

Les résultats de l'enquête PIRLS 2016 sur la compréhension en lecture des élèves de quatrième année primaire

■ Patricia Schillings, Stéphanie Géron, Virginie Dupont

En avril et mai 2016, des écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles ont participé 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. Il est à noter que les pourcentages de réponses correctes aux questions portant sur les textes informatifs sont également plus faibles que ceux portant sur les textes littéraires pour les élèves de la FW-B.

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. Si la Fédération Wallonie-Bruxelles n'a pas participé au premier cycle qui a eu lieu en 2001, elle est, en revanche, présente depuis 2006. Il s'agit donc du 3^e cycle pour la FW-B. La Flandre, quant à elle, a participé aux cycles 2006 et 2016. En 2016, 61 systèmes éducatifs 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 contextes éducatifs par le biais de questionnaires adressés aux différents interlocuteurs de l'école : élèves, parents, enseignants et directeurs.

1. ÉVALUER DES COMPÉTENCES COMPLEXES

Dans le cadre de cette étude, la lecture est définie comme la « capacité de comprendre et d'utiliser les formes du langage écrit requises par la société ou valorisées par l'individu ». Le cadre de référence met l'accent sur la diversité des expériences de lecture que les élèves peuvent vivre, que ce soit à l'école ou dans leur vie quotidienne où les jeunes lecteurs peuvent construire du sens au départ d'une variété de textes. Ils lisent pour apprendre, pour prendre part à une communauté de lecteurs à l'école ou dans leur vie quotidienne et pour se divertir.

Telle qu'envisagée dans l'enquête PIRLS, la compréhension en lecture combine deux objectifs de lecture (lire pour l'expérience littéraire/lire pour acquérir et utiliser de l'information) correspondant à deux types de textes qui couvrent la plupart des expériences de lecture que vivent des élèves de cet âge à l'école et en dehors de l'école.

Les textes littéraires sont des récits complets accompagnés d'illustrations. Les récits couvrent une variété de contextes, mettent le plus souvent en scène deux personnages principaux et développent une intrigue comportant un ou deux événements centraux. Ces textes doivent faciliter l'engagement des élèves dans l'intrigue, les événements, les actions, les sentiments, les motivations des personnages, et permettre de questionner la langue.

Les textes informatifs, quant à eux, traitent des aspects du monde réel et couvrent une variété de sujets, avec du matériel écrit à manipuler. Ils recouvrent également une diversité de structures de texte. Chaque document informatif est accompagné d'éléments structurants et illustratifs tels que diagrammes, cartes, illustrations, photographies, encarts, listes, tableaux.

Quatre processus de compréhension sont évalués par cette enquête.

Les quatre¹ processus de compréhension sont les suivants : retrouver et prélever des informations explicites ; faire des inférences simples ; interpréter et intégrer des idées et des informations et enfin examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels.

¹ Les analyses menées au niveau international regroupent les deux processus les moins complexes (Prélever/Inférer) et les deux processus les plus complexes (Interpréter/Évaluer).

2. CIBLER DES TEXTES D'ENVERGURE

L'épreuve de 2016 se compose au total de 12 unités réparties dans 16 carnets différents (une unité se compose d'un texte et des questions qui s'y rapportent) – 6 unités littéraires et 6 unités informatives, soit environ 180 items. 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 aux textes auxquels les élèves de primaire en FW-B sont confrontés, ceux sur lesquels repose l'épreuve PIRLS sont relativement longs. En effet, chaque texte ou document, qu'il soit de type littéraire ou informatif, est d'une longueur moyenne de 800 mots, soit environ 2 pages de texte, hors illustrations.

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 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).

Par ailleurs, deux formats différents de questions sont utilisés :

- des questions à choix multiples : l'élève doit choisir, parmi les 4 possibilités offertes, celle qui répond le mieux à la question. Pour chaque question à choix multiples, il n'y a qu'une seule réponse correcte ;
- des « questions à réponse construite » : l'élève doit rédiger sa réponse à la question plutôt que de la choisir parmi plusieurs options. Les réponses des élèves à ces questions sont évaluées par des codeurs formés à utiliser des consignes de codage qui définissent les critères précis permettant d'attribuer un score à chaque réponse. Les aspects formels de la réponse (orthographe, correction de la langue) ne sont pas pris en considération lors du codage.

