

Les résultats de l'enquête PIRLS sur la lecture en quatrième année primaire : des compétences à mettre à l'étude

Patricia Schillings, Dominique Lafontaine

En avril 2011, les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles ont pris part à une enquête internationale ciblée sur les compétences en lecture des élèves de quatrième année primaire. Les résultats pointent les faibles performances de nos élèves qui globalement, se distinguent de leurs voisins européens par une moins bonne maîtrise des compétences de lecture. Sans surprise, ce sont les processus qui sollicitent l'intégration, l'interprétation des éléments d'un texte de même que la prise en compte de ses aspects formels qui apparaissent moins bien maîtrisés dans nos classes. Parallèlement, les données recueillies auprès des enseignants pointent une fois encore le caractère trop peu « stratégique » de notre système d'enseignement de la lecture. La distinction établie par Afflerbach, Pearson, et Paris (voir la traduction de Baïdak dans ce numéro) entre l'aspect automatisé et stratégique des compétences de lecture éclaire le diagnostic des compétences des élèves en FWB et ouvre des pistes d'action.

1. Introduction

L'étude PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) est une enquête internationale sur le développement des compétences en lecture qui s'inscrit dans un cycle de 5 ans. En 2006, les Communautés flamande et française¹ y ont participé. En avril et mai 2011, 58 systèmes éducatifs dont la Fédération Wallonie-Bruxelles y ont pris part.

L'objectif de l'étude PIRLS est non seulement de mesurer le niveau des compétences en lecture des élèves, mais aussi d'appréhender de la manière la plus fine et la plus complète possible, les éléments des contextes culturels, socioéconomiques, pédagogiques, familiaux et individuels, qui peuvent être liés aux performances observées entre les pays et à l'intérieur des pays, et qui peuvent constituer autant de leviers potentiels pour améliorer les compétences des élèves. C'est pourquoi PIRLS recueille des informations sur les écoles, les classes et les

¹ Pour une synthèse des résultats de PIRLS 2006 :
http://www.enseignement.be/index.php?page=26587&navi=862&rank_page=26587

contextes éducatifs par le biais de questionnaires adressés aux différents interlocuteurs de l'école : élèves, parents, enseignants et directeurs.

1.1 Evaluer des compétences complexes

L'objet d'étude, la littératie, est défini par les concepteurs de l'étude comme « la capacité de comprendre et d'utiliser les formes du langage écrit requises par la société ou valorisées par l'individu »². Le cadre de référence ne se réfère pas au terme de compétences mais plutôt de processus de compréhension (*Processes*). Les questions qui accompagnent les textes de l'épreuve sont élaborées de manière à couvrir les quatre processus suivants:

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

Chacun de ces processus de compréhension est évalué sur des textes visant deux grands objectifs de lecture :

- lire pour l'expérience littéraire ;
- lire pour acquérir et utiliser de l'information.

2.2 Cibler des textes d'envergure

L'épreuve de 2011 se compose au total de 10 unités (une unité se compose d'un texte et des questions qui s'y rapportent) – 5 unités littéraires et 5 unités informatives. Lors de la passation, chaque élève a reçu un carnet constitué de deux unités et disposait de 2x40 minutes pour lire les textes et répondre aux questions. Contrairement à ce qui se fait dans d'autres études³, les textes sur lesquels repose l'épreuve PIRLS sont relativement longs.

L'élève en relative difficulté ou peu motivé par la lecture peut certes être rebuté par la longueur des textes, et ne se voit dès lors offrir aucune chance de faire preuve de ses compétences, fussent-elles lacunaires, face à un texte plus court. Cependant, tous les élèves de tous les pays participants ayant été amenés à lire les mêmes textes, la comparaison reste selon nous pertinente. Les résultats peuvent être examinés à la lumière des informations relatives au

² Mullis, Martin, Kennedy, Trong & Sainsbury (2009). PIRLS 2011 Assessment Framework. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education. Boston College.

³ Cette option a été prise dans les évaluations externes non certificatives menée en FWB. Les textes « longs » n'excèdent généralement pas 2 pages en 5^e année primaire.

