

Résumé et commentaire de l'étude
PIRLS 2006

Progress in International Reading Literacy Study

par l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)

**Recherche sur l'apprentissage
de la lecture en 4^e primaire**

Le contenu de l'enquête

C'est une étude inaugurée en 2001 pour évaluer les performances en lecture en 4^e année de l'enseignement formel (ou équivalent). Cette étude sera menée tous les 5 ans. Le choix de la 4^e année s'explique par le fait que c'est un point de transition dans le développement des enfants en tant que lecteur où la plupart des enfants devraient avoir appris à lire et devraient maintenant lire pour apprendre.

En 2001, 35 pays ou régions ont participé. 40 pays ont participé en 2006 dont la Belgique (avec deux contributions séparées pour la CFB et la Flandre) et le Canada (avec 5 provinces différenciées), ce qui donne une étude sur 45 participants.

Au-delà de la mesure des performances en lecture, le rapport international donne des informations sur :

- Le cadre, les méthodes et les pratiques pédagogiques programmés et pratiqués
- Les conditions de vie et d'apprentissage des élèves à la maison
- Les conditions de vie et d'apprentissage des élèves à l'école

Les modalités des tests en lecture

L'enquête PIRLS 2006 évalue une série de processus de compréhension à la lecture dans deux domaines de lecture : le texte littéraire et le texte d'information.

Les quatre processus de compréhension retenus sont :

1. Extraire de l'information présentée explicitement
2. Faire des déductions simples
3. Interpréter et intégrer des idées et de l'information
4. Evaluer le contenu et la forme du texte

Les 4 processus ont été évalués dans chaque domaine.

L'évaluation est basée sur divers extraits tirés d'écrits utilisés par les étudiants dans leur vie quotidienne dans et en dehors de l'école. Plus de la moitié des questions demandaient une réponse écrite par les élèves. L'évaluation des domaines de lecture et des processus de compréhension s'est basée sur la lecture de 10 extraits (5 textes littéraires et 5 textes d'information) dont 4 (2 littéraires et 2 informatifs) qui avaient déjà été utilisés en 2001 pour permettre une comparaison des résultats dans le temps (pour les pays qui avaient participé en 2001) et 6 nouveaux textes.

Chaque extrait était accompagné de 12 questions (items) dont la moitié sous forme de choix multiples et l'autre moitié de réponses construites.

Le choix des textes a été opéré par une équipe internationale en veillant à sélectionner des textes intéressants des élèves de quatrième, indépendamment de leur sexe, sur base d'un test de vérification opéré sur le terrain. 13 cahiers d'évaluation différents ont été produits en reprenant chacun deux (un littéraire et l'autre d'information) des 10 textes sélectionnés et leur batterie de questions. Chaque élève avait ainsi deux fois 40 minutes pour lire le texte et répondre aux 12 questions liées. Les textes ont été présentés dans des mises en page attractives de type « magazine ».

La récolte d'informations de contexte

Par ailleurs, une série de renseignements de contexte ont été collectés dans l'environnement familial et scolaire.

- Une description du contexte régional ou national de l'apprentissage de la lecture a été demandée à chaque pays ou région participant. Celle-ci explique la structure et l'organisation générales du système éducatif et décrit les politiques et le parcours d'apprentissage à la lecture précédant le niveau d'étude atteint (4^e primaire). Par ailleurs, ce descriptif reprend aussi la formation des enseignants, les ressources et les moyens utilisés dans l'apprentissage de la lecture.
- Un questionnaire adressé aux parents (ou tuteurs) a permis de récolter des informations concernant les activités et l'environnement « littéraire » des enfants avant leur entrée à l'école (les occupations des parents, le nombre de livres disponibles, les attitudes des parents vis-à-vis de la lecture, leurs habitudes de lectures) ainsi que les facultés de lecture de leur enfant estimées par les parents. Ils ont aussi été interrogés sur leur perception de l'école de leur enfant.
- Les élèves ont rempli un questionnaire sur leur attitude et leurs habitudes en lecture. Ils ont aussi été questionnés sur leur instruction en classe.

- Les enseignants ont dû répondre à un questionnaire concernant l'organisation de leur classe, leur approche pédagogique, leurs ressources et leurs stratégies d'évaluation utilisés pour apprendre à lire. Ils ont aussi été interrogés sur leur propre formation.
- Les directions ont par ailleurs été questionnées sur les politiques générales de l'école et les ressources disponibles ainsi que sur le rôle de la direction.

Ceci permet d'analyser les résultats en fonction du parcours de vie des enfants, des pratiques pédagogiques et de l'environnement scolaire.

Les options pratiques et quantitatives

- L'enquête a été menée en fin d'année scolaire pour permettre les comparaisons.
- En moyenne, 150 écoles et 4000 élèves ont été questionnés par pays ou région participant.
- En Communauté Française, 4552 élèves provenant de 150 écoles ont été interrogés. L'enquête a été coordonnée par Annette Lafontaine de l'Université de Liège pour la CFB. C'est Jan Van Damme de la KUL qui coordonne pour la Communauté Flamande.
- 4 documents ont été produits dans le cadre de PIRLS 2006 (disponibles sur <http://isc.bc.edu>):
 - *PIRLS 2006 International Report* : rapport de l'étude internationale
 - *PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications* : reprend le cadre conceptuel et l'organisation de l'étude.
 - *PIRLS 2006 Encyclopedia : A Guide to Reading Education in the Forty PIRLS 2006 Countries* : un complément à l'étude reprenant une collection des descriptifs des dispositifs pédagogiques et des contextes d'apprentissage de la lecture.
 - *PIRLS 2006 Technical Report* : décrit les méthodes et procédures utilisées pour réaliser l'étude.

Des réserves quant aux échantillonnages

Il semble, d'après les informations fournies par la Ministre Arena au Parlement de la Communauté française que les résultats de l'étude doivent être étudiés avec prudence.

Si l'étude a été méthodologiquement supervisée par l'équipe internationale, il semble que les échantillonnages des élèves interrogés n'aient pas été opérés de façon similaire dans les différents pays, ce qui expliquerait des résultats étonnants par rapport à d'autres études comme PISA comme la première place de la Russie et le mauvais classement de la Norvège. Certains pays auraient sélectionné le public interrogé de manière telle que les résultats en ont été influencés.

Il semble aussi que des rejets statistiques ont été opérés de manière plus importante dans certains pays que d'autres (par exemple 7% de rejet en Flandre contre 3% en Communauté française).

Une étude approfondie des statistiques a été demandée à l'Université de Liège.

Chapitre I : les performances au niveau international

La performance des élèves est exprimée par une note sur une échelle de 0 à 1000 points. La norme moyenne internationale a été établie à 500 (avec une variance de 100 points) en 2001.

La performance est aussi analysée sur base du pourcentage d'élèves qui atteignent 4 niveaux de références : supérieur (= 625), élevé (=550), moyen (=475) et inférieur (=400). Les explications de ces niveaux est donnée dans la suite du document.

Le classement général

La Communauté Française se situe à peu près au niveau de la norme moyenne de 500, dans l'avant dernier groupe de pays et dernière des pays ou régions de l'Union Européenne, occupant une 34^e place sur 45. En comparaison, les élèves flamands obtiennent un score de 547 et se situe à la 13^e place du classement. Il faut noter que globalement :

- 10 pays seulement se situent clairement en dessous du score normé moyen de 500 alors
- 32 pays sont significativement au dessus de cette norme.
- 3 pays sont à la norme (dont le Communauté Française).

Pays	Résultat global			Résultat par genre			Résultat par domaine de lecture		
	Score moyen	Ecart-type	Classement	Filles	Garçons	Différence	Littérature	Information	Différence
Afrique du Sud	302	5,6	45	319	283	36	299	316	-17
Communauté Française	500	2,6	34	502	497	5	499	498	1
Moyenne Internationale	500	0		509	492	17			
Islande	511	1,3	32	520	501	19	514	505	9
Israël	512	3,3	31	520	506	14	516	507	9
Espagne	513	2,5	30	515	511	4	516	508	8
Pologne	519	2,4	29	528	511	17	523	515	8
France	522	2,1	27	527	516	11	516	526	-10
Autriche	538	2,2	20	543	533	10	537	536	1
Angleterre	539	2,6	19	549	530	19	539	537	2
Danemark	546	2,3	15	553	539	14	547	542	5
Communauté Flamande	547	2	13	550	544	6	544	547	-3
Pays-Bas	547	1,5	12	551	543	8	545	548	-3
Allemagne	548	2,2	11	551	544	7	549	544	5
Suède	549	2,3	10	559	541	18	546	549	-3
Luxembourg	557	1,1	6	559	556	3	555	557	-2
Fédération Russe	565	3,4	1	572	557	15	561	564	-3

Les comparaisons par genre

De manière générale, les filles obtiennent un score de performance plus élevé que les garçons dans l'ensemble des pays. Le score moyen était de 509 pour les filles et de 492 pour les garçons, soit une différence de 17 points en moyenne.

En ce qui concerne la Communauté Française, les différences de scores ne sont pas aussi marquées : 502 pour les filles et 497 pour les garçons soit 5 points de différence.

Les comparaisons par domaines de lecture

Remarque méthodologique : des corrections statistiques ont été nécessaires pour permettre la comparaison des scores dans les deux domaines car les questions posées n'avaient pas le même degré de difficultés.

Si pour la plupart des pays, il y a une différence statistiquement significative entre les performances dans les deux domaines comparés (littérature et information), ceci n'est pas significativement marqué en Belgique (Communauté française ou Flandre).

Lorsque l'on compare les performances selon les genres : en moyenne pour l'ensemble des pays participant à l'étude, on note les différences de scores suivantes :

Domaine de lecture	Filles	Garçons	Différence
Littérature	509	491	18
Information	509	493	16

En Communauté Française, on remarque une légère différence (9 points) entre les filles (504) et les garçons (495) dans la lecture de littérature et pas de différence significative pour la lecture d'information.

Performances dans les différents processus de compréhension

Remarques méthodologiques

Les échelles

Les questionnaires ont été construits pour appréhender 4 processus de compréhension : retrouver de l'information explicite, déduction simple, interpréter et intégrer les idées et les informations, étudier et évaluer le contenu et la forme du texte.

Le nombre de questions/items n'a pas permis de créer 4 échelles de performance séparées statistiquement significatives. Les chercheurs ont donc opté pour un regroupement des processus par deux afin d'obtenir deux échelles de performances statistiquement significatives :

- **Extraction et déduction simple** : regroupe les processus de récupération de l'info explicite et de déduction simple d'une information non-explicite (boucher les « trous »). Dans le cadre scientifique de l'étude, le regroupement à considérer des poids différents pour les scores des deux processus concernés : récupération de l'info pour 20% et déduction simple pour 30%.
- **Interprétation, intégration et évaluation** : regroupe le processus d'interprétation et d'intégration du contenu (relier les détails du texte avec une idée générale ou avec des idées personnelles) avec celui d'examiner et d'évaluer le texte (examiner le texte lui-même concernant le but poursuivi par l'auteur, les thèses contenues, la structure, le style et le langage). Les poids respectifs des deux processus sont de 30% pour l'intégration et 20% pour l'évaluation.

Ces deux échelles sont jugées sensées car la première concerne des processus de compréhension basés sur le texte tandis que la seconde concerne deux processus qui demandent un raisonnement. Par ailleurs, statistiquement, ces deux échelles correspondent à la moitié des questions/items proposés dans les questionnaires.

Corrections statistiques

La comparaison des résultats montrent que les degrés de difficultés n'étaient pas identiques pour les deux échelles. Les items proposés pour l'échelle d'interprétation, intégration et évaluation s'est montrée plus difficile que la première. Il a donc été nécessaire, comme pour la comparaison entre domaines de lecture, de corriger les scores afin de les rendre comparables entre eux en ramenant les résultats sur une échelle normée dont le score moyen international est de 500.

Ces corrections ont amené quelques difficultés d'interprétation pour certains pays car les corrections étaient bien trop importantes. Ces pays n'ont donc pas été intégrés à ces échelles.

Résultats

Il n'y a pas de surprise dans la décomposition des résultats, en ce qui concerne la place respective et les scores respectifs des différents pays participants. Les pays obtenant les meilleurs scores globaux sont aussi les mieux classés sur base des deux échelles.

Par contre, la comparaison des performances selon ces deux échelles montrent des différences notables entre les pays. La moitié des pays participants ont de meilleurs scores moyens sur l'échelle impliquant le raisonnement que sur celle concernant l'étude du texte. Parmi ces pays, on retrouve tous ceux dont la langue prédominante est l'Anglais.

Parmi les autres pays, la plupart ont des scores significativement meilleurs sur l'échelle basée sur le texte. C'est vrai pour tous les pays francophones (à l'exception du Québec), les pays germanophones et les pays scandinaves.

Pays	Performance selon le processus de compréhension à la lecture		
	Extraction et déduction	Interprétation, intégration et évaluation	Différence entre les deux processus
Communauté Française	501 (2.6)	497 (2.5)	4 (1.2)
Communauté flamande	545 (1.9)	547 (1.8)	-3 (1.2)
France	523 (2.1)	518 (2.3)	6 (1.1)
Pays-Bas	551 (2.0)	542 (1.5)	9 (1.6)
Allemagne	555 (2.6)	540 (2.2)	14 (1.5)

A noter qu'en Belgique, les élèves flamands ont des scores légèrement plus importants (3 points) sur l'échelle du raisonnement (comme les pays anglophones) alors que les élèves francophones sont plus performants (4 points de différence) sur l'échelle 'extraction et déduction simple' (comme les autres francophones).

Comme pour les autres résultats, les filles sont, au niveau international, plus performantes que les garçons sur les deux échelles. (15 points de différence pour ce qui concerne l'échelle « Extraction et déduction » et 17 points pour l'échelle « interprétation, intégration et évaluation »)

En ce qui concerne les élèves belges, les différences sont les mêmes pour les deux échelles et les deux communautés (6 points en faveur des filles).

Chapitre 2 : Performances par rapport à des points de références internationaux

Pour analyser les scores et décrire les résultats obtenus en fonction des performances sur les différentes questions, l'étude de l'échelle de réussite a défini quatre points de références dans l'échelle des résultats. Ces points de références permettent de classer les performances en différentes catégories.