3. APERÇU MÉTHODOLOGIQUE

En Fédération Wallonie-Bruxelles, pour le cycle 2016, les épreuves ont été administrées dans 158 écoles : ce sont au total 227 classes qui ont passé le test, soit 4 623 élèves de 4^e année primaire. 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 2016 ont été diffusés dans la presse en décembre 2017. 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 FW-B.

4.1 DES RÉSULTATS GLOBAUX SIGNIFICATIVEMENT PLUS FAIBLES EN FW-B 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 (ils sont au nombre de 31), soit membres de l'OCDE, soit de l'Union européenne. Ils se différencient toutefois les uns des autres par l'âge d'entrée à l'école primaire et par le nombre d'années de scolarité déjà effectuées par les élèves au moment du test.

Une bonne partie des systèmes éducatifs appartenant à notre groupe de référence (groupe 1) obtient une moyenne supérieure ou proche de la moyenne des pays de référence [542]. C'est le cas de l'Irlande (premier pays du classement), de la Hongrie, des États-Unis, de l'Italie, du Québec, de l'Australie, de l'Ontario, de la République Tchèque, du Canada, de la Slovaquie, de l'Autriche ou encore de l'Allemagne. La France, la Communauté flamande, l'Espagne ou encore le Portugal sont les systèmes éducatifs les plus proches de nous dans le classement mais leur moyenne est toutefois significativement supérieure à la nôtre.

Dans ce classement, nos élèves de 4^e année primaire sont les plus faibles lecteurs. La FW-B obtient une moyenne globale de 497, qui la classe derrière tous les autres pays. Certains pays ont certes des résultats inférieurs à ceux de la FW-B, mais il s'agit de pays économiquement moins développés, hors OCDE ou hors Union européenne (pays figurant au bas du tableau en figure 1).

| | MOYENNE (E.S.) |
|--------------------------------------|------------------|
| IRLANDE | 567 (2.5) |
| FINLANDE | 566 (1.8) |
| POLOGNE | 565 (2.1) |
| IRLANDE DU NORD | 565 (2.2) |
| ANGLETERRE | 559 (1.9) |
| LETTONIE | 558 (1.7) |
| SUÈDE | 555 (2.4) |
| HONGRIE | 554 (2.9) |
| BULGARIE | 552 (4.2) |
| ÉTATS-UNIS | 549 (3.1) |
| LITUANIE | 548 (2.6) |
| ITALIE | 548 (2.2) |
| DANEMARK | 547 (2.1) |
| QUÉBEC (CANADA) | 547 (2.8) |
| PAYS-BAS | 545 (1.7) |
| AUSTRALIE | 544 (2.5) |
| ONTARIO (CANADA) | 544 (3.2) |
| RÉPUBLIQUE TCHÈQUE | 543 (2.1) |
| CANADA | 543 (1.8) |
| MOYENNE DES PAYS DE RÉFÉRENCE | 542 |
| SLOVÉNIE | 542 (2.0) |
| AUTRICHE | 541 (2.4) |
| ALLEMAGNE | 537 (3.2) |
| RÉPUBLIQUE SLOVAQUE | 535 (3.1) |
| ISRAËL | 530 (2.5) |
| PORTUGAL | 528 (2.3) |
| ESPAGNE | 528 (1.7) |
| COMMUNAUTÉ FLAMANDE | 525 (1.9) |
| NOUVELLE-ZÉLANDE | 523 (2.2) |
| NORVÈGE | 517 (2.0) |
| FRANCE | 511 (2.2) |
| FW-B | 497 (2.6) |
| CHILI | 494 (2.5) |

*Pays de référence
dont la moyenne est
significativement
supérieure à la moyenne
de la FW-B*