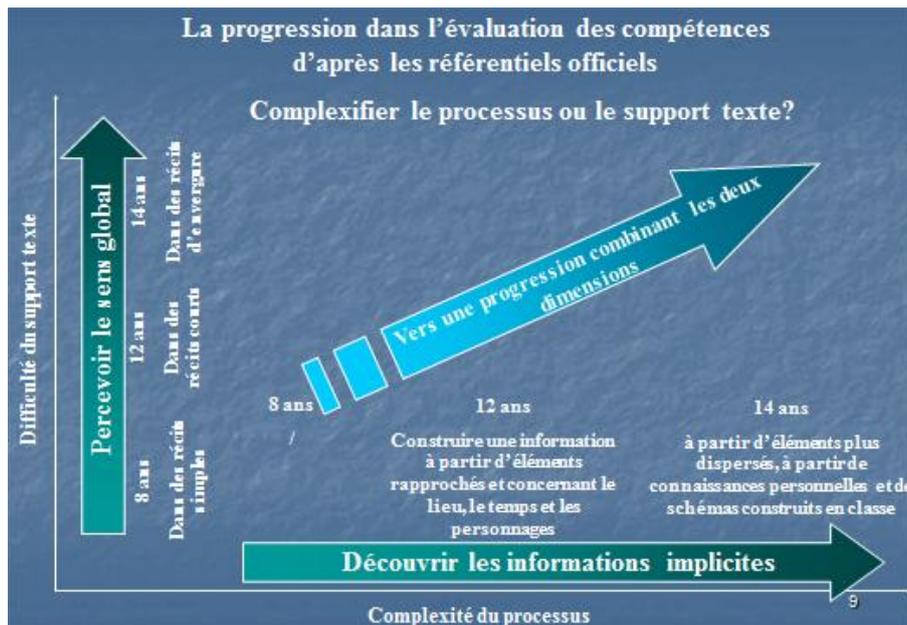
contexte scolaire (recueillies via le questionnaire adressé aux enseignants et aux directions d'établissement) et aux pratiques de lecture au sein de l'environnement familial (via les questionnaires aux élèves et à leurs parents).

3.3 Interroger le cadre de référence

Les quatre processus évalués par PIRLS apparaissent dans les Socles de compétences⁴ sous la forme de compétences à certifier en fin de seconde étape (6^e année de l'enseignement obligatoire). Mais à quel moment l'enseignement de ces compétences est-il censé débiter ? Si l'on se penche sur les compétences qui doivent être certifiées en fin de première étape (2^e année de l'enseignement obligatoire), on constate qu'elles ne mettent en œuvre qu'un des quatre processus de compréhension évalués par PIRLS : dégager des informations explicites (processus 1). La construction par le lecteur du sens implicite et de l'interprétation de même que l'identification de l'intention dominante de l'auteur sont toutefois considérées comme des compétences à initier au cours de la première étape. La progression en lecture dans les Socles reposerait-elle sur une vision allant du simple au complexe ?

L'examen de la logique de progression contenue dans les Socles de compétences montre que selon les compétences envisagées, l'accroissement de la complexité repose tantôt sur les caractéristiques propres aux textes (longueur, envergure) tantôt sur le processus de compréhension (inférences à partir d'éléments rapprochés versus dispersés). Le graphique 1 illustre ce constat pour deux compétences : *percevoir le sens global* et *découvrir les informations implicites*.

⁴ "Référentiel présentant de manière structurée les compétences de base à exercer jusqu'au terme des huit premières années de l'enseignement obligatoire et celles qui sont à maîtriser à la fin de chacune des étapes de celles-ci parce qu'elles sont considérées comme nécessaires à l'insertion sociale et à la poursuite des études."
Extrait du Décret "Missions" (1997)



Graphique 1 : Analyse de la progression des compétences « Découvrir les informations implicites » et « Percevoir le sens global » dans les Socles de compétences

On peut dès lors se demander si, faute de savoir comment combiner les caractéristiques des textes et les processus de compréhension, les enseignants ne privilégient pas une progression qui va du simple au complexe, tendant à différer la lecture de textes qui mobilisent les processus de compréhension plus experts tels que les processus 3 (Interpréter et intégrer des idées et des informations) et 4 (Examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels) qui sollicitent davantage d'élaboration de sens de la part du lecteur. Différer à 14 ans la certification de la compétence *mobilisation des connaissances personnelles* n'est certainement pas un message qui encourage l'enseignement des démarches d'interprétation dès le premier cycle de l'enseignement primaire.