Dans le cadre de PIRLS 2006, les références sont :

- Supérieur : 625
- Elevé : 550
- Moyen : 475
- Inférieur : 400

Il s'agit ici de décrire le type de compétences et stratégies de lecture développées par les élèves de 4^e primaire pour chacun des points de références internationaux.

Les résultats par pays

Une première approche des résultats est de compter les élèves atteignant les différents points de références. Cela permet d'identifier la disparité des résultats parmi les élèves d'un même pays.

En général, les pays atteignant un meilleur score global voient plus d'élèves atteindre les niveaux respectifs de références.

Quelques comparaisons

Pays	Supérieur (625)	Elevé (550)	Moyen (475)	Inférieur (400)
Communauté Française	3 (0.4)	23 (1.3)	66 (1.6)	92 (0.7)
Communauté flamande	7 (0.6)	49 (1.5)	90 (0.9)	99 (0.2)
France	5 (0.6)	35 (1.2)	76 (1.2)	96 (0.4)
Pays-Bas	6 (0.5)	49 (1.2)	91 (0.8)	99 (0.9)
Allemagne	11 (0.9)	52 (1.6)	87 (0.8)	97 (0.3)
Médian international	7	41	76	94

Le tableau ci-dessus donne le part (en %) du nombre d'élèves qui atteignent au minimum le point de référence. On constate donc que, pour la Communauté Française, 92% des élèves atteignent le niveau inférieur de performance mesurée (correspondant à un score de 400). Autrement dit 8% des élèves n'atteignent pas ce niveau.

Dans le même ordre d'idée, seulement 66% des élèves de la Communauté Française atteignent un niveau considéré comme moyen au niveau international.

On remarquera que les performances sont toutes inférieures au pays voisins et largement inférieures à ceux obtenus en Flandre.

Au niveau global de l'enquête, on remarquera aussi que les niveaux de performance atteint pour chacun des points de références sont en dessous des scores médians (c'est-à-dire les scores qui laissent autant de pays en dessous du point de référence que de pays au-dessus)

La définition des points de référence

Le groupe d'étude a procédé à une analyse des réponses fournies (dites méthode de « Scale anchoring analysis » que l'on pourrait traduire par l'analyse de l'ancrage des niveaux) en fonction du type de texte lu, du type de questions/items auxquels les élèves parvenaient à répondre et de la qualité des réponses quand il s'agissait de réponses construites et multipoints. Ceci dans le but d'identifier le type d'items qui discrimine les différents points de référence. Par ailleurs, le comité de lecture a également examiné le contenu des textes et des items afin de décrire les compétences et les stratégies de compréhension des élèves.

Les résultats de tous les élèves ont été regroupés par « point de référence » indépendamment de son pays d'origine. En fonction du score obtenu sur l'échelle PIRLS, le travail d'analyse visait donc à identifier les questions pour lesquelles les élèves qui avaient atteint un point de référence pouvaient répondre correctement alors que les élèves classés dans le niveau juste inférieur n'apportaient pas de réponse correcte.

Par exemple, une question à choix multiple est ancrée au niveau supérieur si au moins 65% des élèves qui ont un score de 625 répondent correctement à la question et que moins de 50% des élèves classés dans le niveau élevé (score de 550) n'ont pas répondu correctement.

Pour les réponses construites, le fait du hasard étant faible, le critère de différenciation a été fixé à 50%.

Pour les réponses à points multiples, des grilles de scores ont été fixées pour définir un nombre de points total ou partiel en fonction du caractère plus ou moins complet de la réponse.

Les compétences par points de référence

Inférieur (400)

En lisant des textes littéraires, les élèves peuvent :

- Reconnaître un détail indiqué de manière explicite
- Trouver une partie précise du récit et faire une déduction clairement suggérée par le texte

En lisant des textes informatifs, les élèves peuvent :

- Retrouver et reproduire une information explicitement énoncée qui est directement accessible, par exemple, en début de texte ou dans une partie du texte clairement identifiée
- Commencer à faire des déductions simples clairement suggérées par le texte

Moyen (475)

En lisant des textes littéraires, les élèves peuvent :

- Identifier les événements principaux, les séquences de l'intrigue et les détails pertinents de l'histoire
- Faire des déductions simples concernant les caractéristiques, les sentiments et les motivations des personnages principaux
- Commencer à faire des liens entre différentes parties du texte.

En lisant les textes informatifs, les élèves peuvent :

- Trouver et reproduire un ou deux morceaux d'information dans le texte
- Faire des déductions simples afin de fournir de l'information d'une seule partie du texte
- Utiliser les sous-titres, les cadres de texte et les illustrations pour identifier des parties du texte

Elevé (550)

En lisant des textes littéraires, les élèves peuvent :

- Situer des épisodes pertinents et relever des détails importants intégrés dans le texte
- Faire des déductions pour expliquer des relations entre des intentions, des actions, des événements et donner des justifications basées sur le texte
- Reconnaître l'utilisation de quelques particularités d'écriture (par exemple, langage figuratif, message abstrait, ...)
- Commencer à intégrer et à interpréter les événements de l'histoire et les actions des personnages à travers le texte

En lisant des textes informatifs, les élèves peuvent :

- Reconnaître et utiliser une variété de particularités organisationnelles pour situer et distinguer des informations pertinentes
- Faire des déductions basées sur des informations abstraites ou enfouies dans le texte
- Intégrer l'information contenue à travers le texte pour reconnaître les idées importantes et fournir des explications
- Comparer et évaluer des parties du texte pour en donner une préférence et la justifier
- Commencer à comprendre des éléments du texte comme des simples métaphores et le point de vue de l'auteur

Supérieur (625)

En lisant des textes littéraires, les élèves peuvent :

- Intégrer des idées de l'ensemble du texte pour donner des interprétations des traits des personnages, des intentions et des sentiments et fournir une justification complète basée sur le texte
- Interpréter le langage figuratif
- Commencer à examiner et évaluer la structure de l'histoire

En lisant des textes informatifs, les élèves peuvent :

- Distinguer et interpréter de l'information complexe de différentes parties du texte et fournir une justification basée sur l'entièreté du texte
- Comprendre le fonctionnement des caractéristiques d'organisation
- Intégrer l'information à travers un texte afin d'établir une séquence d'activités et justifier pleinement les préférences.

Chapitre 3 : les activités à la maison liées à la littérature

Les activités d'éveil à la lecture

De nombreuses études ont montré l'impact des activités d'éveil vécues avant la scolarité.

Pour en mesurer l'impact, les résultats des élèves ont été associés aux informations fournies par leurs parents (ou tuteurs) sur les expériences d'éveil à la lecture vécues à la maison.

Pour permettre une analyse des résultats et une lecture comparée, les élèves ont été classés en trois catégories : élevée, moyenne et basse.

Pour mesurer ces expériences d'éveil, PIRLS 2006 a demandé si les parents (ou quelqu'un d'autre à la maison) ont pratiqué une série d'activités avec leur enfant avant l'école primaire. L'index EHLA (Early Home Literacy Activities) résume les réponses des parents pour 6 activités : lire des livres, raconter des histoires, chanter des chansons, jouer avec des jouets alphabétiques (ex : cubes avec des lettres), pratiquer des jeux de mots, lire à haute voix les panneaux et indications. Les parents pouvaient classer la pratique de ces activités sur une échelle à trois niveaux : souvent, parfois, (presque) jamais. L'index est construit sur base d'une moyenne pour les 6 activités et les élèves sont ainsi classés dans une des 3 catégories : les élèves dont les parents sont réputés en moyenne s'impliquer régulièrement dans les activités décrites sont classés en catégorie élevée ; ceux classés dans la catégorie basse ont des parents qui ne s'impliquent jamais ou quasi jamais dans ce genre d'activités ; les autres se classent dans la catégorie moyenne.

En général, les parents ont témoigné d'un relativement grand niveau d'implication dans les activités d'éveil avec en moyenne pour les pays participants 54% d'élèves se classant dans la catégorie élevée mais les disparités entre pays sont importantes (85% pour l'Ecosse ou 37% pour le Maroc).

Si les pays avec les plus grands taux d'activités d'éveil ne sont pas d'office les pays avec les résultats généraux en lecture les plus élevés, on note toutefois une relation positive entre les deux : en moyenne, il y a 20 points d'écart entre les élèves de la catégorie élevée et ceux de la catégorie moyenne et 20 points d'écart entre ceux de la catégorie moyenne et ceux de la catégorie basse mais à nouveau, ces différences sont plus ou moins marquées selon les pays.

Pays	EHLA Elevé		EHLA Moyen		EHLA Bas		Score moyen national
	% Elèves	Score moyen	% Elèves	Score moyen	% Elèves	Score moyen	
Communauté Française	52 (0.9)	513 (2.9)	36 (0.7)	493 (3.3)	11 (0.7)	475 (5.5)	500 (2.6)
Communauté flamande	41 (0.9)	560 (2.4)	41 (0.8)	544 (2.1)	18 (0.7)	530 (2.6)	547 (2.0)
France	59 (0.1)	533 (2.4)	33 (0.9)	516 (2.6)	8 (0.6)	500 (4.5)	522 (2.1)
Pays-Bas	64 (1.2)	561 (1.8)	30 (1.0)	547 (2.8)	6 (0.6)	544 (5.1)	547 (1.5)
Allemagne	57 (0.8)	558 (2.5)	34 (0.9)	551 (2.5)	9 (0.5)	531 (4.8)	548 (2.2)
Moyenne internationale	54 (0.2)	515 (0.6)	33 (0.2)	494 (0.6)	13 (0.1)	475 (1.1)	500

En ce qui concerne la Belgique, on peut constater le faible taux d'implication dans les activités d'éveil rapporté par les parents si on les compare à la moyenne internationale et aux pays limitrophes. C'est encore plus marqué en Flandre qui pourtant obtient de meilleurs résultats aux épreuves que la Communauté française.

Les ressources en lecture à la maison

Des études précédentes notamment de l'IEA ont montré que les élèves qui ont accès à de nombreuses ressources en lecture obtiennent des résultats meilleurs en lecture mais aussi dans d'autres domaines (mathématiques et sciences notamment) que ceux qui vivent dans des milieux moins avantagés.

PIRLS a donc construit un indice HER (Home Educational Resources) basé sur des indications données par les parents et les élèves : le nombre de livres, le nombre de livres pour enfants, la présence de 4 outils d'éducation à la maison (ordinateur, bureau individuel, livres dont ils sont propriétaires et accès à un journal quotidien) et le niveau d'éducation des parents.

Trois catégories d'élèves ont été constituées :

- Elevé : plus de 100 livres, plus de 25 livres d'enfants, au moins 3 des 4 outils d'éducation et au moins un parent de niveau universitaire.
- Inférieur : au plus 25 livres, au plus 25 livres d'enfants, pas plus de 2 outils sur les 4 et des parents qui n'ont pas terminé les études secondaires.

- Moyenne : les élèves qui ne relèvent pas des deux autres catégories.

Pays	EHR Elevé		EHR Moyen		EHR Inférieur		Score moyen national
	% Elèves	Score moyen	% Elèves	Score moyen	% Elèves	Score moyen	
Communauté Française	5 (0.5)	553 (5.8)	91 (0.6)	502 (2.5)	4 (0.5)	440 (5.9)	500 (2.6)
Communauté flamande	14 (1.0)	580 (2.5)	84 (1.0)	545 (1.8)	2 (0.3)	--	547 (2.0)
France	15 (1.1)	570 (3.1)	82 (1.1)	520 (1.9)	4 (0.4)	463 (5.7)	522 (2.1)
Pays-Bas	20 (1.1)	584 (2.9)	79 (1.1)	550 (1.4)	1 (0.3)	--	547 (1.5)
Allemagne	12 (0.9)	592 (2.9)	85 (0.9)	553 (2.1)	3 (0.3)	483 (6.0)	548 (2.2)
Moyenne internationale	11 (0.1)	563 (1.0)	80 (0.2)	503 (0.5)	9 (0.1)	426 (1.9)	500

Si, dans l'ensemble, on peut voir un lien positif entre le niveau de ressources disponibles et les résultats obtenus en lecture, le plus marquant réside dans les différences de score moyen entre les catégories. Ainsi au niveau international, on remarque que la différence entre le score moyen de la catégorie EHR Elevé et celui de la EHR Inférieur est de 137 points ce qui est deux fois plus que la différence entre le score moyen international (500) et la le score de la fédération russe (pays le plus performant avec 565 points).

Pour la Communauté Française, on peut faire quelques constats :

1. Le nombre d'élèves dans la catégorie la plus élevée est particulièrement bas (deux fois moindre que la moyenne internationale et près de 3 fois inférieure à la Communauté flamande). L'explication réside dans la composition de l'indice EHR qui intègre le niveau études des parents, voir plus bas.
2. Par ailleurs, la Communauté française présente avec la France un nombre d'élèves dans la catégorie inférieur proportionnellement plus important que les pays voisins. La différence de score entre les deux catégories extrêmes est de 113 points et la catégorie inférieure obtient en moyenne 60 points de moins que la moyenne nationale et 35 points en dessous du niveau défini par PIRLS comme étant le niveau moyen de performance. 4 % des élèves de Communauté française qui ne disposent pas des ressources en lecture jugées moyennes, se retrouvent en décrochage important par rapport à la lecture.

Décomposition de l'indice

Nombre de livres d'enfants à la maison

Car le nombre livres et plus particulièrement de livres d'enfants semblent la ressource la plus importante, l'étude à associer les résultats des élèves au nombre de livres d'enfants présents à la maison.