Pays comparables à la FW-B

| | | |
|--------------------|-----------|--|
| GÉORGIE | 488 (2.8) | <i>Pays dont la moyenne est significativement inférieure à la moyenne de la FW-B</i> |
| TRINIDAD ET TOBAGO | 479 (3.3) | |
| AZERBAÏDJAN | 472 (4.2) | |
| MALTE | 452 (1.8) | |
| EMIRATS ARABE UNIS | 450 (3.2) | |
| BAHREÏN | 446 (2.3) | |
| QATAR | 442 (1.9) | |
| ARABIE SAOUDITE | 430 (4.2) | |
| IRAN | 428 (4.0) | |
| OMAN | 418 (3.3) | |
| KOWEÏT | 393 (4.1) | |
| MAROC | 358 (3.9) | |
| EGYPTE | 330 (5.6) | |
| AFRIQUE DU SUD | 319 (4.5) | |

Figure 1. Classement des pays selon leur score moyen

En FW-B, les résultats de 2016 sont en recul par rapport à 2011 (- 9 points). Si le retard scolaire pèse négativement sur les résultats en lecture, l'origine sociale et culturelle demeure une variable trop déterminante sur ces mêmes résultats. En FW-B, d'importantes différences sont observées selon certaines caractéristiques des élèves, en particulier l'origine sociale et culturelle, le retard scolaire et, dans une moindre mesure, le genre.

| SELON LE GENRE... | SELON LE RETARD SCOLAIRE... | SELON L'ORIGINE SOCIALE ET CULTURELLE * | |
|--|---|---|-----------|
| ♂ 492 (3.4) | À l'heure (86 %) 506 (2.4) | 25 % des élèves ayant le plus de ressources à la maison | 542 (2.5) |
| ♀ 503 (2.5) | En retard (14 %) 445 (5.6) | 25 % des élèves ayant le moins de ressources à la maison | 455 (4.1) |
| Les filles obtiennent un résultat significativement supérieur à celui des garçons. | Les élèves à l'heure ont un résultat moyen significativement supérieur à celui des élèves en retard scolaire. | Les élèves d'origine favorisée obtiennent un résultat significativement supérieur aux élèves d'origine défavorisée. | |

*L'origine sociale et culturelle de l'élève est basée sur l'échelle « Home resources for Learning ». Cette échelle est construite au départ des réponses des élèves à deux questions (nombre de livres à la maison et présence d'une connexion internet et d'une chambre individuelle à la maison) et des réponses des parents à trois questions (nombre de livres pour enfants à la maison, le plus haut niveau d'éducation des parents et le plus haut niveau d'occupation des parents).

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.

Le classement des pays selon la dispersion des résultats indique, comme en 2011, que l'écart de performances le plus faible s'observe aux Pays-Bas (198 points). Aux côtés des Pays-Bas, on retrouve la Communauté flamande, la Lettonie et le Québec. À l'opposé de ce classement, la Nouvelle-Zélande, Israël, la Bulgarie et l'Australie présentent des écarts de performances entre élèves faibles et forts pouvant atteindre jusqu'à 300 points.

En ce qui concerne la FW-B, on la retrouve en 13^e position de ce classement avec une dispersion de 227 points, aux côtés de pays tels que le Danemark, la Suède ou la France. À ce stade de la scolarité, l'écart séparant les résultats des meilleurs et des moins bons lecteurs peut donc être considéré comme modéré.

