

Étude comparative des pratiques d'enseignement de la lecture en 4^e primaire : des questions de didactique pointées par l'étude internationale PIRLS¹ 2011

Patricia Schillings, Stéphanie Géron et Virginie Dupont

Résumé

Cette étude vise à mettre en lumière des pratiques d'enseignement de la lecture susceptibles de rendre compte des disparités de performances observées dans différents systèmes éducatifs. Les comparaisons portent sur les pratiques d'enseignement de la lecture déclarées par les enseignant.e.s de huit systèmes éducatifs contrastés tant au plan de la langue enseignée (français, anglais, allemand) qu'au plan des performances moyennes obtenues à l'épreuve PIRLS 2011. Les résultats mettent en évidence des différences parfois importantes dans la fréquence à laquelle sont mises en place certaines facettes de l'enseignement de la lecture et plus spécifiquement de la compréhension. Ces pratiques témoignent de visions contrastées, parfois éloignées de ce que l'on pourrait attendre d'un enseignement de la lecture experte.

Mots-clés

littérature, enquête internationale, PIRLS, didactique

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

Auteur.e.s

Patricia Schillings, Université de Liège (Belgique), Service « Analyse et accompagnement du développement professionnel des enseignants », patricia.schillings@ulg.ac.be

Stéphanie Géron, Université de Liège (Belgique), Service « Analyse des Systèmes et des Pratiques d'Enseignement », stephanie.geron@ulg.ac.be

Virginie Dupont, Université de Liège (Belgique), Service « Analyse des Systèmes et des Pratiques d'Enseignement », virginie.dupont@ulg.ac.be

¹ Programme international d'évaluation des compétences en lecture

Étude comparative des pratiques d'enseignement de la lecture en 4^e primaire : des questions de didactique pointées par l'étude internationale PIRLS 2011

Patricia Schillings, Stéphanie Géron et Virginie Dupont

Introduction

Les enquêtes telles que le Programme international d'évaluation des compétences en lecture (PIRLS) permettent de mener des comparaisons entre pays en termes de performances des élèves (annexe 1). En effet, cette enquête, réalisée tous les cinq ans par l'I.E.A.² évalue le niveau des compétences en lecture des élèves fréquentant le grade 4 (soit après quatre années d'école primaire, les élèves ayant en moyenne 10 ans) et fournit donc aux pays participants des informations sur les performances de leurs élèves en lecture au moment où ceux-ci passent de l'apprentissage de la lecture au développement d'une lecture au service des apprentissages.

L'utilisation des données récoltées lors de ces enquêtes ne se limite toutefois pas à comparer des performances. La multitude d'informations recueillies auprès des élèves, des enseignant.e.s, des directions et des parents permet de dépasser la diffusion d'un simple classement entre pays. Ces données permettent d'étudier les liens déjà mis en évidence dans la littérature de recherche, entre les performances des élèves et leur environnement familial (Willms, 2006 ; Verhoeven, 2002), les caractéristiques de l'école fréquentée (Trong, 2009 ; van Diepen, Verhoeven & Aarnoutse, 2008) ou encore les pratiques pédagogiques (Gambrell, Malloy & Mazzoni, 2011). C'est ce dernier angle de vue qui sera mis en avant dans la présente recherche. En effet, la diversité des systèmes éducatifs permet l'étude de leurs particularités afin d'appréhender l'impact éventuel de différentes politiques et pratiques et ainsi de découvrir d'autres réalités. Les résultats PIRLS servent ainsi à nourrir la réflexion, à interroger les méthodes d'enseignement et d'apprentissage de la lecture dans de nombreux pays. Même si les domaines évalués dans ce type d'enquête internationale occultent certains aspects de la littératie tel que l'oralité, les questionnaires adressés aux enseignant.e.s et aux élèves permettent de dégager les pratiques déclarées d'enseignement de la lecture et de se questionner sur les choix didactiques qui sont posés. Notre objectif est donc de mettre en lumière des pratiques d'enseignement susceptibles de rendre compte des disparités de performances dans différents systèmes éducatifs. À cette fin, des comparaisons sont effectuées entre les pratiques d'enseignement de la lecture déclarées par les enseignant.e.s de huit systèmes éducatifs dont les performances en lecture apparaissent contrastées. Des travaux antérieurs (Schillings & Lafontaine, 2013 ; Schillings, Dupont & Hindryckx, 2016) ont déjà permis de mettre en évidence des disparités de pratiques et de conceptions de l'enseignement de la lecture à travers six systèmes éducatifs, francophones et anglophones, ayant pris part à l'enquête PIRLS 2011. Des différences de pratiques d'enseignement assez nettes apparaissent ainsi lorsque l'on compare des entités politiques anglophones dites performantes (Irlande, États-Unis et Ontario) avec des systèmes francophones moins bien positionnés dans le classement des performances moyennes en lecture (Québec et France), voire situés en bas de classement (Belgique francophone).

Cette contribution étend la comparaison des pratiques d'enseignement en intégrant deux systèmes éducatifs supplémentaires dont une des langues de scolarisation est l'allemand (l'Allemagne et l'Autriche). Dans ces systèmes, aux performances moyennes proches de celles des systèmes francophones, les pratiques d'enseignement de la compréhension apparaissent-elles plus proches de celles des systèmes francophones ou anglo-saxons ? La place accordée à la lecture de textes informatifs y est-elle importante ? Quel est le type de tâches assignées aux élèves pendant les activités de lecture en classe ? Pour répondre à ces questions, cette étude s'appuiera sur les données récoltées lors de l'enquête PIRLS 2011.

² Association internationale pour l'Évaluation du Rendement scolaire.

1. Le cadre conceptuel de l'enquête PIRLS

Le cadre conceptuel de l'enquête PIRLS³ définit la littératie comme « la capacité de comprendre et d'utiliser les formes du langage écrit requises par la société ou valorisées par l'individu ». Cette définition a été étendue afin d'intégrer l'importance de la diversité des expériences de lecture que l'élève peut vivre, que ce soit à l'école ou dans sa vie quotidienne où les jeunes lecteur.trice.s peuvent construire du sens au départ d'une variété de textes. Ils lisent pour apprendre, pour prendre part à une communauté de lecteur.rice.s à l'école ou dans leur vie quotidienne et pour se divertir. Telle que l'envisagent les concepteur.trice.s de l'étude PIRLS, la lecture met en jeu des processus cognitifs actifs et interactionnels (Alexander & Jetton, 2000 ; Anderson & Pearson, 1984 ; Chall, 1983 ; Ruddell & Unrau, 2004 ; Walter, 1999) qui conduisent les lecteur.trice.s à créer du sens en faisant appel à des compétences linguistiques, à des stratégies cognitives et métacognitives et à leurs acquis antérieurs.

Le cadre conceptuel de PIRLS ne se réfère pas au terme de compétences mais plutôt de processus de compréhension (Processes). Les questions accompagnant les textes de l'épreuve sont élaborées de manière à couvrir les quatre processus suivants :

1. retrouver et prélever des informations explicites ;
2. faire des inférences simples ;
3. interpréter et intégrer des idées et des informations ;
4. examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels.

Selon les auteurs du rapport international PIRLS 2011 (Mullis, Martin, Foy & Drucker, 2012, p. 93), les processus de compréhension 3 et 4⁴ sont des processus plus experts qui sollicitent davantage d'élaboration de la part du/de la lecteur.rice alors que les deux premiers sont plutôt des processus de bas niveau, puisque moins complexes⁵. Selon nous, cette distinction peut renvoyer aux deux niveaux présents dans le modèle de Kintsch (1988) repris par Bianco (2015) (élaboration de la base de texte et du modèle de situation). Cette distinction de niveau nous paraît utile comme concept d'enseignement car elle correspond au double mouvement décrit dans de nombreux modèles de la compréhension (du/de la lecteur.rice vers le texte et du texte vers le/la lecteur.rice).

