

---

# Reperes

Recherches en didactique du français langue maternelle

69 | 2024

À quoi servent les évaluations institutionnelles ?

Dossier

---

## L'enquête PIRLS : comment l'analyse de réponses aux questions ouvertes permet-elle de définir des obstacles cognitifs à l'apprentissage de la lecture experte utiles pour la formation des enseignants ?

*PIRLS survey: how can the analysis of answers to open-ended questions be used to define cognitive obstacles to learning to read effectively that are useful for teacher training?*

PATRICIA SCHILLINGS, OLIVIER LEYH, CHARLOTTE DEJAEGHER ET MARINE ANDRÉ

p. 165-184

<https://doi.org/10.4000/1204z>

---

**Résumés**

réponse aux questions et les obstacles cognitifs rencontrés par les élèves pour mettre en œuvre les démarches de compréhension visées par certaines questions de l'épreuve.

This contribution describes how the results of the PIRLS survey are analysed in greater depth and made available to those working in the field of education. Error analyses were carried out on the answers of French-speaking Belgian pupils to create a typology of erroneous responses. This article analyses student activity in response to the questions, deviations from expectations, and the cognitive obstacles encountered by students in implementing the comprehension approaches targeted by some of the test questions.

---

## Entrées d'index

**Mots-clés :** enquête internationale, PIRLS, lecture, formation des enseignants

**Keywords:** international evaluation, PIRLS, reading, teacher training

---

## Texte intégral

# Introduction

- 1 Parmi les études internationales qui nous renseignent sur l'état général des compétences de lecture des élèves, l'enquête PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) est peut-être la moins connue. Ce programme international pour le suivi des acquis en lecture évalue les compétences en lecture des élèves au grade 4 (CM1) au moyen de questionnaires ciblant notamment la capacité d'intégrer des idées et des informations, mais aussi d'évaluer et de critiquer le contenu et les éléments textuels de récits et de documents. Bien qu'ils conditionnent la réussite scolaire, ces modes de lecture hautement littéraciés (Delarue-Breton et Bautier, 2019) apparaissent insuffisamment maîtrisés tant en France (Conceicao *et al.*, 2023) qu'en Belgique francophone (Schillings *et al.*, 2023). Les résultats faibles obtenus par les élèves lors des cycles de 2016 et 2021 mettent en exergue des lacunes qui questionnent à la fois le moment et la manière dont les démarches de lecture experte sont enseignées dans les systèmes éducatifs francophones.
- 2 Les études internationales telles PIRLS fournissent aux pays participants des indicateurs de performances sous la forme de scores globaux souvent accusés de renseigner assez peu sur les forces et faiblesses des élèves et, de ce fait, de ne pas soutenir la conception d'interventions pédagogiques différenciées. Dans une visée de rapprochement entre la recherche et le terrain et de réduction de la dissonance entre l'évaluation des apprentissages réalisée au niveau du système éducatif et au niveau de la classe (Yerly, 2017), une étude a été effectuée à partir des réponses produites par les élèves belges francophones à plusieurs questions ouvertes portant sur des textes de l'épreuve rendus publics à l'issue des cycles de 2016 et 2021. Lors de chaque cycle d'évaluation, des analyses de ce type sont effectuées afin de créer des typologies de réponses erronées et sont diffusées sur un

compréhension visées par certaines questions de l'épreuve.

- 3 Cette contribution explicite la manière dont les résultats de l'enquête PIRLS sont approfondis pour être restitués aux acteurs de terrain. En cela, elle endosse une visée psychodidactique de l'évaluation (Vantourout et Goasdoué, 2014) qui envisage la validité des épreuves du point de vue de la qualité du diagnostic fourni. Selon cette visée, l'analyse de la validité implique une analyse à deux niveaux : celui des contenus (processus cognitifs) ciblés par l'épreuve et celui de l'activité de réponse des élèves.
- 4 Après avoir défini le cadre conceptuel notionnel de l'étude PIRLS et ses implications sur la manière de définir l'objet de mesure au regard de différents modèles théoriques de la lecture, nous montrerons en quoi notre étude s'inscrit dans une approche psychodidactique de l'évaluation des apprentissages (Vantourout et Goasdoué, 2014). En éclairant l'activité de réponse des élèves lors d'une tâche d'évaluation à large échelle telle que PIRLS, notre étude tente de déplacer le curseur de cette enquête internationale du pilotage vers la régulation des apprentissages.

## 1. Cadrage théorique

- 5 L'enquête internationale PIRLS à laquelle la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) prend part tous les cinq ans depuis 2001 est menée par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire, mieux connue sous le sigle IEA. Cette enquête à large échelle porte sur l'évaluation de la compréhension de l'écrit, autrement dit la *reading literacy*. Définie dans le cadre conceptuel de l'enquête comme « la capacité de comprendre et d'utiliser les formes du langage écrit requises par la société ou valorisées par l'individu » (Mullis et Martin, 2015, p. 12, 2019, p. 6), la compréhension de l'écrit y est envisagée comme un processus actif et interactionnel (Anderson et Pearson, 1984 ; Chall, 1983 ; Ruddell et Unrau, 2004 ; Walter, 1999) qui conduit les lecteurs à créer du sens au départ d'une diversité de textes et d'objectifs de lecture, en faisant appel à des compétences linguistiques, à des stratégies cognitives et métacognitives et à leurs acquis antérieurs (Baker et Beall, 2009 ; Kintsch, 2012 ; Pressley et Gaskins, 2006 ; Rapp et van den Broek, 2005). Pour Catherine Delarue-Breton et Élisabeth Bautier (2019), tant les supports écrits que les modes de questionnement de l'enquête PIRLS mettent en évidence les lieux précis de différenciation pour les élèves. Ils convoquent les modes exigeants de la littératie scolaire qui requièrent une capacité de critiquer, d'interpréter et d'apprécier des textes de natures diverses.

### 1.1. Les soubassements théoriques de l'étude PIRLS

- 6 Les questionnaires de compréhension qui composent l'étude PIRLS ciblent la maîtrise de quatre processus cognitifs en jeu dans la lecture. Ces quatre processus (synthétisés dans la deuxième colonne de la figure 1, *infra*) sont communs aux deux objectifs de lecture couverts par l'étude : lire pour l'expérience littéraire et lire pour acquérir et utiliser de l'information.
- 7 Les deux premiers processus cognitifs ciblent, d'une part, la capacité de comprendre les informations énoncées de façon explicite et d'autre part, la capacité de faire des inférences simples, principalement ciblées sur les processus d'intégration (le

texte.

