

Pour citer cet article : Schillings, P., Dupont, V., & André, M. (2026, prépublication). Améliorer les performances en lecture et cultiver le plaisir de lire : apports et limites du PIRLS en Belgique francophone. *La Revue L'EeE*, 11. <https://revue.leeeonline/index.php/info/article/view/273>

AMÉLIORER LES PERFORMANCES EN LECTURE ET CULTIVER LE PLAISIR DE LIRE

Apports et limites du PIRLS en Belgique francophone

Patricia SCHILLINGS, Virginie DUPONT, Marine ANDRÉ

Version de la prépublication : juillet 2026
Évaluation ouverte et collaborative

Résumé

Cet article questionne l'usage des résultats et du cadre conceptuel du PIRLS pour améliorer les compétences en lecture des élèves. Il s'agit de mettre en perspective les apports potentiels de cette enquête en matière d'amélioration des performances et de réduction des inégalités, et le risque de voir les pratiques de lecture-plaisir se réduire sous la pression d'indicateurs quantifiables. Nous examinons d'abord la manière dont les données recueillies auprès des élèves francophones de Belgique et de leurs enseignant·es a orienté la révision de la visée LIRE du référentiel d'apprentissages en soutenant de nouvelles progressions curriculaires en compréhension, s'inscrivant dans la lignée des nouveaux objectifs du système éducatif (OASE). Ensuite, en écho aux préoccupations exprimées par plusieurs auteurs francophones (Bain, 2003 ; Daunay et al., 2007) et anglophones (Cremin & Scholes, 2024 ; Vogrinčič Čepič et al., 2024) et face à une approche d'évaluation à large échelle qui conçoit la lecture « davantage comme un résultat mesurable que comme une expérience vécue socialement » (Cremin & Scholes, 2024, p. 543, notre traduction), nous rappelons les limites du PIRLS pour appréhender la dimension littéraire de la lecture (Schillings et al., 2024) mise en avant dans les nouveaux prescrits. Dans ce contexte, si le PIRLS peut constituer un levier pertinent pour soutenir le développement de compétences mesurables, il nous semble essentiel de rappeler que le cadre d'évaluation qu'il propose ne suffit pas à saisir — encore moins à stimuler — les dimensions affectives, culturelles et sociales de la lecture qui fondent un véritable rapport de connivence à l'écrit.

Mots-clés : PIRLS, lecture plaisir, performativité, lecture littéraire

Abstract

This article examines the use of results from PIRLS and its conceptual framework to improve students' reading skills. It aims to put into perspective both the potential contributions of this survey's findings in terms of improving performance and reducing inequalities, and the risk that reading-for-pleasure practices may diminish under the pressure of quantifiable indicators. We first examine how the data collected from French-speaking students in Belgium and their teachers have influenced the definition of new objectives for the education system (OASE) and guided the revision of the learning framework by supporting new curricular progressions in reading comprehension. Next, echoing concerns expressed by several authors (Cremin & Scholes, 2024; Vogrinčič Čepič et al., 2024) regarding a steering approach that conceives reading "more as a measurable result than as a socially lived experience" (Cremin & Scholes, 2024), we recall the limitations of PIRLS in capturing the subjective and literary dimensions of reading (Falardeau, 2003). In French-speaking Belgium, does the availability of survey materials made public at the end of each cycle via a dedicated website obscure the importance of working on the literary dimension of reading highlighted in the new prescriptions? In this context, while PIRLS may serve as a valuable lever for supporting the development of measurable skills, the assessment framework it proposes is not sufficient to grasp — let alone stimulate — the affective, cultural, and social dimensions of reading that underpin a genuine, engaged relationship with written texts.

Keywords: PIRLS, reading for pleasure, performativity, literary reading

1. Des leviers d'équité à l'échelle du système éducatif

Les enquêtes à large échelle organisées par l'IEA (Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire), telle que le PIRLS, ont pour objectif principal de fournir un vaste corpus de données permettant d'améliorer les connaissances sur les systèmes éducatifs afin de soutenir les réformes éducatives dans une perspective d'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage (Burroughs et al., 2024). Plus spécifiquement, trois apports principaux du PIRLS peuvent être dégagés. Premièrement, l'enquête propose une analyse de l'évolution des performances des élèves à partir de critères communs à un ensemble de pays, ce qui permet entre autres d'objectiver le niveau d'équité du système éducatif. Deuxièmement, les résultats offrent la possibilité de caractériser les pratiques d'enseignement de la lecture en vigueur et de les comparer à celles d'autres contextes. Troisièmement, en Belgique francophone, ces données ont non seulement permis, pendant longtemps, de tirer la sonnette d'alarme, mais elles contribuent désormais plus directement à soutenir l'évolution des contenus à enseigner dans le domaine de la lecture.

Dans ce cadre, le présent article n'a pas pour ambition de présenter de nouveaux résultats empiriques issus du PIRLS. Il propose plutôt un regard réflexif et méta-analytique sur l'enquête elle-même, ainsi que sur les formes d'appropriation et d'exploitation de ses données en Belgique francophone (FW-B¹), en mettant en lumière les usages qui en ont été faits et les enjeux qui en découlent.

¹ Fédération Wallonie-Bruxelles.



1.1 Appréhender l'évolution des performances et de l'équité du système éducatif

Les résultats issus du dernier cycle de l'enquête PIRLS, mené en 2021, pointent la faiblesse des compétences en lecture des élèves de quatrième année primaire de la FW-B au regard de celles issues d'un ensemble de pays comparables, dénommés groupe de référence². Dans les pays les plus performants de ce groupe, comme l'Angleterre, la Finlande, la Pologne, la Suède ou encore la Bulgarie, près de 40 % des élèves atteignent au minimum le niveau élevé de compétences, niveau qui permet au lecteur-riche d'apprécier un récit et d'acquérir des connaissances par la lecture d'un document (Schillings et al., 2023)³. En FW-B, le pourcentage d'élèves atteignant ces niveaux est deux fois moindre (Annexe 2). En effet, seuls 23 % des élèves atteignent le niveau élevé de compétence en 2021. À l'opposé, plus d'un tiers des élèves de la FW-B (38 %) peuvent être considérés comme des lecteur-rices précaires en quatrième année primaire : parmi eux, la majorité (27 %) n'atteint que le niveau de compétences bas et 11 % ne réussissent pas à atteindre ce niveau le plus bas de l'échelle de compétences, démontrant probablement des lacunes dans l'autonomisation des mécanismes d'identification des mots. La majorité des élèves de quatrième année primaire (39 %) présentent un niveau de compétences intermédiaire témoignant d'un niveau de compréhension rudimentaire. Ce niveau de compétence reflète un traitement des informations essentiellement explicites de même qu'une maîtrise insuffisante des démarches expertes telles que mobiliser ses connaissances ou expériences pour apprendre d'un texte documentaire ou apprécier un récit.

Grâce à la présence d'items d'ancrage (tenus sous embargo d'un cycle à l'autre) et pour peu que l'on prenne en compte plus de deux mesures, le PIRLS permet d'objectiver des tendances évolutives au niveau des performances moyennes des élèves. Ainsi, depuis 2006, aucune amélioration significative n'a été mise en évidence en FW-B au niveau des moyennes globales issues des cycles 2011, 2016 et 2021.

