

# PIRLS 2021 EN BREF

Patricia Schillings, Marine André, Virginie Dupont

Au printemps 2021, la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) a pris part pour la quatrième fois à l'étude Progress in International Reading and Literacy Study (PIRLS) organisée par l'IEA<sup>1</sup>. Cette enquête internationale prend place à un moment charnière du parcours scolaire, à savoir la 4<sup>e</sup> année primaire. De fait, à cette étape du tronc commun, s'il s'agit encore d'apprendre à lire, il est tout aussi indispensable de savoir lire pour apprendre dans les différents domaines du tronc commun.

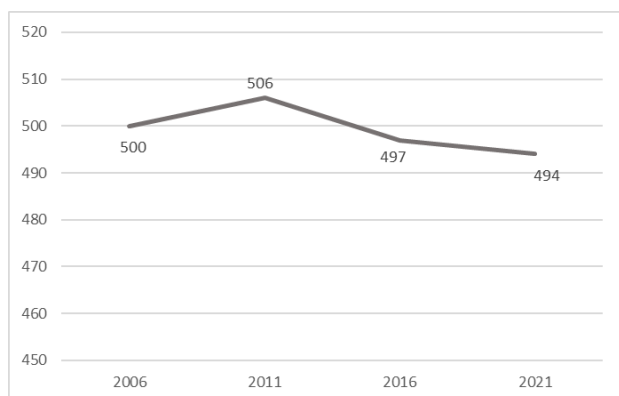
La compréhension de l'écrit est évaluée grâce à des épreuves conçues de manière à évaluer quatre processus de compréhension qui fondent la lecture experte : (1) retrouver et prélever des informations explicites, (2) faire des inférences simples, (3) interpréter et intégrer des idées et des informations, (4) évaluer et critiquer le contenu et les éléments textuels. Ces épreuves sont constituées de récits et de textes documentaires illustrés dont la longueur varie de 600 à 900 mots.

Cette note expose de manière synthétique les résultats obtenus en FW-B en les comparant avec ceux obtenus par un sous-groupe de pays de référence pour le cycle de 2021. Précisons au passage que la tête du classement international est occupée par Singapour (587), Hong Kong SAR (573) et la Fédération russe (567) pour les pays ayant testé leurs élèves au printemps 2021, c'est-à-dire ceux de la première vague. (<https://www.iea.nl/studies/iea/pirls/2021#section-973>)

## Comment les résultats des élèves belges francophones ont-ils évolué depuis 2006 ?

Après une baisse significative des résultats entre 2011 et 2016 (9 points), les performances moyennes de 2021 laissent entrevoir une stabilisation (graphique 1). Les élèves de la FW-B obtiennent un score moyen de 494, qui ne diffère pas de manière statistiquement significative de celui obtenu en 2016 (497). Ce résultat pourrait être le signe que la chute amorcée entre 2011 et 2016 est à présent contrôlée et cela en dépit du contexte de la pandémie que nous avons connu.

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



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

En raison de la pandémie de la Covid-19, la passation de l'enquête au niveau international s'est étalée en trois vagues distinctes (tableau 1).

Les comparaisons possibles pour ce cycle se limitent, pour la FW-B, à un sous-groupe de 18 pays sélectionnés sur la base de trois critères cumulatifs (tableau 1) qui rendent les comparaisons pertinentes : le moment de la prise de données (printemps 2021 ou 2022), la proximité culturelle et le fait d'avoir bénéficié de quatre années d'enseignement de la lecture, même si cet enseignement n'a pas commencé au même âge dans les différents pays.