Où se situent les processus évalués par PIRLS dans les Socles de compétences ?

Processus 1 : Retrouver et prélever des informations explicites

En fin d'étape I, ce processus est évalué dans la compétence « Dégager les informations explicites qui portent soit sur les personnages principaux et leurs actions, soit sur les informations essentielles d'un texte ».

En fin d'étape II, ce processus est clairement mis en œuvre dans la compétence « Dégager les informations explicites, déterminer les informations essentielles et secondaires, établir les rapports de manière et de lieu ».

Processus 2 : Faire des inférences simples

Ce processus est visé par la compétence « Découvrir les informations implicites (inférer) » qui se définit en fin d'étape II comme la capacité à « construire une information à partir d'éléments rapprochés et concernant le lieu, le temps et les personnages ».

Processus 3 : Interpréter et intégrer des idées et des informations

En fin d'étape II, au moins deux compétences mettent en jeu ce processus :

La compétence « percevoir le sens global » renvoie, d'une part, à la capacité à « restituer une histoire en respectant la chronologie et les liens logiques dans des récits courts » et, d'autre part, à la capacité à « reformuler et utiliser les informations d'un texte » qui s'applique quant à elle à des textes structurés et plus longs.

L'élaboration personnelle de sens à laquelle pourrait se référer la compétence « Réagir, [...] et distinguer le réel de l'imaginaire, le réel du virtuel, le vrai du faux » s'applique au traitement de récits courts et de documents plus complexes.

Processus 4 : Examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels.

Ce processus concerne au moins trois compétences : « Saisir l'intention dominante de l'auteur (informer, persuader, enjoindre, émouvoir, donner du plaisir...) » qui, en fin de seconde étape, se définit par la prise en compte de la « globalité d'un texte court et simple où l'intention apparaît nettement ».

La compétence « dégager l'organisation d'un texte » se réfère à la capacité d'identifier certaines caractéristiques propres aux structures narratives, descriptives, dialoguées. En fin de seconde étape, cette compétence inclut également le repérage des organisateurs temporels et spatiaux.

3. Aperçu méthodologique

En Fédération Wallonie-Bruxelles, les épreuves ont été administrées dans 127 écoles : ce sont au total 206 classes qui ont passé le test, soit 3916 élèves. L'échantillon a été tiré selon les procédures rigoureuses en vigueur dans ce type d'enquête internationale, qui permettent de garantir sa représentativité et qui assurent la comparabilité de nos données à celles des autres pays auxquels ont été appliqués les mêmes types de contraintes et précautions. Les épreuves ont notamment été administrées par du personnel extérieur aux établissements scolaires. Des correcteurs externes ont par ailleurs été formés aux critères de corrections de l'épreuve.