À ces constats, s'ajoutent le rôle déterminant du statut socioéconomique (SES) de l'élève dans le développement de ses compétences en lecture. Si le poids du SES sur la réussite des élèves a largement été démontré dans de nombreux systèmes éducatifs (Sirin, 2005 ; van Ewijk & Sleegers, 2010), les résultats confirment cette tendance spécifiquement pour l'apprentissage de la lecture à l'âge de 10 ans. En FW-B, l'enquête PIRLS 2021 pointe un écart de 85 points de performances entre les élèves les plus et les moins favorisés (Schillings et al., 2023). Cet écart apparaît par ailleurs stable dans le temps, ne présentant aucune évolution significative, dans un sens ou dans l'autre, entre 2011 et 2021. Si l'écart constaté en FW-B ne fait pas partie des plus importants (la Bulgarie affichait, par exemple, un écart de 122 points en 2021), certains pays parviennent à maintenir des différences moins importantes, comme aux Pays-Bas (avec 67 points d'écarts).

Plusieurs hypothèses tentent d'expliquer les causes d'une telle persistance des inégalités sociales dans l'apprentissage actuel de la lecture. Ainsi, certains sociologues de l'éducation soulignent que l'école tend à transformer des différences culturelles en difficultés scolaires, notamment en raison d'un manque d'explicitation des apprentissages fondamentaux. Dans cette perspective, les pratiques pédagogiques sont considérées comme des variables susceptibles de transformer des écarts culturels en malentendus socio-cognitifs, participant

² Ensemble des pays sélectionnés pour les comparaisons internationales avec la FW-B. Ces pays répondent à trois critères : les données du PIRLS ont été collectées au printemps 2021, les élèves testés sont dans leur quatrième année d'apprentissage de la lecture et les cultures des pays peuvent être considérées comme proches.

³ Soulignons que ces cinq pays ont pour point commun de démarrer l'apprentissage de la lecture à 7 ans, les élèves testés sont donc âgés de 11 ans.



ainsi à la production des inégalités scolaires (Bonnéry, 2007 ; Joigneaux, 2009 ; Liénard, 2025).

Dans ce contexte, les enquêtes telles que le PIRLS apportent un éclairage précieux en analysant et en comparant les pratiques d'enseignement de la lecture dans les pays participants, permettant ainsi de mieux saisir leur rôle⁴ potentiel dans la réduction — ou le maintien — de ces écarts.

1.2 Porter un regard critique sur les pratiques d'enseignement de la lecture en vigueur

Les enquêtes telles que le PIRLS peuvent également ouvrir les yeux des acteurs des systèmes éducatifs sur d'autres réalités, d'autres structures, sur le fait que le fonctionnement qui s'opère dans les classes d'un système n'est pas universel. Par exemple, les données recueillies auprès des directions d'établissements en 2016 montraient que la logique de progression des apprentissages envisagée en FW-B se distingue de celle adoptée dans d'autres systèmes éducatifs (Schillings et al., 2014 ; Schillings et al., 2016). L'une des questions de l'étude⁵ porte sur le moment auquel le travail de certaines compétences est jugé prioritaire. Comme le montre la figure 1, en FW-B (et en France), en première et deuxième années primaires, l'accent est mis sur les compétences simples : lire des textes suivis, localiser des informations dans un texte et en identifier les idées principales ainsi qu'expliquer ou démontrer sa compréhension d'un texte. Le développement des compétences plus expertes, telles que déterminer le point de vue de l'auteur·rice, décrire la structure d'un texte et faire des généralisations, est davantage présent en troisième et quatrième années, voire au-delà. Or, cette logique de complexité croissante n'apparaît pas dans certains systèmes éducatifs anglophones tels que l'Ontario (figure 3) ou l'Angleterre (figure 2) où les compétences sont abordées non pas selon une logique de succession comme en FW-B mais plutôt en intégrant à la fois, dès les premières années de l'apprentissage de la lecture, des compétences simples et complexes. Dans la mesure où elle envisage la lecture comme un processus dynamique combinant simultanément extraction et élaboration de sens, cette approche curriculaire anglosaxonne apparaît plus conforme aux modèles cognitifs de la lecture experte (Bianco, 2016 ; Kinsch, 1988).

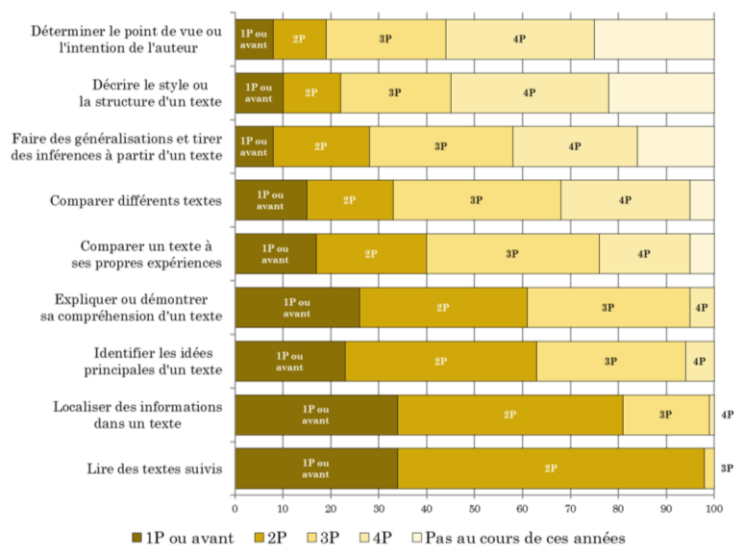
⁴ D'autres variables contribuent à différencier les résultats en lecture en P4 : notamment caractère ségrégué du système éducatif en FW-B.

⁵ Pour chaque compétence proposée, les directions d'établissement étaient invitées à indiquer le moment (de la première à la sixième année primaire) où elle est enseignée en priorité.



Figure 1

Fréquence à laquelle l'acquisition de compétences de lecture simples et complexes sont considérées comme prioritaires à différents moments de la scolarité par les directions d'établissements en FW-B (PIRLS 2016)

**Figure 2**

Fréquence à laquelle l'acquisition de compétences de lecture simples et complexes sont considérées comme prioritaires à différents moments de la scolarité par les directions d'établissements en Angleterre (PIRLS 2016)

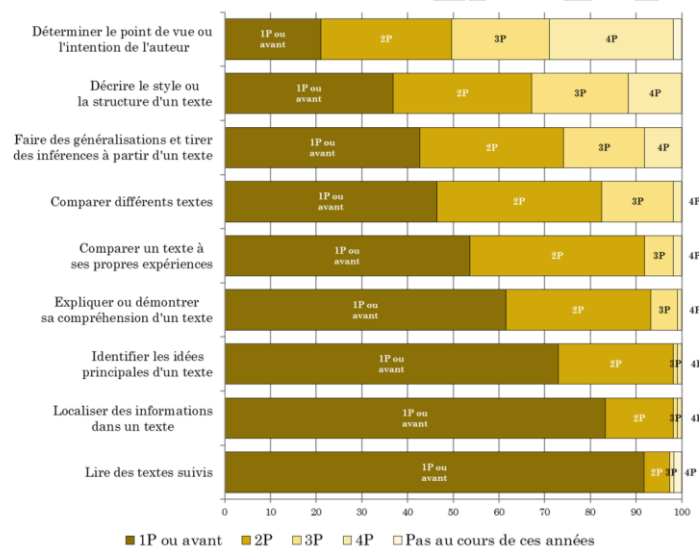
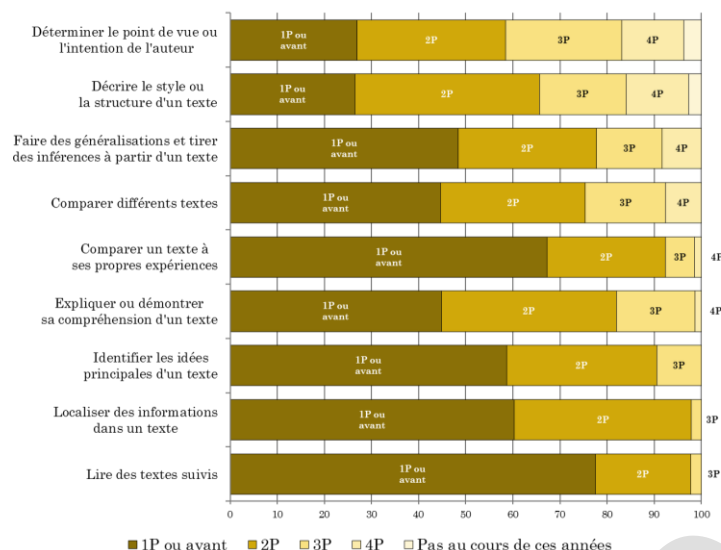