Par ailleurs, les quatre processus évalués dans l'épreuve PIRLS envisagent deux buts de lecture : lire pour l'expérience littéraire et lire pour acquérir et utiliser de l'information. Ceux-ci couvrent la plupart des expériences de lecture que vivent des élèves de cet âge à l'école et en dehors de l'école (Schillings, Dupont & Hindryckx, 2016).

L'épreuve PIRLS 2011 compte 10 textes au total et les textes sur lesquels repose l'épreuve sont relativement longs (entre 800 et 1 000 mots) par rapport à d'autres recherches internationales. Les textes à visée informative sont des textes continus ou non pouvant prendre la forme de récits ou de parties narratives, avec des graphiques, des tableaux, des photographies, etc., alors que les textes à visée littéraire sont des récits complets et illustrés (Schillings et al., 2016). Le cadre conceptuel assure également une répartition équilibrée des formats des questions (QCM ou questions ouvertes) en lien avec chacun des textes de l'épreuve.

Comme dans toute enquête internationale, les procédures d'échantillonnage mises en place dans l'étude PIRLS sont rigoureuses. Ainsi, chaque pays doit documenter les caractéristiques de son système éducatif et de sa population scolaire auprès de l'organisme en charge de l'échantillonnage afin d'en garantir la représentativité.

³ Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A. M., Trong, K. L. & Sainsbury, M. (2009). PIRLS 2011 Assessment Framework. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education. Boston College.

⁴ Ces processus sont regroupés dans l'échelle « Interpreting, intergrating and evaluating ».

⁵ Ces processus sont regroupés dans l'échelle « Retrieving and straightforward inferencing ».

Enfin, l'administration et la correction des épreuves de lecture sont régies par des protocoles standardisés et prises en charge par des correcteur-trice.s externes formé.e.s au guide de correction afin d'assurer la comparabilité des résultats au niveau national et international.

2. Méthodologie

Dans cet article, notre objectif est de mener une comparaison internationale des pratiques enseignantes en matière d'apprentissage de la lecture au niveau de la quatrième année primaire. L'intérêt d'une telle démarche est d'éclairer les potentielles différences de pratiques d'enseignement dans différents pays selon, d'une part, leur performance à l'enquête PIRLS, et, d'autre part, la langue d'apprentissage de la lecture. Parmi les 58 pays ayant participé à l'enquête PIRLS 2011 huit ont été sélectionnés pour nos analyses. Ces pays sont comparables au niveau de l'âge d'entrée dans l'année où débute l'apprentissage formel de la lecture (6 ans) mais se distinguent quant à leur niveau de performances à l'épreuve PIRLS 2011 et à la langue d'apprentissage des élèves. En effet, trois de ces pays ou régions sont anglophones (Irlande, Ontario et USA), trois sont francophones (France, Québec et Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B)) et deux sont de langue allemande (Allemagne et Autriche)⁶. En termes de performances, les pays anglophones se caractérisent par des performances élevées, ils sont les trois pays les plus performants, tandis que les autres, tant francophones que de langue allemande, ont obtenu des performances moins élevées, la FW-B se situant en bas de classement. Dans chacun de ces pays ou régions, les enseignant.e.s dont la classe a participé à l'enquête ont été amenés à compléter un même questionnaire contextuel portant sur leur expérience professionnelle, le climat de leur école et leurs pratiques d'enseignement de la lecture. Les résultats présentés dans cet article portent spécifiquement sur les données relatives aux pratiques d'enseignement de la lecture récoltées au travers de ce questionnaire⁷.

Si ce mode de récolte de données permet d'obtenir de l'information pour un échantillon important, il présente toutefois certaines limites. Premièrement, nous ne sommes pas à l'abri d'un effet de désirabilité sociale, ce qui peut biaiser les résultats relatifs aux pratiques d'enseignement de la lecture. Deuxièmement, le questionnaire ne permet pas de balayer avec précision l'ensemble des pratiques mises en place par l'enseignant.e. En effet, cette étude s'inscrit davantage dans le paradigme « processus-produits » qui cherche à mettre en relation certaines pratiques déclarées des enseignant.e.s avec les acquisitions des élèves plutôt que dans le paradigme « écologique » s'intéressant quant à lui au contexte naturel de la classe. Ce choix de paradigme ne nous permet pas de rendre compte de la complexité des mécanismes d'enseignement/apprentissage (Tupin, 2003).

Enfin, avant de présenter les résultats, il convient de préciser que pour pouvoir garantir une représentativité des pourcentages, les données recueillies auprès des enseignant.e.s ont été associées aux données des élèves. Ainsi, dans les résultats, nous parlerons de pourcentages d'élèves dont les enseignant.e.s mettent en place telle ou telle activité.

3. Résultats

3.1. Les compétences enseignées

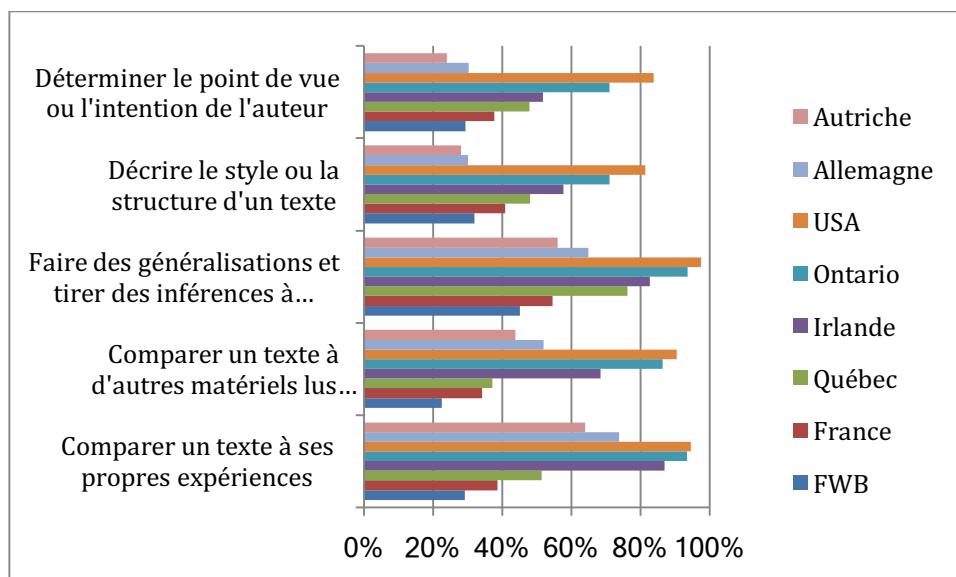
Parmi les questions adressées aux enseignant.e.s de quatrième année primaire, certaines portent sur la manière dont ils/elles aident leurs élèves à développer leurs compétences en lecture et à acquérir de nouvelles stratégies de compréhension. Dans chaque pays participant à l'étude, les enseignant.e.s titulaires des classes échantillonnées ont été invité.e.s à estimer la fréquence à laquelle ils/elles mettent en place une série d'activités liées à l'enseignement-apprentissage de la lecture. Nous distinguons ces activités selon la nature des processus de compréhension mis en jeu : une première catégorie regroupe des activités mettant en jeu des processus de haut niveau (du/de la lecteur.rice vers le texte) et une seconde regroupe des activités impliquant des processus de bas niveau (mettant en jeu un mouvement du texte vers le/la lecteur.rice).