4. Résultats

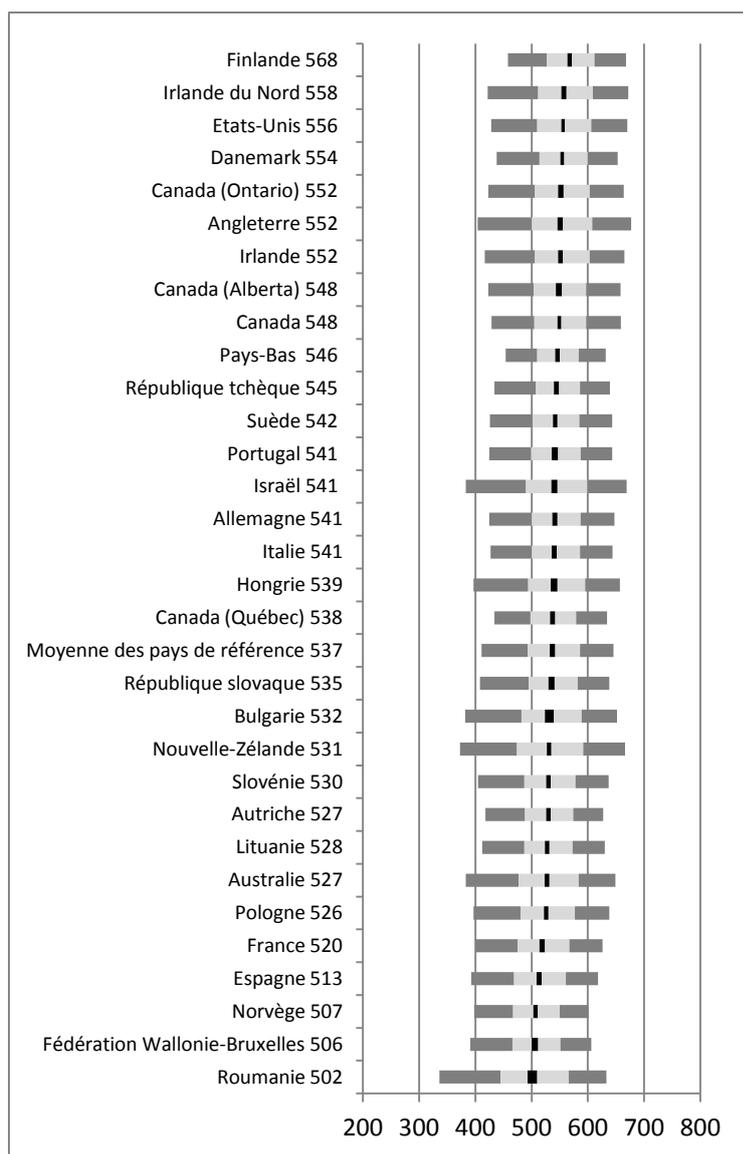
Les résultats de la campagne 2011 ont été diffusés dans la presse en décembre 2012. Nous en résumons ici trois tendances majeures qui concernent, d'une part, les compétences des élèves de quatrième année primaire et, d'autre part, certaines caractéristiques de l'enseignement de la lecture en FWB.

4.1 Des résultats globaux significativement plus faibles en FWB qu'ailleurs

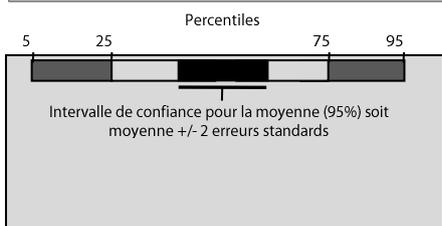
Comme lors du cycle précédent, les résultats des élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles sont mis en perspective avec ceux d'un sous-ensemble de pays comparables. Ce groupe de référence est constitué de 31 pays membres de l'OCDE et/ou de l'Union européenne.

Comparativement aux élèves testés dans les pays de référence, les performances de nos élèves apparaissent parmi les plus faibles. La performance moyenne des 31 pays qui composent le groupe de pays de référence s'élève à 537. Comme l'indique le graphique 2, le classement des résultats basé sur le score global à l'épreuve fait effectivement apparaître la FWB (506) en queue de peloton, aux côtés de la Roumanie (502), de la Norvège (507) et de l'Espagne, trois pays dont les résultats globaux ne diffèrent pas significativement du nôtre.

Parmi les pays qui obtiennent les performances moyennes les plus élevées, on retrouve la Finlande (568), l'Irlande du Nord (558), les États-Unis (556), le Danemark (554), le Canada (Ontario) (552), l'Angleterre et l'Irlande (552). Le classement diffère quelque peu lorsque l'on prend pour critère l'ampleur de la dispersion des résultats des élèves. Considérée comme un des indicateurs de l'équité des systèmes éducatifs, cette variable permet de rendre compte des écarts qui séparent les résultats des élèves les plus compétents de leurs condisciples les plus faibles.



Les résultats sont présentés sur des échelles dont la moyenne internationale a par convention été fixée à 500 et l'écart type à 100. Les comparaisons entre les pays reposent sur l'analyse des écarts par rapport à cette moyenne.



Graphique 2 : Dispersion des scores globaux des pays du groupe de référence

Le système éducatif des Pays-Bas apparaît comme celui qui produit les résultats les plus satisfaisants à la fois en termes de rendement en lecture (546) et d'équité : 175 points seulement séparent les résultats des lecteurs les plus faibles de ceux des meilleurs.