Figure 3

Fréquence à laquelle l'acquisition de compétences de lecture simples et complexes sont considérées comme prioritaires à différents moments de la scolarité par les directions d'établissements en Ontario (PIRLS 2016)



Au moment de la récolte de données du cycle 2021, c'est cette logique de progression du simple au complexe qui est présentée dans les prescrits légaux en vigueur en FW-B (*Socles de compétences*). Comme illustré dans la figure 4, l'extrait des *Socles de compétences* relatif à la compétence disciplinaire *élaborer des significations* préconise de certifier certains aspects du savoir-faire *dégager l'information explicite* dès la fin de l'étape I, c'est-à-dire en fin de deuxième année primaire lorsque les élèves ont huit ans. Ils reportent ainsi en fin d'étape II, soit en fin de sixième année primaire (12 ans), la maîtrise attendue de certains aspects du savoir-faire *découvrir les informations implicites*. La flèche dans l'étape I indiquant une initiation au savoir-faire.



Figure 4

Compétence « élaborer des significations » telle que définie dans les Socles de compétences (1999)

Élaborer des significations

	I	II	III
Gérer la compréhension du document* pour : • dégager les informations explicites,	qui portent soit sur les personnages principaux et leurs actions, soit sur les informations essentielles d'un texte	déterminer les informations essentielles et secondaires, établir les rapports de manière et de lieu	établir les rapports de cause et de conséquence
• découvrir les informations implicites (inférer*),	↗	construire une information à partir d'éléments rapprochés et concernant le lieu, le temps et les personnages	à partir d'éléments plus dispersés, à partir de connaissances personnelles et de schémas construits en classe
• vérifier des hypothèses émises personnellement ou proposées,	proposer une suite plausible à un texte simple	en tenant compte d'un plus grand nombre d'indices	à un niveau de complexité plus élevé
• percevoir le sens global afin de pouvoir : - restituer l'histoire en respectant l'ordre chronologique, les liens logiques, - reformuler et utiliser des informations,	dans des récits simples à l'aide de supports d'un texte simple, bien structuré	dans des récits courts : nouvelle, conte... d'un texte structuré et plus long	dans des récits d'envergure : roman, film... E
- reformuler ou exécuter un enchaînement de consignes,	consignes simples pour réaliser une tâche simple	consignes simples pour réaliser une tâche plus complexe	E
- dégager la thèse et identifier quelques arguments.	↗	↗	percevoir la position de l'auteur et ses arguments principaux
Réagir, selon la nature du document*, en interaction éventuelle avec d'autres lecteurs, et distinguer : • le réel de l'imaginaire,	↗	à partir d'un récit court ou réel et imaginaire apparaissent bien distinctement	distinguer fait et fiction à partir de documents* variés
• le réel du virtuel,	↗	à partir de tous documents* virtuels et, particulièrement, des représentations de l'animal, de la personne humaine et de son environnement	E
• le vraisemblable de l'in vraisemblable,	↗	↗	à partir d'un récit court ou les notions de vraisemblance, d'in vraisemblance s'aperçoivent nettement
• le vrai du faux.	à partir d'un document* court où le vrai et le faux se distinguent nettement	à partir d'un document* plus complexe où le vrai ou le faux se distingue nettement	en comparant un ensemble de documents* et de référentiels* variés qui permettent clairement de distinguer le vrai du faux

Afin de renforcer la qualité des apprentissages et de réduire les inégalités, la FW-B a mis en place, depuis 2017, un ensemble de réformes éducatives, parmi lesquelles figure un nouveau parcours d'apprentissage commun et renforcé pour tous les élèves, de la troisième année maternelle à la troisième année secondaire. Les contenus à enseigner dans le domaine de la lecture ont ainsi connu une évolution notable, soutenue à la fois par les avancées de la littérature scientifique et par le modèle conceptuel de la lecture développé dans le PIRLS, qui définit les compétences attendues à neuf ans et reflète celles observées à cet âge dans les systèmes éducatifs les plus performants.

1.3 Soutenir le changement des contenus à enseigner dans le domaine de la lecture

À partir de 2022, face à des performances jugées faibles en comparaison avec celles relevées dans des systèmes éducatifs comparables, une inflexion de la logique curriculaire de l'enseignement de la lecture s'amorce en FW-B. Dans le cadre de réformes du système éducatif (Groupe central du Pacte pour un enseignement d'excellence, 2017), de nouveaux attendus sont définis dans le référentiel de français (FRALA) (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2022) au niveau de la visée LIRE. Y sont détaillées les acquisitions attendues à la fin de



chaque année du tronc commun (de 5 à 15 ans), tant sur le plan de la compréhension (compétences techniques) que sur celui de l'interprétation et de l'appréciation des textes (compétences littéraires).

Sur le plan de la compréhension, trois évolutions majeures méritent d'être relevées :

1. un rééquilibrage entre l'apprentissage de l'identification des mots et celui de la compréhension, dont l'enseignement est désormais prescrit de manière continue, de la première primaire à la troisième secondaire ;
2. l'introduction de nouveaux attendus de savoirs liés à la connaissance de stratégies de compréhension (savoirs déclaratifs), également enseignés de la première primaire à la troisième secondaire ;
3. la valorisation de la verbalisation des démarches de compréhension (figure 4), désormais intégrée aux compétences évaluées, impliquant que les élèves soient capables d'explicitier les stratégies qu'ils mobilisent, et ce dès la première primaire.

Figure 5

Compétence et attendus relatifs à la compréhension définis pour la visée LIRE en sixième année primaire

Explicitier sa compréhension	
Vérifier et justifier sa compréhension d'un document.	En répondant à des questions posées oralement, expliciter les stratégies de compréhension mobilisées : - prélever des informations explicites ; - élaborer une inférence ; - faire des hypothèses ; - relier le texte et les illustrations ; - reformuler le sens global ; - (se) construire une représentation mentale du texte.
	En répondant à des questions posées oralement, justifier la pertinence du contenu d'un hyperlien par rapport à un but de lecture.
	Détecter une perte de compréhension et réajuster celle-ci après une confrontation avec les pairs.