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

	VAGUE 1	VAGUE 2	VAGUE 3
Moment de l'évaluation	Printemps 2021	Automne 2021	Printemps 2022
Âge moyen des élèves	10,2	10,8	10,2
Grade fréquenté	Fin du grade 4	Début du grade 5	Fin du grade 4

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

La moyenne des 19 pays de référence s'élève à 531. Le haut du classement (tableau 2), est occupé par l'Angleterre (558) ainsi que par les pays où l'enseignement de la lecture débute à 7 ans et où les élèves testés sont donc âgés en moyenne de 11 ans (en vert). En bas du classement, on retrouve notamment la France (514), la Communauté flamande (511) et la Fédération Wallonie-Bruxelles (494). Cette dernière se distingue toutefois par sa position significativement en-deçà de la moyenne internationale fixée à 500 (voir la note méthodologique pour plus d'informations).

Entre 2016 et 2021, une majorité des pays accuse une diminution significative, et parfois importante, des scores moyens. La Communauté flamande perd en effet 14 points depuis la dernière prise de mesure, la Slovénie présente en écart négatif de 23 points et les Pays-Bas un écart de 18 points. Seuls quelques pays font exception en présentant des écarts de performances statistiquement non significatifs entre 2016 et 2021. C'est notamment le cas de la France mais aussi de la FW-B (ainsi que de l'Angleterre, qui a testé les élèves une année plus tard, donc après une année d'enseignement revenue à la normale). Il est à noter que cette diminution touche les pays quel que soit le mode de passation choisi : 9 pays sur les 11 ayant administré l'enquête en version numérique accusent une baisse significative. C'est également le cas pour 4 des 6 pays ayant administré l'enquête en version papier<sup>3</sup>.

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

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

\* Les chiffres en gras indiquent des différences significatives  
(n) mode numérique, (p) mode papier  
(s.e.) Chaque moyenne est assortie d'une erreur de mesure. Pour plus de précisions, voir la note méthodologique.

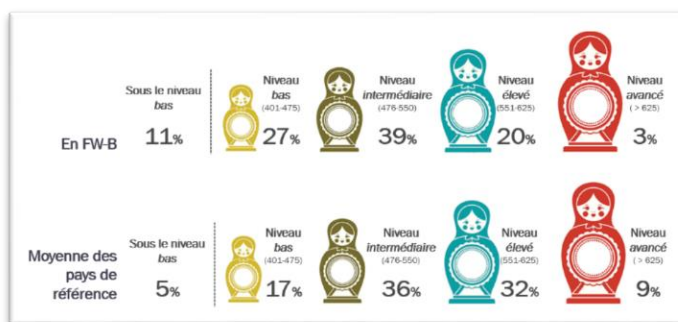
## Des résultats stables malgré la pandémie

Le classement des pays selon la moyenne globale au test met en évidence la faiblesse relative des performances en lecture des élèves de 4<sup>e</sup> année primaire en FW-B. Rappelons toutefois que les élèves qui ont participé à l'enquête PIRLS ont été touchés par la fermeture des écoles pendant plusieurs mois lorsqu'ils étaient en 3<sup>e</sup> année primaire (de mi-mars à mai 2020). Au lendemain de la crise de la Covid-19, en FW-B, la stabilisation des résultats apparaît, à certains égards, rassurante. Si les données récoltées ne permettent pas d'établir un lien statistique clair entre la durée des fermetures des écoles et le score à l'enquête PIRLS, il est tout de même à noter que la FW-B fait partie des systèmes éducatifs où l'interruption de la scolarité durant l'année scolaire 2020-2021 a été la plus limitée. Les résultats des élèves à l'enquête PIRLS 2021 laissent à penser qu'en termes de compréhension en lecture, l'impact de la crise de la COVID-19 est limité. Pour ces élèves, les fondements de l'apprentissage de la lecture avaient été posés avant que la pandémie n'impacte la société dans son ensemble. Par ailleurs, les données fournies par les directeurs indiquent qu'un enseignement à distance a été rendu possible pour la quasi-totalité des élèves (99,1%), grâce à du matériel d'apprentissage fourni en version papier et/ou en version numérique.