⁶ Voir annexe 1

⁷ Voir annexe 2

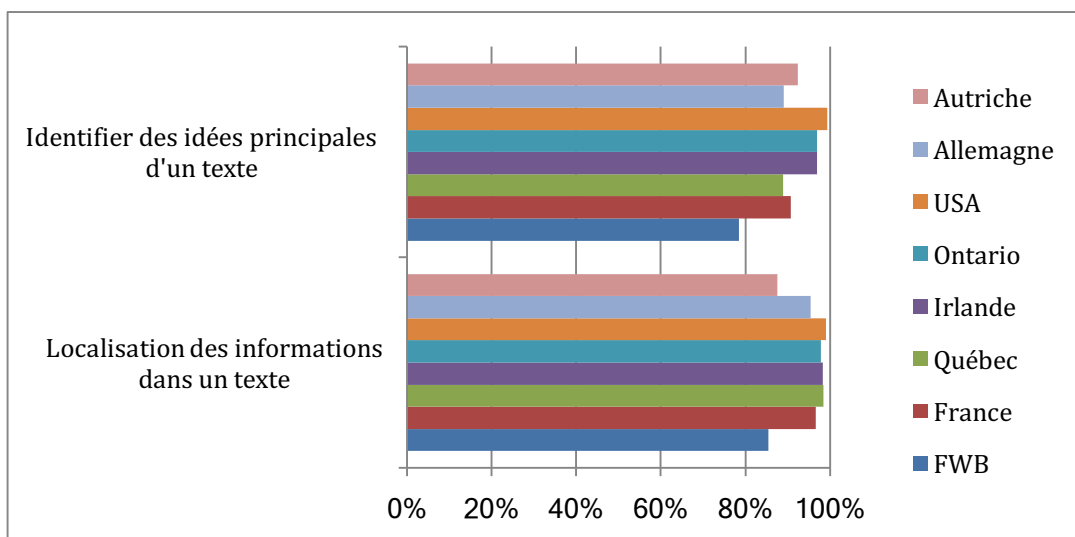
La comparaison des réponses fournies par les enseignant.e.s des huit systèmes éducatifs considérés met en évidence des disparités déjà observées auparavant. Comme l'indique le graphique 1, dans les trois systèmes éducatifs anglophones, les activités mettant en jeu des compétences expertes impliquant des processus de haut niveau apparaissent de manière plus fréquente que dans les trois systèmes francophones. Alors qu'aux États-Unis et en Ontario, 80% des élèves se voient proposer au moins une fois par semaine des activités visant à décrire le style ou la structure d'un texte, effectuer des généralisations, comparer un texte lu à d'autres documents lus ou à leurs propres expériences, ces activités concernent en moyenne moins de 40% des élèves scolarisés dans les trois systèmes francophones considérés. Les nouvelles analyses indiquent que ces pratiques apparaissent globalement plus fréquentes chez les enseignant.e.s autrichien.ne.s et allemand.e.s que chez leurs collègues francophones. En revanche, leurs fréquences demeurent bien inférieures aux fréquences déclarées par les enseignant.e.s questionné.e.s aux États-Unis, en Ontario et en Irlande.

Ainsi, plus de 60% des élèves scolarisés en Allemagne et en Autriche sont amenés à comparer un texte lu avec leurs propres expériences. Ils ne sont que 30% en Belgique francophone, 40% en France, 50% au Québec contre 80% dans les trois systèmes anglophones pris pour comparaison.



Graphique 1 : pourcentages d'élèves dont les enseignant.e.s déclarent développer des activités mettant en jeu des processus de compréhension de haut niveau (compétences expertes) au moins une fois par semaine.

Les réponses des enseignant.e.s ciblées sur les activités impliquant des processus de bas niveau (du texte vers le/la lecteur.rice) sont présentées dans le graphique 2. Ces activités apparaissent ciblées sur l'extraction de l'information explicite du texte bien davantage que sur la mobilisation des connaissances personnelles ou du vécu des élèves. Les données recueillies indiquent que dans les huit systèmes éducatifs comparés, les processus mis en jeu dans ces activités constituent une part non négligeable de l'enseignement de la lecture puisque plus de 80 % des élèves y sont confrontés au moins une fois par semaine.



Graphique 2 : pourcentages d'élèves dont les enseignant.e.s déclarent développer des activités mettant en jeu des processus de compréhension de bas niveau, basés sur le contenu explicite du texte au moins une fois par semaine.

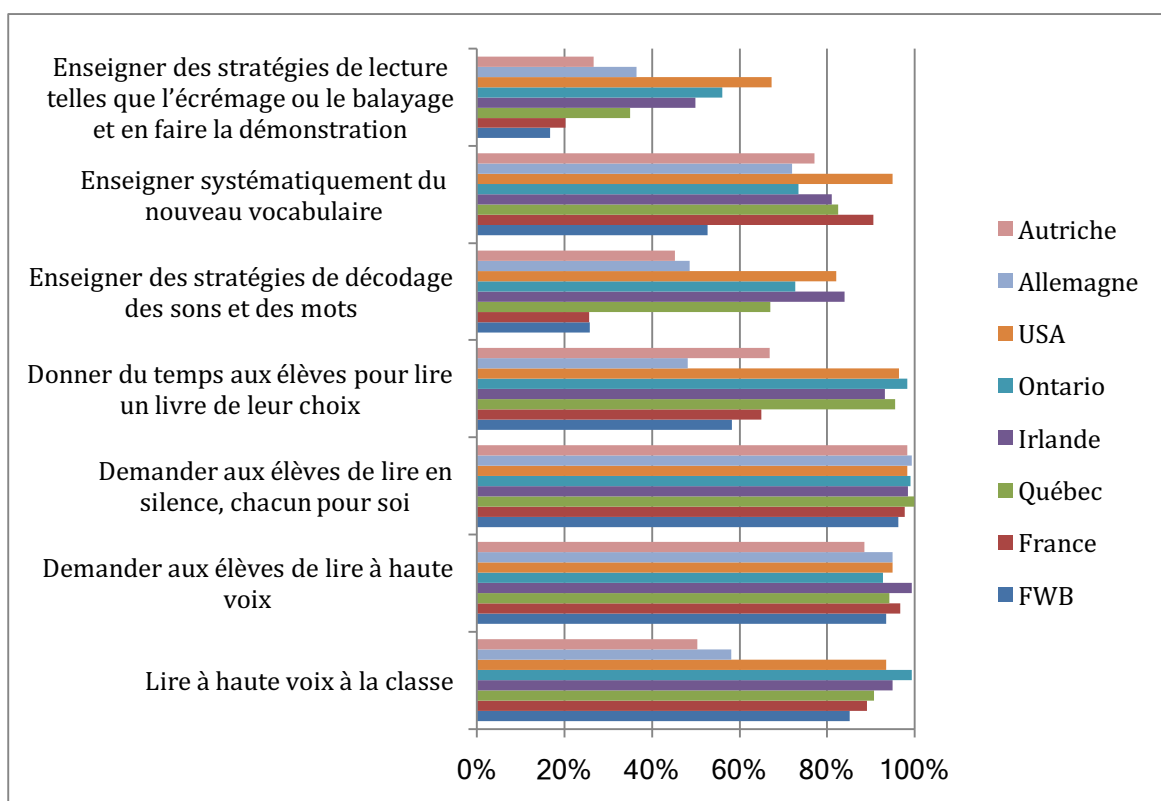
3.2. La nature des activités de lecture

Le questionnaire adressé aux enseignant.e.s de quatrième année primaire tentait notamment de cerner la nature des activités de lecture proposées aux élèves. Le graphique 3 compare les réponses fournies à une question qui envisageait trois dimensions des activités de lecture scolaire : l'enseignement de stratégies de lecture ou de vocabulaire (items 1-3), le temps accordé à la lecture de livres choisis par l'élève (items 4-5) et la lecture à haute voix (items 6-7). Les réponses recueillies confirment le caractère extrêmement peu répandu des pratiques d'enseignement explicite dans les pays francophones. À peine un cinquième des élèves belges et français testés (respectivement 17% et 20%) reçoivent un enseignement de la compréhension tels que l'écrémage, le balayage⁸ ou le décodage de mots, alors que ces pourcentages oscillent entre 60% et 80% dans les pays anglophones. En Autriche et en Allemagne, ces pratiques d'enseignement apparaissent moyennement répandues : 30 % des élèves ont un.e enseignant.e qui leur fait la démonstration de stratégies de lecture et près de 50 % ont un.e enseignant.e qui leur enseigne des stratégies de décodage de sons et des mots.