Quant aux compétences littéraires, elles font leur apparition dans le FRALA à partir de la quatrième année primaire. Les dimensions interprétative et appréciative de la lecture sont envisagées au travers de la notion de lecture littéraire définie comme un va-et-vient entre une lecture distanciée, centrée sur les aspects rationnels du texte et sur la manière dont il est construit, et une lecture participative, centrée sur les aspects subjectifs du texte (Dufays et al. 2015). Ainsi, comme le montre la figure 5, des savoirs et des savoir-faire relatifs à ces deux modalités de lecture (participative et distanciée) ont été définis alors que les Socles de compétences n'envisageaient, en fin de sixième année primaire, que l'identification de l'intention dominante de l'auteur d'un texte court et simple où celle-ci apparaît nettement. Par ailleurs, l'apparition de la lecture littéraire fait apparaître la nécessité pour les enseignants de proposer la lecture de textes proliférants (Tauveron, 1999) à leurs élèves. Ces textes ouverts, présentent de nombreux éléments potentiellement polysémiques, des indices pouvant entrer dans plusieurs réseaux et donc diversement interprétables.



Figure 6

Savoir-faire et attendus relatifs à la lecture littéraire définis pour la visée LIRE en sixième année primaire

Savoir-faire		Attendus
Distinguer : - le réel (factuel) et l'imaginaire (fictionnel) ; - le vraisemblable et l'invraisemblable.	ÉCOUTER LIRE	Dégager et reformuler : - les éléments réels ; - les éléments imaginaires ; - les éléments vraisemblables ; - les éléments invraisemblables.
Mettre en relation le texte et les illustrations.	ÉCOUTER LIRE	Décrire le lien entre le texte et les illustrations d'un écrit papier ou numérique.
Adopter une lecture respectueuse du contenu du message (droits du texte).	LIRE ÉCOUTER	Construire le sens du message en restant fidèle au contenu lu.
Pratiquer une lecture participative.	LIRE PARLER ÉCOUTER	Se mettre à la place d'un personnage (traits de caractère, valeurs, comportements). Échanger, partager ses impressions, ses sentiments, son appréciation, son point de vue et les justifier en les reliant à des procédés utilisés par les autrices et auteurs. Relier des œuvres entre elles (mise en réseau) : comparer les variantes d'une même œuvre (transformation d'un conte en BD, d'un roman en film...).
Pratiquer une lecture distanciée*.	ÉCOUTER LIRE	Dégager les valeurs défendues, le message véhiculé dans un document. Identifier le narrateur. Associer des valeurs et des intentions à un personnage. S'interroger sur l'intention de l'auteur. Déterminer si le point de vue de l'auteur est objectif ou subjectif. Distinguer les faits et les opinions. Déterminer comment la forme du texte (champs lexicaux, utilisation des adjectifs et des adverbes...) et les procédés utilisés par les autrices et auteurs contribuent au sens du texte. Comparer la vision du monde proposée dans un texte à sa vision personnelle.

Ces évolutions s'inscrivent dans la poursuite de nouveaux objectifs assignés au système éducatif. La maîtrise de la lecture et de l'écriture relève ainsi principalement de l'Objectif d'Amélioration du Système éducatif (OASE) n°1 (améliorer les savoirs et compétences des élèves), qui concerne en priorité les apprentissages fondamentaux, en particulier la maîtrise de la langue d'enseignement.

Il est évident que les nouveaux attendus ne peuvent, à eux seuls, suffire à garantir l'atteinte des objectifs fixés dans la mesure où d'autres dimensions du système éducatif, telles que les mécanismes de redoublement ou la composition socioéconomique des établissements, interviennent également dans la production et la persistance des inégalités de réussite entre élèves. L'atteinte de ces attendus implique néanmoins des changements au niveau des pratiques d'enseignement qui constituent une condition indispensable à l'amélioration des compétences en lecture des élèves (Bressoux, 2012).

2. Des résultats qui peinent à percoler dans les classes

Si, à l'échelle du système éducatif de la FW-B, les résultats du PIRLS ont servi de levier, du côté des acteur·rices de terrain, la communication des résultats, notamment via la presse, tend à susciter des réactions de réserve, en particulier dans le domaine de la lecture. En effet, pour les professionnel·les, il peut être difficile d'entendre de manière répétée des résultats peu valorisants pour la FW-B et de constater sa position relative parmi les autres pays. Dans ce contexte, il devient tentant, dans le cas du PIRLS, de mettre en cause l'outil lui-même — en invoquant par exemple la longueur des textes proposés ou la complexité des questions — et, par conséquent, de rejeter en bloc les résultats ainsi que l'intérêt de ce type d'évaluation.

Dès lors, une question essentielle se pose : comment valoriser les données recueillies afin de permettre aux enseignant·es de s'approprier certains constats et d'en tirer des informations réellement utiles, tant pour leur pratique d'évaluation que pour favoriser les apprentissages de leurs élèves ? Une piste est de diffuser le matériel d'enquête rendu public pour que les enseignant·es puissent s'en saisir comme outils d'évaluation et d'enseignement (Schillings et al., 2014). Mais d'autres questions apparaissent alors : diffuser le matériel d'enquête disponible permet-il de favoriser le dialogue entre les acteur·rices de terrain et la recherche ? D'un autre côté, cette diffusion ne risque-t-elle pas de mettre à l'avant plan la maîtrise des aspects techniques de la lecture au détriment des aspects liés à l'appréciation et au plaisir de lire ? Cette préoccupation exprimée par plusieurs autrices (Cremin & Scholes, 2024 ; Vogrinčič Čepič et al., 2024) face à une approche centrée sur le pilotage qui conçoit la lecture « davantage comme un résultat mesurable que comme une expérience vécue socialement » (Cremin & Scholes, 2024, p. 243) mérite d'être prise en considération.

3. Les limites de la diffusion du matériel d'enquête PIRLS

Lors de la création du site PIRLS propre à la Fédération Wallonie-Bruxelles (<https://www.pirls-fwb.uliege.be>) en 2016, l'objectif était de mettre à la disposition des enseignant·es et de leurs formateur·rices le matériel d'enquête rendu public (textes littéraires et documentaires, questionnaires, guides de correction), ainsi que des résultats d'analyses plus qualitatives portant sur certaines données, notamment l'analyse des réponses produites par les élèves en lien avec des questions ouvertes massivement échouées dans certains textes (Schillings et al., 2024). En mettant l'accent sur les informations qu'une « erreur » peut révéler du niveau de compréhension des élèves, nous cherchions à conférer une dimension supplémentaire aux apports des études à large échelle telles que le PIRLS. Un·e enseignant·e capable d'identifier les types d'erreurs commises par ses élèves ou de situer leur niveau de maîtrise des différents processus de compréhension sera en effet mieux à même de les accompagner dans leurs apprentissages. Ainsi, les erreurs repérées — envisagées comme des obstacles à l'accès à une lecture experte — peuvent devenir de véritables cibles d'enseignement pour les professionnel·les.

La mise en ligne de ces analyses approfondies à destination des acteur·rices de terrain s'inscrit dans une visée psychodidactique de l'évaluation (Vantourout & Goasdoué, 2014), qui conçoit l'analyse des erreurs comme une alternative — ou, selon nous, un complément — aux approches strictement quantitatives des évaluations.



Avec le recul, près de dix ans plus tard, plusieurs éléments de clarification méritent toutefois d'être soulignés. Nous décrivons ci-après deux limites potentielles de la diffusion du matériel de test du PIRLS pour l'amélioration des compétences de lecture des élèves.

