

---

# Vers un dialogue entre la recherche quantitative et les pratiques de classes : une illustration avec Pirls 2011

**Patricia Schillings, Geneviève Hindryckx, Virginie Dupont**

Université de Liège

[Patricia.schillings@ulg.ac.be](mailto:Patricia.schillings@ulg.ac.be)

[virginie.dupont@ulg.ac.be](mailto:virginie.dupont@ulg.ac.be)

[g.hindryckx@ulg.ac.be](mailto:g.hindryckx@ulg.ac.be)

---

*RESUME.* L'article décrit une expérience menée au service d'Analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement de l'Université de Liège. Les chercheurs responsables de l'enquête internationale Pirls sur l'évaluation des compétences en lecture ont tenté, au départ des données recueillies en 2011, de produire des outils susceptibles d'induire une réflexion sur les pratiques de classe relatives à l'enseignement de la compréhension dans l'enseignement primaire. Par les possibilités qu'ils offrent aux acteurs de terrain d'observer les effets de leurs pratiques ou de dispositifs innovants sur les compétences en lecture de leurs élèves, les acteurs de la formation continue constituent un chaînon central dans la mise en place d'un dialogue entre la recherche quantitative et les pratiques de classe.

*MOTS-CLÉS:* Performances – compréhension en lecture- formation continue - pratiques de classe

---

## 1. Introduction

Il peut sembler paradoxal d'aborder la thématique de « l'évaluation au service des apprentissages » dans le contexte d'une enquête comme Pirls<sup>1</sup>. En effet, à quoi servent généralement les évaluations internationales ? La partie émergente est constituée par le classement des systèmes éducatifs selon différentes dimensions comme leur efficacité, leur équité etc. Ces études peuvent aussi ouvrir les yeux sur d'autres réalités, d'autres structures, sur le fait que nos fonctionnements ne sont pas universels. C'est ainsi que ce qui nous semble la règle est parfois l'exception : les données de l'enquête Pirls nous montrent par exemple que, en matière de stratégies mises en place par l'enseignant pour la construction de sens, on trouve essentiellement chez nous le fait de répondre à des questions, par écrit (« lecture silencieuse ») ou oralement. En revanche, dans des pays comme l'Ontario et l'Angleterre, des moments de transaction individuelle avec le texte (écriture d'un texte) et des moments d'échanges entre les élèves sont organisés régulièrement. Les données récoltées lors d'évaluations internationales permettent en outre d'esquisser des liens entre d'une part, les caractéristiques des systèmes et, d'autre part, leurs performances et leur équité. On peut tirer des informations pertinentes à partir de la diversité des systèmes qui constituent une sorte de laboratoire géant où l'on peut « tester » des hypothèses, telles que « les pays qui pratiquent le redoublement ont-ils de meilleurs résultats que les autres »<sup>2</sup>.

Toutefois, force est de constater qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles, la manière dont les résultats des évaluations internationales sont généralement communiqués, notamment dans la presse, a tendance à provoquer une réaction de rejet de la part des enseignants, particulièrement dans le domaine de la lecture. Il est de fait, en tant qu'acteur direct, difficile d'entendre, de façon récurrente, les résultats peu flatteurs de la Fédération Wallonie-Bruxelles et sa position parmi les autres pays. Il est tentant alors, dans le cas de Pirls, de tirer argument de la longueur des textes utilisés et du caractère complexe des questions pour rejeter en bloc l'instrument de mesure et donc les résultats<sup>3</sup> ainsi que l'intérêt de mener de telles évaluations.

La question centrale à laquelle les auteures entendent apporter des éléments de réponse est la suivante : Comment tirer profit des données recueillies pour que les enseignants puissent entendre certains constats et profiter d'informations susceptibles d'être utiles, pour eux et leurs élèves ? Les chercheuses ont tenté de relever ce défi dans le cadre de la participation de la Fédération Wallonie-Bruxelles à l'évaluation internationale Pirls. Il s'agissait de concrétiser l'intégration de deux domaines a priori très distants mais qui peuvent être considérés comme complémentaires : l'exploitation des données quantitatives et la mise au point d'outils de formation continuée axés sur l'enseignement/apprentissage de la compréhension.

Dans cette perspective, les résultats de Pirls 2011 ont été analysés selon deux axes : d'une part, l'exploitation des données quantitatives et, d'autre part, la mise au point d'outils susceptibles de pallier les difficultés des élèves objectivées par l'enquête internationale.

