

**L'enquête PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) a été réalisée en 2001 dans trente-cinq pays pour mesurer les performances en lecture des élèves achevant leur quatrième année de scolarité obligatoire. Les élèves français obtiennent un score de 525, soit 25 points de plus que la moyenne fixée à 500. Bien qu'ayant obtenu un score supérieur à la moyenne, la France occupe un rang médian dans l'enquête. Douze pays, dont la Suède, l'Angleterre et l'Écosse, les Pays-Bas, l'Italie, l'Allemagne et les États-Unis font mieux qu'elle. En France, les écarts filles-garçons sont nettement moins marqués que dans les autres pays. Comparées aux résultats obtenus à une étude analogue de 1991, les performances de la France, comme celles des États-Unis, paraissent avoir subi une légère érosion. En outre, il est patent que les élèves français sous-estiment leurs capacités.**

## Les élèves de CM1 Premiers résultats d'une évaluation internationale en lecture (PIRLS)

En juin 2001, trente-cinq pays ont participé à l'enquête internationale PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) organisée par l'IEA (Association Internationale pour l'évaluation du rendement scolaire) en vue d'évaluer les performances en lecture des élèves achevant, en général, leur quatrième année de scolarité obligatoire. Ce niveau représente, en effet, un moment important dans les apprentissages des élèves. À cette étape de leur scolarité, ils approfondissent leurs compétences en lecture et lisent dès lors pour apprendre. Il est prévu de reconduire cette étude en 2006, ce qui devrait permettre un suivi de l'évolution des résultats dans le temps avec un intervalle de cinq années.

Dans la plupart des pays il s'agit de la quatrième année d'école obligatoire ; c'est le cas en France (CM1)<sup>1</sup>. Cette population ne correspond pas à une génération d'élèves d'un âge défini, comme, par exemple, dans le programme PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) de l'OCDE<sup>2</sup>.

Il est entendu qu'un certain nombre d'élèves âgés de 9/10 ans se trouvent dans une autre année d'études. Mais ce qui est visé par l'enquête c'est de mesurer les performances de l'ensemble des élèves présents à un niveau déterminé de la scolarité quels que soient leur âge, leur parcours et l'organisation du système éducatif (proportion d'élèves en retard, etc.). Le tableau I donne, pour chaque pays, l'âge moyen des élèves au moment de la passation. La moyenne d'âge internationale est de 10,3 ans ; pour la France, elle est de

### UNE ÉVALUATION DES ÉLÈVES DE QUATRIÈME ANNÉE ÉLÉMENTAIRE

La population cible de cette enquête est précisément définie comme « *la classe supérieure parmi les deux classes consécutives comptant le plus d'élèves de 9 ans* ».

1. À noter que pour la Slovénie, il s'agit de la troisième année et que pour l'Angleterre, l'Écosse et la Nouvelle-Zélande de la cinquième année d'école obligatoire.

2. Voir à ce sujet « Les élèves de 15 ans – Premiers résultats d'une évaluation internationale des acquis des élèves (PISA) », Note d'Information 01.52, MEN-Direction de la programmation et du développement, décembre 2001.

TABLEAU I – Âge moyen des élèves de chaque pays

Âge moyen	Pays
De 9,7 ans à 10,1 ans	Chypre, Islande, Belize, Écosse, Italie, Slovénie, Grèce, Koweït, Canada (O.Q), Israël, Norvège, France, Nouvelle-Zélande, Singapour
De 10,2 ans à 10,6 ans	Angleterre, Argentine, États-Unis, Hong-Kong, Turquie, Pays-Bas, Fédération de Russie, République Slovaque, Iran, Allemagne, Colombie, République Tchèque
De 10,7 ans à 11,2 ans	Hongrie, Macédoine, Moldavie, Suède, Bulgarie, Lituanie, Lettonie, Roumanie, Maroc

10,1 ans. L'écart maximal entre les moyennes d'âge des deux pays les plus éloignés de cette moyenne est d'un an et demi (Chypre 9,7 ans – Maroc 11,2 ans). De telles différences d'âge ne sont pas sans effet sur les performances.

## UNE ÉVALUATION QUI ENVISAGE LES OBJECTIFS DE LA LECTURE

L'objectif premier de l'étude est d'évaluer la « compétence en lecture ». Celle-ci est définie comme : « *L'aptitude à comprendre et à utiliser les formes du langage écrit que requiert la société ou qui sont importants pour l'individu. Les jeunes lecteurs peuvent construire du sens à partir de textes très variés. Ils lisent pour apprendre, pour s'intégrer dans une société où la lecture joue un rôle essentiel et pour leur plaisir.* » Le lecteur mobilise toute une gamme de capacités, de stratégies cognitives et méta-cognitives ainsi que ses connaissances préalables des objets abordés.

Les épreuves de PIRLS résultent de la sélection des propositions établies sur la base de cette définition et les items retenus ont été validés par un groupe d'experts.