La possibilité offerte aux élèves de lire en classe un livre de leur choix apparaît comme une dimension importante dans quatre systèmes éducatifs (dont 3 anglophones) : aux États-Unis, en Ontario, en Irlande et au Québec, près de 90 % des élèves bénéficient de ce type d'activité au moins une fois par semaine. Cette dimension apparaît en revanche moins nettement investie par les enseignant.e.s autrichien.ne.s et français.e.s (65 % des élèves sont engagés dans ce type d'activité de manière hebdomadaire). En Belgique francophone et en Allemagne seul un élève sur deux se voit proposer ce type de pratique de manière hebdomadaire.

La lecture à voix haute apparaît clairement comme une dimension très présente dans les pratiques de lecture de quatrième année primaire. Dans les huit systèmes éducatifs considérés, près de 90% des élèves sont invités au moins une fois par semaine à lire à haute voix pendant l'enseignement ou les activités de lecture. Les résultats font apparaître une différence assez nette en ce qui concerne l'item « lire à haute voix à la classe ». Alors qu'en Autriche et en Allemagne à peine deux tiers des élèves (respectivement 50% et 58%) ont un.e enseignant.e qui déclare lire lui-même à la classe, dans les six autres systèmes éducatifs cette dimension apparaît nettement plus investie : au moins 90% des élèves bénéficient de cette pratique au moins une fois par semaine.

⁸ L'écrémage est une technique de lecture sélective qui consiste à survoler un texte pour se faire une idée générale de son contenu. Le balayage, quant à lui, consiste à survoler pour trouver une information spécifique.



Graphique 3 : pourcentages d'élèves dont les enseignant.e.s déclarent avoir les pratiques suivantes au moins une fois par semaine pendant l'enseignement ou les activités de lecture.

3.3. La diversité des textes lus en classe

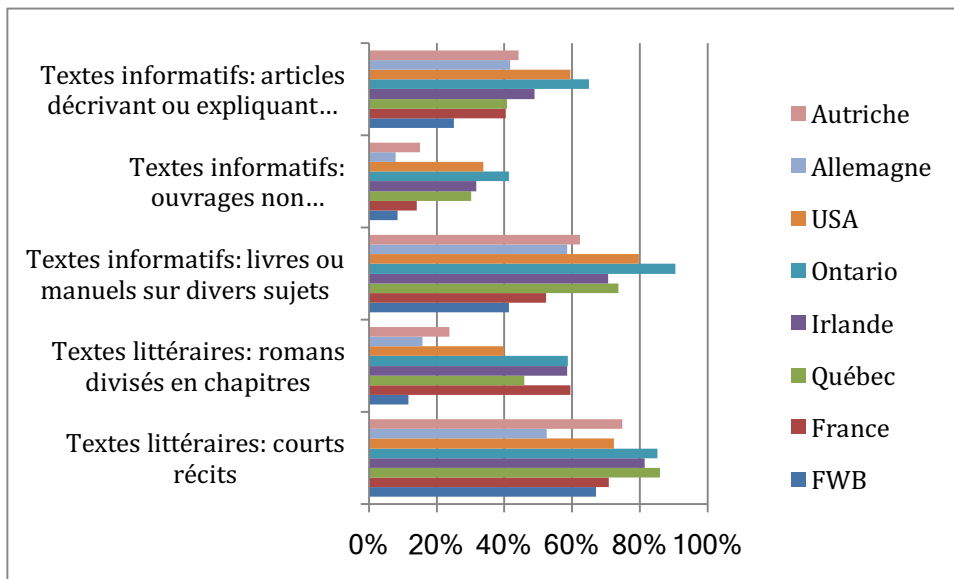
Les enseignant.e.s ont été invité.e.s à estimer la fréquence à laquelle ils amènent leurs élèves à lire différents types d'écrits (Graphique 4). Les items proposés concernent, d'une part, les textes à visée informative (articles⁹, ouvrages, manuels) et, d'autre part, les textes à visée littéraire (romans¹⁰ et courts récits).

La première tendance qui se dégage des résultats concerne la prédominance dans tous les systèmes éducatifs du texte littéraire court et des manuels dont les fréquences d'utilisation hebdomadaire apparaissent supérieures à celles des autres supports écrits.

La seconde tendance est que les réponses recueillies dans les systèmes anglophones se caractérisent par une plus grande diversité dans les supports écrits que celles recueillies dans les six autres systèmes. Tant les articles scientifiques¹¹, que les livres et les romans longs et courts sont utilisés au moins une fois par semaine. En revanche, en France et au Québec, les pratiques de lecture se concentrent sur les manuels, les romans courts et longs (près de 50% des élèves ont un.e enseignant.e qui déclare les utiliser au moins une fois par semaine). En Allemagne et en Autriche comme en Belgique francophone, les supports écrits privilégiés font la part belle aux textes littéraires courts. Les manuels occupent également une place de choix puisqu'un élève sur deux est amené à y recourir au moins une fois par semaine. Les élèves allemands, autrichiens et belges (francophones) ont en commun que peu d'entre-eux se voient proposer la lecture de romans divisés en chapitres en quatrième année primaire.

⁹ Articles à caractère scientifique issus de magazines pour enfants.

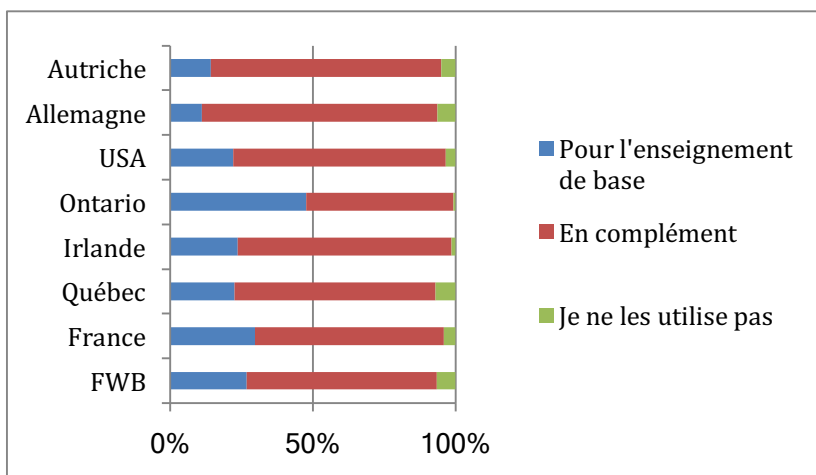
¹⁰ Romans de la littérature jeunesse adaptés à cette tranche d'âge mais divisés en chapitres.



Graphique 4 : pourcentages d'élèves dont les enseignant.e.s déclarent faire lire au moins une fois par semaine les différents types de textes pendant l'enseignement ou les activités de lecture.

3.4 L'utilisation de documents liés à d'autres disciplines

A l'exception de l'Ontario, où l'enseignement de la lecture semble prendre appui sur des documents liés à d'autres disciplines de manière régulière (près d'un élève sur deux aurait un.e enseignant.e y recourant au moins une fois par semaine), l'utilisation des textes à visée informative issus des autres disciplines à des fins d'enseignement de la lecture semble peu répandue, en particulier en Autriche et en Allemagne.



Graphique 5 : pourcentages d'élèves dont les enseignant.e.s déclarent recourir à des documents liés à d'autres disciplines pendant l'enseignement de la lecture et les activités de lecture.

4. Discussion

Les compétences enseignées

L'analyse des compétences ciblées dans les activités de lecture déclarées par les enseignant.e.s en quatrième année primaire met en évidence deux grandes tendances : d'une part, des pratiques d'enseignement qui mettent régulièrement en jeu à la fois des processus de bas niveau (un mouvement du texte vers le/la lecteur.rice) et des processus de haut niveau (du/de la lecteur.rice vers le texte) et, d'autre part, des pratiques qui apparaissent essentiellement focalisées sur des processus de bas niveau.

Comme l'ont montré des études précédentes (Schillings & Lafontaine, 2013 ; Schillings, et al. 2016), cette focalisation sur l'enseignement de démarches de compréhension de bas niveau (identifier les idées principales et localiser des informations dans un texte) apparaît en effet particulièrement saillante dans les trois systèmes francophones étudiés. Si, en FW-B, l'étude des corrélations entre les pratiques déclarées et le niveau moyen de performances, ne nous permet pas d'établir de lien de causalité direct, on ne peut s'empêcher de souligner le meilleur ancrage théorique des pratiques axées sur la diversité des compétences travaillées en classe.