Enfin, parmi les systèmes éducatifs qui présentent les disparités de résultats les moins importantes, la Finlande (568), le Danemark (554), la République tchèque (545) et la Suède (542) se distinguent par de bonnes performances en lecture. En termes de dispersion des

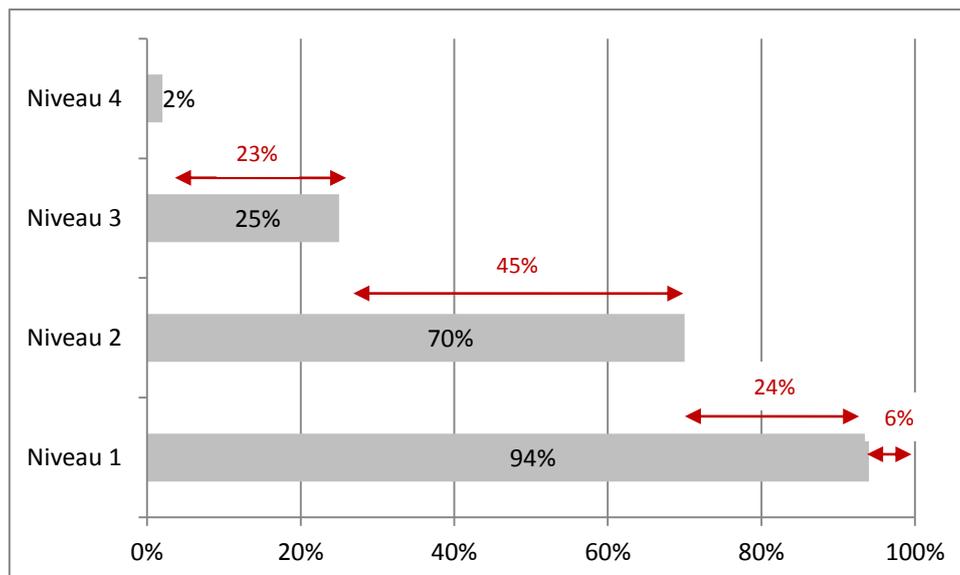
résultats, la FWB occupe une position relative plutôt satisfaisante : 210 points séparent les résultats des meilleurs et moins bons lecteurs. En FWB, à ce stade du parcours scolaire, la dispersion des résultats est comparable à celle observée au Danemark et en Suède (210 points). Les performances sont toutefois comparativement bien inférieures...

4.2 Trop d'élèves incapables de dépasser le cap une lecture rudimentaire

Au départ des résultats internationaux, le groupe d'experts a défini une échelle de compétences en quatre niveaux. Le premier niveau (élémentaire) correspond à un score global compris entre 401 et 475. Le second niveau (intermédiaire) correspond à un score compris entre 476 et 550. Les bornes du troisième niveau (élevé) sont 551 et 625. Un score global supérieur à 625 correspond au niveau 4 (avancé). Le détail des processus maîtrisés à chacun des niveaux de compétence figure en annexe 1.

Outre une ventilation de nos élèves selon les 4 niveaux de compétences, cette approche « cumulative » permet de visualiser le pourcentage d'élèves qui atteint vraiment chacun des niveaux. Ainsi, les 4 niveaux étant hiérarchisés (de 4, les lecteurs les plus performants, à en-dessous de 1, les moins performants), il est clair que les élèves qui atteignent le niveau 4 maîtrisent a fortiori les compétences des niveaux inférieurs, 3, 2, et 1⁵. Dans le graphique 3 ci-dessous, les barres en grisé représentent donc les pourcentages cumulés d'élèves qui atteignent ce niveau (certains ne dépassant pas ce niveau et d'autres le dépassant). Les flèches indiquent la proportion d'élèves qui « stagnent » à ce niveau ou ne le dépassent pas. Par exemple, parmi les 25 % d'élèves qui atteignant le niveau 3, 23 % ne dépassent pas ce niveau et 2 % atteignent en sus le niveau 4.

⁵ À l'inverse, les élèves situés par exemple au niveau 2 de compétences peuvent avoir réussi certains items relevant du niveau 3. Ces items n'ont toutefois pas été réussis en proportion suffisante pour que l'élève se hisse au niveau 3.



