenues dans le cadre de cette analyse :

- 1) Deux questions relatives au temps d'apprentissage (en langue et en lecture).
- 2) Question relative aux types de regroupements des élèves durant les activités de lecture..
- 3) Question relative aux différents types de supports de lecture proposés aux élèves.
- 4) Question relative à des pratiques de classe liées à l'apprentissage de la lecture.
- 5) Question relative à des pratiques de classe liées à l'apprentissage de stratégies de lecture, de la prise en compte du niveau et de l'intérêt des élèves et de l'évaluation formative.
- 6) Question relative aux stratégies de compréhension enseignées.
- 7) Question relative aux pratiques de classe après la lecture.

1.3. Aspects statistiques

1.3.1. 1ère partie : analyse au niveau international

Données

L'analyse porte sur les pratiques des enseignants. Cependant, l'échantillon « enseignants » dans PIRLS 2016 n'est pas représentatif. Il était donc nécessaire de fusionner le fichier élèves avec le fichier « maitres » de manière à travailler au niveau des élèves.

Les huit questions ont été choisies afin d'analyser quelles pratiques sont privilégiées par les différents pays et de déterminer ensuite si certaines pratiques relatives à l'apprentissage de la lecture ont un lien avec sur les performances des élèves en lecture.

Calculs de moyennes et analyses factorielles

Tout d'abord, pour chaque question relative aux pratiques de classe les données ont été analysées en respectant le plan d'échantillonnage et les valeurs plausibles, et donc en respectant la procédure décrite dans le User guide de PIRLS 2016.

Pour chaque question, la moyenne nationale de chaque système éducatif a été calculée afin de déterminer comment se situe la FWB au niveau d'une pratique donnée, par rapport aux autres pays. Toutefois, vu le nombre élevé de questions, il aurait été difficile de synthétiser aisément l'usage de chaque pratique. C'est pourquoi des analyses factorielles ont été menées afin de dégager des profils de pays sur base des moyennes internationales.

Plusieurs variables ont chaque fois été associées, dégageant ainsi deux axes pour chaque question et faisant apparaître de nouveaux construits. Le nombre de facteurs dégagés a été fixé à deux. Une vérification par les critères de Kayser (valeur propre de chaque facteur supérieure à 1) a montré la pertinence de ce choix. L'observation du screeplot a confirmé ce constat.

Afin de maximiser la variance entre les groupes de variables et ainsi de mieux identifier les facteurs, une rotation orthogonale de type Varimax a été opérée.

Grâce à la représentation graphique par nuage de points, les scores factoriels de chaque pays ont pu être aisément comparés aux scores moyens. Les moyennes de la FWB ont fait l'objet également d'une comparaison à la moyenne internationale.

1.3.2. 2e partie : analyse au niveau de la FWB Analyses factorielles et description des nouveaux construits

De la même manière qu'au niveau international, des analyses factorielles ont été effectuées au niveau « élèves » afin de dégager différents profils d'enseignants en termes de mise en œuvre de pratiques de classe relatives à la lecture. Pour ce faire, les données « maitres » ont été importées dans le fichier « élèves » et ont fait l'objet des analyses factorielles. Les mêmes analyses ont été menées sur base du fichier « maitres ». Les structures factorielles ont ensuite été comparées. Celles-ci étaient fort

proches, les analyses factorielles au niveau « élèves » ont été retenues puisque l'échantillon est représentatif au niveau élève et pas nécessairement au niveau « maitres »¹².

Les axes émanant des analyses (2 pour chaque question) ont été renommés en fonction des caractéristiques des variables les composant

Question relative aux regroupements des élèves : axe 1 : « GROUP » (pour la mise en place de groupes hétérogènes et homogènes) ; axe 2 : « IND » (pour individualisation et travail en autonomie).

Question relative aux supports de lecture : axe 1 : « INFO » (pour textes à visée informative) ; axe 2 « FICTION » (pour textes fictionnels).

Question relative aux pratiques liées à la lecture : axe 1 : « PROCLECT » (pour procédures de lecture) ; axe 2 : « STRATLECT » (pour stratégies de lecture).

Question relative aux stratégies de lecture, à la différenciation, l'évaluation formative et la prise en compte des intérêts des élèves : axe 1 : « STRAT » (stratégies de lecture favorisant l'interprétation et la capacité à aller au-delà du texte) ; axe 2 : « ADAPT » (adaptation au niveau et à l'intérêt des élèves, lien la lecture et les connaissances antérieures)

Question relative à l'enseignement de stratégies de lecture : axe 1 : « STRAT1 » (premier ensemble de stratégies de lecture) ; axe 2 : « STRAT2 » (deuxième ensemble de stratégies de lecture).

Question relative aux activités après la lecture : axe 1 : « REAGIR » (réagir par écrit ou à l'oral après la lecture d'un texte) ; axe 2 : « QUIZZ » (répondre à un quizz ou à un questionnaire).

Chaque facteur renommé devient ainsi une nouvelle variable qui sera ensuite injectée dans les modèles de régression multi-niveaux décrits ci-dessous.

¹² Dans le cadre des analyses factorielles, les pondérations initiales fournies dans la base de données ont été transformées afin que la somme des pondérations soit égale au nombre absolu de données utilisées dans les modèles multi-niveaux. Cela a permis des estimations non-biaisées de la décomposition de la variance.

Régressions multi-niveaux

Des régressions multi-niveaux ont été menées afin de déterminer si certaines pratiques de classe pouvaient être mises en lien avec les performances des élèves. Dès lors, à l'inverse de la régression linéaire, les effets liés aux variables élèves traduisent l'impact de la variable indépendante sur la variable dépendante au sein des établissements.

Six analyses de régression multi-niveaux ont donc ainsi d'abord été menées :

- 1) La performance en lecture en fonction du type de regroupement d'élèves.
- 2) La performance en lecture en fonction des supports de lecture.
- 3) La performance en lecture en fonction des pratiques relatives à l'apprentissage de la lecture.
- 4) La performance en lecture en fonction de l'enseignement de stratégies de lecture et de l'adaptation au niveau et aux intérêts des élèves.
- 5) La performance en lecture en fonction de l'enseignement de stratégies d'interprétation du texte et pour aller au-delà du texte.
- 6) La performance en lecture en fonction des activités pratiquées après la lecture.

Ensuite, toutes les variables ont été mises sous-contrôle du SES élève et école (moyenne des livres par élève dans l'école).

2. Analyses au niveau international

2.1. Le temps d'apprentissage de la langue et de la lecture.

Bien avant d'étudier l'impact potentiel de telle ou de telle pratique de lecture sur la performance des élèves en compréhension de l'écrit, il importe dans un premier d'investiguer l'effet du temps d'apprentissage sur les acquis des élèves, ensuite de contrôler cette variable dans les modélisations relatives aux pratiques pédagogiques.

En effet, comme l'ont démontré les travaux de Carroll (1963), le temps d'enseignement constitue un facteur déterminant et pourrait, par ailleurs, favoriser ou limiter le recours à certaines activités en classe.

Pour rappel, les premières hypothèses émises dans le cadre de ce travail portent sur les systèmes éducatifs. Les analyses dont les résultats sont décrits ci-dessous se proposent donc de prendre ce niveau comme unité d'analyse.

Le questionnaire *Enseignant* de l'enquête PIRLS comporte deux questions relatives au temps d'enseignement. Ces deux questions sont reprises en annexe 1.

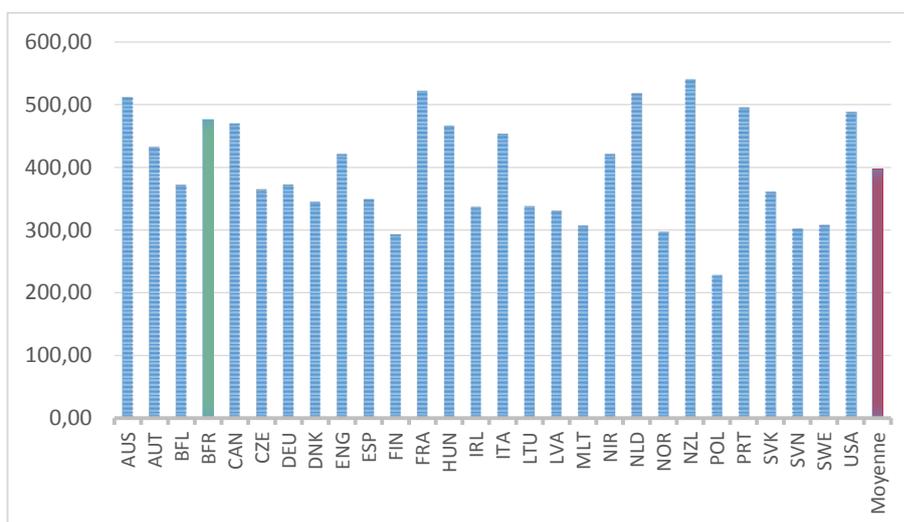
Au départ de ces deux questions, les temps moyens passés à l'apprentissage de la langue et de la lecture pour chaque pays ont été calculés. Afin de déterminer si un système éducatif passe plus ou moins de temps en moyenne comparativement aux pays retenus dans le cadre de ce travail, la moyenne internationale est également reprise dans les tableaux de résultats.

2.2. Temps consacré à l'apprentissage de la langue

En moyenne, les enseignants interrogés estiment consacrer par semaine 397 minutes à l'apprentissage de la langue. Toutefois, ce temps moyen varie considérablement d'un pays à l'autre. Ainsi, en Pologne, les enseignants déclarent y allouer seulement 228 minutes alors qu'en Nouvelle Zélande, ce temps moyen s'élève à 540.

Si les différences observées peuvent traduire de réelles variations au niveau du temps consacré à l'apprentissage de la lecture, elles peuvent aussi en partie résulter de facteurs parasites. En effet, pour rappel, ces analyses se basent sur des données rapportées, sujettes à des biais culturels, et par ailleurs, d'un pays à l'autre, la notion d'activités de lecture peut recouvrir des réalités distinctes.

Figure 1 : moyenne du temps (minutes) consacré à l'apprentissage de la langue



En FWB, on observe que le temps d'apprentissage de la langue est supérieur à la moyenne internationale: les enseignants y consacrent en moyenne 78 minutes de plus par rapport à la moyenne des pays (voir figure 1).

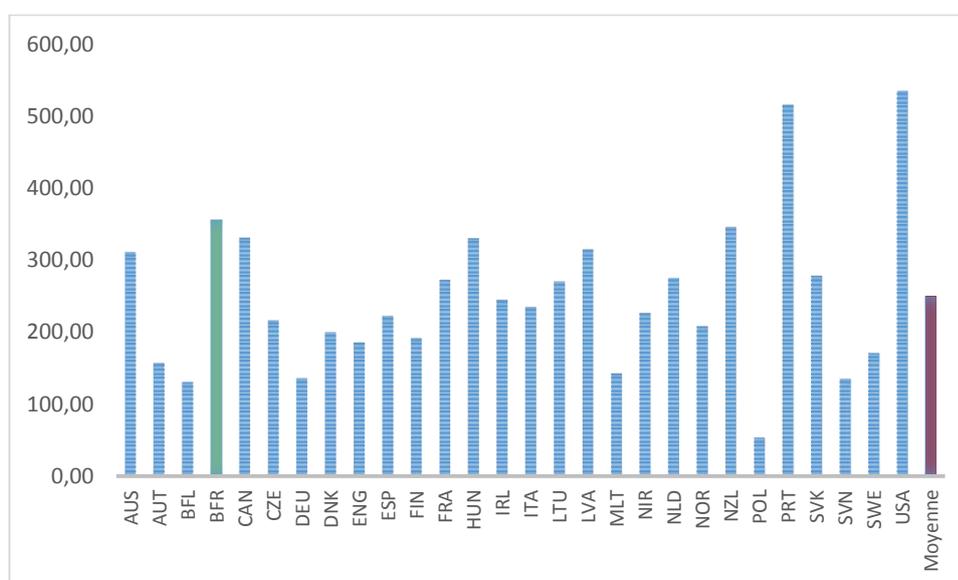
Figure 2 : moyenne du temps (minutes) consacré à l'apprentissage de la langue

Moyenne FWB	476
Moyenne Pays	398

2.3. Le temps consacré à l'apprentissage de la lecture

En ce qui concerne le temps d'apprentissage ou les activités relatives à la lecture, les enseignants des différents pays déclarent consacrer en moyenne 250 minutes par semaine. Des différences substantielles peuvent être observées entre les pays (figure 3), allant jusqu'à 260 minutes par semaine entre les USA et la Pologne.

Figure 3 : moyenne du temps (minutes) consacré à l'apprentissage de la lecture



Comme l'illustre la figure 4, en FWB, les enseignants estiment consacrer près de 356 minutes par semaine à l'apprentissage ou aux activités de lecture, même si cela n'est pas toujours formellement planifié.

Figure 4 : moyenne du temps (minutes) consacré à l'apprentissage de la lecture

Moyenne FWB	356
Moyenne Pays	250

Le temps moyen consacré aux activités de lecture en FWB est particulièrement élevé puisque la moyenne internationale s'élève à quelque 250 minutes et que seuls deux pays, à savoir les USA et le Portugal, obtiennent des moyennes plus élevées.

L'importance des activités de lecture en FWB contraste avec des observations réalisées au départ d'études précédentes. En effet, déjà en 2014, Schillings et Lafontaine pointaient le fait que peu de temps était consacré à l'apprentissage formel de la lecture (Schillings et Lafontaine, 2014)¹³. Dans la suite de ce travail, il sera essentiel d'analyser les items relatifs aux pratiques spécifiques de l'apprentissage de la lecture afin de mieux comprendre cette contradiction apparente.

2.4. Le regroupement des élèves pendant les activités de lecture

Comme cela a été précisé, la manière de regrouper les élèves durant les activités de lecture a toute son importance. Les petits groupes favorisent les interactions lorsqu'ils sont accompagnés des enseignants (Lafontaine 2003). Selon Hall (2015) également, les interventions en petits groupes sont plus efficaces pour l'enseignement de l'inférence, par exemple. Les enseignants interrogés dans le cadre de l'étude PILRS ont été invités à s'exprimer sur la fréquence à laquelle ils recourent à différentes pratiques de regroupement (voir question en annexe 1).

Le tableau 3 en annexe présente, par pays, et par item, la moyenne des réponses obtenues. Préalablement à ce calcul, l'échelle de Likert a été inversée afin que les moyennes élevées traduisent des fréquences élevées. Il en est de même pour tous les items des questions suivantes.

2.4.1. Au niveau international

En moyenne, au niveau international, on retrouve, par fréquence décroissante, le groupe entier, ensuite le plan autonome, puis le travail individuel et les activités individuelles. Les groupes hétérogènes et de niveau sont les modalités qui se rencontrent le moins souvent dans les classes. Le travail en classe entière s'avère donc la pratique pédagogique la plus fréquente (figure 5).

¹³ Notons cependant que le temps d'apprentissage en lecture déclaré inclut les activités dans les autres domaines (lecture de textes en histoire, par exemple).

Figure 5: Moyenne des réponses à l'échelle de Likert relative aux types de regroupement des élèves

	Groupe entier	Groupes de niveau	Groupes hétérogènes	Individualisation	Plan autonome
BFR	3,16	1,81	2,10	2,00	2,44
Moyenne pays	2,91	2,35	2,35	2,36	2,60

Certains pays se distinguent pourtant (tableau 3 en annexe):

1° L'enseignement au groupe classe est, d'après les informations rapportées par les enseignants, peu fréquent en Nouvelle Zélande alors qu'il se pratique souvent, voire toujours en Lettonie, Espagne et Italie.

2° L'enseignement par groupes de niveau s'avère, d'après les enseignants, peu pratiqué en Belgique francophone, Espagne, Italie, Pologne et Portugal. Par contre, il se pratique souvent voire toujours en Nouvelle Zélande et Australie.

3° L'individualisation est peu fréquente en Belgique néerlandophone et en Suède alors que la Hongrie la mettrait souvent en place.

2.4.2. Au niveau de la FWB

En FWB, les enseignants déclarent enseigner souvent à la classe entière, parfois en groupes de niveau, en petits groupes hétérogènes, parfois de façon individuelle et un plus fréquemment à l'aide de plans individuels de travail. Par rapport, à la moyenne des pays, les enseignants de la FWB déclarent davantage d'activités en groupe entier et favorisent moins les autres types de groupement, surtout les groupes de niveaux homogènes.

2.4.3. Profils des pays selon les types de regroupements

Afin d'identifier de possibles profils des pays selon les activités de regroupement, une analyse factorielle a été menée sur les moyennes nationales relatives aux 5 items. Deux axes se dégagent :

Figure 6 : saturation des moyennes nationales sur les axes factoriels après rotation orthogonale¹⁴

	Facteur1	Facteur2
Classe entière	0.02	-0.90
Groupes homogènes	0.15	0.93
Groupes hétérogènes	0.87	-0.09
Activités individuelles	0.80	0.34
Plan individuel	0.83	0.04

Au départ des saturations du facteur 1, on peut déduire que les pays dont les enseignants travaillent davantage par groupes hétérogènes sont aussi les pays dont les enseignants individualisent plus fréquemment les apprentissages dans le cadre de la lecture et prévoient des plans ou objectifs d'apprentissage personnalisés. D'autre part, comme l'indiquent les saturations du facteur 2, les pays dont les enseignants organisent davantage des groupes de besoin ou de niveau pour enseigner la lecture sont ceux dont les enseignants ont moins tendance à travailler avec leur groupe classe (facteur 2). Ces deux dernières pratiques de regroupement apparaissent donc au niveau pays comme antagonistes.

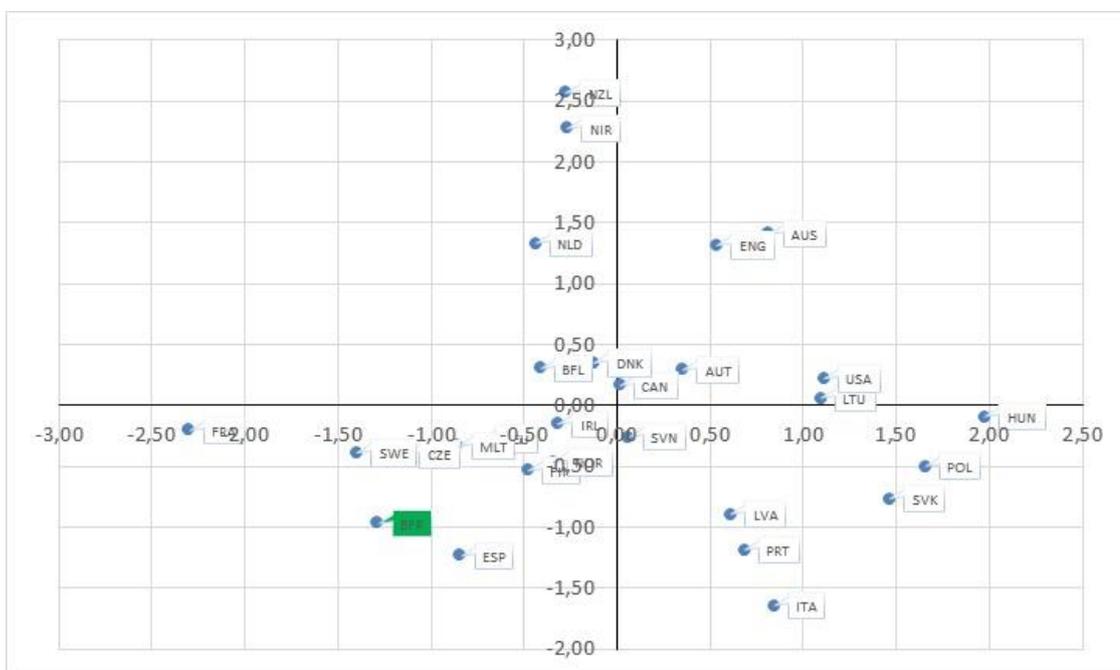


Figure 7 : positionnement des pays par rapport aux axes factoriels relatifs aux groupements d'élèves

¹⁴ Les facteurs 1 et 2 expliquent respectivement 46% et 30% de la variance totale.