- 8 Le troisième procédé cognitif évalué, *Interpréter et intégrer des idées et des informations*, amène le lecteur à élaborer une compréhension plus approfondie du texte en combinant ses connaissances antérieures et les informations présentées dans le texte. Selon les auteurs du cadre conceptuel (Mullis et Martin, 2015, 2019), les liens à établir ne sont pas seulement implicites mais ils peuvent également être ouverts à l'interprétation du lecteur<sup>1</sup>. Cette définition renvoie au 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 et Kintsch, 1983, p. 11-12). Cette représentation mentale de la situation décrite ou vécue résulte de l'intégration de la base de texte aux connaissances du lecteur (Bianco, 2015, 2023).
- 9 Enfin, le procédé *Évaluer et critiquer le contenu et les éléments textuels*<sup>2</sup> consiste à prendre du recul par rapport au texte afin de porter un regard critique sur son contenu, sur le langage utilisé ou sur les éléments textuels. Le texte étant considéré comme un moyen de transmettre des idées, des sentiments et des informations, les lecteurs peuvent réfléchir aux choix linguistiques et aux démarches d'écriture mises en œuvre par l'auteur pour transmettre du sens et juger de leur pertinence par rapport à l'intention poursuivie.
- 10 Si l'on peut s'accorder sur le fait que ces quatre processus caractérisent une lecture de la moins distanciée à la plus distanciée au sens de Jean-Louis Dufays (2002) et de Manon Hébert (2003) et qu'ils permettent d'évaluer différents niveaux d'intégration appliqués par le lecteur expert au texte au cours de cycles successifs, le choix du terme « interpréter » peut toutefois prêter à discussion dès lors que l'on adopte le cadre de la lecture littéraire (Dufays *et al.*, 2005). Par ailleurs, il apparaît d'autant plus nécessaire de rappeler les contours du domaine de la compréhension et de l'interprétation que la validité de contenu de certaines études à large échelle telles que PISA a fait l'objet de critiques ciblées sur la manière d'évaluer la lecture littéraire, pointant les limites de l'évaluation de l'interprétation par questionnaires (Daunay, 2017).


### 1.1.1. Le processus *Interpréter et intégrer des idées et des informations*

- 11 Comme l'indique la figure 1, la mise en lien des processus évalués par PIRLS avec les concepts de compréhension et d'interprétation tels que définis par les didacticiens du français (De Croix, 2020 ; Dufays *et al.*, 2015 ; Falardeau, 2003 ; Falardeau et Sauvaire, 2015) fait apparaître un glissement conceptuel. Si le verbe *intégrer* renvoie bien à l'élaboration d'une représentation d'ensemble actualisée par le lecteur au moyen de ses connaissances et de ses expériences personnelles, le terme *interpréter* dans PIRLS ne vise pas l'élaboration de significations comme l'envisage le modèle de la lecture littéraire.
- 12 En effet, tant la définition fournie par les concepteurs de l'épreuve que l'analyse des items et des textes évaluant ce procédé renvoient principalement à des démarches de compréhension du sens global mobilisant les expériences et connaissances du lecteur. Or, l'interprétation dans la lecture littéraire cible « l'élection d'un possible parmi tous les possibles signifiants que déploie un texte » (Falardeau, 2003, p. 684) et « implique l'investissement d'un sujet engageant dans sa lecture toutes les composantes de sa subjectivité qui contribuent à la construction d'une lecture singulière » (Langlade et Fourtanier, 2007, cités

toute confusion, dans la suite du texte, lorsqu'il sera employé dans l'acception du cadre conceptuel sur lequel repose l'étude PIRLS, il sera placé entre guillemets.

- 14 Précisons que si l'interprétation n'est pas envisagée en tant que telle dans les modèles cognitifs de Kintsch (1988) et Maryse Bianco (2015), pour autant, la lecture distancée est bien évaluée dans l'étude PIRLS. Le procédé *Évaluer et critiquer le contenu et les éléments textuels* vise à la fois une forme d'interprétation, lorsqu'il conduit les élèves à identifier l'intention de l'auteur, et le jugement critique, lorsqu'il leur demande d'évaluer le texte et d'argumenter cet avis en considérant des éléments de forme.

**Figure 1 : Processus cognitifs évalués par PIRLS au regard des approches cognitive et didactique de la lecture (littéraire)**

Modèle cognitif de la lecture Kintsch (1988), Bianco (2015)	Procédés cognitifs évalués dans PIRLS Mullis & Martin (2015 ; 2019)	Modèle de la lecture littéraire Falardeau & Sauvaire (2015) Lépine (2017) Dufays (2019)	MISE À DISTANCE DU TEXTE
Base de texte	Retrouver et prélever des informations explicites	Compréhension : extraire le sens	
	Faire des inférences simples		
Modèle de situation	Interpréter et intégrer des idées et des informations	Compréhension : produire du sens	
	Examiner et critiquer le contenu et les éléments textuels.	Interprétation : élaborer de significations	
		Appréciation : formuler un jugement sur : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Effets psychoaffectifs produits sur le lecteur (réaction)</li> <li>• La forme de l'œuvre (jugement esthétique)</li> <li>• Le contenu (jugement éthique)</li> </ul>	

- 15 Par ailleurs, comme toute étude de ce type, l'enquête PIRLS assure la fiabilité des résultats en recourant à un large éventail de tâches de lecture de textes et de complétion de questionnaires dont les contraintes de standardisation garantissent la fidélité de leurs mesures s'accommodent mal de l'usage de textes proliférants propices au travail d'interprétation. Ces questionnaires se composent pour moitié de questions fermées et de questions ouvertes dont les réponses sont évaluées par des codeurs formés à l'utilisation des critères de correction.

du texte, reflète la construction d'un rapport de compréhension avec le texte (Falardeau, 2003). S'agissant du jugement critique, les réponses sont considérées comme des commentaires. Ce discours métatextuel porte sur l'analyse de la forme et des composantes linguistiques. Selon Bertrand Daunay (1997), il y aurait un continuum entre paraphrase et commentaire rendant compte d'une lecture de plus en plus littéraire du texte.

## 1.2. L'approche psychodidactique de la validité de l'évaluation

- 17 L'identification et la catégorisation des procédures caractérisant le savoir en jeu dans les tâches d'évaluation de l'étude PIRLS développées au point précédent constituent un premier élément garant de la validité psychodidactique de cet outil d'évaluation à large échelle. La définition des niveaux de compétences qui balisent la progression dans la maîtrise des processus de compréhension qu'elle évalue constitue un second garant de sa valeur diagnostique.

### 1.2.1. Des niveaux de compétences spécifiques aux processus évalués

- 18 Les analyses IRT<sup>3</sup> effectuées sur les données de l'ensemble des pays participants conduisent à définir une échelle constituée de paliers de compétences, certes spécifiques à l'épreuve, mais dont les descriptions détaillées éclairent le diagnostic. Le tableau 1 présente la description des quatre niveaux de compétences en 2016 et en 2021, cette dernière est mise en lien avec la maîtrise du procédé *Interpréter et intégrer des idées et des informations*. L'analyse du pourcentage d'élèves belges et français ayant atteint chacun de ces niveaux emboîtés en 2021 montre que la majorité des élèves ne dépassent pas le niveau intermédiaire de compétence alors que le niveau avancé pourrait être considéré comme l'attendu.