3.1 L'impossible prise en compte de la dimension interprétative de textes littéraires

Deux raisons majeures empêchent le travail de la dimension interprétative au départ du matériel d'enquête diffusé sur le site PIRLS en FW-B. D'une part, la dimension internationale de l'enquête limite le choix des thèmes abordés. En effet, les textes proposés dans l'enquête ne peuvent pas faire appel à l'humour, ils doivent être culturellement neutres et présenter un propos consensuel, sans aspérités et dépouillé d'émotions fortes (von Davier et al. 2023). D'autre part, dès les premières étapes de conception de l'enquête PIRLS, la sélection et le calibrage des textes orientent leur usage vers l'évaluation de quatre démarches de lecture définies lors de la conception de l'enquête : localiser, inférer, interpréter/intégrer et évaluer/critiquer (Mullis et al., 2009, 2015, 2019). Or, ces démarches ont ceci de spécifique qu'elles sont communes aux deux objectifs de lecture couverts par l'étude, *lire pour l'expérience littéraire* et *lire pour acquérir et utiliser de l'information*. S'il revêt un indéniable intérêt sur le plan de l'évaluation de la lecture documentaire, ce choix de conception entretient possiblement une confusion au niveau de ce que recouvre le procédé intégrer/interpréter.

En effet, la mise en lien des processus évalués par le PIRLS avec les concepts de compréhension et d'interprétation tels que définis par les didacticien·nes du français (De Croix, 2020 ; Dufays et al., 2015 ; Falardeau, 2003 ; Falardeau et Sauvaire, 2015) fait apparaître un glissement conceptuel. Si le verbe *intégrer* renvoie bien à l'élaboration d'une représentation d'ensemble actualisée par le lecteur au moyen de ses connaissances et de ses expériences personnelles, le terme *interpréter* dans le PIRLS ne vise pas l'élaboration de significations comme l'envisage le modèle de la lecture littéraire (Dufays, et al, 2015). Selon le cadre conceptuel de l'enquête, *Interpréter et intégrer des idées et des informations*, amène le lecteur à élaborer une compréhension plus approfondie du texte en combinant ses connaissances antérieures et les informations présentées dans le texte. Selon les auteur·rices de ce cadre (Mullis et al., 2015, 2019), les liens à établir ne sont pas seulement implicites mais ils peuvent également être ouverts à l'*interprétation* du lecteur. Or, dans cette visée cognitive, l'activité interprétative renvoie au modèle de situation élaboré par le lecteur et défini comme « une représentation cognitive des événements, des actions, des individus et de la situation générale évoquée par le texte » (van Dijk et Kintsch, 1983, pp. 11-12).

En résumé, parce qu'il cible une représentation mentale de la situation décrite ou vécue qui résulte de l'intégration de la base de texte aux connaissances du lecteur ou de la lectrice (Bianco, 2015, 2023), le PIRLS évalue principalement une compréhension faisant consensus plutôt que l'interprétation subjective qui serait difficile à appréhender à large échelle.

Pour autant, les démarches d'appréciation propres à la lecture distanciée sont-elles totalement absentes de l'évaluation ? Si l'interprétation littéraire n'est pas envisagée en tant que telle dans les modèles cognitifs qui servent de soubassement théorique au PIRLS, la lecture distanciée est quant à elle bien évaluée via le procédé *Évaluer et critiquer le contenu et les éléments textuels*. Celui-ci vise à la fois une forme d'interprétation, lorsqu'il interroge les élèves sur l'intention de l'auteur·rice et, la formulation d'un jugement critique, lorsqu'il leur demande d'évaluer le texte et d'argumenter cet avis en considérant des éléments de forme. Toutefois la proportion de ces questions est moindre au regard de celles qui ciblent les autres



procédés. Au total, 20 % des questions visent ce procédé *Évaluer et critiquer le contenu et les éléments textuels* contre 30 % pour *intégrer / interpréter*⁶

Deux illustrations de cette limite sont présentées ci-dessous au départ de deux unités de test mises en ligne sur le site PIRLS de la FW-B (https://www.pirls-fwb.uliege.be/cms/c_9466524/fr/pirlsfwb-des-exemples-d-epreuves).

Ces exemples montrent à quel point le matériel de test ne peut à lui seul servir à enseigner la lecture car les textes utilisés pour évaluer la visée littéraire ne sont ni polysémiques, ni proliférants. Par conséquent, les questions ciblées sur le processus *intégrer/interpréter* ne prennent pas en compte la dimension littéraire. Par ailleurs, certains angles d'analyse et d'évaluation du récit ne sont visés par aucune question afin d'éviter des sujets culturellement sensibles. Un usage didactique des textes de l'épreuve impliquerait donc la formulation de pistes d'échanges en classe à propos du contenu du récit et de la forme dans laquelle l'auteur·rice le livre au lecteur ou à la lectrice.

3.1.1. L'unité de test « Macy et la poule rousse » de Prue Anderson

Dans cette unité de test, le texte proposé met en scène une petite fille nommée Macy dont la tâche est de rentrer les poules chaque soir. Cette tâche lui pose un problème car chaque soir une des poules, la plus haute de la hiérarchie, refuse de rentrer. Après avoir tenté en vain de se débarrasser du problème, Macy imagine une stratégie pour amener la poule à cesser de provoquer son autorité.

Une analyse de la dimension de genre véhiculée dans ce récit met en évidence qu'il prend place dans une famille où les seules filles assurent des tâches ménagères. Une des illustrations montre Macy et sa maman face à une montagne de vaisselle à effectuer. Si l'auteure indique que « Dans sa grande famille, chacun avait des tâches à remplir », aucune tâche n'est mentionnée pour les deux personnages masculins, le père et le frère.

Or, aucune question ne met en jeu ce point de vue du texte. Par conséquent, afin de pallier ce manque, lors de la mise en ligne de cette unité de test, un bandeau a été ajouté « un récit qui se prête à la lecture critique » ainsi que des pistes didactiques pour aider les élèves à dégager le point de vue d'un texte.

Figure 5

Visuel, issu du site internet PIRLS en FW-B, portant sur l'unité de test Macy et la poule rousse

Macy et la poule rousse (PIRLS 2016)



GUIDE DE CORRECTION

ANALYSE DE RÉPONSES (CAPSULE VIDÉO)

Un récit qui se prête à la lecture critique

EN SAVOIR +

⁶ Vingt pour cent des questions visent « Retrouver et prélever », 30 % « Faire des inférences simples ».



3.1.2. L'unité de test « Le pot vide » de Elaine L. Lindy

Cette unité de test présente un récit illustré, composé de cinq pages, qui met en scène un jeune garçon, Jun, invité à participer à un concours organisé par l'empereur de Chine, désireux de désigner son successeur. Pour ce faire, l'empereur distribue aux enfants du royaume des graines qu'ils doivent faire pousser. Honteux de constater que la sienne ne germe pas, Jun trouve néanmoins le courage de se présenter devant l'empereur avec son pot vide. Sans le savoir, il fait ainsi preuve d'une grande honnêteté, puisque les graines distribuées avaient été préalablement bouillies et ne pouvaient, en réalité, pas pousser.

Le questionnaire qui accompagne ce récit ne comporte aucune question relative au procédé *Évaluer et critiquer le contenu et les éléments textuels*. Le risque est donc grand que les professionnel·les qui utiliseraient ce questionnaire passent à côté d'une lecture distanciée et critique appuyée sur des éléments du récit. Pourtant, plusieurs pistes de questions pour une lecture distanciée sont possibles et devraient être ajoutées sur le site internet PIRLS de la FW-B.

- Jun a-t-il eu raison de dire la vérité ?
- Les autres enfants sont-ils « méchants » ou juste tentés de gagner le concours ?
- Le concours proposé par l'empereur est-il juste ?
- L'empereur a-t-il eu raison de piéger les enfants ?
- Existe-t-il une meilleure façon pour l'empereur de choisir un successeur ?