La figure 7 présente, par l'intermédiaire d'un nuage de points, le positionnement de chacun des pays sur les deux axes factoriels, avec comme abscisse l'axe 1 et comme ordonnée l'axe 2. A la lecture de ce graphique, on s'aperçoit que la FWB présente, tant pour l'axe 1 que pour l'axe 2, des valeurs assez négatives, et donc largement en dessous des valeurs rencontrées pour la plupart des pays. Pour rappel, des valeurs positives pour l'axe 1 témoignent d'un usage fréquent des regroupements homogènes, des activités individuelles et de plans individuels ou collectifs. La position de la FWB sur cet axe indique donc clairement que les enseignants de notre système éducatif recourent, comparativement aux autres pays, peu à de telles pratiques. Ce constat est corroboré par l'analyse des moyennes de l'échelle de Likert. Certains pays se distinguent dans l'autre sens. Il s'agit de l'Australie, l'Angleterre, les Pays-Bas, l'Irlande du Nord et la Nouvelle Zélande qui sont des pays dont les enseignants pratiquent davantage le regroupement hétérogène, l'individualisation et les plans individuels d'apprentissage.

Si l'on observe la figure 7, la FWB se situe très bas en ce qui concerne les valeurs du facteur 2, par rapport aux autres pays. Les enseignants y organisent donc moins de travaux en groupes homogènes et travaillent plus fréquemment avec leur groupe-classe. A contrario, la Hongrie, la Pologne, la Slovaquie, à titre d'exemples, sont des pays dont les enseignants favorisent davantage les groupes de besoin que le travail avec le groupe entier.

2.5. Supports de lecture utilisés

Chaque texte comporte ses propres structures, ses caractéristiques et ses obstacles. Les élèves doivent donc apprendre à les appréhender de manière différenciée et spécifique (Bianco, 2015). Il est intéressant de se pencher sur la fréquence à laquelle les élèves ont l'occasion de lire différents types et genres de textes. Le test de lecture PIRLS 2016 se compose de textes fictionnels mais aussi de textes informatifs. Les 6 items relatifs aux supports de lecture sont repris en annexe 1.

Sur base de ces 6 questions, la fréquence moyenne de lecture des différents supports a été calculée pour chaque système éducatif afin de déterminer si les enseignants utilisent plus ou moins les différents supports par rapport à la moyenne internationale.

Ces différentes moyennes sont reprises dans les tableaux de résultats en annexe (tableau 5).

Figure 8: Moyenne des réponses à l'échelle de Likert relative aux types de supports

	Supports littéraires			Supports informatifs		
	Histoires courtes	Livres longs	Pièces de théâtre	Livres ou manuels non fictionnels	Longs livres non-fictionnels	Articles informatifs
FWB	2,77	1,90	1,21	2,32	1,50	2,39
Moyenne internationale	3,03	2,58	1,51	3,03	1,94	2,32

2.5.1. Au niveau international

En ce qui concerne les supports littéraires, au niveau international, les enseignants ont tendance à privilégier, en moyenne, les histoires courtes. Les élèves en liraient souvent d'après les enseignants. Ensuite, il s'agit de livres longs et enfin, dans une moindre mesure, les pièces de théâtre. Pour ce qui est des supports informatifs, les élèves sont le plus souvent confrontés à des livres ou manuels non-fictionnels, un peu moins souvent à des articles informatifs et enfin à des livres longs non-fictionnels. En général, les écrits les plus rencontrés par les élèves sont les histoires courtes et les livres ou manuels non-fictionnels (figure 8).

2.5.2. En Fédération Wallonie-Bruxelles

En FWB, les enseignants déclarent présenter tous les types d'écrits moins souvent que les autres pays, excepté les articles informatifs. Les élèves de la FWB lisent donc le plus souvent des histoires courtes et dans une moindre mesure, des articles informatifs.

Il est important de souligner, qu'à l'instar des activités de lecture, les concepts d'« histoires courtes » ou de « livres longs » n'évoquent nécessairement pas une réalité identique pour tous les systèmes éducatifs interrogés.

2.5.3. Profils de pays selon les supports de lecture

L'analyse factorielle réalisée sur les moyennes nationales relatives aux 6 items a permis de dégager deux profils de recours aux supports de lecture.

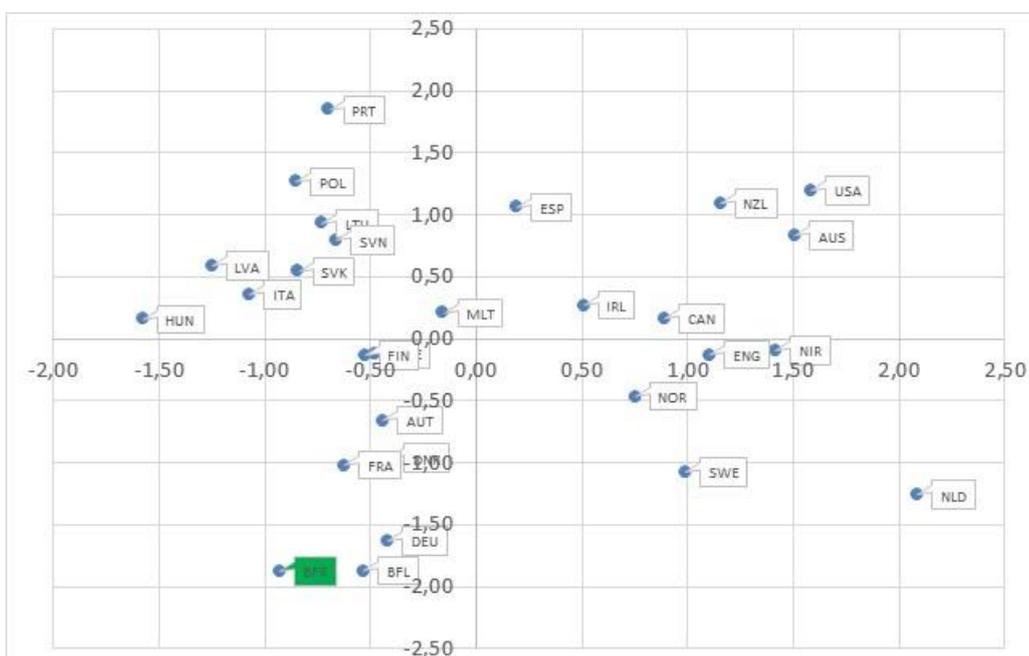
Les saturations du facteur 1 montrent que les pays dont les enseignants présentent davantage de livres longs (fictionnels et informatifs) aux élèves leur soumettent

également des articles informatifs. Cependant, ces pays sont aussi ceux dont les enseignants proposent moins de lecture de textes courts aux élèves. D'autre part, les saturations du facteur 2 indiquent que les pays dont les enseignants présentent davantage d'histoires courtes sont aussi ceux qui favorisent plus souvent la lecture de pièces de théâtre et de livres ou manuels non fictionnels.

Figure 9: saturation des moyennes nationales sur les axes factoriels après rotation orthogonale¹⁵

	Facteur1	Facteur2
Histoires courtes	-0.41510	0.74417
Livres longs	0.87524	-0.01378
Pièces de théâtre	0.23070	0.75814
Livres ou manuels non fictionnels	0.24533	0.50838
Longs livres non-fictionnels	0.84464	0.35946
Articles informatifs	0.68308	0.06822

Figure 10: positionnement des pays par rapport aux axes factoriels relatifs aux supports de lecture



¹⁵ Les facteurs 1 et 2 expliquent respectivement 39% et 23% de la variance totale.

Le nuage de points repris de la figure 10 permet de montrer, avec en abscisse l'axe factoriel 1 et en ordonnée l'axe factoriel 2, la position de chaque pays sur chacun de ces axes.

La Fédération Wallonie Bruxelles se situe en dessous des valeurs internationales sur les deux axes. En d'autres termes, les enseignants francophones utilisent moins que les enseignants des autres pays tous les types de supports de lecture.

Au niveau international, la figure 10 montre que certains systèmes éducatifs se distinguent quant à la mise à disposition plus fréquente de livres longs, aussi bien fictionnels que non fictionnels ainsi que des articles scientifiques : le Portugal, la Pologne, la Lituanie et l'Espagne. D'autres ont tendance à exposer davantage les élèves à des histoires courtes, des pièces de théâtre et des manuels ou livres non fictionnels : à titre d'exemple, les USA, l'Australie, les Pays-Bas et l'Irlande du Nord. Sous contrôle des pratiques de lecture, il sera intéressant de modéliser une mise en lien entre la fréquence des types d'écrits proposés et les performances des élèves en compréhension.

2.6. Pratiques de classe en lecture

Comme cela a été abordé dans la partie théorique, certaines pratiques de lecture sont favorables à l'apprentissage de la compréhension. Qu'il s'agisse de l'apprentissage du code, de la fluidité de lecture ou de stratégies de compréhension, il importe d'y consacrer du temps. Le questionnaire enseignant comporte une question relative à la fois à l'apprentissage du code, à la lecture à voix haute, à l'écoute de lecture magistrale, à l'apprentissage du vocabulaire mais également aux stratégies de synthèse et de survolage du texte. Il semblerait donc que les stratégies sélectionnées dans le questionnaire traitent aussi bien du décodage que de stratégies plus complexes relatives à la compréhension. Les items relatifs à ces apprentissages sont repris en annexe 1. D'autre part, le tableau 7, repris en annexe, présente les moyennes des réponses obtenues, par pays et par item.

2.6.1. Au niveau international

La figure 15 présente les moyennes par item au niveau international et en FWB. Au niveau international, et de façon décroissante, on observe les pratiques suivantes : pratiquer au moins une ou deux fois par semaine, l'écoute de lecture magistrale, la

lecture à voix haute par les élèves, la lecture silencieuse, l'enseignement systématique de nouveau vocabulaire et le résumé des idées principales. Dans une moindre mesure mais au moins une à deux fois par mois, l'enseignement de stratégies de décodage de sons et de mots et les stratégies de survol et d'écrémage du texte (voir tableau 7).

Figure 11: Moyenne des réponses à l'échelle de Likert relative aux pratiques de lecture

	Lecture orale enseignant	Lecture orale par les élèves	Lecture silencieuse	Décodage sons et mots	Vocabulaire	Résumé	Survol
Moyenne FWB	3,35	3,54	3,62	2,22	2,96	1,55	1,64
Moyenne internationale	3,37	3,54	3,66	2,69	3,26	3,07	2,50

2.6.2. En Fédération Wallonie-Bruxelles

En FWB, la lecture orale par l'enseignant, la lecture à voix haute par les élèves et la lecture silencieuse sont sensiblement exercées à la même fréquence qu'au sein des autres pays. Cependant, notre système éducatif pratique moins souvent l'enseignement de stratégies liées au décodage, de nouveau vocabulaire, de stratégies de survol et d'écrémage. Enfin, cela est particulièrement vrai pour le résumé des idées principales du texte. En effet, alors que la moyenne internationale parle d'une pratique à raison d'une à deux fois par semaine, les enseignants de la FWB estiment exercer ou apprendre cette stratégie assez rarement (entre jamais et une à deux fois par mois) (Figure 11). Sachant que cette stratégie requiert davantage de mécanismes complexes liés à la compréhension en lecture (Bianco, 2015) par rapport aux autres apprentissages ici ciblés, ce dernier constat sera à mettre en lien avec les autres stratégies de compréhension mais également avec les performances des élèves en compréhension.

À l'analyse des items de cette question, on peut conclure qu'en FWB, on pratique davantage la lecture que l'on enseigne des stratégies.

2.6.3. Des profils de pays relatifs à ces pratiques de lecture

Une analyse factorielle a été menée afin de déterminer différents profils de pays selon l'enseignement de certaines stratégies de lecture. Cette analyse a pris en compte les 7 items de la question 10. Deux axes se dégagent.

Figure 12: saturation des moyennes nationales sur les axes factoriels après rotation orthogonale¹⁶

	Facteur 1	Facteur 2
Lecture orale enseignant	0,17	0,78
Lecture orale par les élèves	0,80	-0,07
Lecture silencieuse	-0,20	0,77
Décodage sons et mots	0,61	0,67
Vocabulaire	0,88	0,10
Résumé	0,83	0,05
Survol et écrémage	0,69	0,52

Comme l'indiquent les saturations du facteur 1, les pays dont les enseignants favorisent la lecture à voix haute par les élèves sont également ceux dont les enseignants mettent en avant l'apprentissage de nouveau vocabulaire, le résumé des idées principales et également les stratégies liées au décodage et au survol du texte. Ceux-ci ont tendance à mettre moins souvent les élèves en lecture silencieuse personnelle. D'après les saturations du facteur 2, d'autres systèmes éducatifs présentent des enseignants qui pratiquent davantage la lecture magistrale, la lecture silencieuse, le décodage et la lecture survol. Ces deux profils sont intéressants dans la mesure où le premier semble s'apparenter à une approche plus stratégique que le second. Pour rappel, l'enseignement stratégique en lecture met l'accent sur l'apprentissage explicite de stratégies de compréhension (Bianco 2015). Les pays s'inscrivant plus volontiers dans cette optique seront mis en évidence ci-dessous.

¹⁶ Les facteurs 1 et 2 expliquent respectivement 50% et 21% de la variance totale.

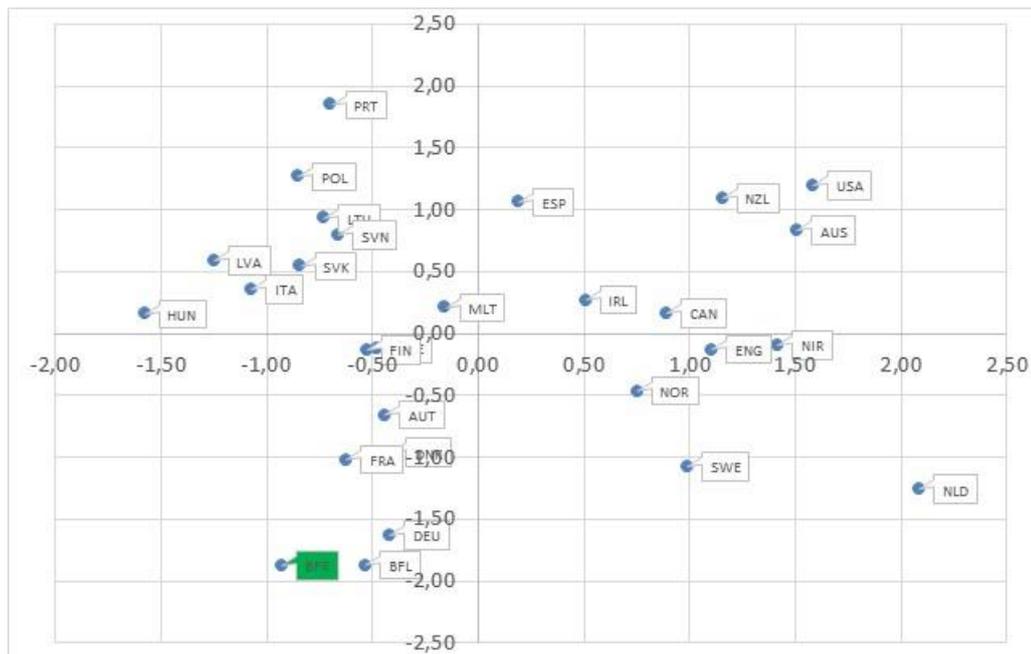


Figure 13: positionnement des pays par rapport aux axes factoriels relatifs aux pratiques de lecture

La figure 13 représente, par le biais d'un nuage de points, les deux axes relatifs aux pratiques de lecture susmentionnées, l'abscisse représente le facteur 1 tandis que l'ordonnée indique les valeurs du facteur 2.

La FWB, en vert, présente des valeurs négatives aussi bien pour le facteur 1 que pour le facteur 2. Cependant, on peut voir que celle-ci est nettement en dessous de 0 (-1,60) pour le facteur 1. Cela signifie que les enseignants de la FWB développent peu les pratiques telles que la lecture à voix haute par les élèves l'apprentissage de nouveau vocabulaire, le résumé des idées principales, les stratégies liées au décodage et au survol du texte. Cela n'est pas étonnant dans la mesure où la FWB déclare enseigner rarement certaines stratégies, comme par exemple le résumé.

Certains pays montrent des valeurs supérieures à la moyenne : il s'agit de la Pologne, la Lituanie, la Slovaquie et la Tchéquie.

En ce qui concerne le facteur 2, la FWB se situe légèrement en dessous de la moyenne. En d'autres termes, les enseignants de notre système éducatif auraient moins recours à la lecture orale du maître et des élèves, des stratégies liées au décodage et de survol. En effet, si l'on observe la moyenne des échelles de Likert reprise à la figure 11, les enseignants de FWB travaillent peu la stratégie de survol et d'écrémage. A contrario, les enseignants de la Nouvelle Zélande, l'Australie, les USA et le Portugal estiment avoir davantage recours à ces pratiques.

2.7. Enseignement de stratégies de compréhension en lecture

D'après Bianco (2015), de nombreuses études ont montré l'efficacité de l'enseignement explicite de stratégies en lecture et le lien qui existe entre ce type d'enseignement et les performances en lecture des élèves. Dans PIRLS 2016, les enseignants ont été invités à estimer la fréquence à laquelle ils offrent la possibilité aux élèves de construire des stratégies en lecture.

Le tableau 9 en annexe présente par item et par pays les moyennes des réponses obtenues.

2.7.1. Au niveau international

En moyenne, au niveau international, au vu de la figure 14, les enseignants estiment proposer à leurs élèves de travailler au moins une à deux fois par semaine les compétences ou stratégies suivantes déclinées en ordre décroissant de fréquence: « localiser une information dans le texte », « identifier l'idée principale de ce qu'ils ont lu », « expliquer ou soutenir leur compréhension de ce qu'ils ont lu », « comparer ce qu'ils ont lu avec l'expérience qu'ils ont eue et faire des généralisations et des inférences basées sur ce qu'ils ont lu ». À raison d'au moins une ou deux fois par mois, les enseignants déclarent « faire faire des prédictions sur ce qui va arriver ensuite dans le texte lu ». Il en est sensiblement de-même pour « comparer ce qu'ils ont lu avec d'autres textes lus », « décrire la structure du texte qu'ils ont lu et déterminer l'intention de l'auteur ».

Figure 14: Moyenne des réponses à l'échelle de Likert relative aux stratégies de lecture

	FWB	Moyenne internationale
Localiser une information dans un texte	3,29	3,59
Identifier l'idée principale de ce qu'ils ont lu	3,27	3,46
Expliquer ou soutenir leur compréhension de ce qu'ils ont lu	3,27	3,50
Comparer ce qu'ils ont lu avec l'expérience qu'ils ont eue	2,29	3,08
Comparer ce qu'ils ont lu avec d'autres choses qu'ils ont déjà lues	2,24	2,87
Faire des prédictions sur ce qui va arriver ensuite dans le texte qu'ils lisent	2,62	2,97
Faire des généralisations et des inférences basées sur ce qu'ils ont lu	2,57	3,10
Décrire le style ou la structure du texte qu'ils ont lu	2,45	2,70
Déterminer le but ou l'intention de l'auteur	2,36	2,63

2.7.2. En FWB

Pour l'ensemble des compétences et stratégies travaillées, la FWB semble se situer légèrement sous la moyenne internationale. Les écarts les plus importants concernent « comparer avec d'autres lectures ou une expérience vécue » ainsi que « faire des généralisations et des inférences sur base du texte lu ». En FWB, les enseignants proposent moins d'opportunités que leurs collègues étrangers d'apprendre ou d'exercer ces différents types de stratégies.