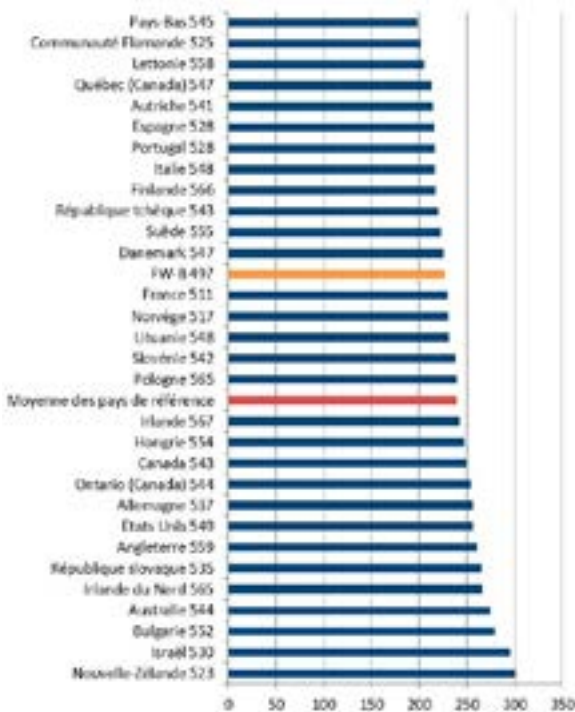


Figure 2. Dispersion des résultats dans les pays de référence

4.2 TROP D'ÉLÈVES INCAPABLES DE DÉPASSER LE CAP D'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).

L'approche « cumulative » par niveau de compétence développée au niveau international permet de visualiser le pourcentage d'élèves qui atteint vraiment chacun des niveaux.

Les niveaux étant hiérarchisés (de 4, les lecteurs les plus performants, à en-dessous de 1, les moins performants), il apparaît clairement que les élèves qui atteignent le niveau 4 possèdent a fortiori les compétences inférieures. Dans le graphique ci-dessous, les barres grises représentent donc le pourcentage cumulés d'élèves ayant atteint ce niveau (certains ne dépassant pas ce niveau et d'autres le dépassant).

Les flèches, quant à elles, indiquent le pourcentage d'élèves qui ne dépassent pas ce niveau, qui stagnent. Par exemple, parmi les 22 % qui atteignent le niveau 3, 19 % ne le dépassent pas et 3 % atteignent le niveau supérieur.

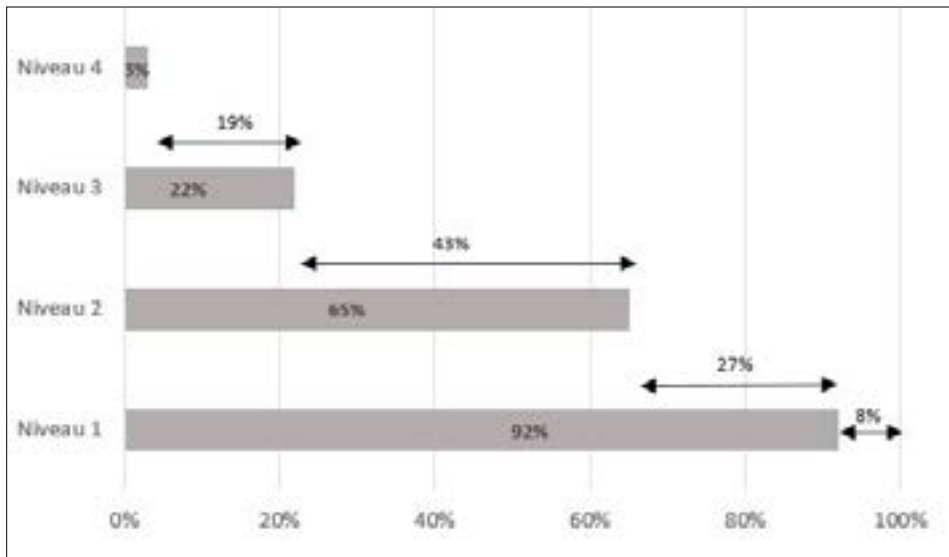


Figure 3. Niveaux de compétences des élèves de la FW-B - Pirls 2016

L'analyse du graphique [figure 3] montre qu'en FW-B, 8 % des élèves de l'échantillon n'atteignent pas le niveau de compréhension le plus élémentaire de l'échelle (niveau 1), soit 2 % de plus qu'en 2011.

Ce premier niveau, qui implique la capacité de localiser et restituer un détail ou une information explicitement mentionnée et directement accessible dans le texte, est atteint par 92 %. Cependant, 27 % ne dépassent pas, c'est 3 % de plus qu'en 2011.

Si 65 % des élèves maîtrisent les compétences qui caractérisent le niveau 2 (niveau intermédiaire), à savoir la capacité de 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, 43 % ne parviennent pas à le dépasser.