## 2. L'exploitation des données quantitatives

### *Etape 1 : mise en évidence des difficultés de lecture en Fédération Wallonie-Bruxelles*

Les premières analyses menées en Fédération Wallonie-Bruxelles au départ de l'enquête Pirls 2011 ont porté sur l'identification de profils de compétences en lecture en quatrième année primaire, permettant notamment la quantification des lecteurs précaires. Les résultats pour la Fédération Wallonie-Bruxelles sont présentés dans une note de synthèse (Schillings, Hindryckx, Dupont, Matoul & Lafontaine, 2012) disponible sur le site enseignement.be<sup>4</sup>. En bref, ces résultats indiquent que nos élèves se distinguent de ceux des pays de l'OCDE (et/ou de l'Union européenne) par une très faible proportion de bons lecteurs. Ils confirment donc que nos élèves tendent à maîtriser insuffisamment les processus de compréhension les plus complexes, c'est-à-dire ceux qui sollicitent l'élaboration de sens par le lecteur : interpréter et assimiler idées, les informations, ou encore

<sup>1</sup>. L'étude Pirls 2011, menée par l'Association internationale pour l'Évaluation du Rendement scolaire mieux connue sous le sigle I.E.A, a pour but d'évaluer les compétences en lecture des élèves à un même moment de leur scolarisation, à travers un ensemble de pays. En avril 2011, les élèves de quatrième année primaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles ont été testés en même temps que les élèves de 58 autres systèmes éducatifs. Pirls recueille en outre des informations par le biais de questionnaires adressés aux parents, et surtout pour notre propos, aux enseignants et aux chefs d'établissement.

<sup>2</sup>. Bien sûr, la comparaison a ses limites : on ne peut pas importer sans prudence des « recettes » prêtes à l'emploi d'un pays à l'autre. Néanmoins, la comparaison fournit des pistes et des balises qui sont à prendre en considération et qui ont plus de valeur et de solidité que de simples opinions.

<sup>3</sup>. En effet, une particularité des épreuves de Pirls est la longueur des textes utilisés (2 textes d'environ 900 mots) par rapport à d'autres évaluations de la lecture, comme les évaluations externes non certificatives destinées aux 5P, qui proposent des textes compris entre 700 et 900 mots (2013) ou celles de 3P (430 mots), ces textes étant accompagnés d'autres nettement plus courts.

<sup>4</sup>. [http://www.enseignement.be/download.php?do\\_id=9687&do\\_check=](http://www.enseignement.be/download.php?do_id=9687&do_check=)

examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels, pour apprécier un récit ou porter un regard critique sur des informations.

Comme dans la plupart des pays participants, les résultats recueillis dans nos classes de quatrième année primaire font également apparaître des différences selon l'objectif de lecture envisagé. La lecture à visée informative pose davantage problème aux élèves que la lecture à visée littéraire. En FWB, le taux de réussite moyen des questions liées aux textes à visée informative est de 46 %, alors que celui des questions accompagnant les textes à visée littéraire s'élève à 56 %. Ces résultats figurent dans un rapport à destination du comité d'accompagnement de la recherche composé notamment de conseillers pédagogiques, d'inspecteurs et d'un représentant de l'Institut de Formation en cours de Carrière.

*Etape 2 : Une analyse d'erreurs pour identifier les lacunes et dégager des pistes d'amélioration*

Afin d'aider les enseignants à affiner leur compréhension des faibles résultats obtenus en FW-B, une analyse qualitative de réponses produites par les élèves a été menée au départ de deux textes issus de l'épreuve, ce qui a apporté des exemples concrets du type de difficultés rencontrées par les élèves (Schillings, Hindryckx, Ungaro & Dupont, 2013). Cette analyse d'erreurs repose sur un échantillon de 300 réponses rédigées par les élèves<sup>5</sup> qui se sont vu attribuer le carnet de test contenant le texte « La Tarte Anti-Ennemi » (894 mots) de même que le texte à visée informative « Le mystère de la dent géante » (935 mots). L'analyse cible des questions faisant intervenir les trois processus de compréhension les moins bien maîtrisés par nos élèves : inférer, interpréter et apprécier. Les questions relatives à chacun des deux textes issus de l'épreuve Pirls 2011 ont été classées selon le processus de compréhension visé. Dans l'extrait reproduit ci-dessous (Figure 1), la question 15 relative au texte *La tarte Anti-ennemi* vise à appréhender le processus « interpréter »<sup>6</sup>. À gauche, les pourcentages de réussite de même que les pourcentages d'omission sont indiqués en regard de chacun des niveaux de réponses définis par les concepteurs de l'épreuve. À droite figurent des exemples de réponses issus de l'analyse du corpus de données recueillies.