Le développement conjoint chez les élèves des processus de compréhension de bas et de haut niveau est en effet cohérent avec les modèles théoriques de la compréhension de l'écrit qui s'accordent pour souligner le rôle déterminant de l'activité du/de la lecteur.rice au cours de la lecture. Selon ces modèles cognitifs, lire un texte conduit le/la lecteur.rice à construire différents niveaux de représentation (Van Dijk & Kintsch, 1983 ; Kintsch, 1988 ; Fayol, 1992 ; Bianco 2015) ; le/la lecteur.rice doit ainsi opérer un traitement visuel des mots, accéder à leur représentation phonologique, orthographique et sémantique, connecter ces différentes représentations pour élaborer le sens et construire une représentation mentale cohérente du contenu du texte. Cette représentation mentale, appelée modèle de situation, implique non seulement l'intégration des traitements effectués au niveau des mots et des phrases (la base de texte, du texte vers le/la lecteur.rice) mais également l'intégration des connaissances, du vécu du/de la lecteur.rice et l'élaboration d'une représentation mentale de la situation décrite (du/de la lecteur.rice vers le texte). Le modèle de situation défini comme « une représentation cognitive des événements, des actions, des individus et de la situation générale évoquée par le texte » (van Dijk & Kintsch, 1983, p. 11-12) justifie la mise en place d'activités d'enseignement-apprentissage de la lecture qui combinent l'enseignement de compétences qui vont du texte vers le/la lecteur.rice mais également du/de la lecteur.rice vers le texte selon le double mouvement décrit par Rosenblatt (2004).

D'autres modèles théoriques insistent également sur le constant travail qu'effectue le/la lecteur.rice au fil de sa lecture pour mettre en mémoire un modèle cohérent du texte lu. Selon le modèle simple de la lecture (Gough & Tunmer, 1986 ; Hoover & Gough, 1990), celle-ci serait le produit de l'interaction entre deux composantes : une composante spécifique de l'écrit (l'identification de mots) et une composante non spécifique de l'écrit, la compréhension. Les difficultés de compréhension de la langue (orale ou écrite) observées chez certains élèves qui ne présentent par ailleurs pas de difficulté d'identification de mots (Catts, Adolf & Weismer, 2006) plaident également pour que dès l'apprentissage initial et au fil de la scolarité primaire des processus de compréhension tels que l'inférence, l'élaboration de sens, la mobilisation des connaissances préalables du/de la lecteur.rice soient enseignés.

La nature des activités de lecture

Si les données recueillies dans le cadre de cette enquête internationale ne permettent pas de dresser un profil complet des pratiques (déclarées) de lecture proposées aux élèves, elles permettent néanmoins de cerner, au moins partiellement, l'importance accordée aux approches explicites ou implicites de l'enseignement de la lecture. Plusieurs travaux (Bianco & Bressoux, 2009 ; Bissonnette, Richard, Gauthier & Bouchard, 2010 ; Connor, Morrison, & Petrella, 2004) montrent que les approches explicites et structurées améliorent les performances et tendent à réduire les écarts entre les élèves alors que les approches implicites¹² – ou par imprégnation – augmentent les écarts et bénéficient aux meilleurs. Nos résultats indiquent que dans certains des systèmes éducatifs étudiés (les plus performants) les approches explicites telles qu'enseigner des stratégies de lecture ou de décodage des sons et des mots apparaissent de manière plus fréquente que dans d'autres (moins performants) même si les approches implicites auxquelles on peut relier la lecture à voix haute ou le fait de demander aux élèves de lire en silence des textes de leur choix y sont également répandues.

Ces résultats posent par ailleurs la question plus générale de la progression en lecture au-delà du premier cycle primaire : qu'il s'agisse de déchiffrage, de fluidité de compréhension ou de lecture critique, les élèves devraient apprendre à mobiliser ces processus d'abord de manière consciente et contrôlée (avec un accent sur la métacognition) grâce à un enseignement explicite, puis de manière plus automatisée. En effet, comme le rappellent Afflerbach, Pearson et Paris (2008), « pour certains enfants, la pratique seule ne peut

¹² Forme d'apprentissage élémentaire très puissante qui survient sans intention d'apprendre de la part de l'individu, du simple fait de l'attention qu'il porte à son environnement.

pas suffire pour faire ce type de progrès ». La distinction établie par ces auteurs entre l'usage automatisé ou contrôlé des processus de compréhension constitue une clé de lecture intéressante pour analyser les disparités de performances dans les huit systèmes éducatifs comparés. En effet, les pratiques en matière de lecture décrites par les enseignant.e.s de la présente étude donnent à penser que, dans certains systèmes francophones et germanophones, les compétences de lecture ne font sans doute pas suffisamment l'objet d'activités d'enseignement qui permettent aux élèves qui ne les maîtrisent pas d'apprendre à les utiliser de façon contrôlée et délibérée avant de les mobiliser de façon plus automatisée dans des situations variées.

Nos résultats pointent par ailleurs l'inégale importance accordée par les enseignant.e.s interrogé.e.s à la liberté de choisir ses lectures dans le cadre scolaire. Si ce principe apparaît central dans quatre systèmes éducatifs (dont 3 anglophones), il est moins clairement affirmé dans les autres systèmes éducatifs étudiés. Le caractère indissociable des liens qu'entretiennent l'image de soi comme lecteur.rice, la motivation ou buts assignés à ses pratiques de lectures, la mise en œuvre par le/la lecteur.rice de stratégies cognitives de compréhension et le niveau des performances en lecture des élèves est pourtant solidement établi (Guthrie & Wigfield, 2000 ; Pfost, Dörfler, & Artelt, 2013 ; Klauda & Guthrie, 2015). Selon Guthrie et Humenick (2004), la possibilité offerte aux élèves de choisir les textes lus en classe, le type de tâches d'exploitation de leur lecture ou encore les condisciples avec lesquels exploiter ces lectures figurent parmi les éléments susceptibles d'accroître non seulement la motivation des élèves dans les tâches de lecture scolaires, mais encore leur degré d'engagement dans ces tâches. La notion d'engagement (Guthrie et Anderson, 1999) est, en effet, centrale car elle s'apparente à un processus dynamique, donc modifiable, qui dépend de certaines dimensions de la motivation sur lesquelles l'enseignement à prise, telles que le développement de buts de lectures divers (axés sur le plaisir, la recherche d'information, ou les échanges avec d'autres lecteur.rice.s) et de la perception de soi comme lecteur.rice.

La diversité des textes lus en classe

Les données recueillies auprès des enseignant.e.s des huit systèmes éducatifs font apparaître une prédominance du texte à visée littéraire par rapport aux textes à visée informative. L'hypothèse d'un transfert automatique des compétences de lecture du narratif vers l'informatif est pourtant hasardeuse. Du côté des études à large échelle, les données PIRLS 2011 attestent des difficultés rencontrées par les élèves dans tous les pays participant à l'étude pour mettre en œuvre une lecture efficace des textes documentaires ou informatifs (pour l'ensemble des pays participant à l'étude, le pourcentage moyen de réponses correctes est de 55% pour les textes informatifs et de 65% pour les textes littéraires). Du côté des études qualitatives, des auteurs tels que Jaubert (2016) s'accordent pour affirmer que la difficulté des textes documentaires ou à visée informative est souvent sous-estimée. Ces textes se caractérisent en effet par des éléments textuels spécifiques tels que la densité des mots nouveaux, la présence de substituts nominaux, la longueur et complexité des phrases, le caractère explicite ou non des liens entre les textes et les images.