L'étude pose comme hypothèse que la compétence en lecture est directement liée aux raisons qui incitent le lecteur à lire. C'est pourquoi le test dans son ensemble a été bâti sur le croisement de deux aspects : les compétences et les objectifs de la lecture.

### Les compétences

Au nombre de quatre dans l'étude, elles sont évaluées par des questions de compréhension portant sur chacun des textes proposés aux élèves. Tout au long de l'évaluation, une combinaison de questions permet de vérifier que les élèves maîtrisent ces compétences qui leur permettent de construire du sens à partir des textes écrits. Ces compétences sont les suivantes :

– *prélever des informations explicites (Prélever)* (20 % des items), exemples de tâches illustrant ce type de traitement : repérer les informations directement liées à l'objectif de la lecture ; chercher des idées précises ; chercher la définition de mots ou d'expressions ; repérer le contexte de l'histoire (époque, lieu...) ; trouver l'idée principale (si elle est exprimée explicitement) ;

– *faire des inférences directes (Inférer)* (40 % des items) : déduire que tel évé-

nement a entraîné tel autre ; déduire l'élément principal d'une série d'arguments ; déterminer le référent d'un pronom ; repérer les généralisations présentées dans le texte ; décrire la relation entre deux personnages ;

– *interpréter et assimiler idées et informations (Interpréter)* (25 % des items) : déduire le message global ou le thème d'un texte ; envisager une alternative aux actions des personnages ; comparer des informations du texte ; saisir l'atmosphère ou le ton du récit ; trouver une application concrète aux informations contenues dans le texte ;

– *examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels (Apprécier)* (15 % des items) : évaluer la probabilité que les événements décrits se passent réellement ; décrire la manière dont l'auteur a amené la chute ; juger de l'intégralité ou de la clarté des informations fournies dans le texte ; décrire comment le choix des objectifs modifie le sens.

### Les objectifs de lecture

Deux des objectifs les plus fréquents des lectures faites par les jeunes élèves à l'école et ailleurs, structurent également l'enquête PIRLS :

– *lire pour accéder aux textes littéraires* (50 % des items), la forme des textes utilisés principalement dans ce contexte est la fiction narrative. Le lecteur aborde le texte pour s'investir dans des événements, des situations, des actions, des conséquences, des personnages, une atmosphère, des sentiments, des idées imagées et pour apprécier la langue en soi ;

– *lire pour acquérir et utiliser des informations* (50 % des items), les textes informatifs se présentent sous de nombreuses formes ; ils peuvent présenter l'information suivant ou non une logique chronologique. Au moyen de ces textes le lecteur s'informe sur des aspects de l'univers réel pour comprendre le monde tel qu'il est, mais il peut également aller plus loin et appliquer les informations obtenues à un raisonnement ou à une action.

## CONSTRUCTION DES SCORES

Une échelle de score a été élaborée en utilisant des modèles statistiques particuliers (modèles de réponse à l'item : MRI) ; Cette approche permet de distribuer les per-

formances des élèves sur une même échelle même si, individuellement, ils ont répondu à des tests différents (cf. *PIRLS 2001 Technical Report*). La moyenne internationale est fixée à 500 et l'écart type à 100. Ceci signifie qu'environ deux tiers des élèves ont un score compris entre 400 et 600. Le choix de cette échelle est arbitraire, mais son intérêt est de permettre de classer les pays sur une dimension commune. On comprend que cette méthodologie met l'accent sur une évaluation « relative » des performances (comparaison de pays à pays), même si l'aspect évaluation « absolue » du niveau des performances n'est pas totalement absent.

Sur la base du score international, cinq niveaux de performances ont été créés puis associés par les experts internationaux à des degrés de maîtrise des compétences et des stratégies de compréhension de l'écrit. La répartition des élèves selon ces niveaux permet d'avoir une idée de la dispersion des résultats.

## RÉSULTATS GÉNÉRAUX

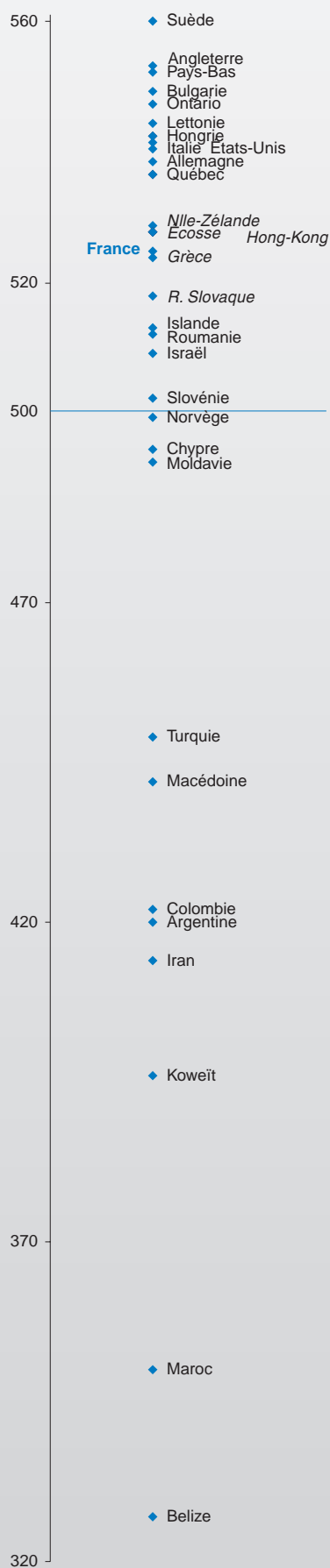
### Quelle comparaison retenir ?