**Tableau 1 : Répartition des élèves français et belges francophones selon les niveaux de compétences liés au processus *Interpréter et intégrer des idées et des informations* en 2021**

Lire pour l'expérience littéraire	Interpréter	2016		2021		2021		2021	
		Interpréter		Interpréter		Interpréter		Interpréter	
		2016		2021		2021		2021	
		Interpréter		Interpréter		Interpréter		Interpréter	
		interpréter les événements et les idées centrales du récit.	raisons et les causes évidentes, identifier les preuves et fournir des exemples.	intégrer les événements du récit, les actions, les traits de caractères et les émotions des personnages disséminés dans l'ensemble du texte.	événements et les actions dans un récit pour décrire les raisons, les motivations, les émotions et l'évolution des personnages en se référant à l'ensemble du texte.				
			Interpréter les raisons qui sous-tendent les sentiments ou les actions et identifier des preuves à l'appui.	Interpréter et intégrer les événements du récit pour donner les raisons qui guident les actions et les sentiments des personnages.	Interpréter et intégrer les événements et les actions dans un récit pour décrire les raisons, les motivations, les émotions et l'évolution des personnages .				
		FR <sup>b</sup>	FW-B	FR	FW-B	FR	FW-B	FR	FW-B
		22 % (1175 élèves)	27 % (1154 élèves)	40 % (2136 élèves)	39 % (1667 élèves)	27 % (1441 élèves)	20 % (855 élèves)	5 % (267 élèves)	3 % (128 élèves)

a. Sous le niveau bas (<400), on retrouve 11 % des élèves belges et 6 % des élèves français en 2021.

b. En France, 5 339 élèves ont participé à l'enquête PIRLS et 4 724 élèves en Belgique francophone (FW-B).

- 19 Cette conception développementale du processus d'apprentissage qui considère les résultats des évaluations comme l'indicateur d'un niveau de développement d'une compétence ou d'acquisition d'un concept s'accorde avec l'approche psychodidactique des évaluations, préconisée par Marc Vantourout et Rémi Goasdoué (2014). Présentons brièvement cette approche.

### 1.2.2. L'analyse de la tâche et de l'activité du lecteur

- 20 L'approche psychodidactique des évaluations considère la détermination de profils de réponses comme une alternative (un complément selon nous) aux approches quantitatives des évaluations. L'analyse qualitative apparaît dès lors comme un moyen d'enrichir l'analyse de la validité des évaluations et d'accroître leur portée diagnostique. Les tenants de cette approche psychodidactique recommandent de mener des analyses à un double niveau (Vantourout et Goasdoué, 2014). D'une part, ils soulignent l'importance de mener une analyse de la tâche ciblée notamment sur l'examen de la nature des questions contenues dans l'évaluation. Dans le cadre de PIRLS, cette analyse du procédé cognitif visé par chaque question est effectuée au moment de la conception du test. L'analyse de la réponse attendue consiste notamment à vérifier qu'il n'est pas possible de réussir la tâche sans mobiliser les connaissances/processus ciblés par la question. D'autre part, Vantourout et Goasdoué (2014)

Gérard Vergnaud (2001).

- 21      Forme particulière de l'analyse de l'activité, l'analyse d'erreurs peut être conçue selon Jacques Leplat (2011, p. 147) « soit comme un résultat, soit comme un trait de cette activité. Dans le premier cas, il s'agit de comparer le produit de l'activité à sa norme, c'est-à-dire d'évaluer sa conformité au but visé ». Les pourcentages de réussite moyens aux enquêtes internationales fournis par les rapports internationaux et nationaux relèvent de cette première conception.

Dans le second cas, l'erreur porte sur les moyens mis en œuvre pour atteindre le but visé, et par conséquent sur la procédure mise en jeu. Il s'agit alors de savoir si ces moyens sont compatibles avec le but visé. (Leplat, 2011, p. 147)

- 22      Cette notion de « descente vers le cognitif » se retrouve également chez Jean-Pierre Astolfi (2014) pour qui les erreurs constituent des indicateurs des obstacles cognitifs rencontrés par les élèves pour mobiliser les processus cognitifs induits (prescrits) par les questions d'un test.

- 23      L'analyse d'erreurs est souvent uniquement envisagée comme un écart avec l'attendu, au souhaité (Leplat, 2011). Or, comme le souligne cet auteur, le débat sur l'erreur devrait être précédé d'un débat sur la norme (c'est ce que nous avons tenté de faire dans cette partie). Dans le cas d'études à larges échelles telles que PIRLS, la définition des réponses attendues fait l'objet d'un soin tout particulier (formulation générale de la réponse correcte assortie d'un grand nombre d'exemples de réponses d'élèves issues de l'essai de terrain), de manière à garantir la standardisation et l'harmonisation du travail des correcteurs issus de contextes éducatifs multiples et variés. Certaines réponses considérées comme des erreurs au regard de l'évaluation à large échelle peuvent, lorsqu'elles sont recueillies par les enseignants<sup>4</sup>, apparaître porteuses d'informations car elles comportent des traces de compétences en développement. Pour Philippe Chartier *et al.* (2014, p. 2), l'analyse d'erreurs permet d'envisager que « des sujets échouant à un même item ne fournissent pas obligatoirement la même réponse erronée (le même type d'erreur) ». Dans le cas de PIRLS, bien que certaines réponses partiellement correctes soient codées et évaluées sous l'angle de crédits partiels et fournissent une information supplémentaire sur la nature des réponses des élèves, ce statut de réponse ne permet pas d'accéder totalement à leur « qualité ». En effet, certaines erreurs sont plus proches de la réponse attendue et d'autres plus éloignées (Chartier *et al.*, 2014).

- 24      Par ailleurs, si l'analyse d'erreurs renseigne sur le type de représentation mentale de la situation élaborée par une personne et permet de retrouver les opérations intellectuelles dont elles sont la trace (Chartier *et al.*, 2014), il convient de préciser que le raisonnement et plus spécifiquement les démarches cognitives de compréhension mobilisées ayant conduit à l'erreur n'ont pas été verbalisées par les élèves. Elles sont inférées à partir de l'analyse des réponses fournies par les élèves aux questionnaires de compréhension.

- 25      C'est dans cette visée que nous avons cherché à approfondir l'analyse diagnostique des performances en lecture des élèves belges francophones lors des cycles PIRLS 2016 et 2021. L'observation fine des réponses produites par un sous-échantillon d'élèves vise à élaborer une typologie d'erreurs susceptible de renvoyer une image plus opératoire du niveau de compétences des élèves.