Il est également important de souligner qu'au-delà de l'apprentissage initial, la lecture n'est plus seulement enseignée pour elle-même mais devient un outil d'apprentissage des différents contenus scolaires. Selon Kucan et Palincsar (2011), la prépondérance des textes narratifs au début du primaire engendre une rupture avec les dernières années du primaire (upper elementary) où les élèves sont massivement confrontés aux textes à visée informative. Or, plus les élèves avancent dans leur scolarité, plus le rôle des connaissances préalables générales s'accroît et plus la maîtrise des connaissances spécifiques aux disciplines conditionne la compréhension des textes lus en classe dans une visée d'apprentissage. Selon ces auteurs, le déclin dans les performances des élèves en quatrième année primaire (« the fourth-Grade slump ») pourrait bien être lié à cette insuffisante familiarité avec les modes de lectures mis en jeu par les textes à visée informative.

L'utilisation de documents liés à d'autres disciplines

L'analyse des résultats de l'étude PIRLS 2011 pointe encore d'autres pistes didactiques. Il apparaît ainsi qu'augmenter la diversité des textes lus en classe constitue une manière d'accroître le temps accordé à l'enseignement de la compréhension en lecture au primaire. Des analyses comparatives permettent de

constater qu'accorder du temps à l'étude¹³ de textes informatifs spécifiques à différentes disciplines scolaires permet de doubler le temps d'enseignement de la lecture dans certains systèmes éducatifs anglophones (États-Unis, Ontario, Irlande) (Schillings, Dupont, Hindryckx, 2016 – annexe 3).

Les analyses comparatives menées dans le cadre de cet article indiquent que l'utilisation des textes à visée informative issus des autres disciplines à des fins d'enseignement de la lecture semble peu répandue, en particulier en Autriche et en Allemagne. L'utilisation de documents liés à d'autres disciplines scolaires pour enseigner la compréhension renvoie à la question de l'enseignement de la dimension culturelle des textes informatifs. Pour des auteurs tels que Jaubert et Rebière (2001), Jaubert, Rebière et Pujol (2010), Jaubert (2007), Jaubert (2016), des connaissances textuelles, lexicales sont nécessaires mais pas suffisantes pour assurer une compréhension approfondie de ces textes par les élèves. La dimension culturelle des textes met en avant la spécificité des modes de production et d'utilisation des textes propres aux différentes disciplines. Selon cette approche, les stratégies de compréhension sont spécifiques aux matières enseignées. Or, si elle ne fait pas l'objet d'un enseignement, cette spécificité peut constituer une source de difficulté pour de nombreux élèves au primaire comme au secondaire. Ainsi, lorsqu'ils sont amenés à lire des textes dans le cadre de leurs cours de sciences ou d'histoire, les élèves ne sont pas toujours conscients des différents modes de lectures propres à ces disciplines et aux univers culturels singuliers qu'ils véhiculent. Comme le décrivent Moje, Stockdill, Kim et Kim (2011), alors que dans une visée littéraire, la lecture d'une biographie conduit à accorder une attention à la vie des gens pour elle-même, en histoire, la vie des gens va être utilisée comme illustration d'un cas à corroborer par d'autres sources ou d'autres témoignages, comme moyen d'examiner la validité d'un texte.

Par ailleurs, le recours à des documents liés à d'autres disciplines scolaires peut également renvoyer à la question de l'enseignement explicite de stratégies de compréhension qui seraient transversales car communes à tout texte informatif (prédiction, auto-questionnement, résumé, clarification). Le débat autour de la question du statut disciplinaire ou transversal des stratégies de compréhension semble aujourd'hui dépassé. Pour Brozo, Moorman, Meyer et Stewart (2013), ces deux visions sont tout à fait compatibles. En début de scolarité primaire, les stratégies de compréhension constitueraient des aspects transversaux que l'on peut enseigner de manière interdisciplinaire, tandis que les stratégies de lecture et de production de textes spécifiques aux disciplines scolaires conditionneraient le développement d'une lecture experte indispensable à l'acquisition de nouvelles connaissances au fil de l'enseignement secondaire et supérieur.

Conclusions

Les comparaisons internationales peuvent-elles inspirer le travail didactique des enseignant.e.s ? Des liens peuvent-ils se nouer entre didactiques et pilotage du système éducatif ? Selon nous, un dialogue entre les enquêtes à large échelle et les études sur les pratiques de classes (effectives ou déclarées) peut se révéler fructueux dès lors qu'on dépasse la notion de classement des performances pour analyser de plus près et comparer comment se déploient certaines pratiques d'enseignement-apprentissage de la lecture dans différents contextes (Schillings, Dupont & Hindryckx, 2014). Les analyses comparatives que nous avons menées indiquent que, selon la manière dont la lecture est envisagée, des variations s'observent dans les pratiques déclarées des enseignant.e.s. Qu'il s'agisse des compétences de lecture enseignées, du type d'activités de lecture régulièrement proposé aux élèves, des types de textes lus en classes ou encore de la fréquence d'utilisation de textes issus d'autres disciplines, les disparités relevées permettent d'interroger les pratiques d'enseignement-apprentissage rencontrées dans chaque contexte. Les disparités observées – selon les déclarations des enseignant.e.s – entre les huit systèmes éducatifs considérés apparaissent notamment liées à la langue enseignée. Les pratiques de lecture scolaire déclarées dans les trois pays ou régions anglophones étudiés (Irlande, États-Unis, Ontario) contrastent en effet avec celles relevées dans les pays où la langue de scolarisation est le français ou l'allemand (l'Allemagne et l'Autriche). Ces disparités observées conduisent à interroger les fondements théoriques de certaines pratiques, notamment celles qui

¹³ Les questionnaires adressés aux enseignant.e.s de quatrième année primaire (PIRLS 2011) ne permettent pas de savoir si le recours à ces textes spécifiques aux disciplines scolaires inclut ou pas l'analyse des processus de compréhension qu'ils requièrent.

apparaissent très répandues dans les systèmes éducatifs qui concentrent un nombre important d'élèves en difficulté de compréhension, en Belgique francophone notamment.

Enfin, certains de nos résultats conduisent également à mettre en évidence à quel point certaines pratiques pourtant reconnues comme efficaces dans la littérature de recherche sont peu répandues en particulier dans les pays francophones et germanophones. Les résultats observés dans les pays anglophones nous incitent à penser que la mise en place d'activités mettant en jeu des compétences expertes, l'enseignement explicite de stratégies de lecture ou de décodage et la mise à l'étude de textes et de documents en lien avec d'autres disciplines que la langue de scolarisation pourraient constituer des leviers d'apprentissage de la compréhension en quatrième année primaire.

Références bibliographiques

- Afflerbach, P., Pearson, P.D. & Paris, S.G. (2008). Clarifier les différences entre les compétences en lecture et les stratégies de lecture. *Caractères*, 44, 17-35.
- Alexander, P.A. & Jetton, T.L. (2000). Learning from text : amultidimensional and developmental perspective. In M.L. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (eds), *Handbook of reading research* (Vol. 3) (pp. 285-310). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Anderson, R.C. & Pearson, P.D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P.D. Pearson (ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255-291). White Plains, NY : Longman.
- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Grenoble : PUG.
- Bianco, M. & Bressoux, P. (2009). Effets classes et effets maîtres dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension. In X. Dumay & V. Dupriez (dirs), *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombre* (pp. 35-54). Bruxelles : De Boeck.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? : résultats d'une méta-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3, 1-35.
- Brozo, W.G., Moorman, G., Meyer, C. & Stewart, T. (2013). Content area reading and disciplinary literacy : a case for the radical center. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(5), 353-357.
- Catts, H.-W., Adolf, S.-M. & Weismer, S.-E. (2006). Language deficits in poor comprehenders : a case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49 (2), 278-293.
- Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. New York : McGraw-Hill.
- Connor, C.M., Morrison, F.J. & Petrella, J.N. (2004). Effective reading comprehension instruction : examining child x instruction interactions. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 682-698.
- Fayol, M. (1992). Comprendre ce qu'on lit : de l'automatisme au contrôle. In M. Fayol, J.E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles & D. Zagar (éds), *Psychologie cognitive de la lecture* (pp. 73-105). Paris : PUF.
- Gambrell, L.B., Malloy, J.A. & Mazzoni, S.A. (2011). Evidence-based best practices in comprehensive literacy instruction. In L.M. Morrow & L.B. Gambrell (eds), *Best practices in literacy instruction* (pp. 11-36). New York : Guilford Press.
- Gough, P. & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Guthrie, J.T. & Anderson, E. (1999). Engagement in reading : processes of motivated, strategic, knowledgeable, social readers. In J.T. Guthrie & D.E. Alvermann (eds), *Engaged reading : processes, practices, and policy implications* (pp. 17-45). New York : Teacher College Press.
- Guthrie, J.T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M.L. Kamil & P.B. Mosenthal (eds), *Handbook of reading research* (Vol. 3) (pp. 403-422). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J.T. & Humenick, N.M. (2004). Motivating students to read : evidence for classroom practices that increase reading motivation and achievement. In P. McCardle & V. Chhabra (eds), *The voice of evidence in reading research* (pp. 329-354). Baltimore : Brookes.
- Hoover, W. & Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing : an Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Jaubert, M. (2007). *Langage et construction de savoirs à l'école : un exemple en sciences*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.