## Le niveau le plus élémentaire de PIRLS non atteint par 11% des élèves belges francophones

L'analyse des résultats par niveaux de compétences permet d'affiner le diagnostic en éclairant les éléments qui contribuent à positionner les élèves de la FW-B en bas de classement comparativement à leurs condisciples ayant bénéficié de quatre années d'enseignement de la lecture. Au départ des résultats internationaux, une échelle de compétences en quatre niveaux hiérarchisés a été définie de manière à rendre compte de la répartition des élèves en fonction du type de tâches maîtrisées à chaque niveau de l'échelle. La figure 1 détaille la proportion d'élèves ayant atteint les quatre niveaux de l'échelle en FW-B et dans les pays de référence.

⇒ **Figure 1 : Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétences dans les pays de référence**



En FW-B, plus d'un tiers des élèves de quatrième année primaire (38%) peuvent être considérés comme des lecteurs précaires : la majorité d'entre eux (27%) n'atteint que le niveau *bas* de l'échelle de compétence et 11% ne réussissent pas à atteindre ce niveau inférieur, ce qui témoigne de lacunes probablement enracinées dès les premières années d'apprentissage de la lecture, au niveau des mécanismes d'identification des mots écrits. La majorité des élèves de 4<sup>e</sup> année primaire présentent un niveau de compétence *intermédiaire* (39%) témoignant d'un niveau de compréhension

<sup>3</sup> Chypre n'a pas participé à l'enquête en 2016. Le cas de l'Angleterre est particulier puisque les données ont été récoltées avec une année de retard en raison de la pandémie. Dans ce pays, les tendances dans le temps se calculent sur 6 ans et non sur 5 comme dans les autres pays.

rudimentaire, correspondant à une capacité à traiter les informations essentiellement explicites d'un texte et à une maîtrise insuffisante des démarches expertes telles que mobiliser ses connaissances ou expériences pour apprendre d'un texte documentaire ou apprécier un récit relativement long. Ces démarches de lecture qui caractérisent les niveaux *élevé* et *avancé* de l'échelle sont acquises par un peu moins d'un quart des élèves de 4<sup>e</sup> année primaire.

De façon plus préoccupante encore, le pourcentage d'élèves situés aux niveaux les plus bas de l'échelle de compétences en compréhension de l'écrit est en constante augmentation : en 2016, on observait 27% des élèves au niveau *bas* et 8% des élèves n'ayant pas atteint ce niveau. En 2021, la proportion d'élèves situés au niveau *bas* reste inchangée mais celle des élèves *sous le niveau bas* s'élève à 11%. Les garçons demeurent plus nombreux dans ces niveaux de compétences qui témoignent d'une compréhension insuffisante à ce niveau scolaire (39% des garçons pour 34% des filles).

### Le retard scolaire, un facteur aggravant

En 2021, le redoublement différencie toujours fortement les résultats des élèves puisqu'un écart de 68 points est observé entre les 88% d'élèves à l'heure (502) et les 12% d'élèves en retard<sup>4</sup> (434). En 2016, cet écart n'était que de 53 points mais l'échantillon comptait davantage d'élèves en retard scolaire (14%). Entre 2016 et 2021, les performances moyennes des élèves en retard accusent une chute presque trois fois plus importante (-11 points) que celle de leurs condisciples n'ayant pas redoublé (-4 points).

Toutes choses égales par ailleurs, les différences de performances entre élèves au sein des écoles sont liées de manière statistiquement significative au genre, à l'origine socioéconomique, à la perception de soi comme lecteur et surtout au retard scolaire.

### Des démarches cognitives insuffisamment maîtrisées et peu enseignées

En moyenne, les questions relatives aux démarches visant l'extraction des informations et idées d'un texte sont davantage réussies que celles impliquant la participation du lecteur : 497 pour les processus *Prélever/Inférer* et 492 pour les processus *Interpréter/Évaluer*. Néanmoins, les résultats de 2021 pointent une moindre maîtrise des processus qui permettent de localiser des informations et des passages et qui requièrent souvent des retours au texte face à ces récits et à des textes documentaires longs de plusieurs pages. Cette difficulté apparaît plus saillante chez les garçons.