<p><b>15.</b> <i>Quel genre de personne est le papa de Tom ? Donne un exemple de ce qu'il a fait dans l'histoire qui le montre.</i></p> <p><b>Compréhension complète : 15%</b> La réponse présente un trait de caractère plausible du père de Tom qui soit essentiel par rapport à son rôle dans l'histoire (par exemple, serviable, attentionné, malin, gentil, intelligent, rusé, secret). De plus, la réponse mentionne une des choses qu'a faites le père de Tom qui illustre ce trait de caractère</p> <p><b>Compréhension partielle : 9%</b> La réponse présente un trait de caractère plausible du père de Tom qui soit essentiel par rapport à son rôle dans l'histoire (par exemple, serviable, attentionné, malin, gentil, intelligent, rusé, secret). Le trait de caractère peut être donné par le biais d'une longue description plutôt que par un seul mot.</p> <p><b>Taux d'omission : 19%</b></p>	<p><b>Exemples de réponses erronées</b> Pour certains élèves, le fait que le papa cuisine constitue une caractéristique importante.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qui a fait une tarte</li> <li>• Il est courageux</li> </ul> <p><b>Exemples de réponses partiellement correctes</b></p> <p>1. Traitement du début de la consigne : ces élèves ne fournissent pas d'exemple de ce que le papa de Tom a fait pour illustrer leurs dires.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• « C'est quelqu'un de très malin qui comprend comment les petits garçons pensent »</li> </ul>
--	--

**Figure 1.** Extrait de l'analyse d'erreurs menée au départ du texte *La Tarte Anti-Ennemi* : question 15.

Parallèlement, quatre des dix unités (texte et questions qui l'accompagnent) de l'enquête ayant été rendues publiques<sup>7</sup>, un travail de diffusion de ces outils d'évaluation sur enseignement.be a également été lancé dans le but de susciter chez les acteurs de terrain une réflexion sur la longueur et la difficulté des textes de cette épreuve au regard des outils traditionnellement proposés aux élèves de ce niveau scolaire (4<sup>e</sup> primaire) en situation d'apprentissage et en situation d'évaluation. Cette réflexion qui devrait être amorcée dans le cadre des formations continuées relatives à la compréhension en lecture prend tout son sens puisque dans le référentiel

<sup>5</sup>. 764 élèves ont répondu aux questions relatives à ce texte.

<sup>6</sup>. Ce processus implique d'intégrer les événements du récit, les actes des personnages disséminés à travers le texte pour fournir une interprétation du caractère des personnages, de leurs intentions, et de leurs sentiments et de justifier sa réponse.

<sup>7</sup>. La majorité des carnets de test utilisés lors des enquêtes internationales telles que Pirls ou PISA ne sont pas diffusés afin de constituer des mesures d'ancrage d'un cycle à l'autre.

officiel Socles de compétences, les compétences à certifier ne sont définies que pour la 2<sup>e</sup> et la 6<sup>e</sup> années primaires.

### ***1.1. La mise en évidence de l'effet de dispositifs d'enseignement-apprentissage sur les compétences des élèves***

Cette seconde vague d'analyses s'adresse directement au monde scolaire. Ces analyses visent à établir des liens entre les pratiques de classe déclarées par les enseignants, l'engagement des élèves dans la lecture dans et en dehors de l'école et leurs compétences telles qu'évaluées dans l'épreuve.

#### *Etape 1 : à la recherche des effets des pratiques déclarées en FWB*

L'impact des pratiques de classe sur les performances en lecture constitue un domaine crucial à investiguer pour dégager des pistes d'amélioration du niveau de lecture des élèves. Cependant, dans le contexte précis de cette étude internationale, le recueil d'informations relatives aux pratiques de classe est ciblé sur la quatrième année primaire. Le pouvoir explicatif de ces variables contextuelles est forcément limité. Les performances en lecture des élèves résultent en effet également des pratiques scolaires mises en place en amont de la quatrième année primaire, en ce compris dès l'école maternelle.