## 2.1. L'échantillon

26 À l'issue des cycles de test PIRLS 2016 et 2021, deux textes correspondant à l'objectif *Lire pour l'expérience littéraire* ont été rendus publics<sup>5</sup>. L'analyse d'erreurs présentée ci-dessous cible les réponses produites par les 1 009 élèves de la FW-B qui se sont vu attribuer aléatoirement un carnet de test contenant l'un de ces deux textes. De ce sous-échantillon de réponses d'élèves<sup>6</sup>, celles mettant en jeu le procédé *Interpréter et intégrer des idées et des informations* ont été analysées, soit 539 réponses issues de PIRLS 2016 et 470 réponses de PIRLS 2021.

**Tableau 2 : Répartition des réponses selon les questions analysées**

	PIRLS 2016	PIRLS 2021
	Q4	Q16
Réponses correctes	77	230
Réponses erronées	391	165
Omissions	71	75
<b>Total</b>	539	470
	1009	

## 2.2. Les supports d'évaluation et l'analyse de la tâche d'évaluation

27 Afin de comprendre en quoi les réponses produites par les élèves constituent des erreurs, il est important de se référer au cadre conceptuel de l'épreuve. Analyser la tâche d'évaluation consiste à décrire l'activité cognitive requise pour produire la réponse attendue aux deux questions ciblées en regard du processus cognitif évalué par l'épreuve. Cette étude cible les questions 4 et 16 qui mobilisent le procédé *Interpréter et intégrer des idées et des informations* dans chacun des deux textes envisagés.

### 2.2.1. Macy et la poule rousse de Prue Anderson

fruits.

- 29 Le questionnaire lié à ce récit totalise 16 questions (8 QCM et 8 questions ouvertes, voir le tableau 3). L'analyse d'erreurs cible deux questions ouvertes relatives au procédé « Interpréter » mais seule la question 4 sera présentée ici.

**Tableau 3 : Répartition des items dans le récit *Macy et la poule rousse***

	QCM	Questions ouvertes	Total
Retrouver et prélever des informations explicites	3	2	5
Faire des inférences simples	3		3
Interpréter et intégrer des idées et des informations	1	4	5
Évaluer le contenu et les éléments textuels	1	2	3
Total	8	8	16

#### Question 4

- 30 La réponse attendue à la question 4 « Pourquoi la poule rousse joue-t-elle des tours à Macy ? » n'est pas explicitement présente dans le texte. Elle implique que l'élève intègre des informations disséminées au fil du récit. Pour répondre correctement, l'élève doit donc intégrer deux passages éloignés pour déduire que si la poule rousse est la cheffe de toutes les autres poules, elle se considère aussi comme la cheffe de Macy et se permet donc de ne pas lui obéir et de lui jouer des tours.
- 31 Cette question présente un degré de difficulté élevé : seuls 14 % des élèves testés (77/539) ont fourni une réponse acceptable<sup>7</sup>, 73 % ont fourni une réponse erronée (391) et 13 % n'ont pas répondu à la question (71). L'analyse des erreurs cible 391 réponses erronées (sur 539 réponses).

### 2.2.2. *Le pot vide de Elaine L. Lindy*

- 32 Ce récit illustré de cinq pages met en scène un jeune garçon, Jun, invité à participer à un concours organisé par l'Empereur de Chine, désireux de désigner la personne qui lui succèdera. Pour ce concours, l'Empereur distribue aux enfants du royaume des graines à faire pousser. Bien que honteux de constater que sa semence ne pousse pas, Jun ose affronter l'Empereur en lui apportant son pot vide. Sans le savoir, il démontre ainsi son honnêteté puisque les graines distribuées par l'Empereur avaient été préalablement bouillies et ne pouvaient pas pousser.
- 33 Le questionnaire lié à ce récit comporte 17 questions (11 QCM et 6 questions ouvertes, voir le tableau 4). De même, l'analyse d'erreurs cible deux questions ouvertes relatives au procédé « Interpréter ». La question 16 est présentée en détail dans cet article.

Retrouver et prélever des informations explicites	2	1	3
Faire des inférences simples	5	1	6
Interpréter et intégrer des idées et des informations	4	3	7
Évaluer le contenu et les éléments textuels.	0	0	0
Total	11	6	17

### Question 16

- 34 La réponse attendue à la question 16 « Pourquoi l'Empereur a-t-il souri à Jun ? » cible le caractère implicite de la fin de l'histoire, à savoir que Jun a gagné le concours car il est le seul enfant à avoir été honnête en ne modifiant pas les graines reçues. Pour comprendre que le personnage principal deviendra donc Empereur, l'élève doit relier les informations disséminées au fil du récit.
- 35 À cette question, 49 % des élèves ont produit une réponse correcte (230/470), 35 % ont produit une réponse erronée (165) et 16 % n'ont pas répondu (75). Notre analyse d'erreurs se base sur 165 réponses erronées (sur 470 réponses).

## 2.3. Méthodologie d'analyse

- 36 Le corpus de données est constitué des réponses produites par 1 009 élèves et préalablement codées par des codeurs formés au guide de codage de l'épreuve détaillant les réponses correctes, partiellement correctes et incorrectes. Pour chacune des questions analysées, les pourcentages de réussite, d'erreur et d'omission ont été calculés (voir le tableau 2).
- 37 À partir de cette base de données, nous avons procédé à la lecture de l'ensemble des réponses erronées pour dégager des récurrences et regrouper des réponses présentant des traits communs dans les démarches cognitives mobilisées. Ce regroupement a été réalisé par deux chercheurs en parallèle dont les résultats ont ensuite été confrontés. Un travail d'étiquetage des catégories de réponses identifiées a été réalisé conjointement par les deux chercheurs pour élaborer une typologie d'erreurs. Les types d'erreurs dégagés reposent sur l'identification de la nature des erreurs produites (Sautot, 2016) et qualifient le cheminement vers l'attendu dans la mobilisation de processus cognitifs experts. Cette structuration de la variété des réponses produites par les élèves rend l'ensemble des réponses intelligibles (Sautot, 2016). Ces erreurs peuvent être assimilées à des obstacles, car elles montrent une connaissance des élèves mise en action dans un contexte ou une situation pour laquelle elle n'est pas pertinente (Brousseau, 2003). Par exemple, un élève qui utilise le processus de lecture « prélever une information explicite » dans une situation qui requiert d'utiliser le processus « intégrer des informations ».
- 38 Cette démarche d'analyse qualitative apparaît comme un moyen de dépasser et de nuancer les résultats quantitatifs généralement renvoyés par la presse aux acteurs de terrain, mais aussi d'enrichir l'analyse de la validité des évaluations et d'accroître leur portée diagnostique. En effet, les profils de réponses développés, en contexte de lecture littéraire, s'inscrivent

Mottiez Lopez et Tessaro, 2016). Il s'agit également de fournir aux formateurs des cadres pour analyser les obstacles à l'apprentissage des processus de lecture experts et soutenir la conception d'interventions pédagogiques différenciées.