En offrant aux élèves des occasions d'apprentissage collaboratif, ces pistes de discussion encouragent une approche plus collective de l'apprentissage de la lecture. Elles s'inscrivent ainsi dans l'un des principes didactiques fondés sur des données probantes, formulé par le *What Works Clearinghouse* (Shanahan et al., 2010), qui préconise de guider les élèves au moyen de discussions ciblées et de grande qualité portant sur la compréhension des textes.

Dans cette perspective, les dispositifs didactiques permettant de concrétiser ce principe sont désormais bien documentés : qu'il s'agisse de cercles de lecture ou de cercles de lecteurs, il est essentiel de s'assurer que « chaque position (posture) puisse être pleinement expérimentée par les élèves et qu'ils soient capables de passer naturellement de l'une à l'autre ; que les échanges autour des textes leur permettent de socialiser l'acte de lire tout en s'ancrant dans leur propre subjectivité. [...] C'est le rapport plus fondamental à l'écrit, à soi-même, au savoir et au monde que l'on place au cœur d'une démarche profondément culturelle » (Terwagne et al., 2003, p. 19).

3.2 Le risque d'une focalisation sur l'évaluation individuelle au détriment de l'activité sociale

Diffuser le matériel de test du PIRLS ne risque-t-il pas de renforcer une tendance à l'évaluation individuelle davantage présente en FW-B que dans d'autres systèmes éducatifs ? En 2016, l'analyse comparative des données issues des questionnaires enseignants (Schillings et al., 2016) montrait en effet qu'en matière de pratiques mises en place par l'enseignant·e pour développer la construction de sens, le fait de répondre à des questions, par écrit (*lecture silencieuse*) ou oralement apparaissait prédominant. En revanche, en Ontario et en Angleterre, les élèves bénéficient plus régulièrement de moments de transaction individuelle avec le texte se manifestant par l'écriture d'un texte (Rosenblatt, 1994) et d'occasions d'échanger à propos des textes lus. Les constats du cycle 2021 confirment cette tendance. 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·e, 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 1

Pourcentage d'élèves dont les enseignants déclarent exploiter les lectures de manière transactionnelle en 2011, 2016 et 2021

	Écrire un texte qui fait référence au texte lu		Discuter d'un texte entre élèves		Répondre oralement à des questions ou résumer oralement		Répondre par écrit à un questionnaire ou à un test	
	1X/ semaine	Jamais	1X/ semaine	Jamais	1X/ semaine	Jamais	1X/ semaine	Jamais
2021	17%	83%	42%	58%	76%	24%	75%	25%

Les réponses des enseignant·es de la FW-B confirment la place centrale accordée 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 formulées par l'enseignant·e. Pour trois quarts des élèves, la lecture de textes à l'école s'effectue régulièrement avec un horizon d'évaluation. Les activités d'exploitation des lectures scolaires orientées vers les échanges entre lecteur·rices apparaissent régulières pour seulement 42 % des élèves. Quant à la production d'écrits d'appropriation (Jacques et al., 2022), elle relève de l'exception puisque 83 % des élèves n'y sont engagés que rarement.

Afin de tenter de contrecarrer cette tendance, le site internet PIRLS en FW-B comporte un onglet *Fiches didactiques* dans lequel figure des recommandations diffusées par les concepteurs du PIRLS qui ont été traduites en français, parmi lesquelles cinq principes clés d'un enseignement efficace de la lecture. Malheureusement, l'usage qui est fait de ce site n'est pas documenté en dehors des mentions faites par l'équipe de recherche lors des formations qu'elle effectue auprès d'enseignants.

4. L'étau de la mesure sur le plaisir de lire

Selon Cremin et. al. (2024), l'impact des tests standardisés sur les pratiques de lecture scolaire se manifeste par une tension croissante entre les exigences de performances mesurables et la promotion de la lecture pour le plaisir. Les grandes enquêtes internationales, telles que le PISA ou le PIRLS, bien qu'elles prennent en compte certaines dimensions liées à l'engagement des élèves, sont principalement mobilisées pour établir des classements et orienter les politiques éducatives. Cette focalisation sur des résultats quantifiables conduit à privilégier les compétences techniques de lecture, comme la fluence ou la compréhension, au détriment de la motivation intrinsèque et du plaisir de lire. Dans ce contexte, la lecture tend à être envisagée comme une activité instrumentale plutôt que comme une pratique culturelle.

Plusieurs chercheurs francophones ont également mis en évidence les tensions engendrées par les évaluations à large échelle sur l'enseignement de la lecture. En interrogeant la validité didactique des enquêtes internationales, Bart et Daunay (2020) montrent que celles-ci reposent sur une conception nécessairement partielle et réductrice de la lecture, en privilégiant des compétences objectivables au détriment de dimensions plus complexes et subjectives. Dans la même perspective, Bain (2003) souligne que ces dispositifs d'évaluation peuvent constituer un frein aux innovations pédagogiques, notamment lorsqu'elles visent à



développer une approche plus interprétative et culturelle de la lecture. Cette critique rejoint les analyses de Reuter (2013), pour qui l'école contribue à sélectionner et hiérarchiser les objets d'enseignement, participant ainsi à définir ce qui fait valeur dans les apprentissages.

Or, comme le rappelle Dufays (2019), lire ne se limite pas à extraire des informations ou à produire des réponses attendues : l'activité lectorale engage également des jugements, des émotions et des valeurs qui participent de l'expérience esthétique du *sujet lecteur* (Dufays, 2013 ; Rosenblatt, 1994 ; Rouxel et Langlade, 2005). Dès lors, selon ces didacticien·nes, le rôle central accordé aux résultats mesurables dans le pilotage des systèmes éducatifs tend à invisibiliser ces dimensions et à orienter les pratiques vers ce qui est quantifiable, au risque de renforcer l'« étau de la mesure » qui marginalise le plaisir de lire et la dimension socialement vécue de l'activité de lecture.

Par conséquent, à la lumière de ces mises en garde, nous pouvons nous demander si la diffusion du matériel de test du PIRLS pourrait favoriser le développement d'un « enseignement pour le test », particulièrement dans un système éducatif axé sur un pilotage par les résultats et la définition d'objectifs quantifiables et mesurables contraignant les établissements scolaires à définir des objectifs précis pour renforcer la réussite, l'équité et le bien-être des élèves (plans de pilotage) (Renard et al., 2021). Peut-on craindre, comme le suggèrent Cremin et al. (2024), que la logique d'efficacité conduise les enseignants à reléguer la lecture autonome et choisie par les élèves au second plan, en réduisant la place accordée aux choix individuels, alors même que la sélection personnelle des lectures et la construction d'une identité de lecteur constituent des leviers essentiels pour développer des habitudes durables ? Si le référentiel de français, désormais en vigueur en FW-B, reconnaît l'importance d'une lecture distanciée et participative ainsi que de l'identité du lecteur, la question du temps réellement consacré à la lecture plaisir demeure néanmoins ouverte.