Seuls 22 % des élèves en FW-B atteignent le niveau 3 (niveau élevé) de l'échelle internationale de compréhension. Deux processus en développement sont en jeu pour ce niveau : commencer à interpréter et intégrer les événements du récit et commencer à comprendre des éléments stylistiques tels que des métaphores simples et le point de vue de l'auteur. La compréhension des textes proposés implique donc 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. Le lecteur doit également être capable d'exprimer une préférence et de la justifier.

Enfin, seuls 3 % des élèves en FW-B se hissent parmi les lecteurs les plus experts en atteignant le niveau 4. Il s'agit, pour ce niveau avancé, en plus d'interpréter des informations complexes provenant de différentes parties d'un document, de proposer des interprétations du caractère des personnages, de leurs intentions et de leurs sentiments. Quels que soient les objectifs de lecture, il importe au lecteur de justifier sa réponse en se référant au texte. À ce stade, les processus « examiner et évaluer la structure du récit » et « comprendre la fonction des éléments structurants » sont toujours considérés comme des processus en développement.

4.3 DES TEXTES INFORMATIFS TROP PEU UTILISÉS POUR ENSEIGNER LA COMPRÉHENSION EN LECTURE

L'étude PIRLS couvre deux objectifs de lecture : lire pour l'expérience littéraire et lire pour acquérir et utiliser de l'information. Dans tous les pays du groupe de référence, les pourcentages de réponses correctes aux questions portant sur les textes informatifs sont plus faibles que ceux portant sur les textes littéraires.

L'analyse du graphique en figure 4 montre que dans tous les pays, le pourcentage de réponses correctes aux textes à visée littéraire est supérieur au pourcentage de réponses correctes aux textes à visée informative. L'écart entre ces pourcentages varie de 3 % (Lettonie) à 8 % (États-Unis, République Slovaque, FW-B).

Si, dans tous les pays, les pourcentages de réponses correctes aux questions portant sur les textes informatifs sont plus faibles que ceux portant sur les textes littéraires, la FW-B se distingue des autres pays par un taux de réussite des questions relatives aux textes informatifs inférieur à 50 %. Ce pourcentage dépasse ou égale les 60 % dans deux tiers des pays.

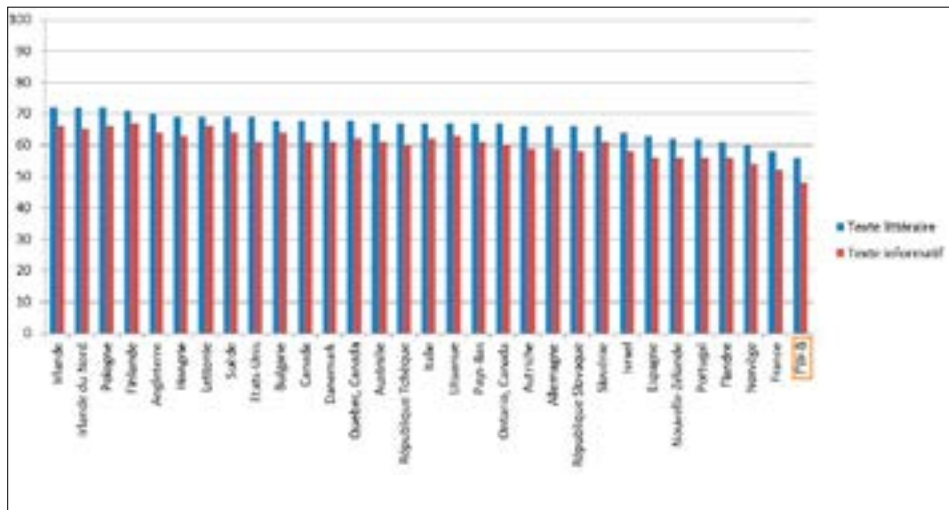


Figure 4. Pourcentage de réponses correctes selon le type de textes dans les pays du groupe de référence

Par ailleurs, l'analyse des moyennes en la FW-B selon le type de texte montre que les résultats moyens globaux relatifs aux **textes littéraires** ne sont pas significativement différents en 2011 et 2016. Par contre, en ce qui concerne les **textes informatifs**, une baisse significative des résultats moyens globaux peut être notée. Alors qu'aucune différence n'existait en 2011 entre les filles et les garçons, en 2016 cet écart est de 8 points. Il s'explique par une chute plus marquée chez les garçons (- 17 points) que chez les filles (- 10 points).