Les résultats ciblent des réponses aux questions ouvertes traitant du procédé *Interpréter et intégrer*. Dans un premier temps, deux catégories ont été créées pour caractériser d'une part les réponses manifestant une incompréhension de la question (64 réponses) et les réponses ne pouvant être traitées en raison de leur caractère illisible ou dépourvues de sens pour les évaluateurs (58 réponses). Ces deux catégories sont exclues de cette étude. Ensuite, une typologie comportant trois types d'erreurs reflétant des obstacles à la mobilisation du procédé *Interpréter et intégrer* par les élèves a été développée. Ces trois types d'erreurs seront présentés et illustrés par des exemples de réponses relatives aux deux items décrits dans la section précédente.

Le tableau 5 met en lien les questions analysées avec les trois types d'erreurs identifiés dans chacun des deux textes de l'épreuve. La différence entre le total de réponses erronées et le total de réponses analysées correspond aux réponses non traitables (voir ci-avant).

**Tableau 5 : Répartition des réponses analysées selon les types d'erreurs et selon le texte PIRLS (2016 et 2021)**

Types d'erreur	Type 1 Prélever des informations textuelles et visuelles	Type 2 Mobiliser des connaissances personnelles ou des croyances à mauvais escient	Type 3 Intégrer partiellement les informations	Total de réponses erronées analysées	Total de réponses erronées
Texte PIRLS					
Macy et la poule rousse	Q4 (197)	Q4 (121)	Q4 (12)	330	391
Le pot vide	Q16 (38)	Q16 (21)	Q16 (95)	154	165
Total de réponses erronées analysées	235	142	107		

### 3. Les résultats : une typologie d'erreurs pour comprendre les démarches cognitives des élèves

Pour aller au-delà d'une analyse des réponses erronées uniquement sous l'angle de l'écart à la norme, nous avons tenté d'appréhender les démarches cognitives ayant guidé les élèves invités à « interpréter et intégrer ».

#### 3.1. Type 1 – Prélever des informations textuelles (partiellement) erronées

Ce premier type d'erreurs se caractérise par la mobilisation d'un procédé cognitif moins complexe que celui visé par la question. Les élèves qui commettent ce type d'erreurs semblent, pour répondre, prélever dans le texte des informations liées à

raison (implicite) pour laquelle la poule joue des tours à Macy. Les réponses ci-dessous témoignent d'une possible démarche de repérage et de sélection d'informations dans le texte (197/391). Soit ces informations sont situées à proximité du mot « tour » :

Parce que Macy veut l'attraper<sup>8</sup>.

Pour s'échapper.

Pour qu'elle la poursuive.

44 En effet, les termes « poursuivre », « attraper » et « s'échapper » figurent dans le paragraphe – ou à proximité de celui-ci – expliquant les tours joués par la poule.

45 Soit les réponses s'apparentent à des retranscriptions d'un passage qui témoignent également d'une démarche de prélèvement d'informations explicites en lien avec le personnage de la poule rousse :

La poule a mangé les restes de diner que Macy a dispersés.

Lorsqu'il commençait à faire nuit toutes les poules étaient contentes de rentrer dans leur cage... sauf la poule rousse.

46 Des démarches similaires sont repérables dans les réponses produites aux questions portant sur le texte *Le pot vide* (38/165). En effet, certaines réponses à la question 16 « Pourquoi l'Empereur a-t-il souri à Jun ? » reprennent mot pour mot les propos tenus par l'Empereur :

Les graines que je vous ai données car ces graines avaient toutes été bouillies.

Rien ne pouvait germer à partir des graines que je vous ai données car ces graines avaient toutes été bouillies !

47 Enfin, certains élèves ont proposé des réponses qui montrent qu'ils ont prélevé une information du texte située avant ou après le moment ciblé par la question 4 :

Parce qu'elle est courageuse et forte.

Parce qu'elle ne veut pas rentrer dans sa cage.

48 Ou la question 16 :

Parce qu'il était plein d'espoir.

Parce que Jun est le meilleur jardinier.

49 Une deuxième catégorie rassemble les réponses qui témoignent d'une amorce d'« interprétation » mais sans prise d'appui sur le texte. Les croyances, les connaissances personnelles ainsi que le vécu des élèves apparaissent mobilisés, mais à mauvais escient. Si ces réponses ont du sens, elles ne s'appuient que sur des suppositions de l'élève qui trahissent en quelque sorte les droits du texte.

50 Pour répondre à la question 4 du récit *Macy et la poule rousse*, un tiers des élèves (121/391) ont essayé d'expliquer le lien entre l'action de la poule et d'autres informations qui ne se trouvent pas dans le texte telles que son caractère, ses sentiments ou une volonté de sa part.

Parce qu'elle est méchante.

Car ça l'amuse de jouer des tours à Macy.

Je pense que la poule veut se sentir utile.

Pour faire la maline.

51 Certaines réponses relatives à la question 16 du texte *Le pot vide*, reposent sur une démarche analogue (21/165). Elles portent sur le sourire adressé à Jun par l'Empereur et reflètent une même tendance à produire une réponse exclusivement basée sur des connaissances ou un vécu personnel :

Pour être son ami.

Parce qu'il était trop content.

Il a eu pitié.

Pour le rassurer.

### 3.3. Type 3 – Intégrer partiellement les informations

52 Ce dernier type d'erreurs regroupe des réponses basées sur les éléments du texte. Ce qui différencie la démarche de celle décrite dans la première catégorie, c'est l'intégration partielle des éléments attendus pour obtenir la réponse correcte. Cette catégorie montre que le procédé ciblé par les questions analysées est en voie d'acquisition pour 12 élèves à la question 4 et 95 à la question 16.

53 La question 4 du texte *Macy et la poule rousse* invite les élèves à « interpréter » les raisons pour lesquelles la poule joue des tours à Macy. Certaines réponses indiquent que les élèves ont été capables d'intégrer plusieurs éléments du texte, mais ont perdu de vue ou n'ont pas tenu compte de l'ordre chronologique d'apparition des informations dans le récit. En effet, le personnage de la poule joue des tours au début du récit, avant que Macy ne tente plusieurs stratagèmes pour la faire obéir.

Parce que Macy lui a fait peur.

- 54 Certaines réponses sont par ailleurs très proches de la réponse attendue (montrer qu'elle est au sommet de la hiérarchie, qu'elle est la cheffe, qu'elle se pense supérieure). Ces réponses portent des traces de démarches d'intégration mais n'explicitent pas suffisamment les liens établis, ce qui empêche de les considérer comme correctes du point du point de vue d'une enquête à large échelle.