Si l'on compare avec les items précédents concernant les stratégies de survol et d'écrémage ainsi que la capacité à résumer, le constat est identique : les enseignants de la FWB offrent moins que dans les autres systèmes éducatifs, la possibilité de mettre en œuvre ces stratégies.

2.7.3. Des profils de pays liés à l'apprentissage de compétences et stratégies en compréhension à la lecture

Figure 15: saturation des moyennes nationales sur les axes factoriels après rotation orthogonale¹⁷

	Facteur1	Facteur2
Localiser une information dans un texte	0.91517	0.23504
Identifier l'idée principale de ce qu'ils ont lu	0.87977	0.36820
Expliquer ou soutenir leur compréhension de ce qu'ils ont lu	0.85387	0.40136
Comparer ce qu'ils ont lu avec l'expérience qu'ils ont eue	0.76562	0.46156
Comparer ce qu'ils ont lu avec d'autres choses qu'ils ont déjà lues	0.67083	0.67594
Faire des prédictions sur ce qui va arriver ensuite dans le texte qu'ils lisent	0.17945	0.93257
Faire des généralisations et des inférences basées sur ce qu'ils ont lu	0.65295	0.67306
Décrire le style ou la structure du texte qu'ils ont lu	0.48985	0.81602
Déterminer le but ou l'intention de l'auteur	0.54422	0.78517

Deux profils de pays se dégagent des deux facteurs de l'analyse factorielle (figure 15). Ces deux profils sont par ailleurs largement déterminés par le recours à la prédiction. Les pays dont les enseignants recourent abondamment à la localisation d'une information dans le texte se caractérisent également par un usage élevé de l'identification de l'idée principale, l'exposé par l'élève de ce qu'il a lu et la mise en relation avec le vécu des élèves. D'autre part, au départ des saturations du facteur 2, on peut déduire que les enseignants de certains systèmes éducatifs mettent en place l'enseignement de certaines stratégies : les pays dont les enseignants ont tendance à privilégier la prédiction sur ce qui va arriver dans le texte lu sont également ceux dont les enseignants mettent en évidence la description de la structure du texte, la comparaison avec d'autres lectures, la pratique de l'inférence et l'analyse de l'intention de l'auteur.

¹⁷ Les facteurs 1 et 2 expliquent respectivement 75% et 9% de la variance totale.

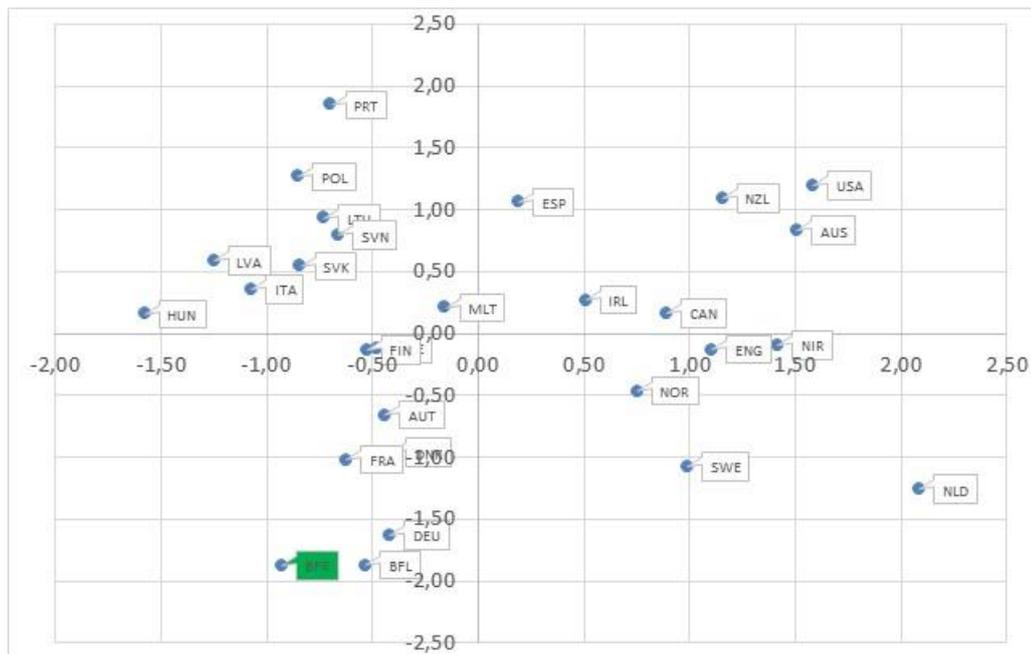


Figure 16: positionnement des pays par rapport aux axes factoriels relatifs aux stratégies enseignées

Sur la figure 16, en abscisse, le facteur 1 est représenté, tandis qu'en ordonnée, il s'agit du facteur 2. Comme susmentionné, en FWB, les maîtres proposent moins régulièrement des dispositifs relatifs aux stratégies de lecture. Dès lors, le positionnement de la FWB ne peut étonner personne. En effet, la Belgique francophone présente des valeurs négatives pour les deux axes, ce qui corrobore le constat d'un moindre recours aux activités de développement des stratégies de compréhension en lecture, et ce, tant pour l'axe 1 que pour l'axe 2. La Finlande, la Suède et les Pays-Bas figurent aussi parmi les pays dont les enseignants proposent le moins d'activités liées aux stratégies de lecture.

Par contre, on peut remarquer que les enseignants de pays tels que la Pologne, la Hongrie, la Lituanie, la Slovaquie, la Lettonie à titre d'exemple... favorisent particulièrement les pratiques liées à l'enseignement de stratégies de compréhension.

2.8. Pratiques de classes relatives à la motivation, la différenciation, l'évaluation et les stratégies favorisant l'interprétation et la capacité à aller au-delà du texte

Les items de la question analysée pourraient être classés selon différentes thématiques :

1. lecture et motivation des élèves : a) et h)
2. lecture, différenciation et évaluation formative : b) et i)

3. lecture et pratiques favorisant les stratégies d'interprétation des textes et pour aller au-delà du texte (selon Bianco, 2015) : c), d), e), f), g), i).

En annexe, le tableau 11 montre par item et par pays la moyenne des fréquences auxquelles les enseignants pratiquent ces activités.

Figure 17: Moyenne des réponses à l'échelle de Likert relative à la motivation, la différenciation, l'évaluation et les stratégies favorisant l'interprétation et la capacité à aller au-delà du texte

	FWB	Moyenne internationale
a) Intérêt des élèves	2,87	2,97
b) Niveau des élèves	2,20	3,03
c) Contenu et connaissances antérieures	3,35	3,50
d) Développement de la compréhension du texte	3,44	3,66
e) Discuter sur les textes	2,85	3,39
f) Questionner l'opinion du texte	2,30	2,90
g) Multiplier les perspectives	2,53	2,92
h) Choix de livres	2,71	2,90
i) Feedbacks individuels	2,06	2,85

Lecture et intérêts des élèves

La lecture de la figure 17 montre que les enseignants des différents systèmes éducatifs déclarent, en moyenne, pour à peu près la moitié des leçons, proposer aux élèves des textes qui rencontrent leurs intérêts et laisser du temps aux élèves pour la lecture de livres de leur propre choix. Les enseignants de la FWB déclarent sensiblement une fréquence identique.

Lecture, différenciation et évaluation formative

En moyenne, les enseignants des systèmes éducatifs analysés estiment fournir des textes adaptés au niveau des élèves et leur fournir un feedback individualisé approximativement pour la moitié des leçons de lecture. En revanche, en FWB, selon les déclarations des enseignants, ceux-ci adaptent moins souvent le niveau des textes aux élèves par rapport à la moyenne internationale. Enfin, les élèves bénéficient d'un feedback individuel moins fréquemment que dans les autres pays.

Lecture et pratique favorisant les stratégies d'interprétation du texte et pour aller au-delà du texte

Au niveau international, en moyenne, les enseignants estiment mettre en lien le contenu du texte avec les connaissances antérieures des élèves, encourager les élèves à développer leur compréhension du texte et à la discussion sur le texte assez fréquemment. Un peu moins souvent, ils encouragent les élèves à questionner l'opinion exprimée dans le texte. Il en est de même pour l'utilisation de plusieurs perspectives (point de vue des élèves ou des textes) pour enrichir la compréhension. Néanmoins, ils déclarent avoir recours à ces pratiques presque pour la moitié des leçons de lecture. Pour l'ensemble de ces pratiques, il semble que la FWB soit légèrement sous la moyenne internationale. Les différences les plus importantes se manifestent au niveau de deux pratiques : « Encourager la discussion sur les textes » et « Questionner l'opinion du texte ». Ces deux dernières pratiques permettent pourtant la capacité à aller au-delà du texte, compétence essentielle à la compréhension fine en lecture (Bianco, 2016 ; Terwagne, Van Hulle, Lafontaine, 2002).

2.8.1. Des profils de pays selon ces pratiques

	Facteur1	Facteur2
Intérêt des élèves	0.44512	0.64609
Niveau des élèves	0.19940	0.92676
Contenu et connaissances antérieures	0.90010	0.11459
Développement de la compréhension du texte	0.75301	0.27996
Discuter sur les textes	0.77592	0.44362
Questionner l'opinion du texte	0.74262	0.18656
Multiplier les perspectives	0.87049	-0.03098
Choix des livres	-0.06924	0.93985
Feedbacks individuels	0.89127	0.07062

Figure 18: saturation des moyennes nationales sur les axes factoriels après rotation orthogonale¹⁸

Deux axes se dégagent au niveau international. En effet, d'une part, les saturations du facteur 1 indiquent que les pays dont les enseignants ont tendance à mettre en place

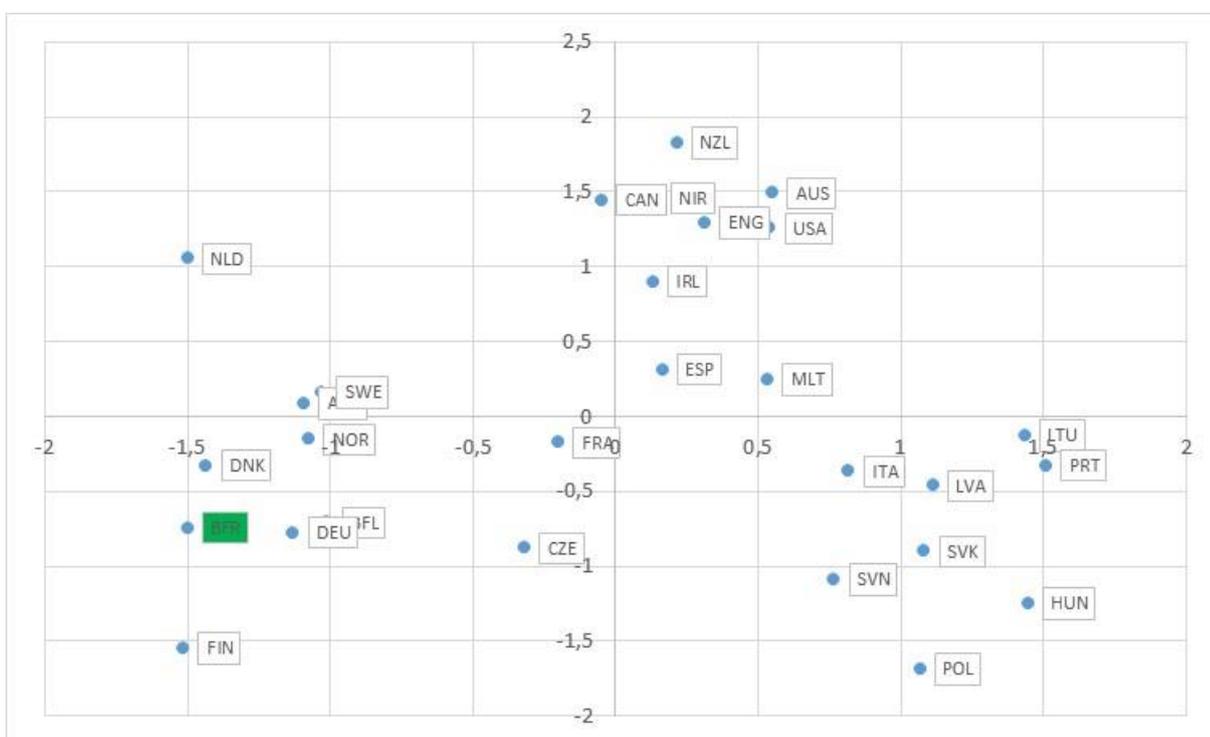
¹⁸ Les facteurs 1 et 2 expliquent respectivement 55% et 20% de la variance totale.

l'ensemble des pratiques favorisant l'acquisition des stratégies décrites ci-dessus, adaptent peu le niveau des textes aux élèves et ne laissent pas vraiment de temps aux élèves pour lire des livres de leur choix.

D'autre part, selon les saturations du facteur 2, les pays dont les enseignants se préoccupent de fournir aux élèves des textes rencontrant leurs intérêts et adaptés à leur niveau, leur laissent du temps pour lire des livres de leur choix. Dans une moindre mesure, ils favorisent également la discussion sur les textes.

On se rend compte ici que ces deux axes divergent assez bien dans leurs caractéristiques, avec des enseignants privilégiant une approche stratégique, tandis que les autres sont davantage centrés sur un aspect motivationnel.

Figure 19: positionnement des pays par rapport aux axes factoriels relatifs aux pratiques de liées à la lecture



La figure 19 présente en abscisse, le facteur 1 et en ordonnée le facteur 2. La FRB, se situe sous la moyenne de 0 en ce qui concerne les deux axes. Cela signifie que les enseignants de FRB, par rapport aux autres pays, à l'instar de ceux de Finlande et du Danemark ont peu recours aux pratiques liées aux stratégies de lecture nommées ci-dessus, à savoir « mettre en lien le contenu du texte avec les connaissances antérieures des élèves », « encourager les élèves à développer leur compréhension du texte », « à

discuter sur le texte », « encourager les élèves à questionner l’opinion exprimée dans le texte » et « utiliser plusieurs perspectives (point de vue des élèves ou des textes) pour enrichir la compréhension ». Il en va de-même pour les pratiques associées dans le facteur 2 telles que « fournir aux élèves des textes rencontrant leurs intérêts et adaptés à leur niveau », « laisser du temps à ceux-ci pour lire des livres de leur choix et « favoriser la discussion sur les textes ».

A contrario, les enseignants du Portugal, de la Lituanie, et de la Pologne semblent mettre en place davantage les pratiques liées aux stratégies tandis que les enseignants de la Nouvelle Zélande, l’Australie, l’Irlande du Nord, des USA, du Canada ont tendance à mettre en valeur les pratiques axées sur l’intérêt, le choix et l’adaptation au niveau des élèves associées au sein du facteur 2.

2.9. Pratiques de classes après la lecture

Outre les stratégies de lecture mises en œuvre pendant le processus de lecture, nous avons vu l’importance également des stratégies qui interviennent une fois la lecture terminée. Il s’agit de la réorganisation des informations qui nécessite le réinvestissement des processus opérés durant la lecture. Cela permet entre autres un renforcement de la compréhension (Bianco et Bressoux, 2009 ; Lima et al., 2006 ; McNamara et al., 2007 et Rosenshine, 2009, cités par Bianco, 2015). Différentes activités post-lecture peuvent être pratiquées dans les classes afin de permettre aux élèves de construire ces stratégies de restructuration et de synthèse. Les enseignants ont pu s’exprimer sur ces pratiques dans le questionnaire PIRLS. Les moyennes ont été calculées par item et par pays. Celles-ci sont reprises dans le tableau 13 repris en annexe.

Figure 20 : Moyenne des réponses à l’échelle de Likert relative aux pratiques de classe après la lecture

	FWB	Moyenne internationale
Demander d’écrire quelque chose sur ce qu’ils ont lu ou en réponse à ce qu’ils ont lu	1,85	2,80
Poser des questions orales ou demander oralement de résumé ce qu’ils ont lu	2,91	3,45
Parler avec les autres étudiants de ce qu’ils ont lu	2,19	3,00
Répondre à un questionnaire ou un test écrit sur ce qu’ils ont lu	2,77	2,32

2.9.1. Au niveau international

En moyenne, les enseignants estiment poser des questions oralement et inviter les étudiants à s'exprimer entre eux au moins une à deux fois par semaine. Au moins une à deux fois par mois, ils proposeraient aux élèves d'écrire sur ce qu'ils ont lu et enfin, un peu moins souvent, ils leur proposent de répondre à un questionnaire (figure 20) .

2.9.2. En FWB

En FWB, la tendance est différente. Les enseignants proposeraient aux élèves nettement moins souvent qu'ailleurs d'écrire ou de parler avec leurs condisciples sur ce qu'ils ont lu et proposeraient moins fréquemment de questions et de résumés oraux. Par contre, ils semblent demander plus régulièrement de répondre à des questionnaires ou à des tests. En FWB, sur base de ces résultats, l'exploitation pédagogique d'une lecture relève davantage de l'évaluation que du développement cognitif.

2.9.3. Profils de pays selon les activités survenant après la lecture

	Facteur1	Facteur2
Demander d'écrire quelque chose sur ce qu'ils ont lu ou en réponse à ce qu'ils ont lu	0.84868	-0.00163
Poser des questions orales ou demander oralement de résumer ce qu'ils ont lu	0.76511	0.41697
Parler avec les autres étudiants de ce qu'ils ont lu	0.83439	-0.02786
Répondre à un questionnaire ou un test écrit sur ce qu'ils ont lu	0.03119	0.97563

Figure 21: saturation des moyennes nationales sur les axes factoriels après rotation orthogonale

Sur base de l'analyse factorielle et des saturations des facteurs 1 et 2, deux profils sont mis en évidence. L'axe 1 indique que les enseignants des pays qui font écrire les élèves sur leur lecture leur permettent également de parler avec les autres étudiants après avoir lu et leur demandent de résumer oralement ce qu'ils ont lu. Par contre, les enseignants de ces pays ont moins recours à des questionnaires écrits. L'axe 2 révèle des pratiques presque antagonistes dans la mesure où les enseignants des pays associés à cet axe font souvent usage de questionnaires écrits mais favorisent peu les échanges oraux.

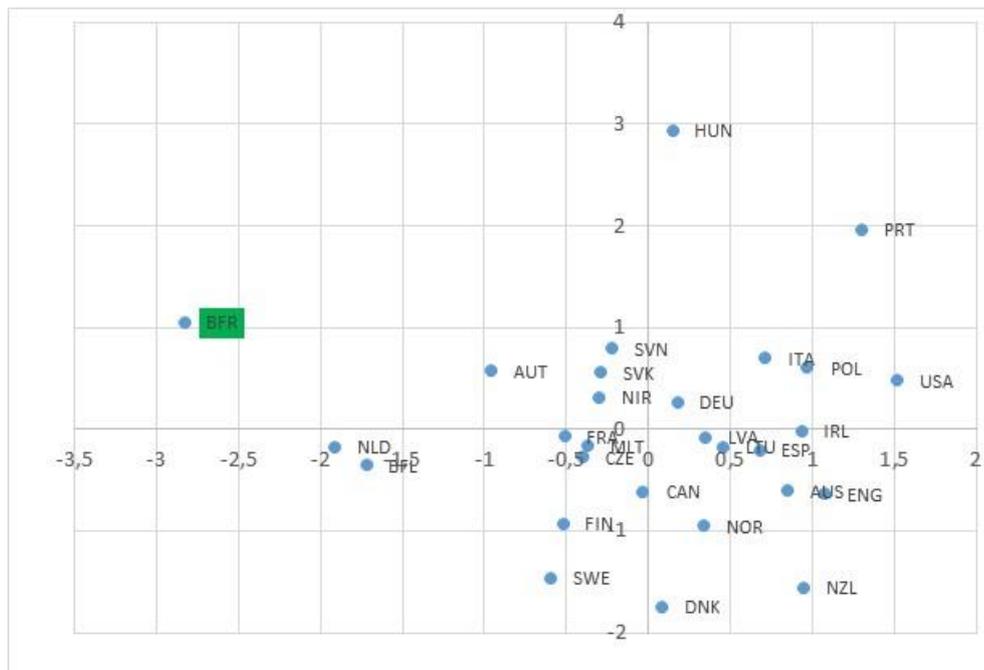


Figure 22: positionnement des pays par rapport aux axes factoriels relatifs aux pratiques post-lecture

La figure 22 présente, en abscisse, le facteur 1 et en ordonnée le facteur 2. La FWB a une position très nette sur cette figure. En effet, celle-ci se trouve très en dessous des valeurs internationales en ce qui concerne l'axe 1 mais au-dessus sur l'axe 2. Cela signifie que les enseignants de notre système éducatif pratiquent très peu les échanges oraux et la rédaction relative au texte après la lecture et qu'ils privilégient l'usage des questionnaires écrits après la lecture. Cela corrobore les analyses de moyennes.