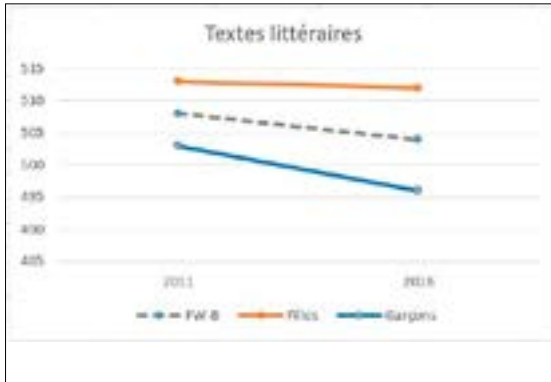


Figure 5. Évolution du score moyen des filles et des garçons pour les textes littéraires entre 2011 et 2016

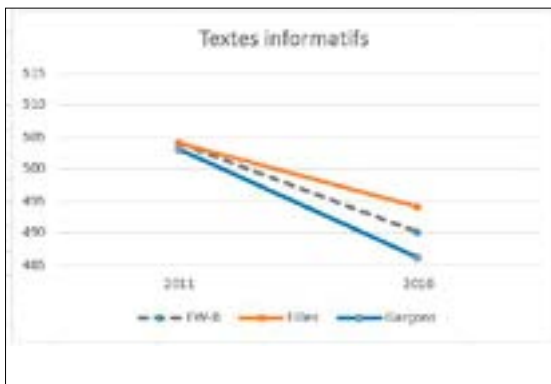


Figure 6. Évolution du score moyen des filles et des garçons pour les textes informatifs entre 2011 et 2016

CONCLUSIONS

Plusieurs éléments peuvent être mis en exergue pour tenter de comprendre les résultats en lecture obtenus par nos élèves de quatrième année primaire. Deux pistes explicatives sont avancées.

1. LES SPÉCIFICITÉS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE EN FW-B

La première piste explicative concerne les occasions offertes aux élèves de développer leurs compétences en compréhension au fil de l'enseignement primaire. Notre système éducatif présente une série de tendances pédagogiques lourdes qui nous distinguent des pays plus performants :

- › la tendance à exercer la compréhension plutôt qu'à l'enseigner ; cette tendance conduit à multiplier les activités de lecture sans nécessairement enseigner (rendre transparents) les processus qui permettent d'élaborer le sens ;
- › le caractère peu répandu des activités structurées de partage des interprétations personnelles des textes lus en classes ;
- › on fait (trop) peu lire de livres entiers, la lecture d'histoires et de documents informatifs courts est privilégiée ;
- › une tendance à enseigner la lecture puis l'écriture (production écrite), qui réduit le temps d'apprentissage de l'écriture et met les élèves de 4^e primaire en difficulté pour démontrer leur compréhension face à des questions ouvertes ;
- › le fait que les apprentissages centrés sur le code ne soient plus à l'ordre du jour de la 4^e année dans le chef de nombreux enseignants, et vraisemblablement dès le cap de la 2^e année franchi ;
- › le fait que les compétences jugées prioritaires au premier degré primaire se focalisent sur des processus de bas niveau tandis que l'enseignement des compétences plus complexes soit différé au second et au troisième degré ;
- › l'écart affiché entre la proportion d'élèves qui auraient besoin de séances de remédiation en lecture et celle qui en bénéficie : moins de la moitié des élèves qui selon les enseignants nécessiteraient une remédiation (19,5 % des élèves) reçoit effectivement une aide au sein de l'école (9 %) ;
- › la part importante d'enseignants se déclarant peu formés en matière de remédiation, et même, pour certains, en matière d'enseignement de la lecture.