Enfin, toujours selon ces autrices, les effets des tests standardisés apparaissent de manière particulièrement marquée dans les contextes socioéconomiques défavorisés. Dans ces milieux, la pression des résultats peut conduire à l'adoption d'une « pédagogie de la pauvreté », (Hempel-Jorgensen, 2015 ; Hempel-Jorgensen et al. 2018 cités par Cremin et al. (2024, p. 547), caractérisée par un contrôle accru et un recentrage sur les compétences de base. Certaines analyses comparatives effectuées sur les pratiques de classes de la FW-B qui concentrent une forte proportion de bons ou à l'inverse de faibles lecteurs vont dans le sens de cette crainte. Les résultats montrent que, dans les classes de niveau plus faible, les enseignant·es modifient leurs pratiques d'enseignement, exposant moins fréquemment les élèves à des textes longs et résistants et les invitant moins souvent à s'engager dans des tâches complexes ou mobilisant des processus cognitifs de haut niveau (Dupont et al., 2026). Cette orientation limite l'accès à des expériences de lecture riches et engageantes, pourtant essentielles au développement du goût de lire. Or, plus encore que leurs condisciples favorisés sur le plan culturel, ces élèves ont besoin non seulement d'un accès à des textes qui suscitent leur engagement mais *qu'on leur accorde du temps pour s'y engager et qu'on leur enseigne comment s'engager dans une réflexion approfondie et qu'on leur accorde du temps pour s'impliquer dans l'élaboration du sens et de la signification des textes* (Pantaleo, 2021, p. 82).

5. Conclusions

Les données engrangées au fil des cycles successifs du PIRLS ont conduit en 2022 à infléchir la logique curriculaire de l'enseignement de la lecture en FW-B. S'inscrivant dans la poursuite de nouveaux objectifs assignés au système éducatif, de nouveaux attendus de savoirs, de



savoir-faire et de compétences ont été définis en lien avec des modèles cognitifs de la lecture experte.

Si la diffusion des textes et questionnaires de l'enquête PIRLS permet un regard diagnostique ciblé sur la maîtrise de démarches de lecture axée sur la compréhension, ce matériel ne constitue qu'un éclairage, qu'une donnée à croiser avec d'autres sources d'évaluation dont disposent les enseignant-es. Ainsi, l'explicitation des réponses fournies à l'écrit, la mise en mots et la confrontation des différents raisonnements mis en œuvre pour répondre aux questions ouvertes constitue des compléments d'informations précieux pour la régulation des apprentissages dans les classes.

Concilier les objectifs de performance scolaire avec la volonté de cultiver le plaisir de lire implique de dépasser la tension entre « des logiques de performativité (centrées sur les tests et les compétences techniques) et des 'approches volitionnelles' (fondées sur le choix et l'intérêt personnel) ». Nous pensons comme Cremin et al. (2024), que cette réconciliation est non seulement possible, mais essentielle, car il existe une relation bidirectionnelle entre l'envie de lire ou l'engagement dans la lecture et la compétence en lecture. L'effet Matthew montre que la lecture n'est pas seulement une compétence, mais un système où le succès engendre le succès (Stanovich, 1986), rendant l'intervention pédagogique sur le plaisir de lire indispensable pour rétablir l'équité.

Parmi les différentes stratégies avancées par Cremin et al. (2024) pour concilier ces deux logiques, nous relevons celle-ci : accorder une valeur égale à la lecture pour le plaisir et au développement des compétences. Pour réussir cette conciliation, la lecture pour le plaisir ne devrait plus être perçue comme un supplément optionnel, mais recevoir une place légitime dans le programme scolaire, à l'égal de l'enseignement des compétences techniques à condition toutefois d'identifier, dans l'habitude de lire pour le plaisir, ce qui relève d'apprentissages pouvant être explicitement enseignés (Decroix et al., soumis).

Références

- Bain, D. (2003). PISA et la lecture : un point de vue de didacticien. Analyse critique de la validité didactique d'une enquête internationale sur la compréhension de l'écrit. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 25(1), 59-78.
- Bart, D., & Daunay, B. (2020). *La littératie dans le Programme international de suivi des acquis des élèves (PISA) : entre sens propre et monde figuré*. Les Dossiers des sciences de l'éducation, 43, 63-79.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire : élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. La Dispute.
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 169, 17-28. <https://doi.org/10.4000/rfp.1301>
- Bonnéry, S., & Joigneaux, C. (2015). Des littératies familiales inégalement rentables scolairement. *Le français aujourd'hui*, 190, 23-34.
- Bressoux, P. (2012). L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 208-217. <https://doi.org/10.3917/rce.012.0208>
- Burroughs, N., Gardner, J. A., Zuschlag, D.F., & Van Vliet, C.J. (2024). *Socioeconomic segregation and educational inequality – Evidence from International Assessments*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-64594-5>



- Cremin, T., & Scholes, L. (2024). Reading for pleasure: Scrutinising the evidence base – benefits, tensions and recommendations. *Language and Education*, 38(4), 537-559. <https://doi.org/10.1080/09500782.2024.2324948>
- Daunay, B., & Reuter, Y. (2007). L'évaluation en didactique du français : résurgence d'une problématique. *Repères*, 31, 3-18.
- De Croix, S. (2020). *Regards croisés sur compréhension/interprétation. Compréhension, interprétation, inférence*. In N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier & J.-F. Massol (Eds.), *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (pp. 48-51). Honoré Champion. <https://hdl.handle.net/2078.5/233333>
- Dufays, J.-L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? *Recherches & Travaux*, 83, Article 83. <https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.666>
- Dupont, V., Patricia, S., Fabian, P., & Marine, A. (2026). Opportunity to learn in reading comprehension : Insights from PIRLS 2021 results. *Preschool and Primary Education*, 14(1), 1-18. <https://doi.org/10.12681/ppej.40304>
- Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673-694. <https://doi.org/10.7202/011409ar>
- Fédération Wallonie-Bruxelles [FW-B]. (2022b). *Référentiel de français et langues anciennes*. <http://www.enseignement.be/download.php?do.id=17235>
- Jacques, M., Raulet-Marcel, C., & Tailhandier Barbero, S. (2022). Les écrits d'appropriation en question(s). *Le français aujourd'hui*, 216(1), 5-15. <https://doi.org/10.3917/lfa.216.0005>
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue Française de Pédagogie*, 169, 17-28. <https://doi.org/10.4000/rfp.1301>
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163–182. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>
- Liénard, G. (2025). Handicap culturel ou inégalités culturelles et scolaires ? *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 56(1), 19-48. <https://doi.org/10.4000/14dki>
- Mullis, I.V.S., Kennedy, A.M., Martin, M.O., & Sainsbury, M. (2006). *PIRLS 2006 assessment framework and specifications* (2nd ed.). TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M., Trong, K.L., & Sainsbury, M. (2009). *PIRLS 2011 assessment framework*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Eds.). (2015). *PIRLS 2016 assessment framework* (2nd ed.). TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Pantaleo, S. (2021). Redécouvrir la réponse esthétique de Rosenblatt à travers l'album « Là où vont nos pères » de Shaun Tan. Traduction : M. André & P. Schillings. *Caractères*, 63, 65-86. https://www.ablf.be/images/stories/Caracteres/63/Caracteres_63_web.pdf
- Reuter, Y. (2013). *La culture scolaire : pour une approche didactique*. De Boeck.
- Renard, F., Demeuse, M., Castin, J., & Dagnicourt, J. (2021). De la structure légère de pilotage au Pacte pour un Enseignement d'excellence. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 45, 33-55. <https://journals.openedition.org/dse/5168>
- Rouxel, A., & Langlade, G. (Eds.). (2005). *Le Sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses Universitaires de Rennes.