A contrario, les enseignants de certains pays pratiquent davantage les échanges verbaux (questionnement, discussion) et la rédaction sur le texte que l'utilisation de questionnaires, il s'agit par exemple de la Nouvelle-Zélande, de l'Angleterre, de l'Australie...

2.10. Liens entre pratiques de classes et performances au niveau international

Les analyses précédentes ont permis de montrer que les pays diffèrent quant aux pratiques de lecture. Ainsi, les enseignants de certains pays (comme, par exemple, la Pologne et le Portugal) recourent plus souvent à des textes longs alors que dans d'autres pays (comme, par exemple, les USA et l'Australie), les enseignants proposent essentiellement des activités basées sur des textes courts. Ces différences pédagogiques se traduisent-elles par des variations de performance ? En d'autres

termes, les enseignants des pays qui se caractérisent par les performances moyennes les plus élevées se différencient-ils des pays moins performants par certaines pratiques de lecture ? Pour répondre à cette question, des corrélations ont été calculées entre d'une part, la performance moyenne des pays, et d'autre part, les scores factorisés décrits précédemment. La figure 23 reprend l'ensemble de ces corrélations.

Figure 23: coefficients de corrélation entre les facteurs pratiques de classe et la performance en lecture

		Corrélations pratiques de classe-performances, N=28
Types de regroupements	Groupes hétérogènes / classe	0.40
	Groupes homogènes/individuel	0.19
Supports de lecture	Livres longs et articles	0.16
	Supports courts et manuels non-fictionnels	0.15
Pratiques de classe	Stratégies + et lecture orale	0.09
	Stratégies - et lecture silencieuse	0,14
Adaptation au niveau et à l'intérêt des élèves, évaluation formative, différenciation et enseignement de stratégies	Adaptation	0,18
	Stratégies et feedbacks	-0,00
Enseignement de stratégies en lecture	Stratégies 1	0,03
	Stratégies 2	-0,00
Activités après la lecture	Questionnaires	0,34
	Réagir à un texte	-0,06
Temps consacré à la lecture en classe		-0,19
Temps consacré à l'enseignement de la langue		0,04

Les coefficients de corrélation présentés dans la figure 23 montrent des relations inexistantes, faibles ou modérées entre les pratiques de lecture mises en œuvre dans les classes et les performances en lecture.

En effet, en 4^e primaire, il n'y a aucun lien entre l'enseignement de stratégies en lecture, la pratique de la lecture à voix haute, le fait, pour les élèves, de réagir activement à un texte, le temps consacré à l'enseignement de la langue et les performances en lecture.

D'autre part, le lien est très faible entre le choix de certains types de supports de lecture, le temps consacré à la lecture, le travail individuel ou par groupes homogènes, l'adaptation au niveau et aux intérêts des élèves et les performances en lecture.

Enfin, il existe un lien modéré entre le fait de présenter régulièrement des questionnaires aux élèves après la lecture et les performances. Il en est de même concernant l'organisation du travail en groupes hétérogènes. Cela est intéressant mais cependant à nuancer. Nous ne pouvons en effet affirmer que les pratiques liées à l'utilisation de questionnaires recouvrent une réalité commune à tous les pays. De multiples usages, du plus constructif, au plus inutile peuvent en être faits. Il ne s'agit sans doute pas, si l'on en croit les auteurs, de distribuer des questionnaires aux élèves afin qu'un « miracle s'opère ». De plus, il ne faut pas omettre la possibilité que l'usage du simple questionnaire soit plus fréquent pour certains types d'élèves, par exemple, plus habiles en lecture. En ce qui concerne le travail en groupes hétérogènes, le constat d'un lien positif avec les performances, n'est pas étonnant. Selon Lafontaine (2003) et Suchaut (2014) le travail en petits groupes aurait un impact positif sur l'apprentissage de la compréhension en lecture.

2.11. Conclusion de cette section

L'analyse du temps d'apprentissage en lecture et en langue ainsi que celle de la fréquence de pratiques de classe relatives à l'apprentissage de la compréhension en lecture dans vingt-huit pays de l'OCDE permettent d'établir quelques constats concernant la FWB. Tout d'abord, comparativement aux autres pays, les enseignants de 4^e primaire de FWB déclarent consacrer de nombreuses minutes à la lecture. Néanmoins, ceux-ci pratiquent moins que les enseignants des autres systèmes éducatifs l'apprentissage de stratégies en lecture. Selon leurs déclarations, ils axeraient davantage le temps alloué à la lecture sur la pratique de lecture silencieuse et l'usage de questionnaires que sur l'enseignement de stratégies telles que, par exemple, le survol et l'écrémage, le résumé des idées principales, l'anticipation du contenu, l'inférence, la comparaison entre la lecture et une expérience antérieure... De même, les élèves de notre système éducatif auraient peu d'opportunités de questionner l'opinion des écrits, de discuter sur les textes... activités pourtant importantes pour la construction d'une compréhension fine d'un texte selon Bianco (2015) ; Terwagne, Van Hulle et Lafontaine (2002).

En termes d'activités réalisées après la lecture d'un texte ou d'un livre, excepté l'utilisation de questionnaires susmentionnée, les enseignants de Belgique

francophone, par rapport à la moyenne internationale, ont peu recours à la discussion ou l'écriture par les élèves après la lecture.

Par ailleurs, alors que l'on connaît l'importance de la mise en place de petits groupes d'apprentissage en lecture, en FWB, les enseignants déclarent plutôt privilégier l'enseignement à la classe entière. Par rapport, à la moyenne internationale, la FWB ne favorise pas le travail par petits groupes hétérogènes ou homogènes. Ajouté à la conclusion d'un travail fréquent en groupe-classe, force est de constater que les enseignants de FWB pratiquent assez rarement la différenciation relative au niveau des textes. Ils déclarent en effet peu les adapter au niveau et aux intérêts des élèves. De plus, ils ne fournissent pas systématiquement de feedback personnalisé aux élèves.

En ce qui concerne les supports de lecture rencontrés par les élèves, en FWB, ils sont en moyenne moins variés que dans les autres systèmes éducatifs. En effet, les enseignants proposent le plus souvent des histoires courtes et des articles informatifs. Comparativement aux autres pays, peu de livres longs, littéraires ou informatifs, de pièces de théâtre et de livres ou manuels non fictionnels sont exploités.

En bref, on peut remarquer que la méthodologie des enseignants de Belgique francophone ne s'inscrit pas vraiment dans une approche stratégique de l'apprentissage de la lecture et que les aspects formatifs et motivationnels ne sont pas majoritairement pris en compte. En outre, le plus souvent, les élèves doivent lire, en groupe classe, des textes identiques, de types peu variés, dans le but de répondre à un questionnaire. Doit-on s'étonner, dès lors, des faibles performances de ces élèves au test PISA 2016 ? La suite des analyses relatives aux liens entre les pratiques et les performances en FWB pourrait nous éclairer sur l'impact éventuel de certaines activités sur la réussite des élèves.

3. Des profils d'enseignants en Fédération Wallonie Bruxelles

Afin de déterminer les différents profils d'enseignants de FWB d'un point de vue des pratiques de classe relatives à la lecture, nous avons eu recours, pour chaque question, à une analyse factorielle. Deux axes ont été retenus pour chaque question. L'analyse des saturations au niveau des deux axes permet de dégager certains constats.

3.1. Des types de groupements des élèves

La figure 24 présente les saturations des items relatifs à la gestion du groupe classe sur les deux facteurs qui ressortent de l'analyse factorielle. Comme l'indiquent les valeurs des saturations sur le premier axe, les enseignants qui organisent des groupes de niveau sont également ceux qui mettent en place des activités de lecture en groupes hétérogènes. Par contre, ces enseignants ont peu recours à une organisation de travail avec le groupe entier, ces pratiques se révélant plutôt antinomiques (facteur 1). Un score élevé sur l'axe 1 représente donc une organisation en groupes de niveau homogène, alors qu'un score faible traduit une gestion en classe entière. D'autre part, comme l'indiquent les saturations sur le second axe, les enseignants qui proposent aux élèves des plans individuels d'apprentissage proposent également des activités individuelles.

Figure 24: saturation des items relatifs à la gestion du groupe sur les axes factoriels après rotation orthogonale

	Facteur 1	Facteur 2
Classe entière	-0.77	-0.12
Groupes homogènes	0.79	-0.11
Groupes hétérogènes	0.47	0.46
Activités individuelles	0.18	0.64
Plan individuel	-0.20	0.74

En synthèse,

- a.) un enseignant qui travaille essentiellement avec le groupe classe aura un score très faible sur l'axe 1 et un score moyen sur l'axe 2.
- b.) Un enseignant qui organise des groupes de niveaux homogènes aura un score élevé sur l'axe 1 et moyen sur l'axe 2.
- c.) Un enseignant qui recourt essentiellement à des activités individuelles aura un score moyen sur l'axe 1 et élevé sur l'axe 2.

3.2. Du type de supports de lecture.

La figure 25 présente les saturations des items relatifs aux types de supports de lecture issus de l'analyse factorielle. Les valeurs de l'axe 1 montrent que les enseignants qui présentent régulièrement aux élèves des textes informatifs non-fictionnels courts et longs sont également ceux qui proposent des articles informatifs. Par ailleurs, les

valeurs de l'axe 2 démontrent que les enseignants qui proposent des livres fictionnels offrent plus de possibilités de lire des pièces de théâtre.

Figure 25: saturations des items relatifs aux types de supports de lecture sur les axes factoriels après rotation orthogonale

	Facteur 1	Facteur 2
Histoires courtes	0.41	0.25
Livres longs fictionnels	0.16	0.74
Pièces de théâtre	-0.05	0.71
Livres ou manuels non fictionnels	0.74	0.01
Longs livres non-fictionnels	0.65	0.34
Articles informatifs	0.76	-0.25

En synthèse,

- a) un enseignant qui propose principalement des textes informatifs à ses élèves aura un score élevé sur l'axe 1 et moyen sur l'axe 2.
- b) un enseignant qui utilise surtout des livres longs fictionnels et des pièces de théâtre aura un score élevé sur l'axe 2 et moyen sur l'axe 1.

3.3. Des pratiques de classe en lecture

La figure 26 présente les saturations des items relatifs aux pratiques de classe en lecture. Ces valeurs indiquent que les enseignants qui privilégient la lecture à leurs élèves et la lecture à voix haute par les élèves recourent également à la lecture silencieuse (facteur 1). Les valeurs de l'axe 2 révèlent des enseignants davantage axé sur les stratégies de lecture puisqu'ils ont tendance à favoriser l'apprentissage du décodage des mots, du nouveau vocabulaire, du résumé des idées principales et des stratégies de survol (facteur 2).

Figure 26: saturations des items relatifs aux pratiques de classe en lecture sur les axes factoriels après rotation orthogonale

	Facteur1	Facteur2
Lecture orale enseignant	0.71	0.05
Lecture orale par les élèves	0.85	0.04
Lecture silencieuse	0.61	0.05
Décodage sons et mots	0.23	0.71
Vocabulaire	0.41	0.49

Résumé	-0.09	0.72
Survol et écrémage	-0.02	0.77

En synthèse :

- a) un enseignant qui axe principalement les activités de lecture sur la lecture orale et silencieuse aura un score élevé sur l'axe 1 et un score moyen sur l'axe 2.
- b) Un enseignant qui propose surtout aux élèves des activités telles que le décodage, l'apprentissage de vocabulaire, de la technique de résumé et de survol aura un score élevé sur l'axe 2 et moyen sur l'axe 1.

3.4. De l'enseignement de stratégies de lecture

La figure 27 présente les saturations des items relatives aux stratégies de lecture issues de l'analyse factorielle. D'après ces valeurs, les enseignants se distinguent quant aux stratégies enseignées aux élèves. Selon les saturations de l'axe 1, les enseignants qui ont tendance à privilégier des stratégies pour aller au-delà du texte (comparer ce qu'ils ont lu avec l'expérience ou d'autres lectures, expliquer ce qu'ils ont lu) proposent aussi aux élèves d'identifier les idées principales du texte et de localiser des informations. Les valeurs de l'axe 2 indiquent des enseignants qui tendent à mettre en avant des stratégies d'interprétation (faire des prédictions, des inférences, décrire la structure du texte, l'intention de l'auteur).

Figure 27: saturations des items relatifs à l'enseignement de stratégies de lecture sur les axes factoriels après rotation orthogonale

	Facteur 1	Facteur 2
Localiser une information dans un texte	0.66	0.30
Identifier l'idée principale de ce qu'ils ont lu	0.73	0.26
Expliquer ou soutenir leur compréhension de ce qu'ils ont lu	0.77	0.22
Comparer ce qu'ils ont lu avec l'expérience qu'ils ont eue	0.79	0.06
Comparer ce qu'ils ont lu avec d'autres choses qu'ils ont déjà lues	0.75	0.21
Faire des prédictions sur ce qui va arriver ensuite dans le texte qu'ils lisent	0.58	0.40
Faire des généralisations et des inférences basées sur ce qu'ils ont lu	0.50	0.57
Décrire le style ou la structure du texte qu'ils ont lu	0.22	0.84
Déterminer le but ou l'intention de l'auteur	0.15	0.85

En synthèse :

Un enseignant qui enseigne principalement des stratégies pour aller au-delà du texte, la localisation d'information et l'identification de l'idée principale du texte aura un score élevé sur l'axe 1 et moyen sur l'axe 2.

Un enseignant qui permet surtout aux élèves d'exercer ou d'apprendre des stratégies telles que faire des généralisations, des inférences, de décrire la structure du texte et de déterminer l'intention de l'auteur aura un score élevé sur l'axe 2 et moyen sur l'axe 1.

3.5. Pratiques de classes relatives à la motivation, la différenciation, l'évaluation et les stratégies favorisant l'interprétation et la capacité à aller au-delà du texte

La figure 28 présente les saturations des items relatifs à des pratiques visant la motivation, la différenciation des apprentissages, l'évaluation et l'enseignement de stratégies de compréhension.

Les valeurs de l'axe 1 indiquent que les enseignants qui recourent avec les élèves à la discussion sur les textes, encouragent souvent, également, les étudiants à questionner l'opinion des textes et à multiplier les perspectives dans le but d'enrichir la compréhension. Ils privilégient ainsi l'apprentissage de certaines stratégies d'interprétation ou pour aller au-delà du texte. Par ailleurs, les saturations de l'axe 2 présentent un autre profil d'enseignants qui a tendance à adapter davantage les supports de lecture au niveau et aux intérêts des élèves ; de même, ceux-ci estiment aussi lier le nouveau contenu aux connaissances antérieures des élèves.

Figure 28 : saturations des items relatifs aux pratiques de classe axés sur la motivation, la différenciation, l'évaluation et les stratégies favorisant l'interprétation et la capacité à aller au-delà du texte sur les axes factoriels après rotation orthogonale.

	Facteur 1	Facteur 2
Fournir des supports de lecture adaptés au niveau des élèves	0.07	0.77
Fournir des supports de lecture adaptés à l'intérêt des élèves	0.06	0.80
Lier le nouveau contenu aux connaissances antérieures des élèves	0.35	0.63
Encourager les étudiants à développer leur compréhension du texte	0.44	0.40
Encourager les discussions sur les textes	0.76	0.16
Encourager les étudiants à questionner l'opinion du texte	0.81	0.09
Multiplier les perspectives pour enrichir la compréhension	0.81	0.07
Donner du temps aux étudiants pour lire des livres de leur propre choix	0.37	0.08
Donner des feedbacks individualisés à chaque étudiant	0.50	0.29

En synthèse,

- a) Un enseignant qui adapte le plus souvent les textes au niveau et aux intérêts des élèves et qui lie le nouveau contenu à leurs connaissances antérieures aura un score élevé sur l'axe 1 et moyen sur l'axe 2.
- b) Un enseignant qui encourage principalement les élèves à discuter sur les textes, à en questionner l'opinion et à multiplier les perspectives pour approfondir la compréhension, aura un score élevé sur l'axe 2 et moyen sur l'axe 1.

3.6. Pratiques de classe après la lecture

La figure 29 présente les saturations des items relatifs aux pratiques de classe après la lecture. Deux profils très nets se dégagent : d'une part les valeurs du facteur 1 indiquent que les enseignants qui favorisent des pratiques telles que le résumé du texte, sont aussi ceux qui encouragent la discussion avec les autres élèves sur le contenu du texte et la rédaction liée au texte. D'autre part les valeurs de l'axe 2 montrent des enseignants qui présentent le plus souvent aux élèves un questionnaire relatif à un texte lu.

Figure 29: saturations des items relatifs aux activités après la lecture sur les axes factoriels après rotation orthogonale

	Facteur1	Facteur2
Demander d'écrire quelque chose sur ce qu'ils ont lu ou en réponse à ce qu'ils ont lu.	0.79	-0.10
Poser des questions orales ou demander oralement de résumer ce qu'ils ont lu	0.60	0.49
Parler avec les autres étudiants de ce qu'ils ont lu	0.72	0.19
Répondre à un questionnaire ou un test écrit sur ce qu'ils ont lu	0.02	0.93

En synthèse,

- c) Un enseignant qui propose aux élèves de produire un écrit, de résumer, de répondre à des questions orales et de discuter après la lecture aura un score élevé sur l'axe 1 et moyen sur l'axe 2.
- d) Un enseignant qui recourt principalement aux questionnaires après la lecture aura un score élevé sur l'axe 2 et moyen sur l'axe 1.

3.7. Liens entre pratiques de classe en lecture et SES école

Afin de déterminer si les enseignants recourent à des pratiques différentes en fonction du SES de l'école dans laquelle ils travaillent, des coefficients de corrélation ont été calculés entre les variables indépendantes relatives aux pratiques et le SES des écoles.

La figure 30 présente les coefficients de corrélation entre les pratiques de classe et le SES des écoles.

Figure 30: coefficient de corrélation entre le SES école et les pratiques de classe

Coefficient de corrélation Parson, N=4375	
Pratiques de classes	Corrélation SES école / pratiques de classes
group	-0,07
ind	0,02
info	-0,02
fiction	-0,1
procllect	-0,03
stratlect	-0,13
strat1	0,04
strat2	0,05
adapt	0,15
strat	0,01
reagir	0,02
quizz	-0,07

Toutes les corrélations calculées sont nulles ou faibles. Cela équivaut à dire qu'il n'existe pas de lien entre les pratiques de classes mises en place et le SES des écoles. Les pratiques de classes ne diffèrent donc pas en fonction du SES de l'établissement.