Les activités de lecture qui prennent place au quotidien en quatrième année primaire sont-elles de nature à aider les élèves à développer leur savoir-lire ? Pour répondre à cette question, nous avons, dans un premier temps, dressé un tableau des pratiques en matière de lecture en vigueur dans les classes au départ des questions adressées aux enseignants. Ayant en référence les données recueillies en 2006 (Lafontaine, 2008), nous avons cherché à vérifier si le tableau s'était ou non modifié depuis la dernière prise d'informations de Pirls.

Dans un second temps, nous avons mis en lien les pratiques déclarées par les enseignants et les résultats des élèves à l'épreuve. Les résultats sont maigres. Ils ne permettent de dégager que quelques éléments liés au temps alloué par l'enseignant aux élèves pour lire en classe, aux types de textes travaillés en classe et à la manière d'exploiter les lectures effectuées par les élèves.

- Le fait de demander aux élèves de **lire au moins une fois par semaine des textes littéraires plus longs**, divisés en chapitres, apparaît lié positivement aux résultats à l'épreuve ( $r = 0,14$ ). Cette tendance s'observe également pour la lecture d'ouvrages documentaires plus longs divisés en chapitres ( $r = 0,12$ ). L'utilisation de textes plus longs comme support de lecture est vraisemblablement plus susceptible d'apparaître en quatrième année, ce qui pourrait contribuer à la mise en évidence d'une relation entre cette pratique et les résultats.
- La fréquence à laquelle les élèves sont amenés à **répondre oralement à des questions ou à résumer oralement un texte lu** entretient un lien ténu mais néanmoins négatif avec les résultats à l'épreuve ( $r = -0,10$ ). Rappelons que ce type d'exploitation des lectures effectuées par les élèves se caractérise par un guidage évident de l'activité par l'enseignant qui interroge le sens du texte tandis que les élèves répondent aux questions formulées par ce lecteur expert. Aucun lien n'a pu être établi entre les modes d'exploitation des lectures de type plus transactionnels (invitant le lecteur à s'engager dans un dialogue oral et écrit avec le texte) et les résultats des élèves. Leur caractère très peu répandu constitue sans doute un élément qui peut expliquer cette absence de lien.

L'ampleur des liens observés étant de faible ampleur, nous nous sommes dès lors tournés vers une analyse comparative des pratiques didactiques en matière de lecture dans quelques systèmes éducatifs. Parmi les hypothèses ayant guidé les comparaisons effectuées, figurait notamment l'impact positif sur les performances des pratiques transactionnelles qui invitent les élèves à s'engager dans un dialogue oral et/ou écrit avec le texte.

#### *Etape 2 : Les pratiques de classes dans d'autres pays*

Cinq systèmes éducatifs ont été ciblés parmi les pays du groupe de référence<sup>8</sup>. Il s'agit du Québec, de l'Ontario, de la France, des Pays-Bas et de l'Angleterre. Pour ne pas alourdir le texte, nous parlerons ici de « pays », même si certains systèmes éducatifs se réfèrent à une province ou à une entité fédérée.

Le Québec et la France ont été inclus dans cette analyse comparative en tant que pays<sup>9</sup> francophones. L'Ontario et l'Angleterre ont été choisis en raison des résultats très satisfaisants obtenus à l'épreuve Pirls 2011 et du caractère détaillé du curriculum d'enseignement de la compréhension prévu pour l'école élémentaire. Quant aux Pays-Bas, ils ont également été pris comme point de comparaison en raison du caractère particulièrement

<sup>8</sup>. Ce groupe de référence est constitué de 31 pays membres de l'OCDE et/ou de l'Union européenne comparables à la FWB

<sup>9</sup>. Pour ne pas alourdir le texte, nous parlerons ici de « pays », même si certains systèmes éducatifs se réfèrent à une province ou à une entité fédérée.

équitable des résultats obtenus à l'épreuve. Parmi les 41 pays du groupe de référence, les Pays-Bas se distinguent en effet par le plus faible taux de dispersion des résultats.