Nbre de livres d'enfants	Plus de 100		51 à 100		26 à 50		11 à 25		0 à 10		Score moyen national
	% Elèves	Score moyen	% Elèves	Score moyen	% Elèves	Score moyen	% Elèves	Score moyen	% Elèves	Score moyen	
Communauté Française	20 (1.3)	536 (3.1)	26 (1.0)	518 (2.7)	27 (0.9)	498 (2.9)	17 (0.9)	469 (3.7)	10 (1.0)	453 (6.0)	500 (2.6)
Communauté flamande	15 (0.8)	571 (2.8)	24 (0.9)	559 (2.5)	32 (0.7)	550 (2.6)	21 (0.8)	534 (3.0)	9 (0.6)	513 (4.0)	547 (2.0)
France	19 (1.0)	560 (2.6)	28 (0.9)	538 (2.7)	28 (0.8)	518 (2.4)	17 (0.8)	497 (3.4)	8 (0.7)	468 (4.1)	522 (2.1)
Pays-Bas	17 (1.1)	577 (3.7)	29 (1.2)	563 (2.2)	31 (1.1)	552 (2.0)	17 (1.0)	542 (2.9)	6 (0.7)	517 (7.2)	547 (1.5)
Allemagne	19 (1.1)	587 (2.5)	28 (1.0)	567 (3.3)	31 (1.0)	547 (2.1)	16 (0.7)	519 (3.6)	6 (0.5)	487 (4.7)	548 (2.2)
Moyenne internationale	13 (0.1)	553 (1.0)	19 (0.1)	532 (0.9)	25 (0.1)	510 (0.8)	21 (0.1)	489 (0.7)	22 (0.2)	462 (1.0)	500

On constate qu'en moyenne internationale, plus de la moitié des élèves (57%) ont plus de 25 livres d'enfants à la maison. En communauté française, 73% des élèves sont dans ce cas et proportionnellement la part d'élèves avec plus 100 livres disponibles est importante (surtout en comparaison avec la Flandre) ;

On remarque aussi d'importante disparité entre les résultats obtenus par ceux qui ont beaucoup de livres (+ de 100) et ceux qui n'en ont pas beaucoup puisque la différence de score est de 91 points en général et de 83 points en ce qui concerne la Communauté française.

Niveau d'études des parents

Niveau d'études d'au moins un des parents	Universitaire		Supérieur non-universitaire		Secondaire supérieur		Secondaire inférieur		Pas de secondaire inférieur		Score moyen national
	% Elèves	Score moyen	% Elèves	Score moyen	% Elèves	Score moyen	% Elèves	Score moyen	% Elèves	Score moyen	
Pays											
Communauté Française	10 (0.7)	539 (4.8)	48 (1.3)	518 (2.6)	23 (0.9)	491 (3.2)	14 (0.9)	467 (3.8)	5 (0.6)	456 (6.7)	500 (2.6)
Communauté flamande	31 (1.2)	572 (2.3)	27 (0.9)	559 (1.9)	30 (1.1)	535 (2.3)	10 (0.7)	512 (3.4)	2 (0.3)	--	547 (2.0)
France	26 (1.6)	561 (2.5)	16 (0.7)	542 (3.9)	46 (1.3)	514 (2.2)	9 (0.7)	490 (4.5)	4 (0.4)	481 (5.4)	522 (2.1)
Pays-Bas	47 (1.7)	574 (2.0)	3 (0.4)	558 (6.6)	34 (1.3)	546 (2.3)	15 (1.0)	537 (3.3)	1 (0.2)	--	547 (1.5)
Allemagne	17 (1.3)	589 (2.6)	10 (0.5)	580 (2.6)	37 (0.9)	558 (2.9)	33 (1.3)	530 (2.3)	2 (0.3)	--	548 (2.2)
Moyenne internationale	25 (0.2)	543 (0.8)	21 (0.1)	515 (0.8)	31 (0.2)	496 (0.7)	15 (0.1)	465 (1.1)	8 (0.1)	423 (2.0)	500

On constate le lien entre niveau des études des parents et le score obtenu en lecture.

On remarque aussi que l'écart des scores entre les élèves avec au moins un des parents ayant obtenu un diplôme universitaire et ceux dont les parents n'ont pas terminé le secondaire inférieur est de 120 points en moyenne internationale et de 83 points dans le cas de la Communauté française. Cet écart est donc supérieur à la différence entre la moyenne générale (500) et le pays le plus performant (565).

On remarquera la particularité de la répartition des parents de Communauté française dans les différentes catégories : peu d'universitaire (10% alors que la moyenne internationale est de 25% et les Flamands à 31%), beaucoup de supérieur non-universitaire (plus de 2 fois plus que la moyenne internationale) et une part importante (5%) d'élèves dont aucun des parents n'a de diplôme secondaire inférieur.

A noter aussi que, présentés de la sorte, on voit que 19% des élèves (dont aucun des parents n'ont un CESS) sont en moyenne en-dessous du point de référence moyen (score=475 points).

Situation d'emploi des parents

Les ressources en lecture dépendent aussi de considérations économiques. L'étude a donc étudié la situation professionnelle des parents à la fois sur leur situation d'emploi (temps d'emploi) et sur le type d'occupation professionnelle.

En ce qui concerne le temps de travail des parents, on remarque de légères différences entre les élèves dont au moins un de parents travaille à temps plein et ceux dont les parents ne travaillent qu'à temps partiels ou ceux connaissant d'autres situations.

Dans certains pays (Luxembourg, Pays-Bas, Allemagne et, dans une moindre mesure, Flandre) les résultats obtenus sont meilleurs lorsqu'un seul des parents travaille à temps plein que lorsqu'ils sont deux.

En ce qui concerne l'activité professionnelle, on groupe par activité professionnelle d'au moins un des parents, en prenant la catégorie la plus élevée selon le classement ci-dessous.

Type d'activité professionnelle des parents	Employé		Propriétaire d'une petite affaire		Travail de bureau		Ouvrier spécialisé		Ouvrier		Jamais travaillé pour gagner sa vie		Autres	
	% Elèves	Score moyen	% Elèves	Score moyen	% Elèves	Score moyen	% Elèves	Score moyen	% Elèves	Score moyen	% Elèves	Score moyen	% Elèves	Score moyen
Communauté Française	37 (1.5)	533 (2.5)	9 (0.5)	500 (4.5)	28 (1.1)	499 (3.0)	13 (0.8)	473 (3.5)	4 (0.4)	462 (8.1)	3 (0.4)	455 (7.4)	6 (0.5)	472 (6.1)
Communauté flamande	43 (1.2)	567 (2.0)	14 (0.6)	548 (2.8)	24 (0.8)	543 (2.7)	12 (0.7)	523 (3.2)	4 (0.4)	513 (5.7)	1 (0.1)	--	2 (0.3)	--
France	39 (1.6)	552 (2.2)	11 (0.7)	525 (4.4)	23 (0.9)	521 (2.7)	16 (1.0)	496 (3.2)	4 (0.4)	476 (4.7)	1 (0.3)	--	6 (0.6)	498 (6.7)
Pays-Bas	49 (1.7)	569 (1.7)	14 (0.8)	549 (4.4)	25 (1.0)	547 (2.6)	8 (0.7)	528 (4.6)	1 (0.3)	--	0 (0.2)	--	2 (0.4)	--
Allemagne	28 (1.1)	582 (2.3)	12 (0.7)	554 (3.1)	40 (1.2)	552 (2.4)	12 (0.9)	524 (4.4)	2 (0.3)	--	1 (0.1)	--	5 (0.4)	519 (5.7)
Moyenne internationale	35 (0.2)	533 (0.7)	11 (0.1)	506 (1.0)	23 (0.1)	504 (0.8)	17 (0.2)	485 (0.9)	6 (0.1)	469 (1.6)	4 (0.1)	409 (2.3)	5 (0.1)	475 (1.7)

On remarquera que des scores moyens significativement différents entre les catégories permettent de dire que le résultat au test de lecture est lié au type d'emploi du ou des parents.

Les attitudes et habitudes des parents vis-à-vis de la lecture

Cette partie étudie le nombre d'heures de lecture par semaine, le nombre de lecture pour le plaisir et construit un indice d'attitude vis-à-vis de la lecture

Je n'ai pas approfondi

Les langues parlées par rapport à langue du test

Les sujets abordés sont :

- Langue parlée à la maison
- Parents nés dans le pays

On remarque que si la Communauté française est caractérisée par une forte proportion de parents qui sont nés dans un autre pays, par contre la langue utilisée à la maison est plus largement le Français. Cela pourrait s'expliquer par une population d'origine étrangère mais dont la langue maternelle est le Français (France, Afrique Centrale, ...).

Dans tous les cas, on remarque aussi que l'homogénéité du public en ce qui concerne le pays d'origine et la langue parlée à la maison est plus grande en Flandre.

Chapitre 4 : attitudes des élèves par rapport à la lecture et par rapport à leur capacité de lecture.

En Communauté Française, les élèves ont des attitudes plutôt positives vis-à-vis de la lecture. Ils disent lire beaucoup mais plus particulièrement des informations (tant sur livres que sur internet) que de la littérature. Or si les résultats PIRLS sont positivement corrélés avec lecture fréquente de littérature, ce n'est pas le cas avec la lecture informative.

Les élèves de la Communauté Française ont par ailleurs une confiance moyenne en leurs capacités.

Chapitre 5 : programme scolaire et organisation de l'apprentissage de la lecture

Ecole maternelle

Il y a un lien positif entre le nombre d'années de fréquentation de l'école maternelle et les résultats en lecture.

En ce qui concerne l'âge d'entrée dans le parcours primaire, il n'y a pas de différence significative en Communauté française entre les enfants qui entrent à 5 ans et ceux qui entrent à 6 ans.

Par contre, pour les 4% des enfants qui sont entrés à l'âge de 7 ans en primaire, on note une différence de score significative de l'ordre de 50 points, en 4^e primaire.

Explications ? Logique de redoublement, déjà ?

Préparation des élèves à l'apprentissage de la lecture

On a demandé aux parents de préciser leur impression sur le niveau de préparation de leur enfant à l'entrée du parcours scolaire. Ils devaient dire si leur enfant était capable, avant d'entrer à l'école primaire, d'accomplir 5 activités-types : reconnaître une grande partie de l'alphabet, écrire des lettres de l'alphabet, lire quelques mots, écrire quelques mots, lire des phrases. Ceci a permis de construire une échelle à quatre niveaux de préparation : très bien, bien, pas vraiment et pas du tout.

En communauté française, 64% des parents pensent que leurs enfants étaient très bien (27%) ou bien préparés (37%) alors que 26% estiment que leurs enfants n'étaient pas bien préparés et 10% pas du tout.

A noter qu'en Flandre, les parents sont plus pessimistes : 11% très bien, 29% bien, 34% pas vraiment, 25% pas du tout.

Il y a toutefois une corrélation entre le niveau de préparation estimé par les parents et les scores moyens obtenus par les élèves.

Lorsqu'on interroge les directeurs, les choses diffèrent puisque les directeurs sont moins optimistes que les parents. Pour ce faire, les directeurs devaient estimer le pourcentage d'élèves qui entraient à l'école avec chacune des 5 compétences décrites ci-dessus. Il y avait quatre choix possibles : plus de 75%, 51 à 75%, 25 à 50% et moins de 25% des élèves.

En Communauté française, 6% des directeurs estiment que plus de 75% des élèves qui entrent en primaire avec des compétences de base en lecture, 20% des directeurs pensent que 50 à 75% de leurs élèves débutant sont dans ces conditions, 35% pensent qu'il ne sont qu'entre 25 et 50% dans le cas et 39% pensent qu'il y a moins de 25% des élèves qui possèdent des compétences en lecture.

Pour la Flandre, les directeurs confirment un niveau de confiance encore moindre puisque 2% des directeurs seulement pensent que plus de 75% des élèves ont des compétences de départ acquises et 73% pensent qu'il y a moins de 25% des élèves dans la situation.

L'importance de la lecture dans le programme scolaire

Les pays participants ont dû décrire le parcours scolaire prévu et indiquer l'accent particulier à l'apprentissage de la lecture.

La plupart des pays considèrent l'apprentissage de la lecture dans le cadre général de l'apprentissage de la langue. On remarque toutefois que quelques pays (qui se retrouvent tous dans le peloton de tête du classement par score moyen national) ont un programme séparé pour la lecture, comme en Ontario, aux Pays-Bas, en Russie et en Suède.

Les directeurs ont été interrogés concernant les accents portés sur un programme précis de lecture au sein de l'école et sur des accents particuliers sur des compétences de lecture spécifiques ou des stratégies développées pour chaque année ou cycle d'apprentissage à l'école primaire.

Pourcentage d'élèves dont l'école est pourvue de politiques ou procédures (source : tableau 5.6 page 170)

Pays	Pourcentage d'élèves dont les écoles ont pour politique ou procédure :				Score moyen national
	Déclaration écrite du programme de lecture qui doit être appris à l'école	Initiatives informelles pour encourager les élèves à la lecture	Programme au sein de l'école pour les enseignants en vue d'améliorer l'instruction de la lecture.	Directives sur comment coordonner l'instruction de la lecture entre enseignants	
Communauté Française	21 (3.8)	83 (3.2)	35 (4.3)	48 (4.7)	500 (2.6)
Communauté flamande	32 (4.4)	88 (2.7)	31 (3.9)	64 (4.0)	547 (2.0)
France	54 (4.1)	81 (3.7)	30 (3.9)	49 (4.4)	522 (2.1)
Pays-Bas	32 (4.8)	68 (4.7)	46 (5.3)	46 (4.6)	547 (1.5)
Allemagne	31 (2.6)	87 (2.4)	32 (2.9)	20 (2.2)	548 (2.2)
Moyenne internationale	40 (0.6)	80 (0.5)	49 (0.6)	49 (0.6)	500

La communauté française se caractérise par une approche plutôt informelle de l'apprentissage de la lecture à l'exception de la coordination entre enseignants.

(Source : tableau 5.6 page 170)

Pays	Pourcentage d'élèves dont les écoles mettent plus l'accent sur une compétence liée à l'écrit en comparaison avec d'autres matières:			Score moyen national
	Lecture	Ecriture	Ecoute et élocution (langage oral)	
Communauté Française	78 (3.9)	22 (3.9)	24 (3.8)	500 (2.6)
Communauté flamande	50 (4.2)	13 (3.3)	13 (3.0)	547 (2.0)
France	69 (4.1)	36 (4.2)	37 (4.2)	522 (2.1)
Pays-Bas	84 (3.7)	16 (3.6)	28 (4.7)	547 (1.5)
Allemagne	53 (3.8)	27 (3.7)	38 (3.7)	548 (2.2)
Moyenne internationale	73 (0.6)	45 (0.6)	47 (0.6)	500

Le tableau ci-dessus semble indiquer que notre enseignement se caractérise par une priorité sur la lecture mise de façon très large dans l'apprentissage de la langue.