### Épinglons trois constats issus des pratiques d'enseignement susceptibles d'éclairer ces résultats.



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



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



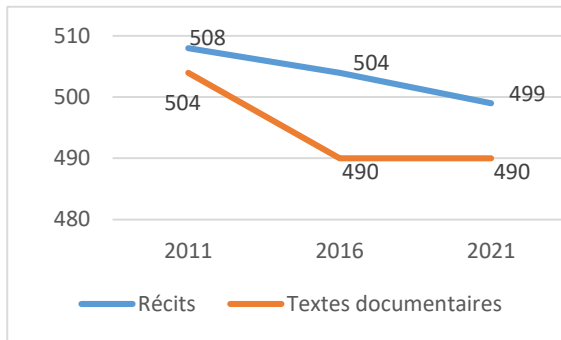
Concernant l'évolution des pratiques de lecture distanciée, on peut se réjouir du fait que, comme en 2016, 40% des élèves sont amenés à déterminer le point de vue de l'auteur. On remarque toutefois en 2021 un léger accroissement du pourcentage d'élèves de 4<sup>e</sup> primaire (de 15% à 20%) qui ne sont jamais invités à mobiliser cette démarche fondatrice de la lecture critique.

<sup>4</sup>L'échantillon PIRLS 2021 compte 88% d'élèves à l'heure dans leur parcours scolaire et 12% d'élèves en retard. Cette proportion d'élèves ayant connu un redoublement est très légèrement inférieure à celle décrite dans les Indicateurs de l'enseignement pour 2021 (14%)

## Stabilité pour les textes documentaires et déclin pour les récits

L'analyse des résultats en fonction de l'objectif de lecture montre qu'en FW-B, le score relatif aux textes dont l'intention est de divertir (499) est significativement supérieur à celui des textes dont l'intention est d'informer (490).

⇒ **Figure 2** : Évolution des moyennes globales en fonction du genre de textes en FW-B



En FW-B, cette moindre compétence à comprendre des textes documentaires est connue de longue date : entre 2011 et 2016, une chute significative des résultats avait été observée au niveau de ces supports destinés à informer (de 504 à 490). En 2021, cette chute de résultats fait place à une stabilisation, tant chez les filles que chez les garçons. La réduction des écarts de résultats selon le genre de textes tient également aux résultats relatifs à la compréhension des récits longs qui poursuivent le déclin amorcé en 2016 (de 504 à 499).

## Des supports écrits couvrant les intérêts des élèves mais COURTS !

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

**Les récits courts** demeurent le support de travail le plus fréquemment utilisé en classe (67% des élèves en lisent *une fois par semaine*). On observe néanmoins en 2021 un accroissement prometteur du pourcentage d'élèves mis en contact régulièrement avec des livres de fiction divisés en chapitres (19% des élèves en lisent *une fois par semaine* contre 13% en 2016). Le contact régulier avec l'objet livre et avec des genres tels que les pièces de théâtre et la poésie demeure quant à lui très faible. On observe par ailleurs un recours très occasionnel à des textes présentant de multiples points de vue (46,8% des élèves reçoivent *parfois* des textes de ce niveau de résistance et 30,8% *jamais*).

## Lire pour répondre à des questions

Les réponses à la question « Après une lecture, à quelle fréquence demandez-vous aux élèves de faire ce qui suit ? » ont été classées selon deux pôles : l'un vraisemblablement orienté vers l'évaluation de la compréhension par l'enseignant, l'autre vers l'approfondissement de la compréhension par les élèves. Si ces deux pôles ne sont pas exclusifs, ils orientent différemment les buts que les élèves assignent aux lectures scolaires.