Les comparaisons ont notamment porté sur les pratiques transactionnelles. Celles-ci se caractérisent par le fait qu'elles invitent les élèves à s'engager dans un dialogue oral et écrit avec le texte. Écrire un texte qui fait référence au texte lu et discuter d'un texte entre élèves constituent deux exemples de pratiques permettant aux élèves d'interroger le sens du texte et de développer une compréhension personnelle. Résumer oralement un texte ou y répondre via un questionnaire ou un test nous semble davantage illustrer une démarche dans laquelle les élèves répondent certes au texte mais dans un canevas plus restreint : celui du questionnement mené par le lecteur expert, l'enseignant.

L'analyse du tableau 1 confirme que, dans les six pays observés, le travail de construction du sens prend la forme de questions orales posées par l'enseignant, auxquelles les élèves répondent ou de résumé oral. L'utilisation des questionnaires et le recours aux pratiques transactionnelles apparaissent quant à eux nettement plus différenciés.

En FWB, comme au Québec, le recours aux questionnaires apparaît nettement plus fréquent que dans les quatre autres pays de comparaison : il s'agit d'une pratique régulière pour 79 % des élèves issus de la FWB et pour 67 % de leurs homologues québécois. Le questionnaire (ou le test) de lecture est rarement utilisé en Ontario (83 % des élèves n'y sont jamais confrontés) et en Angleterre (88 % des élèves n'y sont jamais confrontés).

Les pratiques d'écriture en référence au texte lu n'apparaissent fréquentes que dans deux des pays inclus dans la comparaison : en Ontario (pour 91 % des élèves) et en Angleterre (69 % des élèves). La FWB partage donc avec le Québec, la France, et dans une moindre mesure les Pays-Bas, une tendance à recourir rarement aux médiations de lecture sous la forme de texte écrit.

Le profil de réponses est identique pour ce qui concerne les pratiques visant un échange entre élèves à propos de leurs lectures. En Ontario et en Angleterre, il s'agit d'une pratique régulière pour respectivement 85 % et 82 % des élèves. Aux Pays-Bas, ce sont 59 % des élèves qui en bénéficient. Les pourcentages apparaissent plus faibles en France, au Québec et surtout en Fédération Wallonie-Bruxelles, où seuls 29 % des élèves ont régulièrement l'opportunité de discuter à propos d'un texte.

	Ecrire 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	
	Régulier	Rare	Régulier	Rare	Régulier	Rare	Régulier	Rare
FWB	20 %	80 %	29 %	71 %	73 %	27 %	79 %	21 %
Québec	27 %	73 %	41 %	59 %	80 %	20 %	67 %	33 %
France	21 %	79 %	41 %	59 %	89 %	11 %	31 %	69 %
Ontario	91 %	9 %	85 %	15 %	94 %	6 %	17 %	83 %
Pays-Bas	36 %	64 %	59 %	41 %	79 %	21 %	49 %	51 %
Angl.	69 %	31 %	82 %	18 %	88 %	12 %	12 %	88 %

**Tableau 1.** Pourcentage d'élèves dont les enseignants déclarent enseigner et faire la démonstration de stratégies de compréhension dans les six pays comparés

Contrairement à la FW-B qui se focalise sur deux démarches (répondre à des questions, par écrit ou oralement), l'Ontario et l'Angleterre se distinguent par une tendance à combiner des approches aussi diverses que la construction collective de sens menée par l'enseignant, des moments de transaction individuelle avec le texte (écriture d'un texte) et des moments d'échanges entre les élèves.

Si ces comparaisons mettent en évidence l'intérêt de mettre en place des pratiques de lecture de ce type, elles sont bien sûr nettement insuffisantes pour amener les acteurs à modifier leurs pratiques. Pour ce faire, il nous apparaît indispensable de confier à la formation continuée la mission d'initier une démarche qui irait dans ce sens, d'accompagner les enseignants dans la mise en place de ce type de dispositifs et, surtout, dans l'observation et l'analyse des effets qu'ils sont susceptibles de produire sur les compétences de leurs élèves, sans oublier l'analyse du type de guidage qu'impliquent ces échanges entre élèves. Les étapes qui suivent ont essentiellement visé le recueil de matériaux utiles pour la formation continuée.