- Rosenblatt, L. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work* (2nd ed.). Southern Illinois University Press.
- Schillings, P., André, M., Matoul, A., & Dupont, V. (2023). *PIRLS 2021 : Note de synthèse*. Université de Liège, Analyse des Systèmes et des Pratiques d'Enseignement. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/307957>
- Schillings, P., Dupont, V., & Hindryckx, G. (2016). Pratiques scolaires et compétences en lecture en Fédération Wallonie-Bruxelles : l'éclairage des données de l'enquête internationale PIRLS 2011. In E. Falardeau, J. Dolz, J.-L. Dumortier, ... P. Lefrançois, *L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique* (pp. 155-175). Namur, Belgium: Presses universitaires.
- Schillings, P., Dupont, V., & Hindryckx, G. (December 2014). Vers un dialogue entre la recherche quantitative et les pratiques de classes : une illustration avec Pirls 2011. *Education et Formation*, e-302, 157-165.
- Schillings, P., Leyh, O., Dejaegher, C., & André, M. (2024). L'enquête PIRLS : comment l'analyse de réponses aux questions ouvertes permet-elle de définir des obstacles cognitifs à l'apprentissage de la lecture experte utiles pour la formation des enseignants ? *Repères : Recherches en Didactique du Français Langue Maternelle*, 69, 165-184. <https://doi.org/10.4000/1204z>
- Groupe central du Pacte pour un enseignement d'excellence. (2017). Avis n°3 du Groupe central relatif au Pacte pour un enseignement d'excellence. Fédération Wallonie-Bruxelles. <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/wp-content/uploads/2022/12/Pacte-Avis-n3.pdf>
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). *Évaluation*. In *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 101-105). De Boeck.
- Sirin, S. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: A practice guide (NCEE 2010-4038)*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from whatworks.ed.gov/publications/practiceguides
- 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. <http://www.jstor.org/stable/747612>
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19(1), 9-38. <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2289>
- van Ewijk, R., & Sleegers, P. (2010). The effect of peer socioeconomic status on student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 5(2), 134-150. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.02.001>
- Vogrinčič Čepič, A., Mascia, T., & Aerila, J.-A. (2024). Reading for Pleasure: A Review of Current Research. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 59(1), 49-71. <https://doi.org/10.1007/s40841-024-00313-x>
- von Davier, M., & Kennedy, A., Editors (2024). *PIRLS 2026 Assessment Frameworks*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb4199>



von Davier, M., Mullis, I. V. S., Fishbein, B., & Foy, P. (Eds.). (2023). Methods and Procedures: PIRLS 2021 Technical Report. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/methods>

Remerciements

...

Patricia Schillings (auteur·rice 1)	Chaque auteur·rice insère une notice biographique de 50 mots maximum : appartenance institutionnelle, intérêts de recherche.
Virginie Dupont (auteur·rice 2)	Notice biographique de 50 mots max.
Marine André (auteur·rice 3)	Notice biographique de 50 mots max.

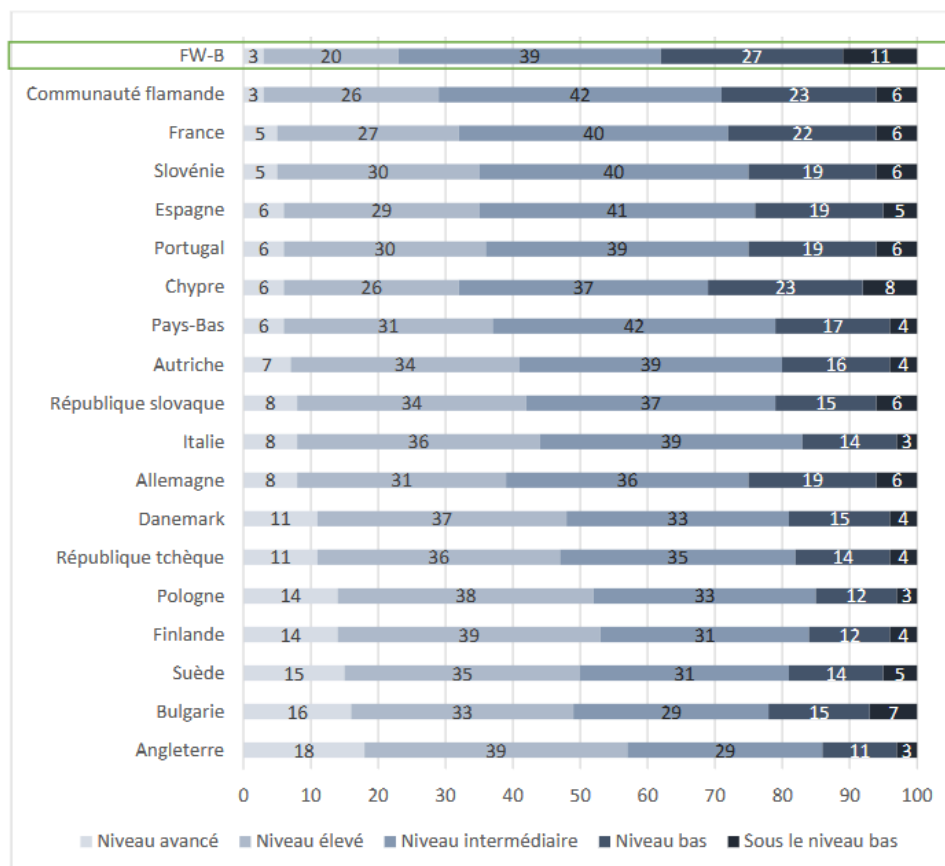


Annexe 1 : Extrait des Socles de compétences (1999)

Élaborer des significations

	I	II	III
Gérer la compréhension du document* pour : • dégager les informations explicites,	qui portent soit sur les personnages principaux et leurs actions, soit sur les informations essentielles d'un texte	déterminer les informations essentielles et secondaires, établir les rapports de manière et de lieu	établir les rapports de cause et de conséquence
• découvrir les informations implicites (inférer*),	↗	construire une information à partir d'éléments rapprochés et concernant le lieu, le temps et les personnages	à partir d'éléments plus dispersés, à partir de connaissances personnelles et de schémas construits en classe
• vérifier des hypothèses émises personnellement ou proposées,	proposer une suite plausible à un texte simple	en tenant compte d'un plus grand nombre d'indices	à un niveau de complexité plus élevé
• percevoir le sens global afin de pouvoir : - restituer l'histoire en respectant l'ordre chronologique, les liens logiques,	dans des récits simples à l'aide de supports	dans des récits courts : nouvelle, conte...	dans des récits d'envergure : roman, film...
- reformuler et utiliser des informations,	d'un texte simple, bien structuré	d'un texte structuré et plus long	E
- reformuler ou exécuter un enchaînement de consignes,	consignes simples pour réaliser une tâche simple	consignes simples pour réaliser une tâche plus complexe	E
- dégager la thèse et identifier quelques arguments.	↗	↗	percevoir la position de l'auteur et ses arguments principaux
Réagir, selon la nature du document*, en interaction éventuelle avec d'autres lecteurs, et distinguer : • le réel de l'imaginaire,	↗	à partir d'un récit court où réel et imaginaire apparaissent bien distinctement	distinguer fait et fiction à partir de documents* variés
• le réel du virtuel,	↗	à partir de tous documents* virtuels et, particulièrement, des représentations de l'animal, de la personne humaine et de son environnement	E
• le vraisemblable de l'invraisemblable,	↗	↗	à partir d'un récit court où les notions de vraisemblance, d'invraisemblance s'aperçoivent nettement
• le vrai du faux.	à partir d'un document* court où le vrai et le faux se distinguent nettement	à partir d'un document* plus complexe où le vrai ou le faux se distingue nettement	en comparant un ensemble de documents* et de référentiels* variés qui permettent clairement de distinguer le vrai du faux

Annexe 2 : Pourcentage d'élèves selon les niveaux de compétences dans les pays de référence (PIRLS 2021)



Graphique 6 : Pourcentage d'élèves à chaque niveau de compétences dans les pays de référence