3.8. Conclusion de cette section

Les profils d'enseignants dégagés par les analyses permettent d'établir quelques constats à l'échelle de la FWB.

Certains enseignants organisent des petits groupes de travail tandis que d'autres ont tendance à individualiser davantage. En ce qui concerne les pratiques de classe, tantôt des enseignants mettent en place un enseignement stratégique, tantôt les instituteurs de 4^e primaire favorisent davantage la lecture silencieuse, la lecture orale et l'utilisation de questionnaires après la lecture.

Les supports de lecture, sont, d'après les analyses, utilisés de manière très scindée. Soit les enseignants privilégient les textes fictionnels, soit ils ont une propension à proposer la lecture de textes informatifs.

Par ailleurs, certains se soucient également d'adapter les supports de lecture au niveau et à l'intérêt des élèves.

Étonnamment, il n'existe pas de lien significatif entre le SES des écoles et les pratiques de lecture mises en place. Cela est surprenant. En effet, dans la mesure où le SES entretient un lien étroit avec les performances en lecture, on pourrait s'attendre à ce que le rôle compensatoire de l'école soit davantage tangible dans les écoles au SES faible. L'enseignement des stratégies de compréhension en lecture pourrait en être une voie.

Face à ces variétés de pratiques, on peut se demander si certaines sont plus efficaces que d'autres. C'est ce que nous allons tenter de modéliser et d'analyser dans la section suivante : « liens entre les pratiques de classe et les performances en lecture »

4. Liens entre les pratiques de lecture et les performances des élèves

Afin de déterminer si faire partie d'une classe d'un enseignant recourant à certaines pratiques a un impact sur les performances, des régressions multi-niveaux ont été modélisées.

Tout d'abord, une régression dans un modèle vide a été menée de manière à décomposer la variance totale de la performance en deux niveaux.

Ensuite des variables prédictives ou indépendantes ont été introduites dans le modèle. Celles-ci sont les axes factoriels issus des analyses factorielles pour chaque question au niveau de la FWB.

Il s'agit donc de déterminer dans quelle mesure un profil d'enseignant peut prédire une performance d'élève en lecture.

4.1. La régression multi-niveaux dans un modèle vide

Avant de modéliser des régressions multi-niveaux introduisant des variables indépendantes, une analyse à modèle vide a été menée. La variance totale des performances a été ainsi calculée :

$$ASRREA01_{ij} = \beta_{0j} + \varepsilon_{ij}$$

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + U_{0j}$$

Figure 31: régression multi-niveaux menée dans un modèle vide-variance totale aux deux niveaux

Variance/ modèle vide	
Niveau enseignant	1119.16
Niveau élève	3623.90

4.2. Liens entre performances et les types de groupements des élèves

La figure 32 présente les effets des variables GROUP et IND (voir profils d'enseignants en FWB) sur la performance des élèves en lecture calculés par une régression multi-niveaux¹⁹.

Figure 32: effet de GROUP et IND sur la performance (régression multi-niveaux)

Effet	paramètres	Erreur standard	Pr > t
Intercept	499.98	2.43	<.0001
GROUP	13.32	8.12	0.1010
IND	3.72	8.31	0.6538

L'effet des variables GROUP et IND est positif. Cependant il n'est pas significatif puisque les probabilités de dépassement sont supérieures à 0.05.

On ne peut donc pas dire que le fait de travailler par groupes hétérogènes et homogènes a un effet positif sur la performance moyenne de la classe. De même, on ne peut affirmer que de faire travailler les élèves en autonomie et par plan individuel d'apprentissage a un lien avec la performance en lecture²⁰.

4.3. Liens entre performances et les supports de lecture utilisés

La figure 33 présente les effets des variables INFO et FICTION (voir profils d'enseignants en FWB) sur la performance des élèves en lecture calculés par une régression multi-niveaux²¹

Figure 33 : effet de INFO et FICTION sur la performance (régression multi-niveaux)

	paramètres	Erreur standard	Pr > t
Intercept	499.81	2.4209	<.0001
INFO	-6.9174	8.2368	0.4011
FICTION	-4.7102	8.4013	0.5751

¹⁹ Variance : voir annexes

²⁰ Vu l'effet non significatif, nous n'avons pas calculé la part de variance expliquée par les variables indépendantes.

²¹ Variance : voir annexes

L'effet des variables INFO et FICTION est négatif mais non significatif. En effet, les probabilités de dépassement sont supérieures à 0.05.

On ne peut donc pas affirmer que le fait d'utiliser principalement des textes à visées informative a un effet négatif sur la performance des élèves. Par ailleurs, on ne peut affirmer que proposer davantage de textes fictionnels prédise des performances en lecture plus élevées.

4.4. Liens entre les pratiques de classe en lecture et les performances

La figure 34 présente les effets des variables PROCLECT et STRATLECT (voir profils d'enseignants en FWB) sur la performance des élèves en lecture calculés par une régression multi-niveaux²².

Figure 34 : effet de PROCLECT et STRATLECT sur la performance (régression multi-niveaux)

	paramètres	Erreur standard	Pr > t
Intercept	499.28	2.45	<.0001
PROCLECT	-4,08	8.12	0.6150
STRATLECT	8,32	8.39	0.3214

L'effet de la variable indépendante PROCLECT est négatif et l'effet de STRATLECT est positif. Cet effet est cependant non significatif puisque les probabilités de dépassement sont supérieures à 0.05.

On ne peut donc pas affirmer que de favoriser la lecture silencieuse, la lecture à voix haute et la lecture magistrale a un effet négatif sur la performance des élèves. Par ailleurs, on ne peut affirmer qu'apprendre aux élèves du nouveau vocabulaire, le décodage de sons et de mots, la technique du résumé, l'utilisation de la stratégie de survol a un effet sur les performances en lecture.

²² Variance : voir annexes

4.5. Liens entre l'enseignement de stratégies de lecture et les performances

La figure 35 présente les effets des variables STRAT1 et STRAT2 (voir profils d'enseignants en FWB) sur la performance des élèves en lecture calculés par une régression multi-niveaux²³.

Figure 35: effet de STRAT1 et STRAT2 sur la performance (régression multi-niveaux)

	régression	Erreur standard	Pr > t
Intercept	500,47	2.42	<.0001
STRAT1	10,24	8.04	0.2030
STRAT2	-7,48	8.18	0.3608

L'effet du prédicteur STRAT1 est positif et l'effet de STRAT2 est négatif. Ces effets sont cependant non significatifs.

On ne peut donc pas affirmer qu'enseigner aux élèves les stratégies suivantes en 4^e primaire ait un effet négatif sur les performances : localiser une information dans un texte ; identifier l'idée principale de ce qu'ils ont lu ; expliquer ou soutenir leur compréhension de ce qu'ils ont lu ; comparer ce qu'ils ont lu avec l'expérience qu'ils ont eue, comparer ce qu'ils ont lu avec d'autres choses qu'ils ont déjà lues. D'autre part, on ne peut pas conclure qu'enseigner les stratégies de lecture suivantes ait un lien avec de meilleurs résultats en lecture : faire des prédictions sur ce qui va arriver ensuite dans le texte qu'ils lisent ; faire des généralisations et des inférences basées sur ce qu'ils ont lu ; décrire le style ou la structure du texte qu'ils ont lu ; déterminer le but ou l'intention de l'auteur.

²³ Variance : voir annexes

4.6. Liens entre les pratiques de classes relatives à la motivation, la différenciation, l'évaluation et les stratégies favorisant l'interprétation et la capacité à aller au-delà du texte et les performances en lecture

La figure 36 présente les effets des variables STRAT et ADAPT sur la performance des élèves en lecture calculés par une régression multi-niveaux²⁴

Figure 36: effet de STRAT et ADAPT sur la performance (régression multi-niveaux)

	paramètres	Erreur standard	Pr > t
Intercept	500,04	2.43	<.0001
STRAT	5,63	8.17	0.4905
ADAPT	7,45	8.10	0.3576

Les effets de STRAT et ADAPT sont positifs mais non significatifs.

On ne peut donc affirmer qu'adapter les supports de lecture au niveau et à l'intérêt des élèves et faire établir des liens entre la lecture et les connaissances antérieures a un effet sur les performances. Par ailleurs, on ne peut pas non plus conclure qu'encourager les discussions sur les textes, le questionnement de l'opinion du texte et la multiplicité des perspectives pour enrichir la compréhension a un effet sur les résultats des élèves.

4.7. Liens entre les pratiques de classe après la lecture et les performances

La figure 37 présente les effets des variables de REAGIR et QUIZZ sur la performance des élèves en lecture calculés par une régression multi-niveaux²⁵.

Figure 37: effet de REAGIR et QUIZZ sur la performance (régression multi-niveaux)

	paramètres	Erreur standard	Pr > t
Intercept	500,08	2.41	<.0001
REAGIR	1,97	8.22	0.8101
QUIZZ	4,40	8.57	0.6078

²⁴ Variance : voir annexes

²⁵ Variance : voir annexes

Les effets de REAGIR et QUIZZ sont positifs mais non significatifs.

On ne peut affirmer que demander aux élèves d'écrire un texte en lien avec ce qu'ils ont lu, leur poser des questions orales, leur demander de résumer ce qu'ils ont lu et les faire parler avec les autres étudiants de leur lecture a un effet sur la performance des élèves. Le constat est identique pour le fait de répondre à un quizz ou à un questionnaire.

4.8. Régression multi-niveaux sous-contrôle de toutes les variables relatives aux pratiques de lecture

La figure 38 présente les paramètres de la régression multi-niveaux qui a été menée sous contrôle de toutes les variables relatives aux pratiques de lecture reprises ci-dessus.

Figure 38: effet des pratiques de classe en lecture sur la performance des élèves (régression multi-niveaux)

Paramètres	Erreur standard	Pr > t
500.24	2.50	<.0001
7	4.71	0.14
-0.51	5.01	0.91
-2.20	5.17	0.67
1.80	5.47	0.74
-13.50	4.92	0
1.04	4.90	0.83
0.03	5.40	0.99
-1.07	5.01	0.82
-1.30	4.98	0.79
5.33	5.26	0.31
1.29	8.59	0.87
3.23	8.97	0.71

Sous contrôle de toutes les variables relatives aux pratiques de lecture, seule la variable indépendante ADAPT a un effet négatif statistiquement significatif sur la performance en lecture des élèves (les probabilités de dépassement sont inférieures à 0,05).

On peut donc affirmer que le fait d'adapter les supports de lecture au niveau et aux intérêts des élèves ainsi que de lier le contenu aux connaissances antérieures a un effet négatif de - 13,50 points sur la performance des élèves.

4.9. Régression multi-niveaux sous-contrôle de toutes les variables relatives aux pratiques de lecture et du SES élèves

La figure 39 présente l'effet des pratiques de classe relatives à la lecture sous contrôle du SES élève sur les performances en lecture.

Figure 39: effet des pratiques de classe en lecture sous l'effet du SES élève

Effet	paramètre	Standard Error	Pr > t
Intercept	456.65	3.27	<.0001
group	7.70	4.46	0.08
ind	-0.75	4.71	0.87
info	-2.59	4.84	0.59
fiction	0.19	5.09	0.97
adapt	-11.76	4.61	0.01
strat	2.23	4.62	0.62
strat1	1.09	5.03	0.83
strat2	-2.72	4.70	0.56
prolect	-2.32	4.66	0.62
stratlect	6.46	4.95	0.19
SES élève	14.48	0.82	<.0001
reagir	2.90	7.34	0.69
quizz	3.26	7.66	0.67

Sous contrôle des variables liées à la lecture, l'effet du SES²⁶ élève sur la performance est positivement significatif puisque les probabilités de dépassement sont inférieures à 0,05. Pour une augmentation d'une unité du SES, un élève gagne 14,48 points.

Sous contrôle du SES élève, l'effet de ADAPT reste négatif et significatif.

²⁶ Le SES élève correspond au nombre de livres à la maison déclarés par les élèves.

4.10. Régression multi-niveaux sous-contrôle de toutes les variables relatives aux pratiques de lecture et du SES école

La figure 40 présente l'effet des pratiques de classe relatives à la lecture sous contrôle du SES école²⁷.

Figure 40: effet des pratiques de classe en lecture sous l'effet du SES école

Effet	Paramètre	Erreur type	Pr > t
Intercept	354.03	9.96	<.0001
group	8.05	4.32	0.06
ind	-2.92	4.50	0.51
info	-0.03	4.61	0.99
fiction	4.94	4.84	0.30
adapt	-16.47	4.44	0.00
strat	1.50	4.43	0.73
strat1	-0.64	4.70	0.89
strat2	0.47	4.49	0.91
prolect	-1.46	4.41	0.74
stratlect	1.17	4.77	0.80
sesschool	48.06	3.21	<.0001
reagir	7.25	6.14	0.23
quizz	-1.42	6.40	0.82

Les effets des variables sous contrôle du SES école ne diffèrent pas vraiment des effets sous contrôle du SES élève. La variable ADAPT a cependant un effet encore plus important.

Par ailleurs, le coefficient de régression du SES école indique, que sous contrôle des pratiques de classe, le SES école a un lien important avec les performances et d'ailleurs, encore bien plus important que le SES élève.

²⁷ Le SES école correspond à la moyenne, par école, du nombre de livres à la maison déclarés par les élèves.

4.11. Conclusion de cette section

Aucune variable étudiée n'a un effet significatif sur les performances en lecture lorsque ces variables sont introduites par thématiques.

Cela peut se comprendre dans la mesure où, l'analyse porte sur des données relatives à une année d'étude, la 4^e primaire, et les pratiques de classe mises en œuvre durant cette année scolaire. Les élèves ont bénéficié des pratiques de l'enseignant pendant quelques mois seulement avant d'être testés par PIRLS 2016. Or, selon les différents modèles présentés dans la revue de la littérature, la compréhension en lecture repose sur la construction de nombreux mécanismes et processus cognitifs complexes et complémentaires. Qu'il s'agisse de l'apprentissage du code, de la fluidité en lecture ou des stratégies de compréhension, il s'agit de compétences qui s'enrichissent au fil du temps, de manière progressive. Afin d'observer des effets de pratiques de classes en lecture, une étude longitudinale pourrait être nécessaire, elle donnerait sans doute des résultats bien différents. Il en serait de même pour une analyse de résultats sur base de la comparaison entre un groupe contrôle et un groupe expérimental en lecture. D'autre part, il ne faut pas oublier les limites de ce travail relatives aux auto-déclarations des enseignants. Non seulement, la désirabilité sociale peut influencer les enseignants lorsqu'ils répondent aux questions, mais les représentations personnelles de concepts évoqués dans les questionnaires peuvent également biaiser les réponses de ceux-ci.

Lorsque les variables sont toutes introduites dans le modèle, on remarque un effet négatif de l'adaptation au niveau et aux intérêts des élèves. Cela pose évidemment question puisque l'on ne cesse de préconiser la différenciation des apprentissages. Que peut-on donc voir derrière ce résultat ? Serait-ce un effet de ce qu'on appelle communément «le nivellement par le bas ?» Une vision erronée de la différenciation ? Cela témoigne-t-il d'écoles défavorisées aux élèves allophones ou en difficultés qui sont obligées d'adapter les apprentissages en présentant des textes très courts, des questionnaires simples, l'apprentissage du code en priorité ? Cette question d'adaptation au niveau et aux intérêts ne contient-elle donc pas beaucoup de redondance d'information ?

Enfin, nous ne sommes pas étonnés de l'impact du SES élève et du SES école sur les performances. Nous savons à quel point le nombre de livres et les pratiques familiales liées à la lecture peuvent avoir un lien avec les performances en lecture (Ninio, 1980 cité par Bara, Gentaz, Colé, 2008, Niklas, 2015).

Conclusion générale

Pourquoi des résultats décevants et récurrents en FWB ? Telle était la question posée en introduction. Les analyses effectuées mettent en avant des pratiques peu respectueuses des données issues de la recherche en matière d'apprentissage de la compréhension en lecture. Les données recueillies sont toutefois à nuancer ; il convient de garder à l'esprit qu'il n'y a pas nécessairement de lien de cause à effet. D'autres variables interfèrent sans doute avec les résultats d'analyse. Cela étant précisé, différents constats ont pu être établis.

Concernant la nature des pratiques de lecture mises en œuvre dans les classes par les enseignants en FWB, un premier constat interpellant est le décalage entre le temps alloué à la lecture déclaré par les enseignants et la faible fréquence des activités d'enseignement à la compréhension. En effet, comparativement aux autres systèmes éducatifs, les enseignants de FWB envisagent peu l'enseignement stratégique alors que le temps consacré à la lecture est très élevé.

Nous avons également constaté une tendance des enseignants en FWB à peu enseigner par petits groupes par rapport aux autres pays. Ceci alors qu'on connaît l'efficacité de ce genre de dispositif.

Par ailleurs, par rapport aux autres systèmes, la lecture de textes courts est privilégiée, les enseignants ne recourent pas fréquemment aux supports plus longs. Cela est sans doute dommageable pour les élèves et leurs performances en compréhension dans la mesure où la gestion d'un écrit long ne s'improvise pas.

Une autre particularité du système de la FWB a été soulevée, il s'agit de l'absence de lien entre le SES école et les pratiques de classes. Cela sous-entend que l'apprentissage stratégique ne prend pas davantage d'ampleur avec les enfants issus d'un milieu défavorisé.

Toutefois, en ce qui concerne une autre interrogation relative à l'identification de pratiques porteuses pour l'amélioration des résultats en littérature, il n'est pas possible d'amener des éléments de réponses. Une exception notable : le fait d'adapter les supports de lecture au niveau et aux intérêts des élèves aurait un lien négatif avec les performances des élèves.

Des profils d'enseignants différents ont bien été identifiés en FWB. Cependant, et cela était prévisible vu les conditions d'analyse et les limites du travail y afférent, on n'observe pas de lien positif significatif entre la mise en pratique de certaines méthodologies, apprentissages ou dispositifs et la performance des élèves en 4^e année, que ce soit au niveau de la FWB ou au niveau international.

Pour rappel, ce travail comporte certaines limites. Premièrement, nous rappelons que les analyses portent sur des données recueillies par auto-déclaration des enseignants, ce qui peut évidemment mener à une certaine marge d'erreur. Deuxièmement, les concepts envisagés dans les items du questionnaire enseignant peuvent évoquer des réalités différentes en fonction des diverses cultures, curriculums, représentations... En FWB, par exemple, on peut émettre l'hypothèse que la structure des socles de compétences induirait le décalage entre le temps important alloué à la lecture comparativement aux pratiques d'enseignement. En effet, sous couvert de l'intitulé « savoir lire », l'apprentissage de concepts grammaticaux ou orthographiques formels peuvent être fortuitement ou erronément nommés « activités de lecture » dans l'agenda des enseignants. De même, les activités de lecture sans apprentissage à la clé sont peut-être reprises dans le temps alloué à la lecture. À l'inverse de la FWB, un pays tel que la Pologne déclare peu travailler la lecture mais estime pratiquer l'enseignement des stratégies davantage que les autres pays. Une des perspectives intéressantes serait d'ailleurs d'établir les profils d'enseignants dans ce type de système éducatif. Les performances des élèves se situent au-delà de la moyenne internationale en Pologne.

Afin d'enrichir la recherche, la question des représentations des enseignants sur les concepts en lecture pourrait être approfondie afin de déterminer quelles pratiques se cachent derrière les nombreuses heures allouées à la lecture. En effet, les constats en FWB étant toujours si alarmants, ne devrait-on pas s'assurer que les enseignants savent ce qu'ils enseignent, ce qu'ils devraient enseigner, pourquoi et comment ?