*Étape 3 : analyser l'effet de dispositifs implantés sur le terrain sur les compétences des élèves*

La mise en relation des données de l'enquête recueillies auprès des élèves, des enseignants et des chefs d'établissement a été complétée par un travail didactique mené sur le terrain au départ de certains textes de l'épreuve. Ainsi, dans le cadre d'un travail pratique mené par des étudiants de premier master en Sciences de l'Éducation, six enseignants ont mis en place dans leur classe un dispositif d'enseignement de stratégies de compréhension inspiré des cercles de lecture (Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2003 ; Burdet & Guillemain, 2013) au départ d'un des textes de l'épreuve (*la tarte Anti-Ennemi*). Afin de mettre en évidence les effets du dispositif implanté sur le niveau de compréhension des élèves, ceux-ci ont été invités à répondre à cinq questions issues des épreuves Pirls avant et après la mise en place du dispositif. Afin d'illustrer l'effet des interactions sociales et langagières sur la compréhension de même que la fonction des pratiques de lecture transactionnelles, une analyse qualitative de réponses construites avant et après discussion en cercle de lecture (Schillings & Baye, 2013) a été menée et publiée dans un numéro spécial de la revue de l'Association belge pour la lecture (Caractères).

Cette association fondée en 1974 se veut un forum, permettant de promouvoir la compréhension mutuelle et la coopération entre des professionnels de la lecture de tous les horizons : enseignants, formateurs d'enseignants, chercheurs, didacticiens, bibliothécaires, etc., Membre de l'International Reading Association, cette association publie une revue à destination des praticiens souhaitant échanger leur expérience sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à tous leurs niveaux d'éducation : préprimaire, primaire, secondaire, éducation des adultes et formation des enseignants.

Afin de renforcer les liens établis entre les résultats à l'enquête Pirls, les informations mises en ligne sur le portail officiel de l'enseignement (Enseignement.be) et les acteurs de terrain, le site de l'Association a invité les enseignants de 4P à télécharger sur enseignement.be le texte de l'épreuve ciblé par l'article ainsi que les questions et les critères de correction qui s'y réfèrent. En leur donnant les moyens de situer leurs élèves dans la maîtrise de processus de compréhension évalués et d'observer l'effet des échanges entre les élèves à propos du récit durant le cercle de lecture, les auteurs ont tenté de favoriser une meilleure contextualisation du contenu de l'article ciblé sur les effets du dispositif implanté sur le niveau de compréhension des élèves.

Outre la mise en évidence des effets des échanges à propos des textes sur la compréhension, ces incursions dans les classes visent à récolter des productions d'élèves de même que des exemples de guidage des échanges susceptibles de développer des compétences d'interprétation des textes. S'ils constituent des matériaux qui peuvent être utiles à la mise en place de modules de formation continuée spécifiques à la compréhension en lecture, ils peuvent également trouver leur place dans des dispositifs plus larges tels que ceux visant la prévention contre l'échec.

*Étape 4 : Intégrer les outils à la communauté Décolâge*

Les outils et pistes didactiques produits tantôt en collaboration, tantôt à destination des enseignants de même que certains résultats de l'enquête internationale devraient par ailleurs être prochainement intégrés au kit pédagogique mis en ligne dans le cadre du projet « *Décolâge !* » qui soutient la diffusion d'alternatives crédibles et praticables au redoublement. Les dispositifs didactiques de lecture et d'écriture mis en avant par l'enquête Pirls sont en effet en continuité avec les dispositifs préconisés dans le projet « *Décolâge !* » qui vise des pratiques pédagogiques de la 3<sup>e</sup> maternelle à la 2<sup>e</sup> année primaire.

Une journée de réflexion avec les formatrices de l'Institut de Formation en cours de Carrière en charge des formations relatives au projet Décolâge a été menée en septembre 2013 afin de présenter les résultats à l'épreuve de lecture et aux questions adressées aux enseignants vis-à-vis de leurs pratiques en matière d'enseignement de la lecture, de même que les outils développés dans le cadre de l'étude Pirls 2011. Outre la présentation des données chiffrées témoignant de la place très restreinte accordée aux transactions entre le lecteur et le texte dans les classes de 4P, les formatrices ont formulé le souhait de proposer des journées de suivi du projet « *Décolâge !* » également axées sur l'exploitation des résultats de l'analyse d'erreur et sur les pistes didactiques proposées dans la foulée telles que le cercle de lecture. Véritable dispositif d'enseignement apprentissage de la compréhension, « un cercle de lecture est un dispositif didactique structuré au sein duquel les élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes, apprennent à interpréter et à construire ensemble des connaissances à partir de

textes littéraires ou d'idées ». (Terwagne, Vanhulle, & Lafontaine, 2003). Au-delà de la construction collective de significations, les interactions entre lecteurs doivent favoriser l'intériorisation par chaque élève de stratégies fines de compréhension et d'interprétation. L'enseignant joue donc, dans les cercles, un rôle considérable : il organise, gère, anime, étaye les propositions des élèves et bien sûr, il enseigne. »