Graphique 3 : Niveaux de compétences des élèves de la FWB

L'analyse du graphique 3 montre qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles, 6 % des élèves n'atteignent pas le niveau de compréhension le plus élémentaire de l'échelle (niveau 1).

Cette première marche de l'échelle, qualifiée de **niveau élémentaire**, est atteinte par 94 % des élèves. Toutefois, parmi ces 94 % d'élèves, 24 % ne *dépassent* pas cette étape qui implique la capacité de localiser et de restituer un détail ou une information explicitement mentionnée et directement accessible dans le texte.

Si 70 % de nos élèves maîtrisent les compétences qui caractérisent le deuxième niveau de l'échelle (**niveau intermédiaire**), 45 % ne parviennent pas à le dépasser. Les processus de compréhension mis en œuvre à cette étape consistent à identifier, à localiser plusieurs éléments inclus dans un texte, à faire des inférences directes et à localiser les différentes parties d'un document en recourant notamment aux sous-titres et aux encarts.

Seuls 25 % de nos élèves atteignent le **niveau élevé** de l'échelle internationale de compréhension. Ici, la compréhension des textes proposés implique non seulement que le lecteur effectue des inférences pour expliquer le lien entre les intentions, les actions, les événements, mais qu'il justifie sa réponse en se référant au texte. Il doit également être capable d'exprimer une préférence et de la justifier. Ce niveau témoigne de deux processus en développement : « commencer à interpréter et intégrer les événements du récit » et « commencer à comprendre des éléments stylistiques tels que des métaphores simples et point de vue de l'auteur ».

Enfin, seuls 2 % de nos élèves se hissent parmi les lecteurs les plus experts (**niveau avancé**). À ce stade, il s'agit de fournir de véritables interprétations du caractère des personnages, de leurs intentions et de leurs sentiments, et de distinguer et interpréter des informations complexes provenant de différentes parties d'un document. Quels que soient les objectifs de lecture, le lecteur doit justifier sa réponse en se référant au texte. À ce niveau de compétence, les processus *examiner et évaluer la structure du récit* et *comprendre la fonction des éléments structurants* sont envisagés comme des processus en développement.

4.3 Une approche d'enseignement de la lecture

Les informations recueillies lors de l'étude PIRLS 2006 (Lafontaine, 2006) avaient permis de dresser un portrait de l'enseignement de la lecture en FWB. Les conclusions de l'étude pointaient une série de caractéristiques pédagogiques qui nous distinguent des pays plus performants.

- La tendance à exercer la compréhension plutôt qu'à l'enseigner
- Le fait que l'enseignement de stratégies de compréhension soit loin d'être une pratique ancrée dans le quotidien des classes.
- Le peu de temps consacré à l'enseignement formel de la lecture en 4e année.
- Le fait que les livres pour enfants ne soient considérés comme un matériel didactique essentiel que par une faible proportion de directeurs interrogés.
- L'occurrence peu régulière de lecture de livres longs, largement devancée par la lecture d'histoires courtes.
- Le fait que les apprentissages centrés sur le code ne soient plus à l'ordre du jour de la 4e année dans le chef de nombreux enseignants, et vraisemblablement dès le cap de la 2e année franchi.
- L'écart affiché entre la proportion d'élèves qui auraient besoin de séances de remédiation en lecture (17 %) et de ceux qui reçoivent effectivement une aide au sein de l'école (8 %).
- La part importante d'enseignants se déclarant peu formés en matière de remédiation, et même, pour certains, en matière d'enseignement de la lecture.
- Un souci de différenciation qui se marque principalement au niveau du rythme (pas d'adaptation du matériel au niveau des élèves).
- La prédominance des évaluations traditionnelles de type questionnaires à choix multiple et questions ouvertes à réponses écrites courtes.

Les premières analyses des mêmes données recueillies en 2011 tendent à confirmer la plupart des éléments qui constituent ce tableau.