En ce qui concerne les buts poursuivis prioritairement dans le programme de lecture, la communauté française, comparativement aux autres pays, semble se caractériser par une approche centrée sur l'acquisition d'informations ainsi que le plaisir et, dans une moindre mesure, pour la nécessité sociale. A noter que « avoir une expérience littéraire » et « améliorer la lecture » n'ont pas été pointés comme objectifs prioritaires, en Communauté française. (voir tableau 5.8.page 174)

Le temps scolaire consacré à la lecture

Source : tableau 5.11, page 182

Pays	Plus de 6 heures		+de 3 heures jusqu'à 6 heures incluses		Jusqu'à 3 heures		Score moyen national
	% Elèves	Score moyen	% Elèves	Score moyen	% Elèves	Score moyen	
Communauté Française	25 (3.3)	504 (6.9)	36 (3.2)	501 (4.2)	39 (3.6)	497 (4.3)	500 (2.6)
Communauté flamande	12 (2.7)	542 (5.9)	26 (4.0)	546 (4.6)	61 (4.5)	547 (2.3)	547 (2.0)
France	29 (3.8)	523 (4.6)	48 (4.1)	519 (3.1)	23 (3.1)	530 (4.7)	522 (2.1)
Pays-Bas	13 (3.3)	535 (5.8)	42 (4.1)	547 (1.4)	45 (4.3)	549 (2.7)	547 (1.5)
Allemagne	6 (1.7)	547 (6.4)	23 (2.8)	537 (5.6)	71 (3.2)	551 (2.9)	548 (2.2)
Moyenne internationale	25 (0.5)	500 (1.3)	31 (0.6)	501 (1.1)	44 (0.6)	500 (0.9)	500

On constate que le temps consacré à la lecture (que ce soit dans le cadre de l'apprentissage de la langue ou de la lecture intégrée dans un autre domaine) est élevé par rapport à certains pays proches et notamment en Flandre.

On remarque cependant que le temps consacré en classe à la lecture n'a pas beaucoup d'effet sur les performances mesurées. Ceci s'explique par la multiplicité des causes possibles d'efficacité ou d'inefficacité.

L'étude montre aussi qu'en communauté française, les élèves connaissent proportionnellement moins de temps consacré à l'apprentissage formel de la lecture que dans les autres pays.

Pays	Il existe un temps pour de l'apprentissage formel de la lecture		Pas de temps consacré à l'apprentissage formel de la lecture		Temps moyen par semaine consacré à l'apprentissage formel de la lecture	Score moyen national
	% Elèves	Score moyen	% Elèves	Score moyen		
Communauté Française	65 (4.1)	498 (3.7)	35 (4.1)	507 (4.7)	1.8	500 (2.6)
Communauté flamande	91 (2.0)	548 (2.1)	9 (2.0)	536 (5.5)	1.4	547 (2.0)
France	88 (2.5)	524 (2.4)	12 (2.5)	506 (6.9)	2.1	522 (2.1)
Pays-Bas	96 (1.6)	546 (1.7)	4 (1.6)	551 (12.5)	1.5	547 (1.5)
Allemagne	43 (3.5)	548 (3.8)	57 (3.5)	549 (2.3)	1.4	548 (2.2)
Moyenne internationale	77 (0.5)	500 (0.7)	23 (0.5)	496 (1.5)	2.5	500

Elle montre aussi qu'en Communauté française, les élèves sont régulièrement sollicités dans l'apprentissage de la lecture puisque 58% des élèves le sont tous les jours, 28% le sont 3 ou 4 jours par semaine et 15% le sont moins de 3 jours par semaine. En moyenne, ces chiffres rencontrent les moyennes internationales.

Par contre, en Flandre, les élèves semblent moins souvent sollicités puisque seulement 46% le sont tous les jours et 26% le sont moins de 3 jours par semaine.

Temps passé en classe par types d'activités

Pays	Enseigner à la classe entière	Travailler avec des petits groupes ou des élèves individuellement	Tâches administratives	Maintenir la discipline	Autres tâches
Communauté Française	61 (1.2)	22 (1.1)	5 (0.3)	7 (0.4)	5 (0.4)
Communauté flamande	55 (1.6)	26 (1.0)	5 (0.3)	7 (0.4)	7 (0.7)
France	65 (1.2)	20 (0.9)	3 (0.2)	7 (0.6)	4 (0.5)
Pays-Bas	49 (1.6)	29 (1.5)	6 (0.4)	6 (0.5)	9 (0.6)
Allemagne	57 (1.5)	24 (1.3)	6 (0.3)	6 (0.4)	6 (0.4)
Moyenne internationale	57 (0.2)	24 (0.2)	6 (0.1)	7 (0.1)	6 (0.1)

L'organisation des classes pour l'apprentissage de la lecture

Les enseignants ont été interrogés sur la manière dont ils organisaient la classe pour les leçons ou travaux de lecture.

Pays	Pourcentage d'élèves dont les enseignants disent toujours ou presque toujours						
	Enseigner la lecture comme une activité de classe entière	Créer des groupes de compétences égales	Créer des groupes de différentes compétences	Individualiser l'apprentissage à la lecture	Faire travailler les étudiants indépendamment sur un plan ou dans un but défini	Faire travailler les étudiants indépendamment dans un but défini par eux-mêmes	Utiliser une panoplie des approches organisationnelles
Communauté Française	37 (3.4)	1 (0.7)	2 (0.6)	3 (1.2)	7 (2.1)	2 (0.9)	55 (3.4)
Communauté flamande	7 (2.0)	2 (0.9)	7 (1.8)	1 (0.6)	5 (1.2)	1 (0.5)	80 (2.6)
France	25 (3.5)	4 (1.1)	4 (1.5)	2 (1.0-)	5 (1.4)	0 (0.2)	66 (3.2)
Pays-Bas	8 (2.0)	6 (1.3)	3 (1.3)	5 (1.4)	12 (2.9)	2 (1.0)	64 (4.2)
Allemagne	22 (3.0)	2 (0.7)	1 (0.7)	2 (0.8)	10 (2.3)	5 (1.5)	68 (3.5)
Moyenne internationale	35 (0.5)	8 (0.3)	7 (0.3)	12 (0.4)	12 (0.4)	5 (0.2)	78 (0.5)

On remarque que la Communauté française se caractérise par une approche plus figée de l'apprentissage de la lecture par rapport aux autres pays : 37% des élèves connaissent (quasi-)exclusivement un enseignement de la lecture dans le groupe classe au complet.

Lorsque l'on regarde la dernière colonne du tableau, on retrouve le pourcentage d'élèves dont les enseignants ont répondu qu'ils utilisaient « souvent » aux moins deux approches proposées. Seulement 55% des élèves de Communauté française connaissent régulièrement des organisations variées de la classe, alors que la moyenne internationale est de 78%.

La taille des classes a également été étudiée. Avec 21 élèves par classe en moyenne, la Belgique (tant Flandre que CFB) se situe en dessous de la moyenne internationale (=24) et à la plupart des pays proches. Ce chiffre est un peu tempéré par la répartition puisque 39% des élèves font partie de classes de moins de 21 élèves et 59% font partie de classes de 21 à 30 élèves et seulement 2% dans des classes plus grosses. Toutefois, on ne constate pas une influence de la taille de la classe sur le score moyen en lecture.

Le Luxembourg est le pays qui présente les classes les plus petites avec 17 élèves.

Comment les écoles remédient aux difficultés en lecture ?

Les politiques et approches pour diagnostiquer et prendre des dispositions pour les élèves qui rencontrent des difficultés en lecture diffèrent beaucoup entre pays.

L'étude présente les estimations des enseignants du pourcentage d'élèves qui ont besoin d'une remédiation en lecture et de ceux qui la reçoivent effectivement.

Estimation par les enseignants des besoins et efforts de remédiation

Pays	% élèves qui présentent des difficultés dans la compréhension du langage parlé du test	% élèves qui ont besoin d'un cours de rattrapage en lecture	% élèves qui reçoivent un rattrapage quand nécessaire	% élèves qui reçoivent une instruction « enrichie » en lecture	Score moyen national
Communauté Française	5 (0.6)	17 (1.0)	8 (0.9)	3 (0.7)	500 (2.6)
Communauté flamande	6 (0.8)	18 (0.9)	14 (0.8)	16 (2.0)	547 (2.0)
France	2 (0.2)	13 (0.8)	3 (0.4)	1 (0.3)	522 (2.1)
Pays-Bas	5 (0.5)	17 (0.7)	16 (0.7)	10 (1.4)	547 (1.5)
Allemagne	5 (0.6)	21 (1.4)	13 (1.6)	4 (0.9)	548 (2.2)
Moyenne internationale	9 (0.2)	17 (0.2)	12 (0.1)	10 (0.2)	500

On constate, au niveau global, qu'il y a généralement plus d'élèves qui sont identifiés comme ayant besoin d'un accompagnement que d'élèves qui bénéficient d'aides. Ces écarts ont plus ou moins grands.

En Communauté Française, on remarque que la différence entre les besoins identifiés et les remèdes proposés est particulièrement importantes, comme c'est le cas aussi en France. Cela laisse à penser que beaucoup d'élèves en difficultés ne sont pas spécifiquement pris en charge.

On constate aussi, dans le tableau ci-dessous, que les modes d'organisation d'un accompagnement spécialisé des enfants en difficultés diffèrent. En Communauté française, si la majorité des élèves font partie de classes qui ont accès parfois à des spécialistes, peu de soutien permanent existe et le soutien spécialisé en lecture est quasi inexistant. La Flandre et les Pays-Bas ont visiblement fait d'autres choix dans ce domaine.

Pays	Pourcentage d'élèves dans les classes avec						Pas d'accès à un spécialiste
	un spécialiste de la remédiation en lecture disponible			Un ou des autre(s) spécialiste(s) disponible(s)			
	Toujours	Parfois	Jamais	Toujours	Parfois	Jamais	
Communauté Française	3 (1.3)	14 (2.4)	82 (2.8)	17 (2.4)	53 (4.2)	30 (4.0)	24 (3.8)
Communauté flamande	18 (3.1)	61 (4.4)	20 (3.4)	7 (2.0)	37 (3.9)	56 (4.1)	15 (3.0)
France	6 (1.4)	33 (3.2)	61 (3.5)	1 (0.6)	12 (2.7)	87 (2.8)	50 (3.7)
Pays-Bas	29 (4.0)	57 (4.5)	14 (3.0)	1 (0.0)	35 (4.3)	64 (4.4)	12 (2.9)
Allemagne	5 (1.6)	35 (3.4)	59 (3.6)	3 (1.1)	11 (2.2)	86 (2.4)	58 (3.7)
Moyenne internationale	12 (0.4)	28 (0.5)	60 (0.5)	9 (0.3)	33 (0.5)	58 (0.5)	41 (0.5)

Chapitre 6 : les enseignants et l'apprentissage de la lecture

Ce chapitre s'intéresse à l'influence et au rôle des enseignants chargés de l'apprentissage de la lecture. L'enquête a demandé aux enseignants de préciser leur préparation à l'enseignement de la lecture ainsi que les outils, les stratégies et les activités qu'ils utilisent.

Quelle formation les enseignants possèdent-ils pour enseigner la lecture ?

Cette partie s'intéresse au niveau de formation général des enseignants et à la préparation particulière à l'enseignement de la lecture.

Le niveau de formation général des enseignants

Pays	Pourcentage d'élèves dont l'enseignant a un niveau de formation				Score moyen national
	Université	Études supérieures	Secondaire supérieur	Pas de diplôme de secondaire supérieur	
Communauté Française	0 (0.0)	100 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	500 (2.6)
Communauté flamande	5 (1.3)	95 (1.3)	0 (0.0)	0 (0.0)	547 (2.0)
France	78 (2.8)	4 (1.3)	18 (2.6)	0 (0.0)	522 (2.1)
Pays-Bas	95 (1.9)	5 (1.9)	0 (0.0)	0 (0.0)	547 (1.5)
Allemagne	0 (0.0)	75 (3.0)	24 (2.9)	2 (1.1)	548 (2.2)
Moyenne internationale	60 (0.4)	30 (0.4)	9 (0.3)	1 (0.1)	500

La Belgique (et particulièrement la CFB) se caractérise par la formation spécialisée non-universitaire des enseignants.

Remarque : pour l'Allemagne, le fait que certains élèves sont pris en charge par des enseignants qui n'ont pas fait d'études supérieures s'explique par les enseignants toujours en fonction qui relevaient de la législation en Allemagne de l'Est au début de leur carrière.

Domaines spécialisés de la formation des enseignants

Les enseignants ont été interrogés sur les contenus de leur formation et les domaines de spécialisation qui ont été abordés au cours de leurs études d'enseignants.

Outre l'apprentissage de la langue ou de la littérature, les enseignants pouvaient renseigner d'autres domaines de spécialisation en lien avec l'apprentissage de la lecture parmi : psychologie, lecture de remédiation, théorie de la lecture, développement du langage chez les enfants, éducation spécialisée et apprentissage d'une seconde langue. Les trois dernières colonnes du tableau ci-dessous reprennent le pourcentage d'élèves dont l'enseignant a étudié un, deux ou trois de ces domaines spécialisés.

Pays	Pourcentage d'élèves dont la formation d'enseignant était centrée sur :					
	Pédagogie de la lecture avec langue/littérature	Pédagogie de la lecture sans langue/littérature	Langue/Littérature sans pédagogie de la lecture	1 autre domaine relié	2 autres domaines reliés	3 autres domaines reliés
Communauté Française	64 (3.1)	1 (0.4)	25 (2.9)	23 (2.7)	19 (2.4)	26 (3.1)
Communauté flamande	58 (4.0)	6 (1.8)	18 (2.9)	21 (3.2)	17 (3.1)	31 (4.1)
France	33 (3.4)	3 (1.1)	35 (3.5)	26 (3.0)	12 (2.4)	12 (2.5)
Pays-Bas	40 (3.6)	6 (1.5)	11 (2.7)	17 (3.3)	13 (2.8)	18 (3.7)
Allemagne	34 (3.4)	8 (2.0)	19 (3.1)	33 (3.6)	12 (2.1)	13 (2.4)
Moyenne internationale	57 (0.5)	7 (0.3)	19 (0.4)	24 (0.5)	18 (0.4)	29 (0.5)

On constate en Communauté française que les enseignants ont été formés à la pédagogie de lecture de manière très liée à l'apprentissage de la langue ou de la littérature. La formation uniquement centrée sur la pédagogie à la lecture est quasi inexistante.