Si les échanges oraux permettent de faire émerger, de nuancer, de confronter, voire de modifier certaines interprétations individuelles, c'est sans aucun doute la phase de mise par écrit du produit de la discussion qui permet de structurer, de synthétiser et de fixer le contenu des échanges. Cette phase de schématisation écrite devrait idéalement être négociée et donc permettre à chaque élève d'intégrer les différentes interprétations mises à jour, et, par là de réorganiser sa manière personnelle de comprendre le récit. Pour jouer leur rôle de clarification des enjeux assignés à ce type de dispositif, ces productions d'élèves nécessitent un accompagnement de la formation continuée axé sur travail de réflexion et d'analyse avec les enseignants. Les figures 2 et 3 constituent des exemples de schématisation des échanges recueillis dans l'une des classes où s'est déroulé le travail pratique mené par des étudiants de premier master en Sciences de l'Éducation. Ces traces écrites ou schématisations des échanges constituent des outils d'intelligibilité des transactions qui s'opèrent entre un petit groupe d'élèves et un récit dans le cadre des cercles de lecture.

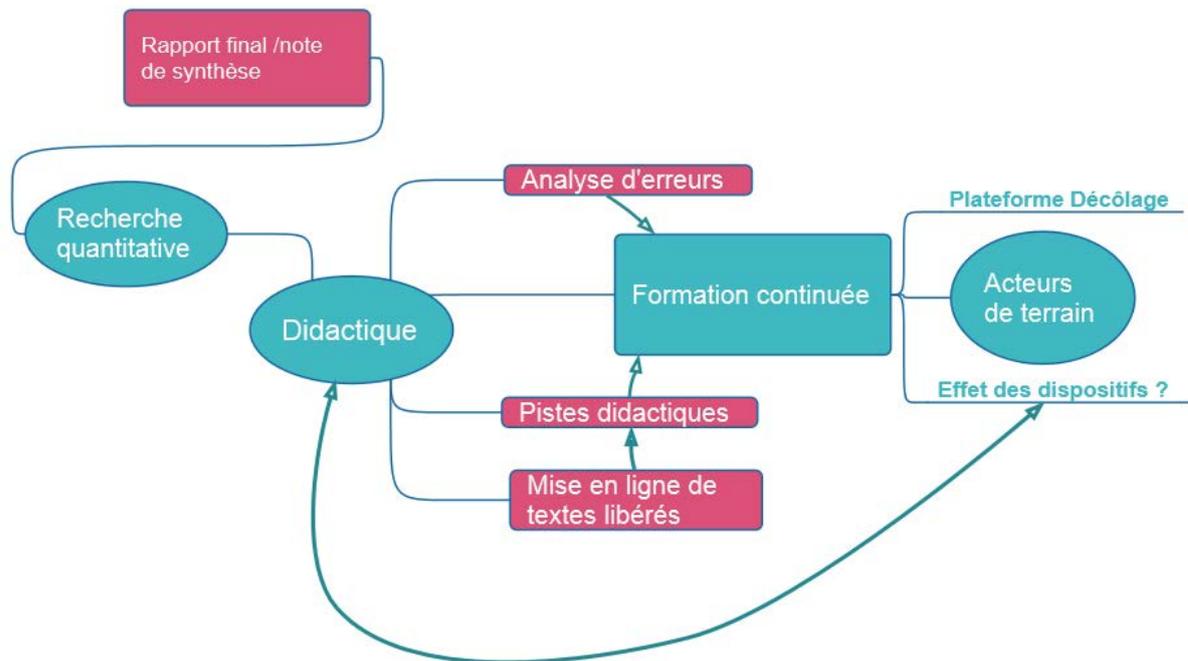


**Figures 2 et 3.** Schématisation des échanges menés en cercles de lecture en 4<sup>e</sup> année primaire au départ du texte *la Tarte Anti-Ennemi* issu de l'épreuve Pirls 2011