Conclusions

Les résultats de PIRLS 2011 montrent que pour trois-quarts de nos élèves, les compétences complexes telles qu'interpréter, intégrer des éléments d'un texte et en évaluer le contenu sont insuffisamment maîtrisées. À ce niveau scolaire, ces compétences ne devraient-elles pas être davantage automatisées ? Les performances obtenues par d'autres pays montrent que ces compétences ne sont pas hors de portée des élèves de ce niveau scolaire. Quant aux résultats des études PISA (Baye, Fagnant, Hindryckx, Lafontaine, Matoul, & Quittre, 2009), ils infirment l'hypothèse selon laquelle ces compétences complexes seraient enseignées ou acquises par nos élèves plus tard dans leur scolarité.

Les résultats PIRLS pointent également qu'en quatrième année primaire, un quart des élèves n'a pas automatisé les procédures d'inférence simple. Leurs compétences élémentaires se limitent à localiser et à restituer un détail ou une information explicitement mentionnée et directement accessible dans le texte. Ils indiquent par ailleurs qu'une minorité d'élève n'ayant vraisemblablement pas encore automatisé les compétences de lecture de base ne sont pas venus à bout de la lecture des textes de l'épreuve.

La distinction établie par Afflerbach, Pearson, et Paris (voir la traduction de Baïdak dans ce numéro) entre l'usage automatisé ou délibéré des processus de compréhension constitue une clé de lecture intéressante pour analyser la faiblesse des compétences des élèves en FWB. Nos résultats posent en effet clairement la question 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, nos élèves devraient apprendre à mobiliser ces processus de manière de moins en moins consciente et laborieuse. Or, comme le rappellent Afflerbach, Pearson, et Paris (2008) « pour certains enfants, la pratique seule ne peut pas suffire pour faire ce type de progrès ».

Les pratiques en matière de lecture décrites par les enseignants donnent à penser que les compétences de lecture ne font pas suffisamment l'objet d'activités qui permettent aux élèves qui ne les maîtrisent pas, d'apprendre à les utiliser de façon consciente et délibérée, avec l'aide de l'enseignant ou en interaction avec d'autres élèves, avant de les mobiliser de façon autonome dans des situations variées.

Selon Afflerbach, Pearson, et Paris (2008), « Les enseignants doivent pouvoir décomposer une lecture réussie en plusieurs composantes de sorte qu'un apprenant puisse en prendre conscience, comprenne comment elles fonctionnent ensemble et s'exerce à les agencer afin de produire une prestation exigeant des compétences, comme la lecture » (p.XXX). Pour « mettre les compétences de lecture à l'étude », ces auteurs préconisent d'opérer un démontage cognitif des actions mise en œuvre par une compétence. Il convient pour cela d'orienter les pratiques de lecture en classe vers deux grandes directions : la première est de déplacer la traditionnelle discussion ou mise en commun du contenu du texte vers des échanges ciblés sur « Comment j'ai compris que ». La seconde direction consiste à encourager de façon ponctuelle la lecture guidée de textes qui se situent au-delà de la zone de confort des élèves de manière à contraindre le retour à une lecture plus contrôlée, plus consciente et donc plus propice à l'élaboration et l'enrichissement d'un répertoire de stratégies.

En conclusion, les faibles performances des élèves de la FWB plaident pour la mise en place d'un enseignement interactif et un environnement d'apprentissage développant non seulement les stratégies cognitives des élèves, mais aussi leur confiance dans leurs capacités, de même que leur aptitude à analyser leur propre fonctionnement de lecteur. Les outils existent. Il reste à envisager la manière de les mettre en place à une large échelle.

Vous êtes titulaire d'une classe de 4^e ou 5^e année primaire ?

Vous voulez situer le niveau de lecture de vos élèves par rapport à la lecture d'un texte issu de l'enquête PIRLS 2011 ?

Alors téléchargez le texte *La tarte Anti-Ennemi* et les questions qui l'accompagnent à l'adresse suivante : http://www.enseignement.be/download.php?do_id=9758&do_check=

Le fichier s'intitule Evaluations internationales – PIRLS 2011 – carnet R (ressource 9758).PDF

Lisez ensuite dans le prochain numéro de *Caractères*, l'article intitulé « L'effet des interactions sociales et langagières sur la compréhension : analyse qualitative de réponses construites avant et après discussion », qui décrit l'effet des échanges menés en petits groupes sur la qualité des réponses relatives à ce texte.