Enfin, il est difficile d'établir des liens entre les pratiques et les performances des élèves car seule la 4^e primaire est envisagée en termes de pratiques d'enseignement alors que les compétences se construisent depuis l'école maternelle. Une étude d'un autre type, suivant des cohortes d'élèves, pourrait donner des résultats plus probants.

D'autre part, l'analyse plus fine des pratiques mises en œuvre par les pays les plus performants et des liens existant entre ces pratiques et les performances pourrait être intéressante.

Enfin, il aurait été intéressant de se pencher sur le lien entre les pratiques familiales et les performances des élèves. Cependant, le SES est à lui seul déjà éclairant, sans compter que la qualité des pratiques de famille sont souvent liées au SES des élèves.

Notre pratique professionnelle nous conduit à privilégier, au quotidien, une vision « micro » et ponctuelle de l'analyse des pratiques d'enseignement. La réflexion développée dans ce travail nous a permis de la confronter à une perspective davantage macro. L'idéal serait évidemment de pouvoir articuler ces deux points de vue afin de répondre de manière plus précise aux différentes questions à l'origine de ce travail.

Bibliographie

Ouvrages

- Bartlett, T. (1932). *Remembering* (5^e éd.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bentolila, A., Chevalier, B., & Falcoz-Vigne, D. (1991). *La lecture. Apprentissage, évaluation, perfectionnement*. Paris: Nathan.
- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Bronckart, J. P., Kail, M., & Noizet, G. (1983). *Psycholinguistique de l'enfant : recherche sur l'acquisition du langage*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Clark, C. (2011). *Setting the baseline: The National Literacy Trust's first annual survey into young people's reading - 2010*. London: National Literacy Trust.
- Clark, C., & Douglas, J. (2011). *Young people's reading and writing: An in-depth study focusing on enjoyment, behaviour, attitudes and attainment*. National Literacy Trust.
- Clark, C., & Phythian-Sence, C. (2008). *Interesting choice: The (relative) importance of choice and interest in reader engagement*. London: National Literacy Trust.
- Clark, C., & Poulton, L. (2011). *Book ownership and its relation to reading enjoyment, attitudes, behaviour and attainment: Some findings from the National Literacy Trust first annual survey*. London: National Literacy Trust.
- Clark, C., & Rumbold, K. (2006). *Reading for Pleasure: A Research Overview*. London: National Literacy Trust.
- Coirier, P., Gaonac'h, D., & Passerault, J. M. (1996). *Psycholinguistique textuelle*. Paris: Armand Colin.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris : O. Jacob.
- Dehaene, S. (Ed.). (2011). *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris : Odile Jacob
- Écalle, J., & Magnan, A. (2015). Les aides à l'apprentissage. In J. Écalle & A. Magnan (Eds.), *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés* (pp. 145-196). Paris: Dunod.
- Ehrlich, M. F., & Tardieu, H. (1993). Modèles mentaux, modèles de situation et compréhension de textes. In M. F. Ehrlich, H. Tardieu & M. Cavazza (Eds.), *Les modèles mentaux, approche cognitive des représentations* (pp. 47-78). Paris : Masson.
- Fodor, J. A. (1983). *La modularité de l'esprit*. Paris : Éditions de minuit.
- Frier, C., Chartier, A., Grossmann, F., & Pons, M. (2006). *Passeurs de lecture : lire ensemble à la maison et à l'école*. Paris: Retz.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Guthrie, J. T., & Alvermann, D. E. (1999). *Engaged Reading: Processes, Practices, and Policy Implications*. New York: Teachers College Press.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*. New-York: Cambridge University Press.
- Lecoq, P., Casalis, S., Leuwers, C., & Watteau, N. (1996). *Apprentissages de la lecture et compréhension d'énoncés*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.

Samuels, J. S. (1985). *Automaticity and repeated reading*. Lexington, MA: Lexington.

Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.

Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC : National Academy Press.

Terwagne, S., Vanhulle, S., & Lafontaine, A. (2003). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : De Boeck.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Mental Process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wedge, P., & Prosser, h. (1973). *Born to fail*. London, United Kingdom : Arrow Books.

Chapitres d'ouvrages

Bara, F., Gentaz, E. et Colé, P. (2004). Quels entraînements de préparation à la lecture proposer aux jeunes enfants de grande section de maternelle ? In E. Gentaz & P. Dessus (Dir.), *Comprendre les apprentissages. Tome 1*. Paris, France : Dunod.

Bara, F., Gentaz, É., & Colé, P. (2008). Littératie précoce et apprentissage de la lecture : comparaison entre des enfants à risque, scolarisés en France dans des réseaux d'éducation prioritaire, et des enfants de classes régulières. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 27–45.

Bianco, M. (2003). Apprendre à comprendre : l'entraînement à l'utilisation des marques linguistiques. In D. Gaonac'h et M. Fayol (Eds.), *Aider les élèves à comprendre, du texte au multimédia* (pp. 156-181). Paris : Hachette Éducation,.

Bianco, M., & Bressoux, P. (2009). Effets classes et effets maitres dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension. In X. Dumay & V. Dupriez (Eds.), *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombre* (pp.35-54). Bruxelles : De Boeck,.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York, NY: Greenwood Press.

Bressoux, P. (2002). Contribution à l'analyse de l'effet-maitre et des pratiques de classe. In J. Fijalkow & T. Nault (Eds.), *La gestion de la classe* (pp. 199-214). Bruxelles : De Boeck.

Cain, K., & Oakhill, J. (2012). Reading comprehension development from seven to fourteen years: implication for assessment. In J. P. Sabatini, E. Albro & T. O'Reilly (Eds.), *Measuring up: Advances in how to assess reading ability* (pp. 59-76). Lanham, MD: Rowman et Littlefield Education.

Cèbe, S., Goigoux, R., Thomazet, S. (2004). Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. In *Lire écrire, un plaisir retrouvé*. Dossier du groupe national de réflexion sur l'enseignement du français en dispositif relais, Paris, DESCO (MEN).

Cunningham, J. (1987). Toward pedagogy of inferential comprehension and creative response. In R. Tierney, P. Andres, & J. Mitchell (Eds.), *Understanding Reader's understanding* (pp. 229-255). Hillsdale, New Jersey. Lawrence Erlbaum.

Epstein, J. L. (1991). Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. In S. B. Silvern (Eds.), *Advances in reading/language research: Vol. 5. Literacy through family, community, and school interaction* (pp. 261-276). Greenwich, CT: JAI Press.

Graesser, A. C. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. In D. S. McNamara (Ed.) *Reading comprehension strategies: theories, interventions and technologies* (pp. 3-26). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Lawrence, J., & Snow, C. (2010). Oral discourse and reading. In M. Kamil, P.D. Pearson, E.B. Moje & P. Afferbach (Eds), *Handbook of reading research* (pp.320-337). Erlbaum Associates.

Lima, L., Sylvestre, E., & Bianco, M. (2006). Améliorer la compréhension de l'écrit à l'école primaire. In P. Dessus et E. Gentaz (Eds.), *Apprentissage et enseignement* (pp. 25-38). Paris: Dunod.

- McNamara, D. S., & Magliano, J. P. (2009). Self-explanation and meta-cognition. In J. D. Hacher, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 60-81). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McNamara, D. S., Ozuru, Y., Best, R., & O'Reilly, T. (2007). The 4-pronged comprehension strategy framework. In D. S. McNamara (Ed.) *Reading Comprehension Strategies* (pp. 465-496). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Millis, K., & Magliano, J. (2012). Assessing comprehension processes during reading. In J. P. Sabatini, T. O'Reilly & E.R. Albro (Eds.), *Reaching an Understanding* (pp. 35-54). Lanham, MD: Rowman et Littlefield Education.
- Nation, K. (2009). Reading comprehension and vocabulary: what's the connection? In R. K. Wagner, C. Schatschneider & C. Phythian-Sence (Eds), *Beyond Decoding: the behavioral and biological foundations of reading comprehension* (pp. 176-194). New York: The Guilford Press.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1985). Reciprocal teaching: Activities to promote "reading with your mind." In T. L. Harris & E. J. Cooper (Eds.) *Reading, Thinking, and Concept Development: Strategies for the Classroom*, New York: The College Board.
- Rosenshine, B. (2009). The empirical support for direct instruction. In S. Tobias & T. M. Duffy (Eds.), *Constructivist Instruction, Success or Failure* (pp. 201-220). New York: Routledge.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M. C. Witrock (Ed.) *Handbook of research on teaching* (pp. 376-391). 3e ed., New York: Macmillan.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Paris, France: UNESCO/International Institute for Educational Planning
- Spears, M., & Gambrell, L. B. (1991). Prediction Training and the Comprehension and Composing Performance of Fourth-Grade Students. In J. Zuttel & S. McCormick (Eds), *Learner Factors / Teacher Factors: Issues in Literacy Research and instruction*. Fortieth Yearbook of the National Reading Conference. Chicago, National Reading Conference.
- Teale, W., & Sulzby, E. (1999). Literacy acquisition in early childhood: The role of access and mediation in storybook reading. In D. Wagner (Ed.), *The future of literacy in a changing world* (pp. 131-150). Hampton, Cresskill (NJ).
- Treiman, R. (2006). Knowledge about letters as a foundation for reading and spelling. In R. M. Joshi & P. G. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and literacy* (pp. 581-599). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Articles de périodiques

- Barsalou, L. W. (2008 a). Grounded cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 617-645.
- Best, R. M., Floyd, R. G., & Mc Namara, D. S. (2008). Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading psychology*, 29 (2), 137-164.
- Bianco, M., & Tiberghien, G. (1991). Influence of script structure on reference resolution and concept recognition in 8 and 11 year-old children. *Cahiers de psychologie cognitive*, 11 (4), 481-518.
- Birkmire, D. P. (1985). Text processing : the influence of text structure, background knowledge and purpose. *Reading Research Quarterly*, 20 (3), 314-326. ,
- Bloom, B. S. (1974). Time and learning. *American Psychologist*, 29, 682-688.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Bransford, J. D., & Johnson, M.K. (1972). Contextual prerequisites for understanding: some investigations of comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11 (6), 717-726.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maitres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137.

- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research*, 65 (1), 1–21.
- Caillès, S., Denhière, G., & Jhean-Larose, S. (1999). The intermediate effect: interaction between prior knowledge and text structure. In H. V. Oostendorp & S. R. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 150-168). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cain, K., & Oakhill, J. V. (1999). Inference making and its relation to comprehension failure. *Reading and Writing*, 11, 489–503.
- Caroll, J. B. (1963). A Model of school learning. *Teacher's college records*, 63, 723-733.
- Chi, M. T. H., de Leeuw, N., Chiu, M.H., & LaVancher, C. (1994). Eliciting self-explanations improves understanding. *Cognitive Science*, 18 (3), 439-477.
- Connor, C. M., Morrison, F. J., & Katch, L. E. (2004). Beyond the reading war: exploring the effects of child-instruction interactions on growth in early reading. *Scientific Studies of Reading*, 8 (4), 305-336.
- Connor, C. M., Morrison, F. J., & Petrella, J. N. (2004). Effective reading comprehension instruction: examining child x instruction interactions. *Journal of Educational Psychology*, 96 (4), 682-698.
- Connor, C. M., Morrison, F. J., & Underwood, P. (2007). A second chance in second grade: the independent and cumulative impact of first and second grade reading instruction and students' letter-word reading skill growth. *Scientific Studies of Reading*, 11 (3), 119-233.
- Connor, C. M., Morrison, F. J., Fishman, B., Guiliani, S., Luck, M., Unnderwood, P. M., Bayraktar, A., Crowe, E. C., & Schatschneider, C. (2011). Testing the impact of child characteristics*Instruction interactions on third graders' reading comprehension by differentiating literacy instruction. *Reading Research Quarterly*, 46 (3), 189-221.
- Connor, C., Morisson, F. J., & Slominski, L. (2006). Preschool Instruction and Children's Emergent Literacy Growth. *Journal of Educational Psychology*, 98 (4), 665-689.
- Crahay, M. (1998). Notre école offre-t-elle à tous les mêmes occasions d'apprendre ? *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 35 (2), 381-418.
- Darling, S., & Westberg, L. (2004). Parental involvement in children's acquisition of reading. *The Reading Teacher*, 57(8), 774-776.
- De Jong, P. F., & Van der Leij, A. (2002). Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of Reading*, 6 (1), 51-77.
- Delhaxhe, A. (1997). Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 118, 106-125.
- Dickinson, D. K., & De Temple, J. (1998). Putting parents in the picture: Maternal reports of preschoolers' literacy as a predictor of early reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 241-261.
- Duffy, G., & Roehler, L. (1987). Teaching reading skills as strategies. *Journal of learning*, 31(4), 146-152.
- Duncan, L. G., & Seymour, P. H. (2000). Socio-economic differences in foundation-level literacy. *British Journal of Psychology*, 91, 145-166.
- Eason, S. H., Goldberg, L. F., Young, K. M., Geist, M. C., & Cutting, L. E. (2012). Reader-text interactions: how differential text and question types influence cognitive skills needed for reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 515-528.
- Eldredge, J. L. (1990). Increasing the performance of poor readers in the third grade with a group-assisted strategy. *Journal of Educational Research*, 84(2), 69-77.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A., & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467-480.

- Feyfant, A. (2011). Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire. *Dossier d'actualité Veille et analyses*, 63. Institut Français de l'Éducation.
- Gage, N. L., & Needles, M. C. (1989). Process-product research on teaching: a review of criticisms. *Elementary School Journal*, 89 (3), 253-300.
- Gest, S. D., Freeman, N. R., Domitrovich, C. E., and Welsh, J. A. (2004). Shared book reading and children's language comprehension skills: the moderating role of parental discipline practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 319-336.
- Goetz, E. T., Shallert, D. L., Reynolds, R. E., & Radin, D. I. (1983). Reading in perspective: what real cops and pretend burglars look for in a story. *Journal of Educational Psychology*, 75 (4), 500-510.
- Good, T. L., & Grouws, D. A. (1979). The Missouri Mathematics Effectiveness Project: An experimental study in fourth-grade classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 71 (3), 355-362.
- Griffith, J. (1996). Relation of parental involvement, empowerment, and school traits to student academic performance. *Journal of Educational Research*, 90, 33-41.
- Hall, C. S. (2016). Inference instruction for struggling readers: A synthesis of intervention research. *Educational Psychology Review*, 28, 1-22.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74, 1368-1378.
- Holmes, B. (1983). A confirmation strategy for improving poor reader's ability to answer inferential questions. *The Reading Teacher*, 37(2), 144-150.
- Holmes, B. C. (1985). The effects of a strategy and sequenced materials on the inferential comprehension of disabled readers. *Journal of Learning Disabilities*, 18(9), 542-546.
- Jonhsson, D., & Johnsson, B. (1986). Highlighting vocabulary in inferential comprehension instruction. *Journal of Reading*, 29(7), 622-626.
- Keith, T. Z., Keith, P. B., Quirk, K. J., Sperduto, J., Santillo, S., & Killings, S. (1998). Longitudinal effects of parent involvement on high school grades: Similarities and differences across gender and ethnic groups. *Journal of School Psychology*, 36, 335-363.
- Kendeou, P., Muis, K. R., & Fulton, S. (2011). Reader and text factors in reading comprehension processes. *Journal of Research in Reading*, 34 (4), 365-383.
- Kieffer, M. J. (2012). Before and after third grade: Longitudinal evidence for the shifting role of socioeconomic status in reading growth. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25 (7).
- Korat, O., Klein, P., & Segal-Drori, O. (2007). Maternal mediation in book reading, home literacy environment, and children's emergent literacy: A comparison between two social groups. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 20, 361-398.
- Lafontaine, D. (2009). Apprendre à lire puis lire pour apprendre. *Prof(4)*, 16-17.
- Legault, L. (2012). Pour développer la fluidité. *Vivre le primaire*, 25(4), 22-23
- Liebeskind, K. G., Piotrowski, J. T., Lapierre, M. A., & Linebarger, D. L. (2014). The home literacy environment: Exploring how media and parent-child interactions are associated with children's language production. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(4), 482-509.
- Long, D. L., Pratt, C., Johns, C., Morris, P., & Jonathan, E. (2008). The importance of knowledge in vivid text memory: an individual-differences investigation of recollection and familiarity. *Psychonomic Bulletin et Review*, 15 (3), 604-609.
- Lonigan, C. (2008). Effective strategies for promoting young children's literacy skills. Discours liminaire pour les Early Learning Programs: Research, Policy and Practice. *Banff International Conference on the Behavioral Sciences*, Banff (Alberta).
- Maclea, M., Bryant, P., & Bradley, L. (1987). Rhymes, nursery rhymes and reading in early childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 255-282.

- Magliano, J. P., & Millis, K. K. (2003). Assessing reading skill with a think-aloud procedure. *Cognition and Instruction*, 21 (3), 251-283.
- Mc Cauley, J. K., & Mc Cauley, D. S. (1992). Using choral reading to promote language learning for ESL students. *The Reading Teacher*, 45(7), 526-533.
- Mc Koon, G., & Ratcliff, R. (1992). Inference during reading. *Psychological Review*, 99 (3), 440-466.
- McCormick, S., & Hill, D. S. (1984). An analysis of the effects of two procedures for increasing disabled readers' inferencing skills. *Journal of Educational Research*, 77(4), 219-227.
- McNamara, D. S. (2004). SERT: self-explanation reading training. *Discourse Processes*, 38 (1), 1-30.
- McNamara, D. S., Kintsch, E., Butler Songer, N., & Kintsch, W. (1996). Are Goods Texts Always Better? Interactions of Texts Coherence, Background Knowledge, and Levels of Understanding in Learning from Text. *Cognition and Instruction*, 14 (1), 1-43.
- McNamara, D. S., O'Reilly, T., Rowe, M., Boonthum, C., & Levinstein, I. (2007). iSTART: a web-based tutor that teaches self-explanation and metacognitive reading strategies. In D. S. McNamara (Ed.), *Reading Comprehension Strategies* (pp. 397-420). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Murat, F. (2009). Le retard scolaire en fonction du milieu parental : L'influence des compétences des parents. *Économie et statistique*, 424-425, 103-124.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40 (5), 665-681.
- Nagy, W., Anderson, R. C., & Herman, P. A. (1987). Learning word meanings from context during normal reading. *American Educational Research Journal*, 24 (2), 237-270.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (2004). Beyond phonological skills: broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading*, 27 (4), 342-356.
- Niklas, F. (2015). The Home Learning Environment and its Impact on Children's Competencies Development. [Die familiäre Lernumwelt und ihre Bedeutung für die kindliche Kompetenzentwicklung.]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62, 106-120.
- Niklas, F., & Schneider, W. (2013). Home Literacy Environment and the Beginning of Reading and Spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 40-50.
- Niklas, F., Cohrssen, C., & Tayler, C. (2016). The Sooner, the Better: Early Reading to Children. *SAGE Open*, 6, 1-11.
- Niklas, F., Nguyen, C., Cloney, D., Tayler, C., & Adams, R. (2016). Self-report measures of the home learning environment in large scale research: Measurement properties and associations with key developmental outcomes. *Learning Environments Research*, 19, 181-202.
- Niklas, F., & Schneider, W. (2013). Home Literacy Environment and the Beginning of Reading and Spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 40-50.
- Ninio, A. (1980). Picture book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel. *Child Development*, 51(2), 587-590.
- Oakhill, J., & Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific studies of reading*, 16(2), 92-121.
- Ouellette, G. P., & Beers, A. (2010). A not-so-simple view of reading: how oral vocabulary and visual-word recognition complicate the story. *Reading and Writing*, 23 (2), 189-208.
- Oznugor, S., & Guthrie, J. T. (2004). Interactions Among Elaborative Interrogation, Knowledge, and Interest in the Process of Constructing Knowledge From Text. *Journal of Educational Psychology*, 96 (3), 437-443.
- Park, H. (2008). Home literacy environments and children's reading performance: A comparative study of 25 countries. *Educational Research and Evaluation*, 14 (6), 489-505.
- Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: lexical quality of comprehension. *Scientific studies of reading*, 11(4), 357-383.