On remarque aussi une préparation importante à la langue ou la littérature importante en dehors de toute pédagogie liée à la lecture, tendance partagée avec les pays francophones notamment (France et Québec notamment).

On remarque aussi, comme dans les autres pays, que beaucoup d'enseignants ont reçu une formation dans un ou plusieurs domaines autres que la langue ou la littérature mais en rapport avec l'apprentissage de la lecture.

Quelles sont les caractéristiques des enseignants chargés de l'enseignement de la lecture ?

Un premier portrait des enseignants montre que les élèves sont pris en charge par des enseignants majoritairement féminins (80% en CFB), âgés de 30 à 49 ans (70% en CFB) et possédant une expérience de 17 ans dans l'enseignement.

Une deuxième comparaison concerne les responsabilités des enseignants et leur temps de travail

Pays	% d'élèves qui ont un enseignant		% d'élèves qui ont un enseignant qui dit			
	Temps plein	Temps partiel	Etre le seul enseignant pour tout ou la plupart du temps	Que les élèves ont des enseignants spécialisés pour les sujets centraux	Partager les responsabilités avec un autre enseignant	Autres situations
Communauté Française	91 (1.9)	9 (1.9)	27 (3.1)	42 (3.1)	17 (2.6)	14 (2.3)
Communauté flamande	91 (1.7)	9 (1.7)	50 (3.5)	20 (3.5)	22 (3.2)	8 (1.7)
France	91 (2.0)	9 (2.0)	30 (3.7)	44 (3.8)	21 (3.0)	6 (1.3)
Pays-Bas	64 (3.9)	36 (3.9)	49 (4.5)	3 (1.1)	42 (4.2)	6 (2.1)
Allemagne	57 (4.0)	43 (4.0)	30 (3.3)	60 (3.5)	3 (0.9)	7 (1.9)
Moyenne internationale	91 (0.3)	9 (0.3)	47 (0.5)	36 (0.5)	10 (0.3)	7 (0.3)

En comparaison avec les pays proches et la moyenne internationale, la responsabilité d'une classe semble moins assumée par un seul enseignant en Communauté française (27%) mais on ne note pas une option radicale de confier les sujets à des spécialistes.

Voir ce que regroupe la colonne « autres situations » ?

Quelles sont les ressources utilisées dans l'enseignement de la lecture ?

Les types de ressources utilisées en classe

Dans un premier temps, les directeurs ont été questionnés sur les ressources utilisées dans l'école pour l'apprentissage de la lecture soit comme outil de base ou comme outils supplémentaires.

Pays	Pourcentage d'élèves qui fréquentent des écoles qui utilisent											
	Série de lecture		Manuel scolaire		Variété de livres pour enfants		Journaux pour enfants ou magazines		Matériels d'autres domaines du programme		Logiciel informatique pour apprentissage de la lecture	
	Base	Suppl	Base	Suppl	Base	Suppl	Base	Suppl	Base	Suppl	Base	Suppl
Communauté Française	13 (0.3)	45 (5.0)	20 (3.7)	27 (4.3)	23 (3.5)	58 (4.2)	7 (2.4)	51 (4.5)	7 (2.4)	39 (4.9)	1 (0.0)	24 (4.2)
Communauté flamande	29 (4.2)	55 (4.5)	96 (1.2)	2 (1.2)	6 (2.0)	89 (2.8)	4 (1.8)	75 (3.6)	9 (2.5)	66 (4.4)	9 (2.4)	67 (4.2)
France	67 (3.9)	24 (3.6)	40 (4.7)	42 (4.2)	66 (3.9)	27 (3.8)	22 (3.7)	54 (4.8)	42 (4.0)	43 (4.1)	0 (0.2)	32 (3.7)
Pays-Bas	55 (5.5)	39 (5.5)	88 (2.5)	9 (2.5)	31 (4.5)	65 (4.7)	0 (0.0)	54 (4.1)	17 (3.5)	67 (4.9)	33 (4.8)	50 (4.7)
Allemagne	16 (2.3)	54 (3.5)	88 (2.1)	3 (0.9)	12 (2.5)	79 (2.8)	2 (1.2)	60 (3.8)	27 (3.3)	53 (4.0)	10 (2.1)	49 (3.9)
Moyenne internationale	42 (0.6)	35 (0.6)	77 (0.4)	13 (0.4)	14 (0.4)	69 (0.4)	4 (0.3)	57 (0.6)	13 (0.4)	55 (0.7)	6 (0.3)	37 (0.6)

Ce qui est marquant en Communauté française, c'est l'absence d'une ressource de base partagée par une majorité des élèves alors que dans les autres pays, il existe une tendance lourde pour un outil de base (manuel ou série).

Cette tendance se confirme, lorsque l'on interroge les enseignants sur l'utilisation des différents outils au cours d'une semaine.

Pays	Pourcentage d'élèves dont la formation d'enseignant était centrée sur :						
	Série de lecture	Manuel scolaire	Livre ou feuille de travail	Variété de livres d'enfants	Journaux et magazines pour enfants	Matériels d'autres sujets	Logiciels
Communauté Française	30 (3.4)	50 (3.7)	64 (4.2)	53 (3.9)	31 (2.9)	55 (3.5)	4 (1.6)
Communauté flamande	35 (4.6)	92 (1.6)	91 (2.1)	52 (3.8)	19 (3.2)	50 (3.9)	8 (2.1)
France	74 (3.3)	62 (3.2)	63 (3.3)	72 (3.0)	20 (3.3)	82 (2.5)	3 (1.2)
Pays-Bas	51 (4.3)	94 (1.8)	76 (3.5)	79 (3.0)	9 (2.4)	64 (4.1)	26 (4.2)
Allemagne	20 (3.6)	83 (2.7)	92 (1.4)	42 (3.7)	8 (2.0)	68 (3.5)	15 (2.2)
Moyenne internationale	60 (0.5)	90 (0.3)	82 (0.4)	55 (0.5)	22 (0.5)	53 (0.6)	11 (0.4)

Alors que dans la plupart des pays, un ou des supports sont largement utilisés par les élèves (à plus de 70%), rien de tel en communauté française si ce n'est une légère majorité qui utilise des documents de travail. De la même manière, on peut voir que les autres pays utilisent au moins un support suivi (série ou manuel) de manière plus importante alors que ces deux types d'outils ne sont pas spécialement plébiscités en CFB.

Fréquence et types de textes littéraires proposés aux élèves

Les enseignants devaient indiquer la fréquence à laquelle ils demandaient aux élèves de lire différents types de textes sur une échelle reprenant les options suivantes : (quasi-)tous les jours, une ou deux fois par semaine, une ou deux fois par mois, jamais ou presque jamais.

Dans le cadre du rapport, les résultats ont été regroupés en deux catégories : au moins une fois par semaine, moins d'une fois par semaine.

Le tableau ci-dessous reprend par ailleurs, le pourcentage d'élèves dont les professeurs demandent de lire au moins une fois par semaine par type de textes : petites histoires, livre long avec des chapitres, poèmes, théâtre.

Pays	Pourcentage d'élèves à qui les enseignants demandent de lire des textes littéraires			
	Au moins une fois par semaine		Moins d'une fois par semaine	
	% élèves	Score moyen	% élèves	Score moyen
Communauté Française	67 (3.2)	499 (2.9)	33 (3.2)	500 (5.0)
Communauté flamande	70 (3.8)	543 (2.0)	30 (3.8)	545 (3.8)
France	91 (2.2)	516 (2.6)	9 (2.2)	518 (4.7)
Pays-Bas	91 (2.1)	544 (2.0)	9 (2.1)	538 (5.5)
Allemagne	69 (3.4)	549 (2.5)	31 (3.4)	550 (3.2)
Moyenne internationale	84 (0.4)	501 (0.6)	16 (0.4)	493 (1.8)

Types de texte littéraires demandés au moins une fois par semaine

Pays	Pourcentage d'élèves à qui les enseignants demandent de lire des textes littéraires au moins une fois par semaine			
	Petites histoires	Livre plus long avec chapitres	Poèmes	Théâtre
Communauté Française	59 (3.3)	16 (2.8)	8 (2.1)	2 (1.1)
Communauté flamande	57 (4.3)	29 (3.7)	20 (3.1)	0 (0.0)
France	66 (3.6)	69 (3.2)	35 (3.6)	11 (2.4)
Pays-Bas	60 (4.4)	85 (2.6)	4 (1.5)	1 (0.8)
Allemagne	60 (3.4)	18 (3.0)	13 (2.8)	1 (0.4)
Moyenne internationale	70 (0.5)	36 (0.5)	36 (0.5)	8 (0.3)

On remarque en CFB, une moins grande sollicitation hebdomadaire des élèves que dans d'autres pays cumulé avec peu de textes longs.

Fréquence et types de textes informatifs proposés aux élèves

Fréquence de lecture de textes informatifs

Pays	Pourcentage d'élèves à qui les enseignants demandent de lire des textes informatifs			
	Au moins une fois par semaine		Moins d'une fois par semaine	
	% élèves	Score moyen	% élèves	Score moyen
Communauté Française	40 (3.9)	503 (4.5)	60 (3.9)	495 (3.9)
Communauté flamande	55 (4.0)	547 (2.9)	45 (4.0)	547 (2.6)
France	37 (3.9)	527 (3.7)	63 (3.9)	526 (2.7)
Pays-Bas	59 (4.1)	544 (2.0)	41 (4.1)	552 (2.5)
Allemagne	84 (2.5)	546 (2.4)	16 (2.5)	543 (3.8)
Moyenne internationale	58 (0.6)	502 (0.7)	42 (0.6)	499 (0.9)

Types de textes informatifs demandés au moins une fois par semaine

Pays	Pourcentage d'élèves à qui les enseignants demandent de lire des textes informatifs au moins une fois par semaine		
	Descriptions et explications de personnes, choses, événements, ...	Instructions ou manuel d'explications de comment les choses fonctionnent	Tableaux, graphiques, diagrammes
Communauté Française	59 (3.3)	16 (2.8)	8 (2.1)
Communauté flamande	57 (4.3)	29 (3.7)	20 (3.1)
France	66 (3.6)	69 (3.2)	35 (3.6)
Pays-Bas	60 (4.4)	85 (2.6)	4 (1.5)
Allemagne	60 (3.4)	18 (3.0)	13 (2.8)
Moyenne internationale	70 (0.5)	36 (0.5)	36 (0.5)

En CFB, on remarque à nouveau un pourcentage d'élèves sollicités au moins une fois par semaine moins important que dans les autres pays (à l'exception de la France) et lorsqu'ils sont régulièrement proposés plutôt des textes descriptifs que des textes techniques.

A noter que si l'on remarque des différences de résultat moyen en lecture, ces différences ne sont pas toujours statistiquement relevantes.

Stratégie d'exploitation des textes lus

Pays	Pourcentage d'élèves dont les enseignants disent utiliser différentes activités de lecture :					
	Apprendre des stratégies de décodage			Aider à comprendre du vocabulaire nouveau		
	Chaque jour	Chaque semaine	Moins que chaque semaine	Chaque jour	Chaque semaine	Moins que chaque semaine
Communauté Française	5 (1.6)	16 (2.8)	79 (3.3)	65 (3.7)	30 (3.5)	5 (1.4)
Communauté flamande	6 (1.9)	14 (2.4)	81 (3.3)	56 (4.4)	37 (4.0)	7 (1.7)
France	5 (1.5)	16 (3.1)	79 (3.3)	77 (2.7)	20 (2.6)	3 (1.1)
Pays-Bas	6 (1.8)	30 (4.4)	65 (4.7)	60 (4.1)	36 (3.9)	4 (1.5)
Allemagne	8 (1.7)	21 (2.9)	70 (3.3)	56 (3.7)	33 (3.7)	11 (2.2)
Moyenne internationale	25 (0.5)	32 (0.6)	43 (0.5)	69 (0.5)	26 (0.5)	5 (0.2)

Le type d'activités d'apprentissage demandées aux élèves au moins une à deux fois par semaine pour utiliser des stratégies ou des compétences de lecture.

Pays	Pourcentage d'élèves à qui les enseignants demandent de:						
	Identifier les idées principales	Expliquer ou justifier leur compréhension	Comparer leur lecture avec leurs propres expériences	Comparer avec d'autres choses lues	Prévoir ce qui va arriver ensuite	Faire des généralisations et tirer des déductions	Décrire le style et la structure du texte
Communauté Française	77 (2.6)	83 (2.7)	34 (3.9)	27 (3.4)	31 (3.7)	27 (3.4)	30 (3.5)
Communauté flamande	77 (3.8)	81 (3.0)	60 (4.6)	36 (4.3)	50 (3.7)	51 (3.9)	34 (3.9)
France	87 (2.0)	91 (1.9)	35 (3.6)	38 (2.8)	53 (3.9)	35 (3.4)	34 (3.4)
Pays-Bas	84 (3.4)	87 (2.9)	65 (4.7)	34 (4.1)	50 (4.5)	66 (3.6)	34 (4.0)
Allemagne	95 (1.7)	94 (1.7)	75 (3.2)	49 (3.7)	55 (3.8)	69 (3.2)	26 (3.0)
Moyenne internationale	90 (0.3)	91 (0.3)	72 (0.5)	58 (0.5)	61 (0.5)	71 (0.5)	53 (0.5)

L'exploitation des textes n'est pas très fréquente en Belgique par rapport à la moyenne internationale et par rapport aux pays proches à l'exception de la France puisque 80% des élèves ne sont pas sollicités par les enseignants au moins une fois par semaine.

A cette fréquence peu élevée, on ajoute en CFB la mise en œuvre de stratégies de compréhension des textes et des idées exprimées mais moins de stratégies ou compétences portant sur les déductions et analyses des contenus et de la forme (comparaison, imagination de la suite, généralisation, ...).

Lecture à voix haute

On remarque que la lecture à voix haute n'est pas une pratique quotidienne mais plutôt pratiquée de façon hebdomadaire ou plus sporadique.

L'enquête s'intéresse à la fréquence d'utilisation des manières de lire en classe à voix haute : lorsque l'enseignant lit à la classe, lorsqu'un élève lit à la classe, lorsqu'un élève lit à un petit groupe. On remarque que majoritairement la lecture à haute voix est pratiquée régulièrement quasi exclusivement devant la classe entière. Les pratiques en CFB ne diffèrent pas fondamentalement des autres pays.