Bibliographie

Afflerbach, P., Pearson, P. D. et Paris, S.G. (2008) Clarifier les différences entre les compétences en lecture et les stratégies de lecture. *Caractères*, 44, pp.XXXXXX

Schillings, P.; Hindryckx, G., Dupont, V., Matoul, A. et Lafontaine, D. (2012) Pirls 2011 : Enquête internationale sur le développement des compétences en lecture des élèves de 4^e année primaire. Note de synthèse.

http://www.enseignement.be/download.php?do_id=9099&do_check=

Schillings, P. et Lafontaine, A. (2009). Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 3^e et 4^e années primaires. Service Général du Pilotage du système éducatif. Ministère de la communauté française. Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique.

Lafontaine, A. (2006). PIRLS 2006. Progress in Reading Literacy Study. Article de synthèse.

http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=9096&do_check=

Baye, A., Fagnant, A., Hindryckx, G., Lafontaine, D., Matoul, A., & Quittre, V. (2009). Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en sciences, en mathématiques et en lecture. Résultats de l'enquête PISA 2006. *Les Cahiers des Sciences de l'Education*, 29-30. Liège, Belgique : Unité d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement de l'Université.

<http://hdl.handle.net/2268/19520>

| Niveau de compétences 1 |
|--|
| Face à un texte littéraire , les élèves sont capables de : <ul style="list-style-type: none">▪ localiser et retrouver un détail explicitement mentionné dans le texte. |
| Face à un texte informatif , les élèves sont capables de : <ul style="list-style-type: none">▪ localiser et restituer une information explicitement mentionnée située en début de texte. |
| Niveau de compétences 2 |
| Face à un texte littéraire , les élèves sont capables de : <ul style="list-style-type: none">▪ retrouver et restituer des actions, des événements et des sentiments explicitement mentionnés dans le texte ;▪ faire des inférences directes sur les caractéristiques, les sentiments et les motivations des personnages principaux ;▪ interpréter des raisons et des causes évidentes et fournir des explications simples ;▪ commencer à identifier des caractéristiques relatives à l'organisation du texte. |
| Face à un texte informatif , les élèves sont capables de : <ul style="list-style-type: none">▪ localiser et restituer un ou deux éléments d'information inclus dans le texte ;▪ recourir aux sous-titres, aux encarts et aux illustrations pour localiser les différentes parties du texte. |
| Niveau de compétences 3 |
| Face à un texte littéraire , les élèves sont capables de : <ul style="list-style-type: none">▪ localiser et distinguer les détails et les épisodes significatifs disséminés à travers le texte ;▪ faire des inférences pour expliquer les liens entre les intentions, les actions, les événements et les sentiments et justifier leur réponse en se référant au texte ;▪ interpréter et intégrer des événements disséminés à travers le texte de même que les actions et les caractéristiques des personnages ;▪ évaluer l'importance des événements et des actions dans l'ensemble d'un récit▪ identifier l'utilité de certaines caractéristiques textuelles (par exemple, un langage imagé, un style, une image). |
| Face à un texte informatif , les élèves sont capables de : <ul style="list-style-type: none">▪ localiser et distinguer des informations pertinentes dans un texte dense ou dans un tableau complexe ;▪ faire des inférences logiques pour fournir des explications et donner des raisons ;▪ intégrer des éléments visuels et textuels pour inférer les relations entre des idées/concepts ;▪ évaluer le contenu et des éléments textuels pour effectuer une généralisation. |
| Niveau de compétences 4 |
| Face à un texte littéraire , les élèves sont capables de : <ul style="list-style-type: none">▪ intégrer des idées et les éléments pertinents qui les appuient pour évaluer les thèmes principaux du texte ;▪ interpréter les événements d'un récit et les actions des personnages pour fournir une |

interprétation du caractère des personnages, de leurs intentions et de leurs sentiments et justifier leur réponse en se référant au texte.

Face à un texte **informatif**, les élèves sont capables de :

- distinguer et interpréter des informations complexes provenant de différentes parties du texte et justifier leur réponse en se référant au texte ;
- intégrer les informations disséminées à travers le texte pour en évaluer l'importance, fournir des explications et classer des activités ;
- évaluer des éléments visuels et textuels pour expliquer leur fonction.