Pour avoir la victoire.

Elle veut décider quand elle doit rentrer dans la cage.

- 55 La question 16 du récit *Le pot vide* invite les élèves à donner du sens au sourire adressé par l'Empereur à Jun la fin du récit. Une majorité des élèves proposent des réponses qui rendent compte du plan échafaudé par l'Empereur, de sa responsabilité et non du résultat obtenu par celui-ci (Jun sera le prochain Empereur).

Parce que les graines qu'il a données avaient été bouillies.

Il lui a donné une mauvaise graine.

Parce qu'il savait que la plante était mauvaise.

Parce qu'il cache la vérité.

## 4. Discussion et conclusion

- 56 L'explication du cadre conceptuel de l'étude PIRLS et l'analyse de l'acception donnée aux notions de compréhension et d'interprétation par différents modèles théoriques montrent que l'objet d'évaluation met en jeu un traitement des récits qui ne couvre pas l'entièreté du continuum décrit par Daunay (1997). Si le procédé *Interpréter et intégrer des idées et des informations* concerne en réalité la production de sens, seules les questions visant à *Examiner et critiquer le contenu et les éléments textuels* mettent en jeu un type bien particulier de démarches interprétatives. Les contraintes des évaluations à large échelle limitent en effet la possibilité d'utiliser des textes revêtant un caractère polysémique propice à l'élaboration de significations comme support d'évaluation.

- 57 Examinées à la lumière du cadre d'analyse théorique de la lecture littéraire, certaines formulations peuvent prêter le flanc à la critique. Ainsi, nous convenons que la tournure de la question « Pourquoi la poule rousse joue-t-elle des tours à Macy ? » pourrait induire une confusion chez le lecteur entre le monde du texte et le monde du métatexte (métalepse du lecteur). L'analyse montre en effet que presque un tiers des réponses erronées sont liées à une mobilisation de connaissances personnelles ou de croyances à mauvais escient (erreurs de type 3). Cette confusion narrative pourrait-elle conduire les

Le caractère transversal des processus de compréhension évalués dans PIRLS à la fois sur des textes informatifs et fictionnels permet de réduire considérablement les risques de biais de mesure tels que cette confusion énonciative.

58 L'analyse d'erreurs s'inscrit dans une approche psychodidactique des évaluations (Vantourout et Goasdoué, 2014) qui s'attache à montrer l'intérêt diagnostique des tâches de lecture-compréhension soumises aux élèves et d'une analyse des démarches de compréhension mises en œuvre pour répondre. Par conséquent, les résultats de l'évaluation à large échelle sont envisagés dans cette étude comme des indicateurs d'un niveau de développement chez les élèves. Que révèle l'analyse des erreurs des élèves de leurs compétences « d'interprétation » ?

59 Le premier obstacle identifié dans les réponses de type 1 (*Prélever des informations textuelles et visuelles*) pourrait refléter une difficulté à identifier le procédé cognitif mis en jeu dans la question. On sait par ailleurs que certains élèves restent très attachés aux aspects explicites du texte. Ils considèrent à tort – peut-être par habitude car ce type de questions est souvent posé dans un questionnaire traditionnel de compréhension – que la réponse se trouve telle quelle dans le texte. Roland Goigoux et Serge Thomazet (1999) ont ainsi montré que certains élèves français en difficulté de lecture ont développé une représentation erronée de l'activité requise, représentation liée en partie aux tâches de lecture fréquemment proposées aux élèves : questionnaires où dominent des questions visant à extraire le sens littéral. Les réponses fournies en 2021 par les enseignants belges francophones au questionnaire PIRLS confirment cette hypothèse explicative. Les données soulignent en effet la fréquence très importante à laquelle les démarches de localisation des informations et d'identification de l'idée principale sont exercées à ce niveau scolaire (CM1) : respectivement 88 % et 55 % des élèves belges prennent part à ce type d'activités au moins une fois par semaine. Comparativement, les démarches d'interprétation et d'intégration de ce qui est lu avec les expériences et les connaissances des élèves se révèlent deux fois moins fréquentes.

60 Les deux autres types d'erreurs identifiés pourraient témoigner chez certains élèves de compétences en développement. Mobiliser ses connaissances personnelles et intégrer certaines informations textuelles indiquent que certains aspects, même embryonnaires, du développement de la lecture experte ne sont pas hors de portée des élèves de cet âge. Pour autant, ces erreurs indiquent que pour nombre d'entre eux, élaborer une représentation mentale cohérente du texte qui intègre leurs connaissances et leur vécu personnel pour se représenter la situation décrite demeure un obstacle d'apprentissage à franchir. En cela, l'analyse des réponses fournies par les élèves constitue un levier pour concevoir des pistes de différenciation de l'apprentissage des processus de lecture experts qui permettent de produire une réponse expressive, subjective, émotionnelle intégrant des éléments textuels. Les erreurs relevées confirment la nécessité de renforcer l'enseignement de stratégies de compréhension qui leur permettent de mettre en œuvre de manière consciente des efforts pour mieux comprendre, interpréter ou se rappeler ce qu'ils ont lu (Shanahan *et al.*, 2010).

61 Ces difficultés ne sont pas spécifiques à l'écrit : comme le montre la méta-analyse de Karen P. Murphy *et al.* (2009), rares sont les échanges (discussions orales) entre élèves qui prennent en compte une réflexion sur le texte incluant les choix effectués par l'auteur et les effets produits sur la compréhension. Or, les réponses recueillies dans notre étude indiquent qu'une proportion non négligeable d'élèves mobilise ces démarches expertes mais de manière maladroite.

62 L'importance des échanges en classe axés sur la construction de la signification du texte et du guidage de l'enseignant au moyen d'une discussion ciblée et de haute qualité constitue également un principe didactique clé (Shanahan *et al.*, 2010). Ainsi,