Lorsque l'on analyse les résultats obtenus au test PIRLS en fonction de la fréquence de lecture à haute voix rapportée par les élèves, on constate une relation inversement proportionnelle. Les chercheurs expliquent cela par le fait que les enseignants sollicitent probablement moins souvent les élèves qui lisent de manière fluide.

La lecture autonome

L'étude a également demandé aux élèves de dire à quelle fréquence ils devaient lire de manière indépendante. En analysant les résultats PIRLS en fonction de la fréquence des exercices de lecture, on constate une relation positive.

Pays	(quasi-)chaque jour		Une ou deux fois par semaine		Une ou deux fois par mois		Jamais ou quasi-jamais	
	% élèves	Score	% élèves	Score	% élèves	Score	% élèves	Score
Communauté Française	65 (1.2)	505 (2.9)	28 (1.2)	494 (3.1)	4 (0.3)	488 (5.5)	3 (0.3)	472 (7.1)
Communauté flamande	62 (1.4)	548 (2.4)	30 (1.0)	547 (2.5)	5 (0.5)	548 (4.4)	3 (0.4)	534 (5.3)
France	66 (1.1)	524 (2.3)	26 (0.9)	519 (2.8)	5 (0.4)	515 (6.4)	3 (0.2)	511 (6.6)
Pays-Bas	73 (1.5)	549 (1.7)	23 (1.2)	545 (2.3)	3 (0.4)	536 (9.7)	2 (0.3)	--
Allemagne	60 (1.0)	548 (2.5)	29 (0.9)	554 (2.9)	7 (0.5)	551 (4.6)	4 (0.3)	548 (5.6)
Moyenne internationale	65 (0.2)	508 (0.6)	27 (0.2)	495 (0.7)	5 (0.1)	483 (1.5)	3 (0.1)	462 (1.6)

On remarque que la pratique de la lecture indépendante est rapportée par les élèves comme une pratique plutôt fréquente (à la différence de la lecture à voix haute). Etant donné que la 4^e année est considérée comme l'année de transition entre l'apprentissage de la lecture et la lecture pour apprendre, il est logique que la lecture indépendante soit plus fréquente que la lecture à voix haute.

Les activités en réponse à la lecture en classe

Cette partie s'intéresse aux activités que les enseignants mettent en œuvre pour permettre aux élèves de démontrer leur compréhension de ce qu'ils ont lu.

Dans les réponses apportées par les enseignants sur la fréquence à laquelle ils demandent à leurs élèves d'exprimer leur compréhension, on remarque que la CFB se caractérise par une fréquence moins élevée que la plupart des pays pour tous les moyens proposés (réponse orale, en parler en petit groupe, écrire quelque chose.)

Pays	Pourcentage d'élèves à qui les enseignants demandent de faire certaines activités au moins une fois par semaine		
	Réponses orales à des questions ou résumé oral	Parler ensemble	Ecrire quelque chose concernant la lecture
Communauté Française	67 (3.2)	38 (3.4)	76 (2.8)
Communauté flamande	85 (2.4)	52 (4.2)	85 (3.3)
France	85 (2.5)	50 (3.4)	82 (2.9)
Pays-Bas	75 (3.9)	61 (4.5)	94 (1.2)
Allemagne	97 (1.2)	93 (2.0)	80 (2.7)
Moyenne internationale	89 (0.4)	68 (0.5)	89 (0.3)

En comparant les fréquences d'interrogation (selon les trois méthodes reprises ci-dessus) relayées par les élèves au score PIRLS obtenus, on remarque une corrélation négative. Plus la fréquence d'interrogation est élevée moins le score est bon. Cela témoignerait d'une vérification plus fréquente de la part des enseignants auprès des élèves qui sont repérés comme moins performants.

Les ressources bibliothécaires disponibles

L'enquête s'est intéressée à l'accès et l'utilisation de bibliothèques par les élèves parce que cela peut aider à développer des attitudes et des habitudes positives vis-à-vis de la lecture.

Pays	% Etudiants avec une bibliothèque d'école	Taille de la bibliothèque d'école		% Etudiants avec une bibliothèque en classe	Taille de la bibliothèque de classe		% d'élèves qui peuvent emprunter des livres de leur classe à la maison
		+ de 500 livres	+ de 10 titres de magazines		Nbre moyen de livres	Nbre moyen de titres de magazines	
Communauté Française	72 (4.1)	34 (4.8)	5 (2.1)	91 (1.6)	90 (6.5)	9 (0.6)	64 (3.3)
Communauté flamande	43 (4.4)	16 (3.3)	3 (1.6)	96 (1.8)	114 (6.9)	2 (0.2)	60 (4.2)
France	90 (2.4)	63 (3.9)	10 (2.5)	85 (2.4)	78 (7.0)	5 (0.4)	71 (3.2)
Pays-Bas	76 (4.5)	39 (4.6)	1 (1.0)	88 (3.1)	78 (7.0)	3 (0.5)	18 (3.3)
Allemagne	79 (2.8)	34 (3.6)	3 (1.0)	84 (2.6)	52 (3.7)	3 (0.4)	74 (3.2)
Moyenne internationale	89 (0.4)	71 (0.5)	25 (0.5)	69 (0.5)	52 (0.8)	3 (0.1)	55 (0.6)

Les élèves de la CFB ont globalement autant accès à des ressources bibliothécaires que dans d'autres pays, notamment à travers les bibliothèques présentes en classe.

Pays	% élèves dont les enseignants disent visiter la bibliothèque				% élèves qui disent emprunter des livres			
	(Quasi-) 1 X par jour	1 ou 2 X semaine	1 ou 2 X mois	(quasi-) jamais	Au moins 1X semaine	1 ou 2 X mois	quelques fois /an	(quasi-) jamais
Communauté Française	3 (1.0)	24 (3.5)	44 (3.4)	30 (3.2)	39 (1.5)	28 (1.3)	11 (0.6)	21 (1.4)
Communauté flamande	1 (0.5)	4 (1.5)	60 (4.0)	35 (4.1)	32 (1.3)	50 (1.5)	8 (0.6)	10 (0.9)
France	0 (0.2)	42 (3.7)	33 (3.6)	25 (3.6)	50 (1.9)	24 (1.1)	12 (0.8)	14 (1.2)
Pays-Bas	17 (3.1)	32 (3.8)	18 (3.2)	33 (3.7)	34 (1.5)	38 (1.2)	11 (0.7)	17 (1.1)
Allemagne	2 (1.0)	26 (3.1)	47 (3.8)	25 (3.1)	29 (1.5)	28 (1.0)	17 (0.8)	26 (1.0)
Moyenne internationale	8 (0.3)	42 (0.5)	32 (0.5)	19 (0.4)	40 (0.2)	28 (0.2)	14 (0.1)	17 (0.2)

Utilisation des ordinateurs pour apprendre à lire

L'étude a interrogé les enseignants sur la disponibilité dans leur école d'ordinateurs et d'une liaison internet accessibles aux élèves.

Pays	% élèves dans une école avec accès à des ordinateurs	% élèves dans une école avec accès à Internet	% élèves dont les enseignants disent utiliser au moins 1 fois par mois pour apprendre	
			Les élèves utilisent un logiciel d'apprentissage à la lecture	Les élèves lisent des histoires et autres textes sur l'ordinateur
Communauté Française	58 (3.4)	46 (3.8)	17 (2.5)	14 (2.2)
Communauté flamande	99 (0.5)	91 (2.5)	38 (3.7)	38 (3.5)
France	93 (2.0)	84 (3.0)	28 (3.2)	39 (3.8)
Pays-Bas	97 (1.5)	95 (2.4)	52 (4.5)	64 (4.3)
Allemagne	85 (2.8)	65 (3.7)	48 (3.5)	50 (3.1)
Moyenne internationale	65 (0.4)	57 (0.4)	30 (0.5)	39 (0.5)

On remarque le retard en équipement que connaît la Communauté française sur ce point et par conséquent le peu d'utilisation des outils de nouvelle technologie. Ce point est explicable par le faible niveau d'équipement informatique qui est relevé dans la suite de l'étude.

Les devoirs de lecture à la maison

PIRLS a établi un indice de lecture pour les devoirs à la maison (RFH = (Index of) Reading for Homework) en combinant les réponses des enseignants concernant la fréquence et la durée des devoirs liés à la lecture. Des catégories ont été créées sur base de cet indice en considérant que :

- Le niveau « élevé » correspond aux élèves auxquels l'enseignant demande plus de 30 minutes de lecture pour les devoirs au moins une fois par semaine ;
- Le niveau « inférieur » correspond aux élèves auxquels l'enseignant ne demande pas plus de 30 minutes de lecture pour les devoirs pas plus d'une fois par semaine.
- Le niveau « moyen » reprend les autres élèves

Pays	RFH Elevé		RFH Moyen		RFH inférieur	
	% élèves	Score	% élèves	Score	% élèves	Score
Communauté Française	1 (0.0)	--	45 (4.3)	497 (3.0)	53 (4.3)	503 (2.8)
Communauté flamande	1 (0.0)	--	45 (4.1)	546 (3.0)	54 (4.1)	547 (2.8)
France	5 (1.4)	530 (14.6)	72 (3.4)	521 (2.8)	23 (3.3)	523 (4.2)
Pays-Bas	2 (1.2)	--	30 (3.8)	546 (4.1)	67 (3.7)	547 (2.5)
Allemagne	2 (0.9)	--	88 (2.1)	548 (2.5)	10 (2.2)	550 (3.4)
Moyenne internationale	24 (0.5)	498 (1.4)	62 (0.5)	505 (0.8)	14 (0.4)	496 (2.7)

On remarque par ailleurs, pour les pays qui ont participé aux enquêtes PIRLS 2001 et 2006 une tendance à la diminution de la charge de devoirs à la maison par une diminution du pourcentage d'élèves dans les catégories « Elevé » et « Moyen ». Les moyennes internationales restent malgré tout bien plus hautes qu'en Belgique et que dans les pays proches. Par ailleurs, on ne peut pas constater de discrimination dans les scores moyens obtenus sur base de l'indice.

Comment les enseignants évaluent-ils les progrès en lecture ?

Les enseignants utilisent une combinaison de méthodes formelles et informelles des progrès en lecture. Le choix d'une méthode particulière est guidé par l'utilisation qui sera faite des informations de l'évaluation. Cette partie de l'enquête rend compte de l'importance des différentes sources d'information pour évaluer les progrès en lecture et de l'utilisation de ces résultats.

Pays	% d'élèves dont les enseignants donnent une importance majeure sur			
	Son propre jugement professionnel	Des tests en classe	Des tests nationaux ou régionaux	Des tests diagnostic
Communauté Française	74 (3.2)	58 (2.7)	45 (3.5)	60 (3.7)
Communauté flamande	74 (3.8)	57 (4.0)	43 (3.8)	55 (4.1)
France	82 (2.4)	79 (2.7)	36 (3.6)	53 (3.9)
Pays-Bas	80 (3.3)	64 (3.9)	64 (4.3)	72 (4.0)
Allemagne	51 (4.1)	38 (3.6)	11 (2.3)	23 (2.9)
Moyenne internationale	68 (0.5)	53 (0.5)	27 (0.5)	46 (0.5)

Vérifier ce qu'est un test diagnostic ?

On remarque des pratiques similaires en CFB et en Flandre privilégiant le jugement professionnel comme c'est le cas dans la plupart des pays mais développant aussi des tests à différents niveaux.

Quel est le test national en CFB en 4^e ?

Les enseignants ont aussi été interrogés en ce qui concerne les approches utilisées (et leur fréquence) pour évaluer les performances des élèves.

Pays	% d'élèves dont les enseignants disent utiliser une approche d'évaluation au moins une fois par semaine			
	Ecouter les élèves lire à haute voix	Questions orales ou résumés oraux	Questions à choix multiple	Question nécessitant une réponse construite (petit texte)
Communauté Française	62 (3.6)	54 (3.7)	25 (2.7)	54 (3.6)
Communauté flamande	68 (3.5)	66 (3.7)	30 (3.3)	58 (3.8)
France	74 (3.4)	80 (3.0)	20 (3.0)	64 (3.7)
Pays-Bas	56 (4.4)	70 (4.1)	21 (3.2)	57 (4.1)

Allemagne	75 (3.3)	69 (3.3)	17 (2.9)	33 (3.7)
Moyenne internationale	78 (0.4)	85 (0.4)	42 (0.5)	63 (0.5)

Si on constate que comme les autres pays (à l'exception des Pays-Bas), la lecture à voix haute reste l'approche la plus fréquente, on peut aussi remarquer, comme cela est aussi apparu dans d'autres parties de l'étude, une exploitation du contenu du texte moins fréquente en Communauté française puisque les pourcentages d'élèves questionnés une fois par semaine au moins sont globalement plus bas que la moyenne internationale et que dans les pays proches.

Quant à l'utilisation des évaluations faites en classe

Pays	% d'élèves dont les enseignants disent utiliser l'information de l'évaluation pour					
	Donner des points	Adapter les cours	Informers les parents	Identifier les besoins de remédiation des élèves	Grouper les élèves pour les cours	Fournir des statistiques pour un pilotage local ou national
Communauté Française	79 (2.6)	95 (1.4)	85 (2.7)	92 (1.8)	40 (3.9)	8 (2.2)
Communauté flamande	76 (3.2)	86 (2.3)	88 (2.5)	90 (2.2)	68 (3.7)	14 (2.5)
France	62 (3.8)	98 (1.0)	88 (2.3)	97 (1.1-)	58 (3.7)	11 (2.4)
Pays-Bas	68 (4.2)	89 (3.4)	97 (1.8)	92 (2.6)	64 (4.2)	89 (2.7)
Allemagne	94 (1.3)	95 (1.5)	90 (2.3)	86 (2.4)	63 (4.1)	13 (2.4)
Moyenne internationale	72 (0.4)	91 (0.3)	92 (0.3)	91 (0.3)	66 (0.5)	35 (0.5)

Trois tendances par rapport à la CFB :

Une utilisation moins importante des évaluations pour informer les parents que dans les autres pays.

Alors que l'information est réputée utilisée pour modifier les cours, elle est utilisée de manière minoritaire pour organiser les groupes d'élèves. Cela doit probablement être mis en rapport avec le fait que l'utilisation des petits groupes est une pratique moins répandue en CFB que dans d'autres pays.