- Jaubert, M. (2016). Quelles pratiques enseignantes pour soutenir l'apprentissage continu de la lecture dans les disciplines scolaires ? (Conférence de consensus « Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement des compétences en lecture ? », 16-17 mars 2016, ENS de Lyon). Lyon : Cnesco et IFÉ. Accès : <http://www.cnesco.fr/fr/lecture/paroles-dexperts/lire-dans-toutes-les-disciplines/>.
- Jaubert, M. & Rebière, M. (2001). Observer l'activité langagière des élèves en sciences. *Aster*, 30, 173-196.
- Jaubert, M., Rebière, M. & Pujo, J. (2010). Communauté discursive scolaire et formats d'interactions (Colloque international « Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes », 24-26 juin 2010, Lyon). Lyon : INRP. Accès : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00534616/document>.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension : a construction integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.
- Klauda, S.L. & Guthrie, J.T. (2015). Comparing relations of motivation, engagement, and achievement among struggling and advanced adolescent readers. *Reading and Writing*, 28(2), 239-269.
- Kucan, L. & Palincsar, A.S. (2011). Locating struggling readers in a reconfigured landscape : a conceptual review. In M.L. Kamil, P.D. Pearson, E. Birr Moje & P.P. Afflerbach (eds), *Handbook of reading research* (pp. 341-358). New York : Routledge.
- Moje, E.B., Stockdill, D., Kim, K. & Kim, H. (2011). The role of text in disciplinary learning. In M. Kamil, P.D. Pearson, P. Mosenthal, P. Afflerbach & E.B. Moje (eds), *Handbook of reading research* (Vol. IV) (pp. 453-486). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates : Taylor & Francis.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M., Trong, K.L. & Sainsbury, M. (2009). PIRLS 2011 assessment framework. Chestnut Hill, MA : TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P. & Drucker, K.T. (2012). PIRLS 2011 international results in reading. Chestnut Hill, MA : TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Pfost, M., Dörfler, T. & Artelt, C. (2013). Students' extracurricular reading behavior and the development of vocabulary and reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 26, 89-102. Rosenblatt, L.M. (2004, 5e ed.). *The transactional theory of reading and writing*. In R.B. Ruddell & N.J. Unrau (eds), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1363-1398). Newark : International Reading Association.
- Ruddell, R.B. & Unrau, N.J. (eds). (2004, 5e ed.). *Theoretical models and processes of reading*. Newark : International Reading Association.
- Schillings, P. & Lafontaine, D. (2013). Les résultats de l'enquête PIRLS sur la lecture en quatrième année primaire : des compétences à mettre à l'étude. *Caractères*, 44, 5-15.
- Schillings, P., Hindryckx, G., Dupont, V., Matoul, A. & Lafontaine, D. (2014). PIRLS 2011 : enquête internationale sur le développement des compétences en lecture des élèves de 4e année primaire : rapport de recherche. Liège : Université de Liège.
- Schillings, P., Dupont, V. & Hindryckx, G. (2016). Pratiques scolaires et compétences en lecture en Fédération Wallonie-Bruxelles : l'éclairage des données de l'enquête internationale PIRLS 2011. In E. Falardeau, J. Dolz, J-L. Dumortier & P. Lefrançois (dirs), *L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique* (pp. 155-175). Namur : PUN.
- Trong, K. (2009). Using PIRLS 2006 to measure equity in reading achievement internationally (Doctoral dissertation). Chestnut Hill : Boston College.
- Tupin, F. (2003). Prologue. Jalons pour une problématique générale. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 10, 5-15.
- Van Diepen, M., Verhoeven, L. & Aarnoutse, C. (2008). Determinants of reading literacy in industrialized societies (Paper presented at the 3rd IEA International Research Conference, 18-20 September 2008, Taipei, Chinese Taipei). Taipei : International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Van Dijk, T.A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York : Academic Press.
- Verhoeven, L. (2002). Sociocultural and cognitive constraints on literacy development. *Journal of Child Language*, 29, 484-488.
- Walter, P. (1999). Defining literacy and its consequences in the developing world. *International Journal of Lifelong Education*, 18, 31-48.
- Willms, J.D. (2006). *Learning divides : ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. Montréal : UNESCO Institute for Statistics.

Auteur.e.s

Patricia Schillings, Docteur en Sciences de l'éducation, est chargée de cours au département Éducation et formation de l'Université de Liège depuis 2013 en charge du cours d'enseignement/apprentissage du français dans l'enseignement fondamental et secondaire inférieur. Coordinatrice nationale de l'enquête internationale PIRLS sur les compétences en lecture des élèves de 4e année primaire depuis 2010, elle a mené plusieurs recherches visant l'implantation de pratiques d'enseignement de la compréhension de l'écrit tant au niveau primaire qu'au niveau secondaire. Elle a été également responsable scientifique pour la Fédération Wallonie-Bruxelles des évaluations externes organisées annuellement par le Service général du Pilotage du Système éducatif, dans le domaine de la lecture et de la production d'écrit.

Stéphanie Géron, chercheuse au Service d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement (aSPe) à l'Université de Liège depuis 2015. En collaboration avec Wallonie-Bruxelles Enseignement, elle a participé à une recherche visant à identifier les principales difficultés des élèves dans le domaine de la lecture en 4e secondaire afin de développer des pistes didactiques. Depuis plusieurs mois, elle se consacre aux enquêtes internationales PIRLS 2016 et PISA 2018. Elle a également participé au projet européen *European Literacy Policy Network* (ELINET).