⇒ **Tableau 3** : Pourcentages d'élèves dont les enseignants déclarent exploiter les lectures en classe - PIRLS 2021

Écrire un texte qui fait référence au texte lu		Discuter d'un texte entre élèves	
1x/semaine	Jamais	1x/semaine	Jamais
17%	83%	42%	58%

Répondre oralement à des questions ou résumer oralement		Répondre par écrit à un questionnaire ou à un test	
1x/semaine	Jamais	1x/semaine	Jamais
76%	24%	75%	25%

Les réponses fournies par les enseignants sont inchangées depuis 2016. Elles confirment la place centrale qu'ils accordent à l'évaluation de la compréhension des élèves, qu'elle revête la forme de questionnaires ou de tests, ou encore d'échanges oraux guidés par des questions que les enseignants ont formulées eux-mêmes. Pour trois quarts des élèves, la lecture de textes à l'école s'effectue principalement avec un horizon d'évaluation.

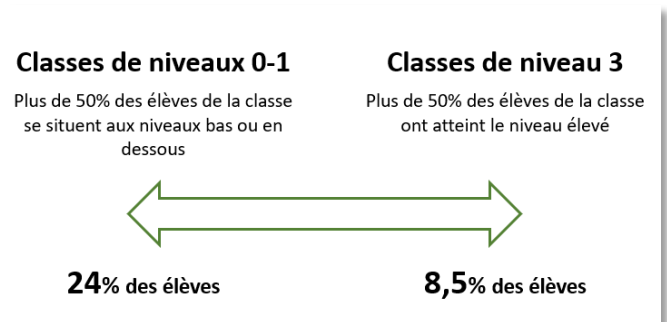
En effet, les activités d'exploitation des lectures scolaires incluant des échanges entre lecteurs apparaissent régulièrement pour seulement 42% des élèves. Quant à la production d'écrits d'appropriation, elle relève de l'exception puisque 83% des élèves n'y sont engagés que rarement.

Sur ce pôle, les données se distinguent de celles de leurs collègues d'autres pays. Alors que seuls 17% des élèves en FW-B sont invités (au moins une fois par semaine) à *produire un texte faisant référence à ce qu'ils ont lu*, ce pourcentage est plus élevé dans les quatre pays étudiés en comparaison : de 29% au Québec, 38% en Autriche, 48% en Allemagne à 69% en France.

## Des pratiques d'enseignement trop ajustées pour les élèves vulnérables ?

Une comparaison des pratiques déclarées d'enseignement et d'apprentissage de la lecture en FW-B dans les classes à forte concentration de lecteurs en difficultés avec celles des classes à forte concentration de bons lecteurs a été menée (figure 3). Dans un certain nombre de cas, les pratiques d'enseignement de la lecture semblent s'ajuster au niveau de compétences en lecture des élèves les plus vulnérables, ce qui par un effet de cumul pourrait contribuer à limiter leurs opportunités d'apprentissage de la lecture experte.

⇒ **Figure 3** : Catégorisation des classes selon le niveau moyen de compétences des élèves de la classe



## Trois constats susceptibles de refléter de moindres opportunités d'apprendre la lecture experte dans les classes à forte proportion de lecteurs en difficulté



Une exploitation des lectures plus fréquemment orientée sur l'évaluation dans les classes à forte proportion de faibles lecteurs.

Alors que démontrer leur compréhension à des fins d'évaluation est une activité régulière (une à deux fois par semaine) pour 57,9% des élèves des classes de niveau 3, elle est presque quotidienne pour la moitié des élèves des classes de niveaux 0-1 (45,9%).



Des opportunités de développer une lecture experte moins fréquentes dans les classes à forte proportion de faibles lecteurs.

Encourager les élèves à lire des textes présentant de multiples points de vue (et les rendre visibles) constitue une des clés de la lecture experte. 45,1% des élèves issus de classes de niveau 3) sont en contact avec des textes présentant ce niveau de difficulté au moins une leçon sur deux, contre seulement 17,9% de leurs condisciples issus de classes de niveaux 0-1).