Une utilisation beaucoup moins fréquente que la moyenne internationale de l'information pour alimenter un monitoring national. A noter le cas particulier des Pays-Bas qui ont choisi une politique de monitoring importante.

Chapitre 7 : le contexte scolaire

Si les fondations de l'alphabétisation sont construites à la maison et que le foyer est une source de continuité dans les activités d'alphabétisation, c'est à l'école que l'instruction à la lecture se passe.

Ce chapitre donne des indications sur différents aspects du contexte scolaire rapportées par les directeurs, enseignants, élèves et parents.

Les caractéristiques démographiques

Trois critères ont été étudiés dans l'enquête en ce qui concerne la démographie :

- la localisation de l'école en milieu urbain, suburbain ou rural,
- le pourcentage d'élèves de milieux économiquement défavorisés,
- le pourcentage d'élèves dont la langue du test n'est pas la langue première.

Localisation de l'école

Pays	Urbain		Suburbain		Rural	
	% élèves	Score	% élèves	Score	% élèves	Score
Communauté Française	47 (4.0)	494 (5.5)	21 (3.9)	496 (5.7)	33 (3.8)	512 (4.2)
Communauté flamande	21 (3.6)	541 (5.4)	37 (4.7)	546 (3.7)	42 (4.8)	551 (2.4)
France	34 (4.0)	522 (4.3)	25 (3.9)	518 (6.3)	41 (3.9)	524 (2.5)
Pays-Bas	26 (4.0)	538 (4.1)	33 (4.7)	553 (3.2)	41 (3.5)	547 (2.5)
Allemagne	37 (3.3)	535 (4.6)	19 (3.1)	557 (3.9)	44 (4.0)	555 (2.3)
Moyenne internationale	43 (0.5)	508 (1.0)	24 (0.5)	501 (1.4)	33 (0.5)	483 (1.1)

On remarque une implantation plus importante des écoles dans les villes en Communauté Française et une différence de performance au test assez significative (de 16 points) en faveur des écoles rurales.

La différence d'implantation est particulièrement marquée par rapport à la Flandre mais on remarque aussi que les niveaux de performances sont néanmoins toujours plus haut en Flandre et que le score des écoles rurales francophones est 29 points en-dessous du score des écoles urbaines flamandes, soit 13 points de plus que la différence entre les deux types d'écoles francophones.

La présence d'enfants économiquement défavorisés

Les écoles ont été regroupées en fonction des renseignements fournis sur le pourcentage d'élèves provenant d'une famille défavorisée.

Pays	0 à 10 % de défavorisés		11 à 25 % de défavorisés		25 à 50 % de défavorisés		Plus de 50 % de défavorisés	
	% élèves	Score	% élèves	Score	% élèves	Score	% élèves	Score
Communauté Française	46 (4.7)	517 (4.0)	23 (3.7)	506 (5.1)	20 (3.5)	480 (6.5)	11 (2.8)	453 (7.3)
Communauté flamande	64 (4.8)	552 (2.0)	23 (4.4)	544 (4.1)	11 (2.7)	533 (7.5)	2 (1.3)	--
France	45 (5.3)	536 (2.5)	30 (3.8)	527 (2.8)	9 (3.0)	496 (5.0)	16 (2.9)	485 (5.6)
Pays-Bas	55 (4.3)	558 (1.8)	24 (4.0)	541 (3.5)	11 (3.3)	534 (6.7)	10 (3.3)	510 (6.9)
Allemagne	43 (3.5)	558 (2.6)	38 (3.6)	550 (4.2)	12 (2.3)	540 (3.5)	7 (1.3)	465 (10.2)
Moyenne internationale	39 (0.6)	521 (1.2)	26 (0.6)	504 (1.6)	17 (0.5)	488 (1.4)	18 (0.5)	465 (1.6)

On notera la grande différence de composition de la population scolaire en Flandre et en CFB lorsque l'on compare les pourcentages d'élèves des deux catégories extrêmes.

Néanmoins, la CFB obtient les scores les plus bas dans toutes les catégories. Le critères économiques n'expliquent pas la différence de résultats.

Comme on pouvait s'y attendre, il y a manifestement un lien inversement proportionnel entre le pourcentage d'élèves économiquement défavorisés et le niveau de performance. La différence entre la première et la dernière catégorie est de 64 points. A noter que plus on avance dans le pourcentage d'enfants défavorisés, plus l'écart se creuse entre les scores moyens de la CFB et la moyenne internationale. Pour rappel au niveau global, la CFB obtient un résultat identique à la moyenne internationale. Cela pourrait traduire le fait que l'enseignement en CFB a plus de mal à accrocher ces publics.

La présence d'enfants qui n'ont pas la langue du test comme première langue

Pays	Pourcentage d'enfants dont la première langue n'est pas celle du test							
	0 à 10 %		11 à 25 %		25 à 50 %		Plus de 50 %	
	% élèves	Score	% élèves	Score	% élèves	Score	% élèves	Score
Communauté Française	75 (3.6)	509 (3.1)	9 (2.7)	494 (4.7)	6 (1.8)	473 (7.4)	11 (2.6)	458 (14.0)
Communauté flamande	72 (4.3)	553 (1.8)	15 (3.5)	544 (4.7)	9 (2.7)	525 (8.6)	4 (1.4)	501 (9.0)
France	87 (2.9)	524 (2.4)	7 (2.3)	502 (12.0)	5 (2.2)	480 (10.0)	1 (0.0)	--
Pays-Bas	79 (4.1)	554 (1.8)	4 (1.9)	537 (14.2)	9 (2.9)	517 (7.1)	9 (3.2)	515 (8.0)
Allemagne	52 (3.2)	559 (2.0)	24 (3.1)	546 (5.3)	17 (2.9)	534 (4.6)	7 (2.0)	503 (7.6)
Moyenne internationale	73 (0.5)	504 (0.7)	10 (0.4)	499 (1.7)	6 (0.3)	487 (2.7)	12 (0.4)	471 (2.6)

Le pourcentage d'élèves qui fréquentent des écoles où plus de la moitié des élèves n'ont pas pour langue première le Français est particulièrement élevé par rapport aux pays proches puisqu'environ un élève sur 10 est dans le cas.

Le rôle du directeur

Pays	Pourcentage du temps passé à							Nbre d'heures en moyenne
	Programme et pédagogie	Gérer son équipe	Administration	Relations avec les parents, la communauté	Enseigner	Interagir avec un élève en particulier	Autres	
Communauté Française	9 (0.5)	16 (0.8)	41 (1.8)	13 (0.6)	7 (1.1)	8 (0.6)	5 (0.6)	45 (0.8)
Communauté flamande	16 (0.8)	13 (0.6)	32 (1.6)	13 (0.6)	2 (0.5)	8 (0.4)	15 (1.2)	50 (1.0)
France	6 (0.5)	5 (0.5)	23 (1.2)	11 (0.7)	47 (1.9)	6 (0.5)	2 (0.4)	40 (0.8)
Pays-Bas	13 (0.6)	17 (1.1)	29 (1.6)	12 (0.7)	7 (1.2)	7 (0.5)	15 (1.2)	45 (1.0)
Allemagne	9 (0.4)	10 (0.4)	20 (0.8)	11 (0.4)	38 (1.4)	7 (0.3)	5 (0.5)	47 (0.7)
Moyenne internationale	16 (0.1)	18 (0.1)	22 (0.2)	13 (0.1)	13 (0.2)	10 (0.1)	7 (0.1)	39 (0.2)

La Communauté Française est le « pays » où les directeurs disent passer le plus de leur temps à des tâches administratives et de gestion. On remarquera que l'estimation des directeurs de la CFB est presque deux fois plus élevée que la moyenne générale. Par contre, la part de temps passé à organiser le programme pédagogique de l'école est parmi les plus faibles constatées.

Les infrastructures et le matériel

PIRLS a interrogé les directeurs sur ce qu'ils considéraient comme manquant ou inadéquat dans les moyens mis à la disposition de leur école en ce qui concerne les infrastructures, l'équipe, l'équipement et le matériel didactique. Plus spécifiquement, on leur a demandé de préciser si la capacité de leur école à instruire était affectée par des manques ou des inadéquations de la qualification de leur personnel enseignant, des enseignants spécialisés en lecture, des enseignants en deuxième langue, du matériel d'instruction (par exemple : manuels), de fournitures de bureau, de bâtiments et cours scolaires, d'équipements de chauffage et d'électricité, d'espace disponible pour enseigner, d'équipement spécial pour les élèves handicapés, d'ordinateurs pour travailler avec les élèves, de logiciels informatiques, d'équipe de support informatique, de livres et de ressources audiovisuelles. Ils pouvaient répondre en chiffrant le manque ou l'inadéquation sur une échelle à 4 niveaux : 1 = pas du tout, 2 = un peu, 3 = en partie, beaucoup = 4.

Un indice de disponibilité des ressources scolaires (ASR = Availability of School Resources) a été construit en calculant un score moyen de disponibilité de chacune de ces ressources.

Ensuite, des catégories d'élève ont été construites sur base de l'indice obtenu pour leur école :

- Elevé : indice ASR inférieur à 2. Ce sont les écoles ne rencontrant pas ou presque pas de problèmes de ressources.
- Moyen : indice ASR égal ou supérieur à 2 mais inférieur à 3.
- Inférieur : indice ASR égal à 3 ou plus. Ce sont les écoles qui ont le plus de problèmes de ressources.

Pays	ASR Elevé		ASR Moyen		ASR Inférieur	
	% élèves	Score	% élèves	Score	% élèves	Score
Communauté Française	42 (4.4)	504 (5.6)	52 (4.2)	500 (3.9)	6 (2.4)	480 (8.8)
Communauté flamande	86 (2.9)	546 (2.2)	13 (2.9)	554 (4.9)	2 (1.1)	--
France	60 (4.1)	526 (2.8)	39 (4.1)	516 (4.0)	1 (0.0)	--
Pays-Bas	93 (2.5)	546 (1.8)	7 (2.5)	552 (9.8)	0 (0.0)	--
Allemagne	71 (3.2)	553 (2.4)	27 (3.2)	535 (4.5)	1 (1.0)	--
Moyenne internationale	52 (0.5)	505 (1.0)	32 (0.6)	496 (1.1)	15 (0.4)	476 (2.2)

On remarque la particularité de l'enseignement en CFB où la majorité des élèves étudient dans des écoles dont l'équipement est jugé moyen alors que la plus part des autres pays proches et singulièrement la Flandre atteint une large majorité d'élèves étudiant dans des écoles au taux d'équipement jugé élevé par les directeurs. Toutefois, les performances en lecture, entre les deux premières catégories (élevé et moyen) ne sont pas significativement différentes. Par contre, 6% des élèves étudient dans des écoles rencontrant de réels problèmes de ressources et les performances en lecture s'en trouvent affectées.

L'étude se penche ensuite sur la disponibilité de deux ressources en particulier : l'espace de travail réservé aux enseignants et l'accès à des ordinateurs.

En ce qui concerne l'espace, en Communauté française, les enseignants disposent en général d'un espace dans la classe, dans une salle de prof comme dans la plupart des pays. Par ailleurs, 43% des élèves en CFB fréquentent des enseignants qui disposent d'un espace de travail séparé pour chaque enseignant, ce qui est une proportion importante par rapport aux pays proche et à la moyenne internationale (27%).

En ce qui concerne l'accès aux ordinateurs, la situation est toute autre.

Pays	% d'élèves de 4 ^e par ordinateur accessible à				
	Moins de 5 élèves	5 à 10 élèves	11 à 20 élèves	Plus de 20 élèves	Pas d'ordinateur accessible aux élèves
Communauté Française	48 (4.6)	30 (4.1)	5 (2.1)	6 (2.2)	11 (3.0)
Communauté flamande	61 (4.8)	26 (4.4)	11 (3.0)	2 (1.1)	0 (0.0)
France	59 (5.0)	26 (4.7)	6 (2.3)	4 (1.9)	5 (2.1)
Pays-Bas	63 (4.5)	26 (4.5)	10 (3.1)	1 (0.0)	1 (0.1)
Allemagne	39 (3.1)	40 (3.5)	14 (2.8)	8 (1.8)	1 (0.4)
Moyenne internationale	53 (0.6)	21 (0.5)	6 (0.3)	4 (0.3)	16 (0.4)

La communauté française est largement sous-équipée par rapport aux autres pays. Cela se marque à la fois sur le pourcentage d'élèves qui peuvent accéder à un ordinateur pour moins de 5 élèves mais surtout dans les 11% des élèves qui n'ont pas accès du tout à un ordinateur.

A noter toutefois que des pays sous-équipés comme la Russie obtiennent des résultats en lecture parmi les meilleurs.

Le niveau d'engagement école-famille

Pour fournir de l'information sur l'engagement des parents dans l'école de leur enfant et le degré de communication entre la famille et l'école, PIRLS a créé un indice d'engagement école-famille (HSI = Home-School Involvement).

Cet indice est basé sur les réponses apportées par les directeurs à 7 questions dont 4 concernant la fréquence de communication de l'école vers les familles (conférences parents-enseignants ; lettres ou journaux envoyés aux familles, rapports écrits sur les résultats scolaires, événements culturels, sportifs ou sociaux à l'école) et 3 questions sur le pourcentage d'élèves dont les parents participent à la vie de l'école (volontariat, participation aux réunions de parents, participation aux événements organisés à l'école)

Les catégories d'élèves en fonction du HSI (Elevé, Moyen, Bas) sont construites en fonction de la fréquence des moments de rencontre organisés avec les parents et de la participation des parents à ces rencontres et de la fréquence des journaux ou lettres envoyés aux parents :

- HSI Elevé : 4 rencontres par an avec une participation de plus de 50% des parents et 7 contacts écrits par an
- HSI Bas : pas de rencontre ou avec moins de 25% des parents, n'organise qu'un événement maximum à l'école par an qui n'accueille pas plus de 25% des parents et n'envoie pas plus de 3 lettres ou journaux par an.
- HSI Moyen : les autres combinaisons.