### 3. Conclusions

Telles que nous les concevons, les évaluations internationales ne se limitent donc pas à dresser un bilan des acquis, des pratiques de classes et plus largement du niveau d'équité d'un système scolaire. Les rapports de recherche et notes de synthèse rédigées à l'attention des commanditaires et des membres de la communauté scientifiques ne constituent pas des outils destinés à induire des changements de pratiques dans les classes. Les

résultats engrangés par la des recherches quantitatives telles Pirls 2011 peuvent toutefois selon nous contribuer à réguler les pratiques de classes à condition d'élaborer des outils susceptibles de donner à voir les obstacles auxquels se heurtent nos élèves (analyse d'erreurs), de questionner les logiques en vigueur dans nos curriculum et d'esquisser des pistes didactiques qui permettent d'enseigner à tous les élèves des démarches de compréhension experte.



**Figure 4.** *Eléments d'un dialogue entre la recherche quantitative et les pratiques de classe*

L'élément déterminant dans la mise en place d'un dialogue entre la recherche quantitative et les pratiques de classes réside, selon-nous, dans les possibilités offertes aux acteurs de terrain d'observer les effets de leurs pratiques ou de dispositifs innovants sur les compétences en lecture de leurs élèves. La collaboration entre les acteurs de la formation continuée et les chercheurs constitue dès lors l'un des maillons forts du système. Dans le cadre des pistes didactiques telles que les cercles de lecture, il s'agit en effet moins de transmettre de nouveaux outils que d'amener les enseignants à prendre la mesure des effets générés par la mise en place des échanges entre les élèves à propos d'un texte. Dans le cadre d'une formation continuée, des outils mis en ligne sur des plateformes d'échanges telles que celle du projet « Décôlage ! » peuvent être analysés, expérimentés, ajustés et complétés par les enseignants. Il faut toutefois que la formation continuée leur permette non seulement d'effectuer des allers retours entre les essais en classe et les moments d'analyse réflexive, mais les accompagne dans l'élaboration de cadres d'analyse susceptibles de les aider à appréhender les effets des dispositifs mis en place auprès de leurs élèves.

Les conditions d'un dialogue entre la recherche quantitative et les pratiques de classe sont-elles présentes dans le cadre restreint de l'expérience relatée dans cet article ? Si quelques jalons ont été mis en place, il faut bien reconnaître que certains éléments caractérisant un échange font actuellement défaut. Nous ignorons en effet la manière dont les dispositifs proposés en formation continuée sont perçus, analysés et mis en place par les enseignants. Ces retours sont pourtant essentiels tant au niveau de la formation continuée qu'au niveau d'une approche didactique qui prend pour objet non seulement l'enseignement mais également les apprentissages réalisés par les élèves. Faire en sorte que le dialogue entre la recherche quantitative et les pratiques de classes porte sur un objet construit conjointement, telle est donc notre orientation future.

## Références bibliographiques

- Burdet, C., & Guillemin, S. (2013). *Les cercles de lecture : un dispositif favorisant la gestion de la compréhension et l'autonomie du lecteur*. Consulté le 25 juin 2014. [http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2013\\_1\\_Burdet-Guillemin.pdf](http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2013_1_Burdet-Guillemin.pdf)
- Lafontaine, A. (2008). *PIRLS Progress in International Literacy Study*. Rapport final. Décembre 2008.
- Schillings, P., & Baye, A. (2013). L'effet des interactions sociales et langagières sur la compréhension : analyse qualitative de réponses construites avant et après discussion. *Caractères*, 45, 5-18.
- Schillings, P., & Lafontaine, A. (2009). *Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années primaires*. Bruxelles : Service Général du Pilotage du système éducatif. Ministère de la communauté française. Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique.
- Schillings, P., Hindryckx, G., Ungaro, L., & Dupont, V. (2013). Inférer, interpréter et apprécier des textes : des compétences en lecture hors de portée de nos élèves de quatrième année primaire ? Analyse de réponses produites en lien avec deux textes de l'épreuve PIRLS 2011. In *PIRLS Progress in International Reading Literacy Study*. Rapport intermédiaire février 2013.
- 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<sup>e</sup> année primaire. Note de synthèse*. Consulté le 25 juin 2014. [http://www.enseignement.be/download.php?do\\_id=9099&do\\_check=](http://www.enseignement.be/download.php?do_id=9099&do_check=)
- Terwagne, S., Vanhulle, S., & Lafontaine, A. (2003). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : De Boeck.