- Pichert, J. W., & Anderson, R. C. (1977). Taking difference perspectives on a story. *Journal of Educational Psychology*, 69 (4), pp. 309-315.
- Pressley, M., Wood, E., Woloshyn, V., Martin, V., King, A., & Menke, D. (1992). Encouraging mindful use of prior knowledge: Attempting to construct explanatory answers facilitates learning. *Educational Psychologist*, 27, 91–109.
- Proulx, M.E., Giasson, J., Saint-Laurent, L. (2008). Évolution des styles d'intervention des parents en situation de lecture avec leur enfant. *Revue des sciences de l'Éducation de McGill*, vol. 43 (1), 49-64.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: a review. *The Elementary School Journal*, 83, 427–452.
- Raikes, H., Pan, B. A., Luze, G., Tamis-LeMonda, C. S., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., Tarullo, L. B., Raikes, H. A., & Rodriguez, E. T. (2006). Mother–Child Bookreading in Low-Income Families: Correlates and Outcomes During the First Three Years of Life. *Child Development*, 77(4), 924–953.
- Raz, I. S., & Bryant, P. (1990). Social background, phonological awareness and children's reading. *British Journal of Developmental Psychology*, 8(3), 209-225.
- Reutzel, D. R., Hollingsworth, P., M., & Eldredge, J. L. (1994). Oral reading instruction: The impact on student reading development. *Reading Research Quarterly*, 29(1), 40-62.
- Reutzel, D., & Hollingsworth, P. (1988). Highlighting key vocabulary: A generative-reciprocal procedure for teaching selected inference types. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 358-379.
- Reynolds, A. J. (1992). Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 441- 462.
- Richter, T., Isberner, M. B., Naumann, J., & Kutzner, Y. (2013). Lexical quality and reading comprehension in primary school children. *Scientific Studies of Reading*, 11 (7), 415-434.
- Ricketts, J., Nation, K., & Bishop, D. (2007). Vocabulary is important for some but not all reading skills. *Scientific Studies of Reading*, 11 (3), 235-257.
- Samuels, J. S. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32(4), 403-408.
- Schillings, P., & Bluge, V. (2017). Enseigner et apprendre l'écriture en première année primaire : des ateliers d'écriture pas comme les autres ! *Caractères* 57, 7-17.
- Schillings, P., & Lafontaine, D. (2013). Les résultats de l'enquête PIRLS sur la lecture en quatrième année primaire: des compétences à mettre à l'étude. *Caractères*, 44, 5-15.
- Schnotz, W. (1984). Comparative instructional text organization. In H. Mandl, N. L. Stein & T. Trabasso (Eds.), *Learning and Comprehension of Text* (pp. 53-91). New York: Lawrence Erlbaum.
- Schraw, G., Flowerday, T., & Reisetter, M. F. (1998). The role of choice in reader engagement. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 705-714.
- Snow, C. E. (1993). Families as social contexts for literacy development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 61, 11–24.
- Snow, P. E., Tabors, P. O., Nicholson, P. A., & Kurland, B. F. (1995). Oral language and early literacy skills in kindergarten and first grade children. *Journal of Research in Childhood education*, 10(1), 37-48.
- Stanovich, K.-E. (1986). « Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21 (4), 360-407.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral Language and Code-Related Precursors to Reading: Evidence from a Longitudinal Structural Model. *Developmental Psychology*, 38 (6), 934-947.
- Stuart, M., Dixon, M., Masterson, J., & Quinlan, P. (1998). Learning to read at home and at school. *British Journal of Developmental Psychology*, 68, 3-14.
- Suchaut B. (1996). La gestion du temps à l'école primaire : diversité des pratiques et effets sur les acquisitions des élèves, *L'année de la Recherche en Education*, 123-153.

Sui-Chu, E. H., & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69, 126-141.

Trabasso, T., & Magliano, J. P. (1996). Conscious understanding during comprehension. *Discourse Processes*, 21, 255-287.

Vellutino, F. R., Tunmer, W. E., Jaccard, J. J., & Chen, R. (2007). Components of reading ability: multivariate evidence for a convergent skills model of reading development. *Scientific Studies of Reading*, 11 (1), 3-32.

White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91, 461-481.

Williams, J. P., Hall, K. M., Lauer, K. D., Stafford, K. B., De Sisto, L. A., & de Cani, J. S. (2005). Expository text comprehension in the primary grade classroom. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 538-550.

Willoughby, T., & Wood, E. (1994). Elaborative interrogation examined at encoding and retrieval. *Learning and Instruction*, 4, 139-149.

Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 211-239.

Yuill, N., & Oakhill, J. (1988). Effects of inference awareness training on poor reading comprehension. *Applied Cognitive Psychology*, 2, 33-45.

Zorman, M., Bressoux, P., Bianco, M., Lequette, C., Pouget, G., & Pourchet, M. (2015). « PARLER » : un dispositif pour prévenir les difficultés scolaires. *Revue française de pédagogie*, 193, (4), 57-76.

Actes de congrès ou de colloque

Lafontaine, D. (2003). *Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire ?* Paper presented at la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école (PIREF), Paris.

Rasinski, T. V. (1989). *The effects of cued phrase boundaries on reading performance: a review*. Paper presented au congrès annuel de l'American Education Research Association, San Francisco.

Tarelli, I., & Stubbe, T. C. (2007). *Home Literacy Environment and Reading Achievement: A Model for Determining the Relationship between Socio-Economic Status, Home Literacy Environment and Reading Achievement*. Paper presented at 4th IEA International Research Conference, Gothenburg, Sweden.

Rapports de recherche

Bluge, V., Lafontaine, D., Schillings, P. (2017). *PARLER (Parler, Apprendre, Réfléchir, Lire, Ensemble pour réussir) : rapport de recherche*. Liège : Université de Liège.

Colman, M., & Le Cam, M. (2012). *PIRLS 2011 – Étude internationale sur la lecture des élèves au CMI. Évolution des performances à dix ans*. Note d'information. Ministère de l'éducation nationale.

Kanouté, F. (2003). *Les parents de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire de leurs enfants*. Montréal : Conseil scolaire de l'île de Montréal.

Kispaal, A. (2008). *Effective teaching of inference skills for reading: Literature review* (DCSF Research Report 031). London: DCSF

Mason, J., Stewart, J., Peterman, C., & Dunning, D. (1992). Toward an integrative model of early reading development. *Technical report n° 566*. Champaign, Illinois : Center for the study of reading.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Editors (2017). *PIRLS 2016 international results in reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011 International results in reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, M., & Foy, P. Editors (2007). *IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

OCDE (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science*, vol. 1. Paris: Éditions OCDE.

Schillings, P., & Lafontaine, A. (2009). *Outils pour le diagnostic et la remédiation des difficultés en lecture en 3e et 4e années primaires*. Ministère de la Communauté française : Service général du Pilotage du Système éducatif.

Schillings, P., Hindryckx, G., Dupont, V., Matoul, A., & Lafontaine, D. (2012). *PIRLS 2011 : Enquête internationale sur le développement des compétences en lecture des élèves de 4^e année primaire*. Note de synthèse.

Schillings, P., Hindryckx, G., Dupont, V., Matoul, A., & Lafontaine, D. (2014). *PIRLS 2011 : enquête internationale sur le développement des compétences en lecture des élèves de 4e année primaire : rapport de recherche*. Liège : Université de Liège.

Schillings, P., Hindryckx, G., Dupont, V., Matoul, A., & Lafontaine, D. (2017). *PIRLS 2016 : enquête internationale sur le développement des compétences en lecture des élèves de 4e année primaire : rapport de recherche*. Liège : Université de Liège.

Schillings, P., Hindryckx, G., Ungaro, L., Dupont, V. (2017). Inférer, interpréter et apprécier des textes : des compétences en lecture hors de portée de nos élèves de 4 e année primaire ? Analyse de réponses produites en lien avec deux textes de l'épreuve PIRLS 2011. Ministère de la Communauté française : Service général du pilotage du Système éducatif.

Twist, L., Sainsbury, M., Woodthorpe, A., & Whetton, C. (2003). Reading all over the world. *National Report for England*. Slough: NFER.

Pages WWW

Boyer, C. (2009). *Les dérives de la surlecture*. Retrieved from <http://www.editionsdelapprentissage.com>

Common Core State Standards Initiative. (2010). *Common core state standards for English language arts & literacy in history/social studies, science, and technical subjects*. Retrieved from http://www.corestandards.org/assets/CCSSI_ELA%20Standards.pdf.

Darling, S., & Wetsberg, L. (2004). Parent involvement in children's acquisition of reading. *International reading association*. pp.774-776. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/292494378_Parent_involvement_in_children's_acquisition_of_reading

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 Valuation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from whatworks.ed.gov/publications/practiceguides

Suchaut, B., Bougnères, A., & Bouguen, A. (2014). *Sept minutes pour apprendre à lire : à la recherche du temps perdu*. Retrieved from <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01062065>

Monographie

Pelletier, J. (2011). *Appuyer l'apprentissage du langage et de la littérature chez la petite enfance*. Monographie n°37. Division du rendement des élèves. Ontario

Documents officiels

Communauté française de Belgique. (1997). Les socles de compétences. CFWB.

National Research Council. (2001). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press.

Shiel, G., Cregan, A., McGough, A., & Archer, P. (2012). *Oral language in early childhood and primary education (3-8 years)*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.

Annexes

Table des annexes

Annexe1. 1 Question relative au temps d'apprentissage	104
Annexe1. 2 Question relative aux types de regroupement des élèves	104
Annexe1. 3 Question relative aux supports de lecture	105
Annexe1. 4 Question relative aux pratiques de lecture.....	106
Annexe1. 5 Question concernant des pratiques de classes relatives à la motivation, la différenciation, l'évaluation et les stratégies favorisant l'interprétation et la capacité à aller au-delà du texte.....	107
Annexe1. 6 Question relative à l'enseignement de stratégies de compréhension.....	108
Annexe1. 7 Question relative aux activités après la lecture.....	109
Tableau 1: Moyenne du temps d'apprentissage de la langue.....	110
Tableau 2: Moyenne temps lecture	111
Tableau 3: moyennes par pays des réponses relatives au groupement des élèves	112
Tableau 4: scores par pays sur les axes factoriels après rotation orthogonale – groupements des élèves	113
Tableau 5: moyennes par pays des réponses relatives aux types de supports de lecture	114
Tableau 6: scores par pays sur les axes factoriels après rotation orthogonale – types de supports de lecture	115
Tableau 7: moyennes par pays des réponses relatives aux pratiques de lecture	116
Tableau 8: scores par pays sur les axes factoriels après rotation orthogonale – pratiques de lecture.....	117
Tableau 9: moyennes par pays des réponses relatives aux pratiques de lecture	118
Tableau 10 : scores par pays sur les axes factoriels après rotation orthogonale – pratiques de lecture 2.....	119
Tableau 11: moyennes par pays des réponses relatives à l'enseignement de stratégies de compréhension	120
Tableau 12: scores par pays sur les axes factoriels après rotation orthogonale – enseignement des stratégies de compréhension	121
Tableau 13: moyennes par pays des réponses relatives aux activités après la lecture	122
Tableau 14: scores par pays sur les axes factoriels après rotation orthogonale – activités après la lecture	123
Tableau 15: variance niveau classe et élève sous contrôle de group et ind	124
Tableau 16: variance niveau classe et élève sous contrôle de fiction et info	124
Tableau 17: variance niveau classe et élève sous contrôle de prolect et stratlect	124
Tableau 18: variance niveau classe et élève sous contrôle de strat1 et strat2	124
Tableau 19: variance niveau enseignant et élève sous contrôle de strat et adapt.....	124
Tableau 20 : variance niveau enseignant et élève sous contrôle de strat et adapt.....	124

Annexe 1 : items du questionnaire enseignant de PIRLS 2016

Annexe1.1 Question relative au temps d'apprentissage

R6

In a typical week, how much time do you spend on <language of test> language instruction and/or activities with the students?

Include instruction or activities in reading, writing, speaking, literature, and other language skills.

_____ minutes per week
*Write in the number of minutes per week.
 Please convert the number of hours into minutes.*

R7

Regardless of whether or not you have formally scheduled time for reading instruction, in a typical week about how much time do you spend on reading instruction and/or activities with the students?

Include things you do across curriculum areas and during formally scheduled time for reading instruction.

_____ minutes per week
*Write in the number of minutes per week.
 Please convert the number of hours into minutes.*

Annexe1.2 Question relative aux types de regroupement des élèves

When you have reading instruction and/or do reading activities, how often do you organize students in the following ways?

Check **one** circle for each line.

Always or almost always Often Sometimes Never

a) I teach reading as a whole-class activity ----- — — — ATBR08A

b) I create same-ability groups -- — — — ATBR08B

c) I create mixed-ability groups -- — — — ATBR08C

d) I use individualized instruction for reading ----- — — — ATBR08D

e) Students work independently on an assigned plan or goal --- — — — ATBR08E

Annexe1.3 Question relative aux supports de lecture

When you have reading instruction and/or do reading activities with the students, how often do you have the students read the following types of text (in print or digitally)?

Check **one** circle for each line.

		Every day or almost every day	Once or twice a week	Once or twice a month	Never or almost never
A. Literary Reading Materials					
ATBR09AA	a) Short stories (e.g., fables, fairy tales, action stories, science fiction, detective stories) -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ATBR09AB	b) Longer fiction books with chapters -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ATBR09AC	c) Plays -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B. Informational Reading Materials					
ATBR09BA	a) Nonfiction subject area books or textbooks -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ATBR09BB	b) Longer nonfiction books with chapters -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ATBR09BC	c) Nonfiction articles that describe and explain about things, people, events, or how things work (e.g., newspaper articles, brochures) -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

R10

When you have reading instruction and/or do reading activities with the students, how often do you do the following?

Check **one** circle for each line.

	Every day or almost every day	Once or twice a week	Once or twice a month	Never or almost never	
a) Read aloud to students -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ATBR10A
b) Ask students to read aloud ---	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ATBR10B
c) Ask students to read silently on their own -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ATBR10C
d) Teach students strategies for decoding sounds and words --	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ATBR10D
e) Teach students new vocabulary systematically -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ATBR10E
f) Teach students how to summarize the main ideas ---	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ATBR10F
g) Teach or model skimming or scanning strategies -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ATBR10G

Annexe1.5 Question concernant des pratiques de classes relatives à la motivation, la différenciation, l'évaluation et les stratégies favorisant l'interprétation et la capacité à aller au-delà du texte.

R11

How often do you do the following in teaching reading to this class?

Check **one** circle for each line.

Every or almost every lesson
About half the lessons
Some lessons
Never

ATBR11A	a) Provide reading materials that match the students' interests-----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ATBR11B	b) Provide materials that are appropriate for the reading levels of individual students ---	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ATBR11C	c) Link new content to students' prior knowledge -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ATBR11D	d) Encourage students to develop their understandings of the text -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ATBR11E	e) Encourage student discussions of texts -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ATBR11F	f) Encourage students to challenge the opinion expressed in the text -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ATBR11G	g) Use multiple perspectives (among students and texts) to enrich understanding -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ATBR11H	h) Give students time to read books of their own choosing --	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ATBR11I	i) Give individualized feedback to each student -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

R12

How often do you ask the students to do the following things to help develop reading comprehension skills or strategies?

Check **one** circle for each line.

	Every day or almost every day	Once or twice a week	Once or twice a month	Never or almost never	
a) Locate information within the text -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ATBR12A
b) Identify the main ideas of what they have read -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ATBR12B
c) Explain or support their understanding of what they have read -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ATBR12C
d) Compare what they have read with experiences they have had -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ATBR12D
e) Compare what they have read with other things they have read -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ATBR12E
f) Make predictions about what will happen next in the text they are reading -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ATBR12F
g) Make generalizations and draw inferences based on what they have read -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ATBR12G
h) Describe the style or structure of the text they have read -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ATBR12H
i) Determine the author's perspective or intention -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ATBR12I

R13

After students have read something, how often do you ask them to do the following?

Check **one** circle for each line.

		Every day or almost every day	Once or twice a week	Once or twice a month	Never or almost never
ATBR13A	a) Write something about or in response to what they have read -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ATBR13B	b) Answer oral questions about or orally summarize what they have read -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ATBR13C	c) Talk with each other about what they have read -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ATBR13D	d) Take a written quiz or test about what they have read ----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Annexe 2 : tableaux de moyennes internationales et analyses factorielles

Tableau 1: Moyenne du temps d'apprentissage de la langue

Pays	Moyenne du temps d'apprentissage de la langue	Différence à la moyenne
AUS	511,71	114,39
AUT	432,70	35,37
BFL	372,22	-25,11
BFR	475,73	78,40
CAN	469,79	72,47
CZE	364,88	-32,45
DEU	372,64	-24,69
DNK	345,47	-51,86
ENG	421,37	24,04
ESP	349,17	-48,16
FIN	293,15	-104,17
FRA	522,01	124,68
HUN	466,26	68,93
IRL	336,97	-60,36
ITA	453,61	56,29
LTU	337,99	-59,33
LVA	330,96	-66,37
MLT	306,85	-90,47
NIR	421,19	23,87
NLD	517,69	120,36
NOR	297,32	-100,01
NZL	540,44	143,11
POL	228,56	-168,76
PRT	495,38	98,05
SVK	361,14	-36,19
SVN	302,57	-94,75
SWE	308,79	-88,54
USA	488,57	91,25
Moyenne pays	397,33	

Tableau 2: Moyenne temps lecture

Pays	Moyenne temps lecture	Différence à la moyenne
AUS	311,05	61,09
AUT	157,95	-92,01
BFL	130,84	-119,12
BFR	355,90	105,95
CAN	331,21	81,25
CZE	216,75	-33,21
DEU	136,10	-113,86
DNK	199,94	-50,02
ENG	186,26	-63,70
ESP	223,18	-26,77
FIN	192,33	-57,62
FRA	272,73	22,78
HUN	330,16	80,21
IRL	245,52	-4,43
ITA	235,12	-14,84
LTU	270,32	20,37
LVA	314,98	65,03
MLT	143,15	-106,80
NIR	226,82	-23,14
NLD	275,10	25,14
NOR	208,35	-41,61
NZL	346,26	96,30
POL	53,44	-196,52
PRT	515,47	265,52
SVK	278,28	28,32
SVN	135,66	-114,29
SWE	171,04	-78,91
USA	534,83	284,87
Moyenne	249,95	

Tableau 3: moyennes par pays des réponses relatives au groupement des élèves

CNT	Moyenne par pays				
	whole	groupe	mix	ind	plan
AUS	2,66	3,12	2,41	2,74	2,74
AUT	2,67	2,23	2,24	2,51	2,84
BFL	2,43	2,27	2,44	1,82	2,70
BFR	3,16	1,81	2,10	2,00	2,44
CAN	2,93	2,50	2,38	2,38	2,55
CZE	2,97	2,05	2,28	2,12	2,25
DEU	2,98	2,20	2,17	2,08	2,62
DNK	2,78	2,37	2,30	2,50	2,52
ENG	2,60	2,93	2,42	2,76	2,58
ESP	3,47	1,88	2,20	2,32	2,30
FIN	3,01	2,06	2,26	2,11	2,60
FRA	3,12	2,23	1,97	1,97	2,13
HUN	2,90	2,35	2,75	2,91	2,76
IRL	2,99	2,35	2,36	2,23	2,51
ITA	3,53	1,88	2,38	2,30	2,94
LTU	2,77	2,35	2,60	2,52	2,76
LVA	3,44	2,34	2,42	2,35	2,77
MLT	3,05	2,16	2,25	2,26	2,32
NIR	2,44	3,45	2,15	2,52	2,69
NLD	2,41	2,69	2,27	2,50	2,46
NOR	2,98	2,06	2,37	2,27	2,44
NZL	2,01	3,24	2,24	2,45	2,68
POL	2,79	1,96	2,72	2,65	2,80
PRT	3,34	1,98	2,42	2,39	2,77
SVK	3,25	2,15	2,45	2,71	2,94
SVN	2,82	2,18	2,52	2,19	2,54
SWE	2,92	2,09	2,20	1,83	2,41
USA	3,05	2,78	2,60	2,59	2,70
	2,91	2,35	2,35	2,36	2,60