Qu'il s'agisse des compétences de lecture enseignées, du type d'activités de lecture régulièrement proposées aux élèves, des types de textes lus en classe ou encore de la fréquence d'utilisation de textes issus d'autres disciplines, les pratiques d'enseignement

de la lecture en FW-B se distinguent des pratiques déclarées par les enseignants dans les pays plus performants (Lafontaine, Dupont, Hindryckx & Schillings, 2017; Schillings, Géron & Dupont, 2017; Schillings, Dupont & Hindryckx, 2016). Ces analyses indiquent enfin que la vision de la progression des apprentissages en lecture évoquée dans les questionnaires adressés aux chefs d'établissements (et dominante dans les Socles de compétences) repose sur une logique allant du simple au complexe. On observe au contraire que dans les systèmes éducatifs anglophones, conformément aux modèles théoriques de la lecture experte, des compétences de niveau plus complexe commencent à être travaillées dès le début du primaire, alors qu'en FW-B, l'enseignement de ces compétences plus expertes est différé en fin de cursus primaire.

2. LA RUPTURE ENTRE L'ENSEIGNEMENT MATERNEL ET PRIMAIRE

La complexité des mécanismes cognitifs qui permettent aux enfants d'école maternelle d'entrer progressivement dans le monde du langage écrit nous paraît constituer un élément d'analyse qui mérite attention. Le pourcentage important d'élèves ne parvenant pas à atteindre ou à dépasser le niveau 1 de compétence devrait en effet conduire à s'interroger sur le sens que revêt l'apprentissage de la lecture pour ces élèves. En effet, si l'apprentissage de la lecture ne prend pas appui sur des représentations correctes des liens entre langage oral et langage écrit (l'écrit code des éléments sonores), l'enseignement du code dispensé en début de première année primaire ne peut produire ses effets ni sur le décodage ni sur la compréhension. Il nous paraît donc intéressant de questionner la place occupée en FW-B par les pratiques d'enseignement /apprentissage qui permettent aux élèves de maternelle, sans pour autant entamer avant l'heure l'enseignement formel de la lecture, de développer des représentations correctes des liens entre langage oral et langage écrit (pratiques quotidienne d'écriture, posture de lecteur, dictée à l'adulte², etc.).

Par ailleurs, dans certains systèmes éducatifs anglophones tels que l'Irlande, les enseignants sont formés pour enseigner tant en maternelle qu'en primaire. En multipliant les activités d'apprentissages, ceux-ci combinent dès la maternelle des activités authentiques de lecture et d'écriture, multipliant ainsi les occasions offertes à tous les élèves, quelle que soit leur origine sociale, de comprendre le sens des apprentissages langagiers.

On peut donc se réjouir que la réforme de la formation initiale des enseignants, actuellement en discussion, envisage cette modalité de formation en tuilage pour les institutrices maternelles qui seront formées pour enseigner également en première et deuxième année primaire (section I). Il en va de même pour les instituteurs primaires formés en cinq ans qui pourront enseigner en maternelle (section II).

² Les outils pédagogiques spécifiques à l'entrée dans l'écrit ont été développés dans le cadre du projet Décolège pour le maternel et le début du primaire <http://www.enseignement.be/index.php?page=26687>

BIBLIOGRAPHIE

Lafontaine, D., Dupont V., Hindryckx, G., & Schillings, P. (2017). Pratiques d'enseignement et compétences en lecture des élèves : qu'évaluent les enquêtes internationales et que peuvent en apprendre les enseignants ? In Bianco M. et Lima L. (Eds), *Enseigner à comprendre les textes*. Paris : Editions Hatier. <http://hdl.handle.net/2268/206180>

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M., Editors (2013). PIRLS 2016 assessment framework. Chestnut Hill, MA : TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Editors (2017). PIRLS 2016 international results in reading. Chestnut Hill, MA : TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

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 É. Falardeau, J. Dolz, J.-L. Dumortier & P. Lefrançois (dirs), *L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique* (pp. 155-175). Namur : PUN.

Schillings, P., Géron, S., Dupont, V. (2017). Étude comparative des pratiques d'enseignement de la lecture en 4^e primaire : des questions de didactique pointées par l'étude internationale PIRLS 2011. *Forum lecture*. <http://hdl.handle.net/2268/215725>