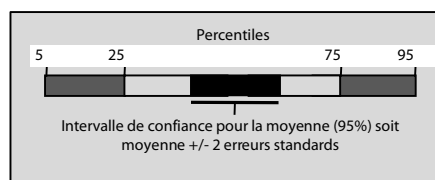
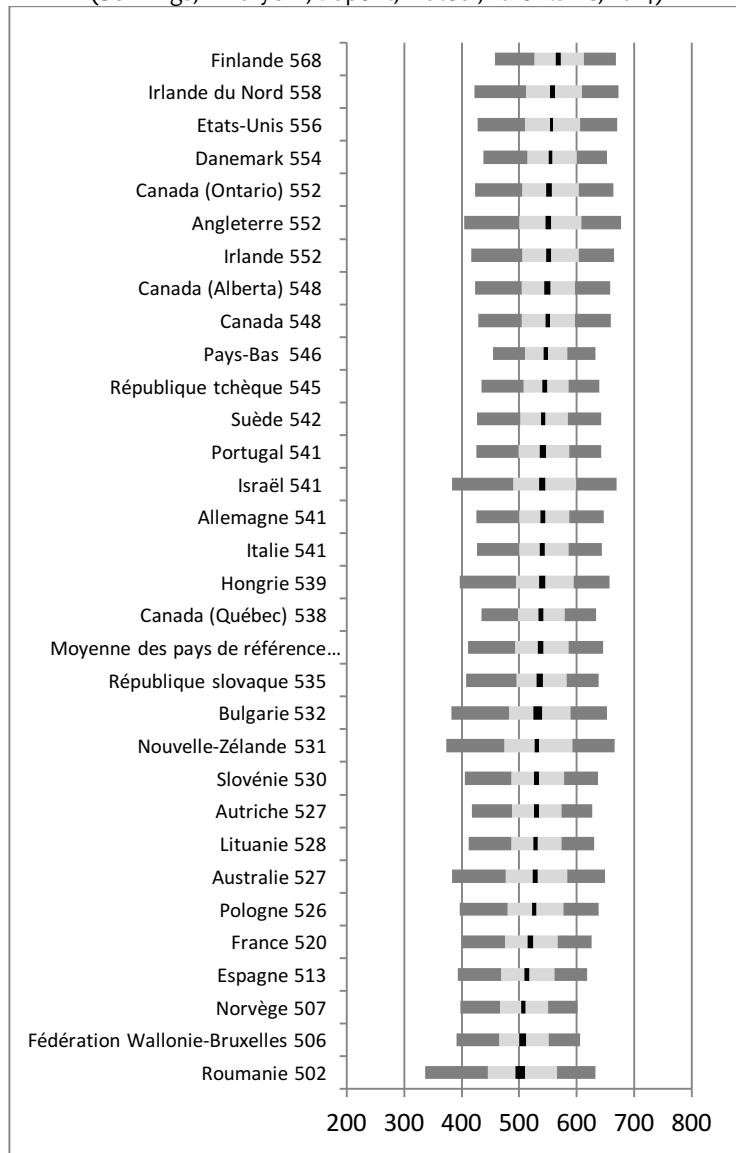
Virginie Dupont, assistante et doctorante au Service d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement (aSPe) à l'Université de Liège. Dans le cadre de sa thèse de doctorat, elle étudie les déterminants individuels et contextuels des aspirations professionnelles des jeunes à l'âge de 15 ans. Par ailleurs, elle fût responsable des analyses quantitatives des données récoltées lors de l'enquête PIRLS 2011.

Cet article a été publié dans le numéro 3/2017 de forumlecture.ch

Annexes

Annexe 1

Dispersion des scores globaux des pays de groupe de référence
(Schillings, Hindryckx, Dupont, Matoul, Lafontaine, 2014)



Annexe 2

Extraits des questions posées dans le questionnaire des enseignant.e.s

Pendant l'enseignement de la lecture et les activités de lecture, à quelle fréquence faites-vous lire aux élèves les types de textes suivants (imprimés ou électroniques) ?

| | Chaque jour ou presque | Une ou deux fois par semaine | Une ou deux fois par mois | Jamais ou presque |
|---|------------------------|------------------------------|---------------------------|-------------------|
| Textes littéraire - Courts récits (ex : fables, contes, récits d'aventure, science-fiction, récits policier) - Textes romanesques plus longs, divisés en chapitres | | | | |
| Textes informatifs - Livres ou manuels sur divers sujets (non romanesques) - Ouvrages non romanesques plus longs divisés en chapitres - Articles non romanesques décrivant ou expliquant des objets, des gens, des événements ou le fonctionnement des choses | | | | |

Pendant l'enseignement de la lecture et les activités de lecture, à quelle fréquence faites-vous ce qui suit ?

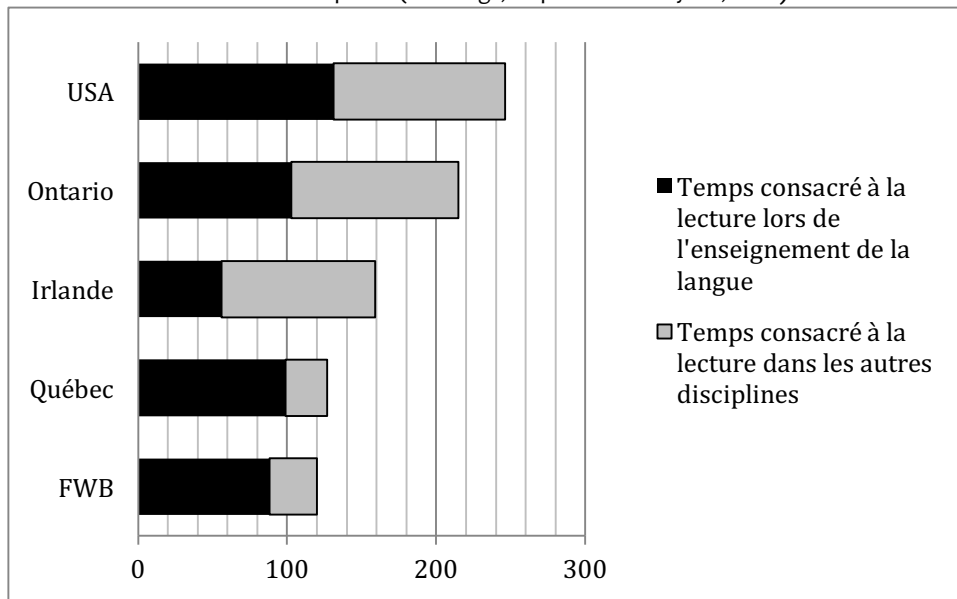
| | Chaque jour ou presque | Une ou deux fois par semaine | Une ou deux fois par mois | Jamais ou presque |
|---|------------------------|------------------------------|---------------------------|-------------------|
| Lire à haute voix en classe | | | | |
| Demander aux élèves de lire à haute voix | | | | |
| Demander aux élèves de lire en silence, chacun pour soi | | | | |
| Donner du temps aux élèves pour lire un livre de leur choix | | | | |
| Enseigner des stratégies de décodage des sons et des mots | | | | |
| Enseigner systématiquement du nouveau vocabulaire | | | | |
| Enseigner des stratégies de lecture telles que l'écramage ou le balayage et en faire la démonstration | | | | |

A quelle fréquence demandez-vous aux élèves de faire ce qui suit pour les aider à développer leurs aptitudes à la compréhension en lecture ou à acquérir de nouvelles stratégies ?

| | Chaque jour ou presque | Une ou deux fois par semaine | Une ou deux fois par mois | Jamais ou presque |
|---|------------------------|------------------------------|---------------------------|-------------------|
| Localiser des informations dans un texte | | | | |
| Identifier les idées principales d'un texte | | | | |
| Comparer un texte à leurs propres expériences | | | | |
| Comparer un texte à d'autres matériels lus précédemment | | | | |
| Faire des généralisations et tirer des inférences à partir d'un texte | | | | |
| Décrire le style ou la structure d'un texte | | | | |
| Déterminer le point de vue ou l'intention de l'auteur | | | | |

Annexe 3

Temps annuel consacré à la lecture du cours de langue maternelle et dans les autres disciplines (Schillings, Dupont et Hindryckx, 2016)



Vergleichende Studie des Leseunterrichts in der 4. Klasse der Primarschule: Didaktische Fragen zur internationalen PIRLS-Studie 2011

Patricia Schillings, Stéphanie Géron et Virginie Dupont

Abstract

Diese Studie weist auf die Praktiken des Leseunterrichts hin, die die Leistungsunterschiede in den verschiedenen Bildungssystemen aufzeigen sollen. Die Vergleiche basieren auf den von den Lehrenden gemeldeten Leselehrpraktiken von acht Bildungssystemen, die sowohl in Bezug auf die gelehrte Sprache (Französisch, Englisch, Deutsch) als auch in Bezug auf die Durchschnittsleistung im Test PIRLS 2011 verglichen werden. Die Ergebnisse zeigen, dass es mitunter grosse Unterschiede gibt bei der Häufigkeit, mit der gewisse Aspekte des Leseunterrichts und speziell des Leseverstehens zur Anwendung kommen. Die Praktiken zeugen von unterschiedlichen, oft weit auseinanderliegenden Vorstellungen eines sachgerechten Leseunterrichts.

Schlüsselwörter

Literalität, internationale Studie, PIRLS, Didaktik

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2017 von leseforum.ch veröffentlicht.