Pays	HSI Elevé		HSI Moyen		HSI Bas	
	% élèves	Score	% élèves	Score	% élèves	Score
Communauté Française	63 (5.2)	503 (3.5)	26 (4.4)	496 (7.3)	11 (3.0)	494 (10.8)
Communauté flamande	89 (2.8)	546 (2.2)	9 (2.4)	551 (5.2)	3 (1.5)	537 (24.6)
France	56 (3.8)	519 (3.1)	20 (3.6)	523 (5.5)	25 (3.4)	525 (4.8)
Pays-Bas	94 (2.0)	546 (1.7)	5 (1.9)	556 (6.5)	1 (0.7)	--
Allemagne	54 (3.7)	553 (3.2)	30 (2.9)	545 (3.4)	16 (2.6)	536 (4.2)
Moyenne internationale	48 (0.6)	504 (1.1)	25 (0.5)	499 (1.2)	27 (0.5)	490 (1.5)

On remarque que les situations varient d'un pays à l'autre mais que le niveau d'engagement de la relation entre parents et écoles n'est pas un facteur signifiant par rapport aux performances en lecture.

Absentéisme

Les directions ont été interrogées sur le problème de l'absentéisme des élèves sur base de quatre niveaux : pas de problème, problème mineur, moyen ou sérieux. Les élèves ont été groupés sur base de ces quatre niveaux.

Pays	Pas un problème		Problème mineur		Problème Moyen		Problème sérieux	
	% élèves	Score	% élèves	score	% élèves	Score	% élèves	score
Communauté Française	33 (4.5)	518 (3.6)	47 (4.5)	497 (4.4)	16 (3.4)	479 (8.1)	4 (1.9)	472 (10.7)
Communauté flamande	60 (4.7)	550 (2.2)	37 (4.8)	545 (3.6)	3 (1.3)	503 (14.2)	0 (0.0)	--
France	34 (3.9)	533 (3.7)	54 (4.5)	518 (3.0)	5 (1.9)	514 (9.9)	6 (2.1)	496 (11.8)
Pays-Bas	62 (4.5)	549 (2.3)	32 (3.8)	549 (3.2)	4 (2.4)	510 (9.2)	2 (2.0)	--
Allemagne	53 (3.3)	558 (2.5)	39 (3.4)	545 (3.3)	6 (1.6)	504 (10.5)	2 (0.7)	--
Moyenne internationale	37 (0.6)	510 (1.4)	40 (0.6)	499 (0.9)	14 (0.4)	477 (1.9)	9 (0.3)	446 (2.9)

La Communauté Française connaît des problèmes d'absentéisme plus importants que les autres pays proches puisque plus de 20% des élèves fréquentent des écoles pour lesquelles les directeurs disent rencontrés des problèmes moyens ou sérieux d'absentéisme et que seulement un tiers des élèves fréquentent des écoles sans problème alors qu'en Flandre et aux Pays-Bas, ce chiffre est de 6 écoles sur 10.

Par ailleurs, malgré des marges d'erreurs relativement grandes dans l'estimation des scores moyens de chacune des catégories, il s'avère qu'il existe une relation entre l'absentéisme et des résultats moins bons en lecture.

Le climat dans l'école

La perception des directeurs

Pour mesurer le climat général dans l'école, PIRLS a construit un indice de la perception du climat dans l'école par la direction (PPSC = Principal's Perception of School Climate). Pour cela, les enquêteurs ont demandé aux directeurs de donner une appréciation sur une échelle à 5 niveaux (1 = très bas, 2 = bas, 3 = moyen, 4 = haut, 5 = très haut) sur les thèmes suivants : la satisfaction professionnelle des enseignants, les attentes des enseignants concernant les résultats des élèves, le soutien parental pour les résultats des enfants, l'attention des élèves concernant la propreté dans l'école, le désir des élèves de bien faire à l'école et l'attention des élèves pour le bien-être des autres. Une moyenne a été calculée pour chaque directeur et les élèves ont ensuite été regroupés dans 3 catégories :

- Elevé : les élèves dont le directeur a donné une cote moyenne de plus de 3,67
- Bas : les élèves dont le directeur a donné une cote moyenne de moins de 2,33
- Moyen : ceux qui restent

Pays	Indice de perception du climat de l'école par les directeurs (PPSC)					
	PPSC Elevé		PPSC Moyen		PPSC Bas	
	% élèves	Score	% élèves	score	% élèves	Score
Communauté Française	66 (4.7)	506 (3.6)	34 (4.7)	489 (5.1)	1 (0.0)	--
Communauté flamande	26 (4.0)	553 (3.1)	74 (4.0)	544 (2.5)	0 (0.0)	--
France	30 (4.0)	534 (3.5)	69 (4.2)	517 (3.0)	1 (1.1)	--

Pays-Bas	24 (4.0)	544 (4.2)	76 (4.0)	548 (2.4)	0 (0.0)	
Allemagne	28 (3.1)	557 (3.2)	71 (3.1)	546 (2.7)	1 (0.2)	--
Moyenne internationale	37 (0.6)	513 (1.1)	62 (0.6)	493 (0.7)	1 (0.1)	--

Très peu d'élèves vivent dans des écoles où l'indice du climat perçu est bas.

La Communauté Française est parmi les pays qui présentent un nombre d'élèves important fréquentant des écoles avec la meilleure perception du climat scolaire (2/3 des élèves).

C'est largement différent de la perception des directeurs des pays proches.

On remarque par ailleurs, que les résultats obtenus sont sensiblement meilleurs là où le climat est considéré comme meilleur.

La satisfaction des enseignants

Parmi les composantes du climat figure la satisfaction professionnelle des enseignants. PIRLS a interrogé les enseignants à ce propos.

Un indice de satisfaction de la carrière des enseignants (Teacher Career Satisfaction = TCS) a été construit à partir des réponses à cinq affirmations pour lesquelles ils devaient donner une cote de 1 à 4 (1=franchement pas d'accord, 2=pas tout à fait d'accord, 3=relativement d'accord, 4=j'adhère vraiment):

- Je suis content de ma profession d'enseignant
- Je suis satisfait d'enseigner dans cette école
- Je décrirais les enseignants de cette école comme un groupe satisfait
- J'étais plus enthousiaste quand j'ai commencé que maintenant (codée à l'envers)
- Je fais un travail important comme enseignant.

Une cote moyenne a été calculée et les élèves ont été rattachés à une catégorie

- Elevé : l'enseignant cotait plus de 3 (ils sont d'accord pour les 5 affirmations)
- Moyen : l'enseignant cotait en moyenne 2 et + mais moins de 3
- Bas : l'enseignant cotait en moyenne moins de 2

Pays	Indice de satisfaction professionnelle des enseignants (TCS)					
	Elevé		Moyen		Bas	
	% élèves	Score	% élèves	score	% élèves	Score
Communauté Française	64 (3.4)	503 (3.6)	35 (3.4)	495 (4.7)	1 (0.3)	--
Communauté flamande	64 (3.5)	549 (2.3)	35 (3.7)	544 (3.2)	2 (1.1)	--
France	54 (3.4)	525 (2.7)	44 (3.5)	517 (3.5)	2 (1.1)	--
Pays-Bas	71 (3.4)	548 (1.9)	27 (3.6)	542 (3.5)	2 (1.0)	
Allemagne	67 (3.3)	546 (2.9)	31 (3.0)	549 (3.4)	2 (1.4)	--
Moyenne internationale	64 (0.5)	502 (0.7)	34 (0.5)	498 (1.0)	2 (0.2)	--

Près de deux tiers des enseignants en CFB sont satisfait de leur carrière (ils sont d'accord avec les 5 affirmations présentées).

Le pourcentage d'élèves ayant un professeur satisfait de sa situation professionnelle n'est pas sensiblement différent entre les pays proches et identique entre France et Communauté Française. Ce n'est donc vraisemblablement pas ce facteur qui explique le haut taux d'indice de perception du climat constaté plus haut. A noter aussi que globalement très peu (1%) d'enseignants semblent peu satisfaits de leur situation professionnelle.

Enfin, la satisfaction des enseignants semble influencer positivement (mais légèrement) les résultats en lecture si l'on compare les scores moyens obtenus par catégories d'élèves, en ce qui concerne la CFB. Mais ces conclusions ne sont pas évidentes au niveau international et sont même démenties par la situation de certains autres pays comme l'Allemagne.

La perception des parents

Pour créer l'indice de perception des parents de l'environnement scolaire (Parents' Perceptions of School Environment = PPSE), les parents ont dû marquer leur accord ou désaccord (selon l'échelle à 4 niveaux décrites plus haut) par rapport à quatre affirmations :

- L'école de mon enfant m'intègre dans l'éducation de mon enfant
- L'école de mon enfant devrait mieux m'intégrer dans l'éducation de mon enfant (codée à l'envers)
- L'école de mon enfant s'intéresse aux progrès de mon enfant à l'école
- L'école de mon enfant fait un bon boulot pour aider mon enfant à devenir meilleur en lecture

Les élèves ont été regroupés en catégories selon l'appréciation moyenne donnée par leurs parents :

- Elevé : cote moyenne de plus de 3
- Moyen : cote moyenne entre 2 et 3
- Bas : cote moyenne en dessous de 2

Pays	Indice de perception de l'environnement scolaire par les parents (PPSE)					
	Elevé		Moyen		Bas	
	% élèves	Score	% élèves	score	% élèves	Score
Communauté Française	56 (1.3)	505 (3.2)	43 (1.3)	500 (2.7)	1 (0.2)	--
Communauté flamande	63 (1.2)	552 (2.0)	36 (1.2)	544 (2.4)	1 (0.1)	--
France	52 (1.2)	526 (2.5)	47 (1.1)	525 (2.4)	2 (0.2)	--
Pays-Bas	67 (1.4)	555 (2.1)	31 (1.3)	558 (2.1)	2 (0.4)	--
Allemagne	46 (1.5)	556 (2.3)	48 (1.4)	553 (2.6)	6 (0.5)	539 (5.8)
Moyenne internationale	60 (0.2)	505 (0.6)	38 (0.2)	500 (0.8)	2 (0.0)	--

Globalement, on remarque que les parents ont une perception plutôt positive de l'école de leur enfant. Celle-ci est plus marquée en Flandre qu'en Communauté française.

La sécurité des écoles

Un indice de sécurité des élèves à l'école (Index of Student Safety in Schools = SSS) a été calculé en fonction de réponses apportées par les élèves sur leur adhésion à l'affirmation « je me sens en sécurité quand je suis à l'école » et les rapports d'incidents de brutalité, vol, blessure subie personnellement ou par quelqu'un dans la classe au cours du dernier mois.

Les élèves ont été rattachés à une catégorie en fonction du niveau de l'index :

- Elevé : si accord (léger ou plein) à l'affirmation du sentiment de sécurité, pas d'incident subi personnellement et pas plus de un incident vécu dans la classe au cours du dernier mois.
- Bas : désaccord (léger ou plein) à l'affirmation du sentiment de sécurité et au moins deux incidents subis personnellement et deux incidents ou plus vécus par un camarade de classe.
- Moyen : les autres situations

Pays	Indice de sécurité des élèves à l'école (SSS)					
	Elevé		Moyen		Bas	
	% élèves	Score	% élèves	score	% élèves	Score
Communauté Française	34 (1.2)	512 (3.3)	59 (1.1)	495 (2.7)	6 (0.5)	490 (5.4)
Communauté flamande	43 (1.3)	556 (2.0)	52 (1.1)	542 (2.1)	5 (0.5)	521 (5.6)
France	40 (1.6)	534 (2.3)	55 (1.4)	515 (2.4)	5 (0.5)	502 (5.9)
Pays-Bas	46 (1.5)	555 (1.9)	50 (1.2)	542 (2.2)	5 (0.5)	532 (6.0)
Allemagne	51 (1.2)	566 (2.3)	45 (1.1)	540 (2.5)	4 (0.3)	514 (6.5)
Moyenne internationale	47 (0.2)	512 (0.7)	50 (0.2)	494 (0.6)	3 (0.1)	487 (1.5)

On remarque que les élèves de Communauté Française sont globalement moins en sécurité dans leur école que dans les pays proches ou que la moyenne au niveau international.

Par ailleurs, les résultats en lecture sont influencés par ce climat de sécurité.

Pour compléter l'information sur la sécurité des écoles, PIRLS a tenu compte de la perception des directeurs. L'indice de la perception par les directions de la sécurité à l'école (Principals' Perception of School Safety = PPSS) est basé sur les appréciations données par les directeurs sur les problèmes engendrés par une série de comportements d'élèves comme : chahut dans la classe, discussion, jurons, vandalisme, vol, intimidation ou agression verbal sur d'autres élèves et conflits physiques entre élèves. L'appréciation du problème se faisait sur 4 niveaux : 1=sérieux problème, 2=problème modéré, 3=Problème mineur, 4=pas un problème.

Les élèves ont été groupés en catégories selon le niveau de l'index de leur directeur :

- Elevé : le directeur a un indice supérieur à 3
- Moyen : indice entre 2 et 3
- Bas : indice inférieur à 2

Pays	Indice de perception de la sécurité par les directeurs (PPSS)					
	Elevé		Moyen		Bas	
	% élèves	Score	% élèves	score	% élèves	Score
Communauté Française	65 (4.7)	507 (3.5)	30 (4.5)	491 (5.5)	5 (1.9)	465 (7.4)
Communauté flamande	84 (3.4)	547 (2.1)	16 (3.4)	545 (6.2)	0 (0.0)	--
France	72 (3.5)	529 (2.5)	27 (3.5)	505 (5.2)	2 (1.1)	--
Pays-Bas	33 (4.3)	547 (2.9)	65 (4.4)	547 (2.3)	1 (0.1)	--
Allemagne	50 (3.0)	557 (2.7)	49 (3.2)	542 (3.2)	1 (0.7)	--
Moyenne internationale	60 (0.6)	503 (0.8)	32 (0.6)	495 (1.1)	7 (0.3)	442 (3.0)

La perception par les directeurs de la sécurité dans leur établissement est plutôt positive puisque la grande majorité des élèves présentent un indice élevé ou moyen.

La Communauté Française se caractérise néanmoins par une part des élèves plus importantes dans la catégorie d'indice bas, ce qui semble confirmer les informations récoltées par l'intermédiaire des élèves.

Par contre, en ce qui concerne les autres catégories, les perceptions des directeurs et l'indice de sécurité des élèves diffèrent.

Enfin, en Communauté Française, il semble y avoir un lien positif important entre la perception de sécurité par les directeurs et les résultats en lecture.