Un travail de la fluidité moins fréquent dans les classes à forte proportion de faibles lecteurs.

Alors que le développement de la fluidité de la lecture apparaît travaillé tous les jours ou presque pour 29,1% des élèves des classes de niveau 3, c'est le cas pour seulement 8% des élèves de classes de niveaux 0-1, qui la travaillent plutôt une à deux fois par semaine (53,6%), voire une à deux fois par mois (37,2%).

### MÉTHODOLOGIE

**Cadres** · PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) est pilotée par l'IEA (Association Internationale pour l'Évaluation du rendement scolaire) et mise en œuvre par l'*International Study Center* du Boston College. En FW-B, c'est l'aSpe (ULiège) qui a conduit la mise en œuvre de l'enquête et qui a également réalisé les tâches internationales et nationales nécessaires à son élaboration et à son organisation sur le terrain.

Les 57 pays et 9 entités participants sont les suivants : Abu Dhabi, Afrique du Sud, Afrique du Sud (6), Albanie, Allemagne, Angleterre, Arabie Saoudite, Australie, Autriche, Azerbaïdjan, Bahreïn, Belgique (FL), Belgique (FR), Bulgarie, Brésil, Canada (Alberta, Colombie britannique, Québec, Terre-Neuve et Labrador), Chypre, Croatie, Danemark, Dubaï, Égypte, Émirats Arabes Unis, Espagne, États-Unis, Fédération de Russie, Finlande, France, Géorgie, Hong Kong, Hongrie, Iran, Irlande, Irlande du Nord, Israël, Italie, Jordanie, Kazakhstan, Kosovo, Lettonie, Lituanie, Macao, Macédoine du Nord, Malte, Maroc, Monténégro, Moscou, Norvège, Nouvelle-Zélande, Oman, Ouzbékistan, Pays-Bas, Pologne, Portugal, Qatar, République slovaque, République tchèque, Serbie, Singapour, Slovénie, Suède, Taipei chinois, Turquie.

NB : La Communauté flamande (FL) et la Fédération Wallonie-Bruxelles (FR) (tout comme les deux nations du Royaume-Uni, Angleterre et Irlande du Nord) participent à l'étude de façon indépendante l'une de l'autre. Cela se justifie du fait que les systèmes éducatifs de ces entités sont distincts.

**L'échantillon** · En FW-B, l'enquête porte sur un échantillon de 4 279 élèves répartis dans 261 classes de 158 écoles. Il tient compte de la taille des écoles et du type de scolarisation. Au niveau international, 367 575 élèves ont été évalués dans 12 328 écoles.

**Comparaisons dans le temps** · L'évaluation PIRLS réutilise pour ancrage des textes et des questions issus des évaluations précédentes. C'est pour cette raison que ces instruments sont sous embargo. Sur les 18 textes utilisés lors du cycle 2021, 2 sont issus de 2006 ; 4 de 2011 ; 6 de 2016 et 6 sont nouveaux.

**Construction des scores** : L'étude utilise des modèles statistiques de réponse à l'item (IRT). Cette approche permet de distribuer les performances des élèves sur une même échelle même si, individuellement, ils ont répondu à des questions différentes. Lors du premier cycle de l'étude, la moyenne internationale a été fixée à 500 et l'écart-type à 100. Pour permettre les comparaisons dans le temps, les résultats des cycles suivants ont été distribués sur cette échelle.

### POUR EN SAVOIR PLUS

Les différents documents publiés à l'occasion de la diffusion des résultats PIRLS 2021 se trouvent ici :  
[https://www.pirls-fwb.uliege.be/cms/c\\_11140567/fr/pirls-fwb-les-resultats-de-pirls-2021](https://www.pirls-fwb.uliege.be/cms/c_11140567/fr/pirls-fwb-les-resultats-de-pirls-2021)

- Note de synthèse
- Dossiers thématiques
- Capsules
- Fiche didactique