Tableau 4: scores par pays sur les axes factoriels après rotation orthogonale – groupements des élèves

CNT	facteur1	facteur2
AUS	0,82	1,41
AUT	0,35	0,29
BFL	-0,41	0,31
BFR	-1,29	-0,97
CAN	0,01	0,17
CZE	-1,14	-0,40
DEU	-0,73	-0,28
DNK	-0,13	0,35
ENG	0,53	1,31
ESP	-0,84	-1,23
FIN	-0,48	-0,53
FRA	-2,30	-0,20
HUN	1,98	-0,09
IRL	-0,32	-0,15
ITA	0,84	-1,65
LTU	1,09	0,06
LVA	0,61	-0,89
MLT	-0,86	-0,33
NIR	-0,27	2,27
NLD	-0,44	1,33
NOR	-0,35	-0,47
NZL	-0,27	2,57
POL	1,65	-0,50
PRT	0,68	-1,18
SVK	1,47	-0,77
SVN	0,06	-0,26
SWE	-1,40	-0,39
USA	1,11	0,22

Tableau 5: moyennes par pays des réponses relatives aux types de supports de lecture

CNT	ATBR09aa	ATBR09ab	ATBR09ac	ATBR09ba	ATBR09bb	ATBR09bc
AUS	3,21	3,18	1,68	3,06	2,43	2,76
AUT	2,99	1,88	1,21	3,00	1,80	2,56
BFL	2,69	2,12	1,21	2,41	1,70	2,29
BFR	2,77	1,90	1,21	2,32	1,50	2,39
CAN	3,08	3,02	1,40	3,26	2,22	2,48
CZE	3,13	2,56	1,35	3,02	1,89	2,08
DEU	2,59	1,85	1,18	2,90	1,67	2,45
DNK	2,93	2,73	1,30	2,73	1,82	2,00
ENG	2,72	2,99	1,87	2,77	2,13	2,52
ESP	3,12	2,54	1,71	3,46	2,10	2,32
FIN	2,77	2,46	1,44	3,68	1,68	1,96
FRA	2,94	2,60	1,40	2,65	1,47	2,30
HUN	3,51	2,09	1,20	2,92	1,60	2,13
IRL	3,25	3,10	1,36	3,15	2,16	2,34
ITA	3,49	2,36	1,38	2,69	1,89	2,06
LTU	3,29	2,29	1,85	2,77	1,87	2,20
LVA	3,31	2,22	1,58	3,10	1,55	2,14
MLT	3,04	2,53	1,63	2,84	2,11	2,07
NIR	2,75	3,45	1,81	2,85	2,27	2,36
NLD	2,60	3,64	1,27	2,97	2,47	2,48
NOR	2,75	3,09	1,33	3,57	1,97	2,29
NZL	3,07	2,83	1,97	3,05	2,27	2,74
POL	3,44	2,23	1,48	3,48	1,97	2,07
PRT	3,42	2,07	1,95	3,12	2,06	2,20
SVK	3,30	2,17	1,59	2,89	1,79	2,28
SVN	2,89	1,97	1,83	3,51	1,75	2,17
SWE	2,70	3,41	1,22	3,27	2,01	2,26
USA	3,20	3,08	1,74	3,51	2,19	3,07

Tableau 6: scores par pays sur les axes factoriels après rotation orthogonale – types de supports de lecture

	Factor1	Factor2
AUS	1,51	0,83
AUT	-0,44	-0,66
BFL	-0,53	-1,87
BFR	-0,93	-1,88
CAN	0,89	0,16
CZE	-0,48	-0,12
DEU	-0,42	-1,63
DNK	-0,41	-0,96
ENG	1,10	-0,13
ESP	0,19	1,06
FIN	-0,53	-0,13
FRA	-0,62	-1,02
HUN	-1,58	0,16
IRL	0,51	0,27
ITA	-1,07	0,36
LTU	-0,73	0,93
LVA	-1,25	0,59
MLT	-0,16	0,21
NIR	1,42	-0,10
NLD	2,08	-1,26
NOR	0,75	-0,47
NZL	1,16	1,09
POL	-0,85	1,27
PRT	-0,70	1,85
SVK	-0,84	0,55
SVN	-0,66	0,79
SWE	0,99	-1,08
USA	1,58	1,19

Tableau 7: moyennes par pays des réponses relatives aux pratiques de lecture

CNT	ATBR10a	ATBR10b	ATBR10c	ATBR10d	ATBR10e	ATBR10f	ATBR10g
AUS	3,74	3,52	3,84	3,34	3,35	3,07	2,85
AUT	2,66	3,45	3,71	2,46	3,02	3,03	2,16
BFL	3,10	3,33	3,45	2,05	3,07	2,76	1,80
BFR	3,35	3,54	3,62	2,22	2,96	1,55	1,64
CAN	3,69	3,34	3,83	2,74	3,05	2,86	2,56
CZE	3,04	3,75	3,43	2,25	3,61	3,46	2,92
DEU	2,91	3,60	3,78	2,39	2,75	3,02	2,25
DNK	2,96	2,97	3,51	2,31	2,70	2,58	2,36
ENG	3,56	3,40	3,69	2,91	3,21	2,89	2,66
ESP	3,60	3,82	3,65	2,71	3,49	3,17	2,45
FIN	2,95	3,45	3,63	2,05	2,72	2,54	2,25
FRA	3,40	3,70	3,72	2,00	3,50	2,58	1,64
HUN	3,36	3,78	3,71	2,55	3,20	3,80	2,57
IRL	3,61	3,85	3,70	3,16	3,32	2,97	2,53
ITA	3,68	3,91	3,49	3,23	3,63	3,43	3,01
LTU	3,33	3,86	3,64	3,44	3,91	3,83	3,21
LVA	3,09	3,75	3,68	2,69	3,75	3,51	2,57
MLT	3,63	3,65	3,33	2,83	3,19	2,78	2,50
NIR	3,52	3,52	3,77	3,19	3,21	2,83	2,68
NLD	3,46	3,35	3,89	2,84	3,21	2,69	2,42
NOR	3,39	3,34	3,67	2,18	2,73	2,93	2,52
NZL	3,66	3,01	3,87	3,16	3,10	3,07	2,78
POL	3,41	3,78	3,52	3,34	3,54	3,78	2,75
PRT	3,73	3,88	3,90	3,38	3,86	3,63	3,32
SVK	3,11	3,65	3,43	2,68	3,77	3,74	2,45
SVN	3,26	3,44	3,68	2,25	3,33	3,20	2,24
SWE	3,46	2,97	3,61	1,82	2,75	2,91	2,08
USA	3,71	3,55	3,84	3,10	3,41	3,33	2,90
Moyenne internationale	3,37	3,54	3,66	2,69	3,26	3,07	2,50

Tableau 8: scores par pays sur les axes factoriels après rotation orthogonale – pratiques de lecture

	Factor1	Factor2
AUS	0,06	1,65
AUT	-0,47	-1,05
BFL	-0,73	-1,54
BFR	-1,60	-0,49
CAN	-0,78	1,25
CZE	1,21	-1,57
DEU	-0,65	-0,52
DNK	-1,31	-0,79
ENG	-0,27	0,70
ESP	0,54	0,03
FIN	-1,04	-0,95
FRA	-0,52	-0,66
HUN	0,60	-0,21
IRL	0,39	0,57
ITA	1,48	0,08
LTU	1,91	0,16
LVA	0,99	-0,65
MLT	0,31	-0,59
NIR	-0,17	1,01
NLD	-0,81	1,10
NOR	-0,92	0,03
NZL	-0,84	1,86
POL	1,39	-0,24
PRT	1,40	1,59
SVK	1,30	-1,46
SVN	-0,20	-0,46
SWE	-1,55	-0,24
USA	0,27	1,39

Tableau 9: moyennes par pays des réponses relatives aux pratiques de lecture

CNT	ATBR11 a	ATBR11 b	ATBR11 c	ATBR11 d	ATBR11 e	ATBR11 f	ATBR11 g	ATBR11 h	ATBR11 i
AUS	3,30	3,80	3,63	3,84	3,75	3,14	3,08	3,40	3,05
AUT	3,13	3,00	3,34	3,12	2,87	2,80	2,56	2,82	2,73
BFL	2,73	2,51	3,21	3,77	2,75	2,54	2,65	2,74	2,52
BFR	2,87	2,20	3,35	3,44	2,85	2,30	2,53	2,71	2,06
CAN	3,22	3,58	3,63	3,79	3,57	2,83	2,92	3,50	2,80
CZE	2,64	2,72	3,38	3,78	3,42	2,28	2,78	2,52	2,89
DEU	2,99	2,53	3,32	3,19	2,83	2,87	2,40	2,43	2,53
DNK	2,61	2,88	3,08	3,45	3,01	2,70	2,67	2,79	2,22
ENG	3,19	3,75	3,50	3,80	3,82	3,10	2,96	3,26	3,03
ESP	3,27	3,35	3,70	3,64	3,01	2,98	2,99	2,86	2,87
FIN	2,40	2,42	3,07	2,91	2,84	2,43	2,84	2,46	2,50
FRA	3,10	2,70	3,49	3,79	3,31	2,44	2,74	2,82	2,94
HUN	2,79	2,58	3,84	3,93	3,56	2,86	3,32	2,62	3,42
IRL	3,04	3,41	3,46	3,79	3,80	3,17	2,99	3,21	2,67
ITA	2,96	2,83	3,70	3,86	3,65	3,20	3,05	2,78	2,90
LTU	3,19	2,74	3,80	3,91	3,76	3,18	3,16	3,03	3,48
LVA	3,32	2,82	3,72	3,82	3,80	2,86	3,19	2,46	3,09
MLT	3,10	3,28	3,54	3,76	3,69	3,17	3,15	2,83	2,77
NIR	3,08	3,86	3,58	3,80	3,74	3,09	2,81	3,38	3,00
NLD	2,91	3,25	3,27	3,47	2,93	2,48	2,56	3,57	2,64
NOR	2,77	2,89	3,35	3,41	3,04	2,76	2,59	2,88	2,44
NZL	3,32	3,87	3,56	3,80	3,78	3,03	2,92	3,52	3,06
POL	2,76	2,58	3,82	3,81	3,18	3,20	2,88	2,14	3,26
PRT	3,00	3,20	3,76	3,83	3,59	3,56	3,36	2,76	3,27
SVK	2,87	2,63	3,64	3,89	3,59	3,04	3,22	2,67	3,21
SVN	2,85	2,71	3,41	3,46	3,58	3,40	3,46	2,47	2,81
SWE	2,57	3,04	3,17	3,59	3,33	2,72	2,79	3,16	2,45
USA	3,09	3,64	3,72	3,81	3,78	2,95	3,14	3,54	3,07
	2,97	3,03	3,50	3,66	3,39	2,90	2,92	2,90	2,85

Tableau 10 : scores par pays sur les axes factoriels après rotation orthogonale – pratiques de lecture 2

	Factor1	Factor2
AUS	0,55	1,49
AUT	-1,09	0,09
BFL	-1,01	-0,71
BFR	-1,50	-0,75
CAN	-0,05	1,44
CZE	-0,32	-0,88
DEU	-1,13	-0,77
DNK	-1,43	-0,33
ENG	0,31	1,29
ESP	0,17	0,31
FIN	-1,51	-1,55
FRA	-0,20	-0,17
HUN	1,45	-1,25
IRL	0,13	0,90
ITA	0,82	-0,37
LTU	1,43	-0,13
LVA	1,11	-0,46
MLT	0,53	0,24
NIR	0,14	1,46
NLD	-1,50	1,05
NOR	-1,07	-0,15
NZL	0,22	1,83
POL	1,07	-1,69
PRT	1,51	-0,33
SVK	1,08	-0,90
SVN	0,77	-1,09
SWE	-1,03	0,16
USA	0,54	1,26

Tableau 11: moyennes par pays des réponses relatives à l'enseignement de stratégies de compréhension

CNT	ATBR12 a	ATBR12 b	ATBR12 c	ATBR12 d	ATBR12 e	ATBR1 2f	ATBR12 g	ATBR12 h
AUS	3,57	3,49	3,58	3,34	3,23	3,48	3,37	3,17
AUT	3,39	3,32	3,30	2,82	2,46	2,27	2,57	1,96
BFL	3,17	2,96	3,30	2,74	2,37	2,69	2,61	2,46
BFR	3,29	3,27	3,27	2,29	2,24	2,62	2,57	2,45
CAN	3,52	3,37	3,42	3,16	2,94	3,30	3,18	2,71
CZE	3,74	3,58	3,69	3,16	2,62	2,73	3,00	2,34
DEU	3,62	3,33	3,45	2,87	2,45	2,57	2,75	2,05
DNK	3,27	3,31	3,28	2,89	2,82	2,69	2,75	2,63
ENG	3,52	3,50	3,55	2,95	2,85	3,39	3,39	3,12
ESP	3,72	3,64	3,75	3,16	2,91	2,88	2,95	2,72
FIN	3,25	3,30	3,03	2,89	2,48	2,37	2,63	2,00
FRA	3,62	3,27	3,39	2,35	2,49	2,72	2,76	2,30
HUN	3,87	3,74	3,88	3,52	3,43	3,18	3,60	3,09
IRL	3,62	3,64	3,65	3,32	3,13	3,55	3,27	2,78
ITA	3,83	3,82	3,67	3,39	3,16	3,25	3,15	3,32
LTU	3,84	3,85	3,87	3,58	3,46	3,18	3,77	3,38
LVA	3,80	3,71	3,62	3,43	2,93	3,00	3,53	2,60
MLT	3,43	3,51	3,51	3,22	3,03	3,21	2,93	2,88
NIR	3,56	3,43	3,46	2,90	2,96	3,33	3,17	2,83
NLD	3,28	2,87	3,00	2,66	2,35	2,91	2,80	2,22
NOR	3,63	3,26	3,16	2,85	2,63	2,36	2,60	2,10
NZL	3,63	3,52	3,52	3,28	3,05	3,49	3,33	2,86
POL	3,91	3,80	3,78	3,51	3,19	2,78	3,71	3,20
PRT	3,93	3,93	3,86	3,38	3,28	3,40	3,50	3,72
SVK	3,76	3,73	3,84	3,40	3,18	2,99	3,31	2,81
SVN	3,56	3,20	3,45	3,13	2,70	2,61	2,89	2,48
SWE	3,31	3,00	2,96	2,79	2,62	2,85	2,88	2,31
USA	3,88	3,67	3,79	3,40	3,30	3,50	3,67	3,21
	3,59	3,46	3,50	3,08	2,87	2,97	3,10	2,70

Tableau 12: scores par pays sur les axes factoriels après rotation orthogonale – enseignement des stratégies de compréhension

	Factor1	Factor2
AUS	-0,37	1,59
AUT	-0,06	-1,89
BFL	-1,62	-0,01
BFR	-1,26	-0,56
CAN	-0,59	0,78
CZE	1,03	-1,36
DEU	0,26	-1,60
DNK	-0,90	-0,02
ENG	-0,66	1,30
ESP	0,88	-0,66
FIN	-0,69	-1,39
FRA	-0,45	-0,90
HUN	1,36	0,33
IRL	0,06	0,86
ITA	0,78	0,67
LTU	1,39	0,67
LVA	1,08	-0,28
MLT	-0,43	0,64
NIR	-0,65	0,91
NLD	-1,97	0,10
NOR	0,06	-1,72
NZL	-0,23	1,03
POL	1,65	-0,02
PRT	1,07	1,19
SVK	1,17	-0,08
SVN	0,01	-0,85
SWE	-1,64	0,07
USA	0,70	1,21

Tableau 13: moyennes par pays des réponses relatives aux activités après la lecture

CNT	ATBR13a	ATBR13b	ATBR13c	ATBR13d
AUS	3,13	3,48	3,32	2,13
AUT	2,01	3,16	3,18	2,68
BFL	1,86	3,16	2,62	2,05
BFR	1,85	2,91	2,19	2,77
CAN	2,83	3,38	2,96	2,04
CZE	2,48	3,54	2,81	2,05
DEU	2,40	3,46	3,44	2,50
DNK	2,83	3,24	3,06	1,56
ENG	3,10	3,54	3,45	2,11
ESP	3,36	3,64	2,91	2,18
FIN	2,88	3,23	2,67	1,89
FRA	3,02	3,43	2,48	2,20
HUN	2,87	3,85	3,00	3,63
IRL	3,21	3,77	3,11	2,25
ITA	3,25	3,63	3,12	2,68
LTU	2,56	3,71	3,24	2,13
LVA	2,85	3,62	3,05	2,22
MLT	2,58	3,52	2,79	2,12
NIR	2,82	3,37	2,87	2,49
NLD	2,21	2,74	2,65	2,40
NOR	2,98	3,28	3,19	1,99
NZL	3,05	3,43	3,39	1,68
POL	3,10	3,88	3,16	2,50
PRT	3,65	3,77	3,28	3,35
SVK	2,35	3,81	2,81	2,32
SVN	2,81	3,40	2,97	2,74
SWE	2,97	2,95	2,77	1,79
USA	3,38	3,73	3,51	2,64
	2,80	3,45	3,00	2,32

Tableau 14: scores par pays sur les axes factoriels après rotation orthogonale – activités après la lecture

	Factor1	Factor2
AUS	0,85	-0,61
AUT	-0,96	0,56
BFL	-1,72	-0,36
BFR	-2,83	1,05
CAN	-0,03	-0,62
CZE	-0,39	-0,28
DEU	0,18	0,26
DNK	0,09	-1,75
ENG	1,08	-0,64
ESP	0,68	-0,22
FIN	-0,51	-0,94
FRA	-0,50	-0,08
HUN	0,15	2,93
IRL	0,94	-0,02
ITA	0,71	0,69
LTU	0,46	-0,18
LVA	0,35	-0,09
MLT	-0,37	-0,18
NIR	-0,29	0,31
NLD	-1,91	-0,18
NOR	0,34	-0,96
NZL	0,95	-1,57
POL	0,97	0,60
PRT	1,30	1,95
SVK	-0,28	0,55
SVN	-0,22	0,79
SWE	-0,59	-1,47
USA	1,52	0,47

Annexe 3: tableaux de variance relative aux régressions multi-niveaux

Tableau 15: variance niveau classe et élève sous contrôle de group et ind

	Variance
Niveau enseignant	1121.32
Niveau élève	3596.09

Tableau 16: variance niveau classe et élève sous contrôle de fiction et info

	Variance
Niveau enseignant	1124.29
Niveau élève	3595.40

Tableau 17: variance niveau classe et élève sous contrôle de prolect et stratlect

	Variance
Niveau enseignant	1111.60
Niveau élève	3623.93

Tableau 18: variance niveau classe et élève sous contrôle de strat1 et strat2

	Variance
Niveau enseignant	1122.71
Niveau élève	3617.64

Tableau 19: variance niveau enseignant et élève sous contrôle de strat et adapt

	Variance
Niveau enseignant	1105.13
Niveau élève	3528.94

Tableau 20 : variance niveau enseignant et élève sous contrôle de strat et adapt

	Variance
Niveau enseignant	1105.13
Niveau élève	3528.94