- 63 Il est évident que ces trois types d'erreurs peuvent avoir en commun des difficultés liées à la maîtrise de l'écrit et, plus particulièrement, à la mise en mots non seulement de sa compréhension mais des éléments textuels qui la justifient. L'équilibre dans la ventilation des formats de questions permet néanmoins d'atténuer cet obstacle qui pourrait biaiser l'évaluation de la lecture.
- 64 Quelles sont les limites de cette étude ? L'observation des démarches de raisonnement repose sur des réponses produites lors de la passation du test PIRLS. L'organisation d'entretiens individuels aurait sans nul doute permis d'appréhender les démarches cognitives de manière plus directe, via l'explicitation fournie par les élèves de leurs propres processus cognitifs. Notre analyse consiste plutôt à inférer les démarches de réponses d'un nombre conséquent d'élèves à partir de l'observation des paraphrases produites. Celle-ci possède donc les défauts de ses qualités : nous perdons l'explication orale spécifique de chaque réponse fournie au profit d'un nombre de réponses important et davantage représentatif des difficultés des élèves, quelle que soit la classe ou l'école dans laquelle ils se trouvent. Rappelons néanmoins que certaines réponses n'ont pu être classées faute de pouvoir accéder à leur signification.
- 65 Partant du postulat que chaque réponse, qu'elle soit correcte ou non, est le signe d'une forme de compréhension de l'élève, nous considérons que les profils de réponses permettent aux professionnels de terrain de mieux cibler le « déjà-là » et les forces des élèves sur lesquels s'appuyer tout en ayant conscience des zones de flou et des éléments à retravailler en priorité. Cette étude soutient l'idée selon laquelle il est essentiel, tant pour les chercheurs que pour les enseignants, d'analyser les tâches d'apprentissage et d'évaluation : l'analyse des profils de réponses met en lumière la difficulté pour les jeunes lecteurs d'articuler leurs expériences avec les événements d'un récit. En mettant l'accent non pas sur la réussite ou non de chaque question, mais sur l'information qu'une « erreur » peut apporter sur le niveau de compréhension des élèves, nous souhaitons donner une dimension supplémentaire aux informations fournies par des études à large échelle telles que PIRLS. Un enseignant capable d'identifier le type d'erreurs commises par l'élève ou de déterminer son niveau de maîtrise de chaque processus sera mieux à même de lui venir en aide. Ainsi, les différents types d'erreurs identifiés considérés comme des obstacles à l'apprentissage de la lecture experte constituent des cibles d'enseignement pour les professionnels.
- 66 Néanmoins, il s'agit d'une tâche complexe qui requiert énormément de temps et n'est pas toujours compatible avec la réalité de la vie d'une classe. C'est pourquoi ce type d'étude peut fournir aux enseignants de premières pistes d'analyse, une base sur laquelle s'appuyer pour porter un regard diagnostique sur les traces écrites de la compréhension de leurs élèves. Résumées dans des capsules vidéo, ces analyses d'erreurs sont mises en ligne sur le site PIRLS destiné aux enseignants belges francophones, aux côtés des textes et questionnaires rendus publics depuis 2006. Ces ressources constituent de véritables supports de formation. Ils permettent à la fois de rendre visibles les processus cognitifs ciblés par l'épreuve en les contextualisant et de porter un regard positif sur les erreurs des élèves en mettant en évidence les traces de compétences en développement qu'elles recèlent. Souhaitons qu'elles puissent de ce fait contribuer à réduire l'écart entre le monde des pratiques de terrain et celui des recherches en lecture.

- ANDERSON, R. C. et PEARSON, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. Dans P. D. Pearson (dir.), *Handbook of Reading Research* (p. 255-291). Longman.
- ASTOLFI, J.-P. (2014). *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF.
- BAKER, L. et BEALL, L. (2009). Metacognitive processes and reading comprehension. Dans S. E. Israel et G. G. Duffy (dir.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (p. 373-388). Routledge.
- BIANCO, M. (2023). La compréhension de l'écrit et son développement : de multiples habiletés en interaction. *ANAE*, 182, 75-84.
- BIANCO, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Presses universitaires de Grenoble.
- BROUSSEAU, G. (2003). *Erreurs, difficultés, obstacles* [document de travail non publié]. Récupéré sur : <<https://guy-brousseau.com/1659/erreurs-difficultes-obstacles-2003/>>.
- CHALL, J. S. (1983). *Stages of reading development*. McGraw-Hill.
- CHARTIER, P., BARBOT, H. et OZENNE, R. (2014). L'analyse des erreurs dans les tests de raisonnement logique : principes et illustrations. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 43(1) [en ligne]. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.4000/osp.4296>>. DOI : 10.4000/osp.4296
- CONCEICAO, P., DESCLAUX, J. et LACROIX, A. (2023). Pirls 2021 : la France stabilise ses résultats contrairement aux autres pays européens majoritairement en baisse. Évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit. *Note d'information de la Depp n° 23.21*.
- DAUNAY, B. (2017). La métalepse du lecteur dans le métatexte du PISA. *Forumlecture.ch*, 2017/2 [en ligne]. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.58098/lffl/2017/2/607>>. DOI : 10.58098/lffl/2017/2/607
- DAUNAY, B. (1997). La paraphrase dans le commentaire littéraire. *Pratiques*, 95, 97-124. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.3406/prati.1997.1814>>. DOI : 10.3406/prati.1997.1814
- DE CROIX, S. (2020). Compréhension, interprétation, inférence. Dans N. Brillant Rannou, F. Le Goff, M.-J. Fourtanier, et J.-F. Massol, *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (p. 48-51). Honoré Champion.
- DELARUE-BRETON, C. et BAUTIER, É. (2019). Littératie scolaire : ambitions exigeantes, difficultés de mise en œuvre. *Pratiques*, 183-184 [en ligne]. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.4000/pratiques.7011>>. DOI : 10.4000/pratiques.7011
- DUFAYS, J.-L. (2002). Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept. *Tréma*, 19, 5-16. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.4000/trema.1579>>. DOI : 10.4000/trema.1579
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. et LEDUR, D. (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. De Boeck Supérieur. DOI : 10.3917/dbu.dufay.2005.01
- FALARDEAU, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673-694. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.7202/011409ar>>. DOI : 10.7202/011409ar
- FALARDEAU, É. et SAUVAIRE, M. (2015). Les composantes de la compétence en lecture littéraire. *Le français d'aujourd'hui*, 191(4), 71-84. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.3917/lfa.191.0071>>. DOI : 10.3917/lfa.191.0071

- HÉBERT, M. (2003). Coélaboration du sens entre pairs en première secondaire : étude de la dynamique interactionnelle dans les cercles littéraires. *Enjeux*, 58, 95-115.
- KINTSCH, W. (2012). Psychological models of reading comprehension and their implications for assessments. Dans J. Sabatini, E. Albro et T. O'Reilly (dir.), *Measuring up: Advances in How to Assess Reading Ability* (p. 21-37). Rowman & Littlefield.
- KINTSCH, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.
- LEPLAT, J. (2011). *Mélanges ergonomiques : activité, compétence, erreur*. Octarès.
- MOTTIER LOPEZ, L. et TESSARO, W. (dir.). (2016). *Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages*. Peter Lang.
- MULLIS, I. V. S. et MARTIN, M. O. (dir.). (2019). *PIRLS 2021 assessment frame work*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College/IEA.
- MULLIS, I. V. S. et MARTIN, M. O. (dir.). (2015). *PIRLS 2016 assessment framework (2<sup>e</sup> éd.)*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College/IEA.
- MURPHY, P. K., WILKINSON, I. A. G., SOTER, A. O., HENNESSEY, M. N. et ALEXANDER, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 740-764. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.1037/a0015576>>.  
DOI : 10.1037/a0015576
- PRESSLEY, M. et GASKINS, I. W. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students? *Metacognition and Learning*, 1, 99-113. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.1007/s11409-006-7263-7>>.  
DOI : 10.1007/s11409-006-7263-7
- RAPP, D. N. et VAN DEN BROEK, P. (2005). Dynamic text comprehension: An integrative view of reading. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 276-279. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00380.x>>.  
DOI : 10.1111/j.0963-7214.2005.00380.x
- RUDDELL, R. B. et UNRAU, N. J. (dir.). (2004). *Theoretical Models and Processes of Reading* (5<sup>e</sup> éd.). International Reading Association.
- SAUTOT, J.-P. (2016). Typologie d'erreurs. *Scolagram*, 3. Récupéré sur : <<https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/revue/numero-trois/200-usage-d-une-typologie-d-erreurs-en-classe>>.
- SCHILLINGS, P., ANDRÉ, M. et DUPONT, V. (2023). Performance en lecture et pratiques de classe en Fédération Wallonie-Bruxelles : l'urgence d'enseigner des stratégies de régulation, d'interprétation et d'évaluation. *Nexus*, 3(1), 73-94. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.14428/nexus.v3i1.79273>>.  
DOI : 10.14428/nexus.v3i1.79273
- SHANAHAN, T., CALLISON, K., CARRIERE, C., DUKE, N. K., PEARSON, P. D., SCHATSCHEIDER, C. et TORGESEN, J. (2010). *Improving Reading Comprehension in Kindergarten Through 3rd Grade: A Practice Guide* (NCEE 2010-4038). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences/U.S. Department of Education. Récupéré sur : <<https://ies.ed.gov/ncee/WWC/PracticeGuide/14>>.
- VAN DIJK, T. A. et KINTSCH, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press.
- VANTOUROUT, M. et GOASDOUÉ, R. (2014). Approches et validité psycho-didactiques des évaluations. *Éducation et formation*, e-302, 139-156. Récupéré sur : <<http://revueeducationformation.be/index.php?revue=20&page=3>>.

Récupéré sur : <<https://doi.org/10.1080/026013799293937>>.

YERLY, G. (2017). Les raisons du faible usage des résultats d'évaluation externe par les enseignants. Étude croisée dans trois contextes éducatifs. *Contextes et didactiques*, 9, 60-71. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.4000/ced.745>>.

DOI : 10.4000/ced.745

Notes

1 La définition complète est disponible dans le *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*, p. 14-15 (voir : <[https://pirls2021.org/wp-content/uploads/sites/2/2019/04/P21\\_Frameworks.pdf](https://pirls2021.org/wp-content/uploads/sites/2/2019/04/P21_Frameworks.pdf)>).

2 Nommé *Examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels* avant le cycle 2021.

3 La théorie des réponses aux items (Item Response Theory) utilise des modèles à un, deux ou trois paramètres, qui établissent la relation fondamentale entre le trait latent de l'individu (son niveau de compétence par exemple) et la probabilité pour cet individu de réussir un item donné.

4 Certains des textes et questionnaires rendus publics sont utilisés par les enseignants pour évaluer leurs élèves.




5 Les deux textes faisaient partie de l'épreuve de 2016. *Macy et la poule rousse* a été rendu public en 2017 et *Le pot vide* en 2022. Les textes, questionnaires et guides de corrections sont disponibles sur le site <<https://events.uliege.be/pirls-fwb/>>.

6 Dans la mesure où il est extrait aléatoirement d'un échantillon de classe stratifié plus large, ce sous-échantillon d'élèves peut être considéré représentatif.

7 Les réponses attendues présentées dans le guide de codage sont disponibles en ligne, à cette adresse pour *Macy et la poule rousse* (p. 3) : <<https://www.pirls-fwb.uliege.be/upload/docs/application/pdf/2022-06/guide-correction-macy-et-la-poule-rousse.pdf>>, et ici pour *Le pot vide* (p. 9) : <[https://www.pirls-fwb.uliege.be/upload/docs/application/pdf/2023-05/guide\\_de\\_correction\\_le\\_pot\\_vide.pdf](https://www.pirls-fwb.uliege.be/upload/docs/application/pdf/2023-05/guide_de_correction_le_pot_vide.pdf)>.

8 Par souci de lisibilité, les réponses ont été corrigées d'un point de vue orthographique.

Table des illustrations

	<b>Titre</b>	Figure 1 : Processus cognitifs évalués par PIRLS au regard des approches cognitive et didactique de la lecture (littéraire)
	<b>URL</b>	<a href="http://journals.openedition.org/reperes/docannexe/image/6415/img-1.jpg">http://journals.openedition.org/reperes/docannexe/image/6415/img-1.jpg</a>
	<b>Fichier</b>	image/jpeg, 373k
	<b>Titre</b>	Tableau 1 : Répartition des élèves français et belges francophones selon les niveaux de compétences liés au processus <i>Interpréter et intégrer des idées et des informations</i> en 2021
	<b>URL</b>	<a href="http://journals.openedition.org/reperes/docannexe/image/6415/img-2.jpg">http://journals.openedition.org/reperes/docannexe/image/6415/img-2.jpg</a>
	<b>Fichier</b>	image/jpeg, 386k
	<b>Titre</b>	Tableau 5 : Répartition des réponses analysées selon les types d'erreurs et selon le texte PIRLS (2016 et 2021)

---

## ***Pour citer cet article***

### *Référence papier*

Patricia Schillings, Olivier Leyh, Charlotte Dejaegher et Marine André, « L'enquête PIRLS : comment l'analyse de réponses aux questions ouvertes permet-elle de définir des obstacles cognitifs à l'apprentissage de la lecture experte utiles pour la formation des enseignants ? », *Repères*, 69 | 2024, 165-184.

### *Référence électronique*

Patricia Schillings, Olivier Leyh, Charlotte Dejaegher et Marine André, « L'enquête PIRLS : comment l'analyse de réponses aux questions ouvertes permet-elle de définir des obstacles cognitifs à l'apprentissage de la lecture experte utiles pour la formation des enseignants ? », *Repères* [En ligne], 69 | 2024, mis en ligne le 01 juillet 2024, consulté le 09 septembre 2024. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/6415> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/1204z>

---

## ***Auteurs***

### **Patricia Schillings**

Université de Liège, Belgique

### **Olivier Leyh**

Université de Liège, Belgique

### **Charlotte Dejaegher**

Université de Liège, Belgique

### **Marine André**

Université de Liège, Belgique

---

## ***Droits d'auteur***



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.