Sur l'ensemble de l'évaluation, la France se situe de manière statistiquement significative au-dessus de la moyenne des participants : les élèves français obtiennent un score moyen de 525, soit un quart d'écart type au-dessus de la moyenne internationale (*graphique 1 p.3*).

Les meilleurs résultats sont obtenus par la Suède, avec un score de 561, qui avec les Pays-Bas (554), l'Angleterre (553) et la Bulgarie (550) constituent le groupe de tête. À l'autre extrémité de l'échelle, le Koweït (396), le Maroc (350) et Belize (327) sont les trois pays

Comme le montre le *graphique 1 p.3*, quelques pays sont très en retrait par rapport aux autres. La moyenne internationale est très sensible à ce phénomène : de ce fait certaines informations concernant la France ne peuvent être montrées par la seule analyse des performances moyennes. C'est la raison pour laquelle, dans la suite de cette Note, l'essentiel des analyses sera formulé en terme de rang. Même si les rangs ne permettent pas de rendre compte des écarts effectifs entre les pays, ils se révèlent un outil utile pour apprécier le niveau des élèves français par rapport à celui des élèves des autres pays.

**GRAPHIQUE 1 – Classement des pays évalués dans PIRLS**



Lecture : les résultats des pays dont le nom figure en italique ne sont pas significativement différents de ceux de la France.

**TABLEAU II – Regroupement de certains pays**

	Score moyen global
Union européenne 2001 (7 pays sur 15)	541
Union européenne 2004 (14 pays sur 25)	534
Pays de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) (16 pays sur 30)	529

Lecture : ce tableau présente le score moyen global obtenu par différents regroupements de pays auxquels la France appartient. Ainsi, le score moyen des sept pays de l'Union européenne présents dans l'étude est de 541.

dont le score moyen est à plus d'un écart type de la moyenne internationale.

Il est à noter que dans tous les pays de l'étude, les filles obtiennent des résultats significativement supérieurs à ceux des garçons. C'est néanmoins en France et en Italie que cette différence est la moins marquée.

Bien qu'ayant obtenu un score moyen supérieur à la moyenne internationale, la France occupe un rang médian dans l'enquête. Douze pays font, en effet, significativement mieux qu'elle, quinze font moins bien et sept ont des performances comparables.

Cette situation s'explique par le fait que les quelques pays qui, en bas du classement, obtiennent des résultats très faibles, tirent la moyenne internationale vers le bas. Il est possible d'estimer les scores moyens globaux de différents regroupements de pays (tableau II). Lorsqu'on s'intéresse à d'autres groupes de pays (par exemple, proches d'un point de vue géographique ou économique), les résultats français (525) se retrouvent en deçà des nouvelles moyennes de référence. (Le travail approfondi d'analyse à paraître dans *Les Dossiers* reviendra sur cette question).

### Une dispersion moyenne

Au-delà du niveau moyen de performances, il est intéressant de se pencher également sur la répartition des élèves, pour voir dans quelles proportions ceux-ci se situent dans les niveaux de performances extrêmes. Pour la France, l'écart type de la distribution est de 70 et les résultats des élèves français sont assez peu dispersés. 10 % d'entre eux sont classés dans le plus bas niveau de performances alors que ce taux est plus élevé pour les pays dont la réussite moyenne est de même niveau que celle de la France (13 % en Écosse, 16 % en Nouvelle-Zélande). À l'inverse, 9 % des élèves français se situent dans le niveau des performances le plus haut, ce qui est le cas de 14 % des élèves écossais et 17 % des néo-zélandais. Toutefois d'autres pays de ce groupe de performances voisines montrent des distributions plus resserrées que celle

de la France (Fédération de Russie, écart type 66 et Hong-Kong, 63).

### Quelle évolution depuis 1991 (enquête « Reading Literacy ») ?

*Reading Literacy* est certainement l'enquête internationale qui se rapproche le plus de PIRLS. Elle a aussi été conçue et pilotée par l'IEA. La population cible était sensiblement la même, la méthodologie de l'évaluation était conçue selon les mêmes principes, la collecte des informations suivait le même modèle et les analyses étaient basées sur la même méthodologie. Cependant, la comparaison reste difficile, « *Reading Literacy* » est une enquête ancienne (dix ans), les épreuves étaient différentes et, de surcroît, ce ne sont pas tout à fait les mêmes pays qui y ont participé.

En effet, parmi les vingt-cinq pays de « *Reading Literacy* » 1991 et les trente-cinq de PIRLS 2001, seize seulement ont participé aux deux programmes.

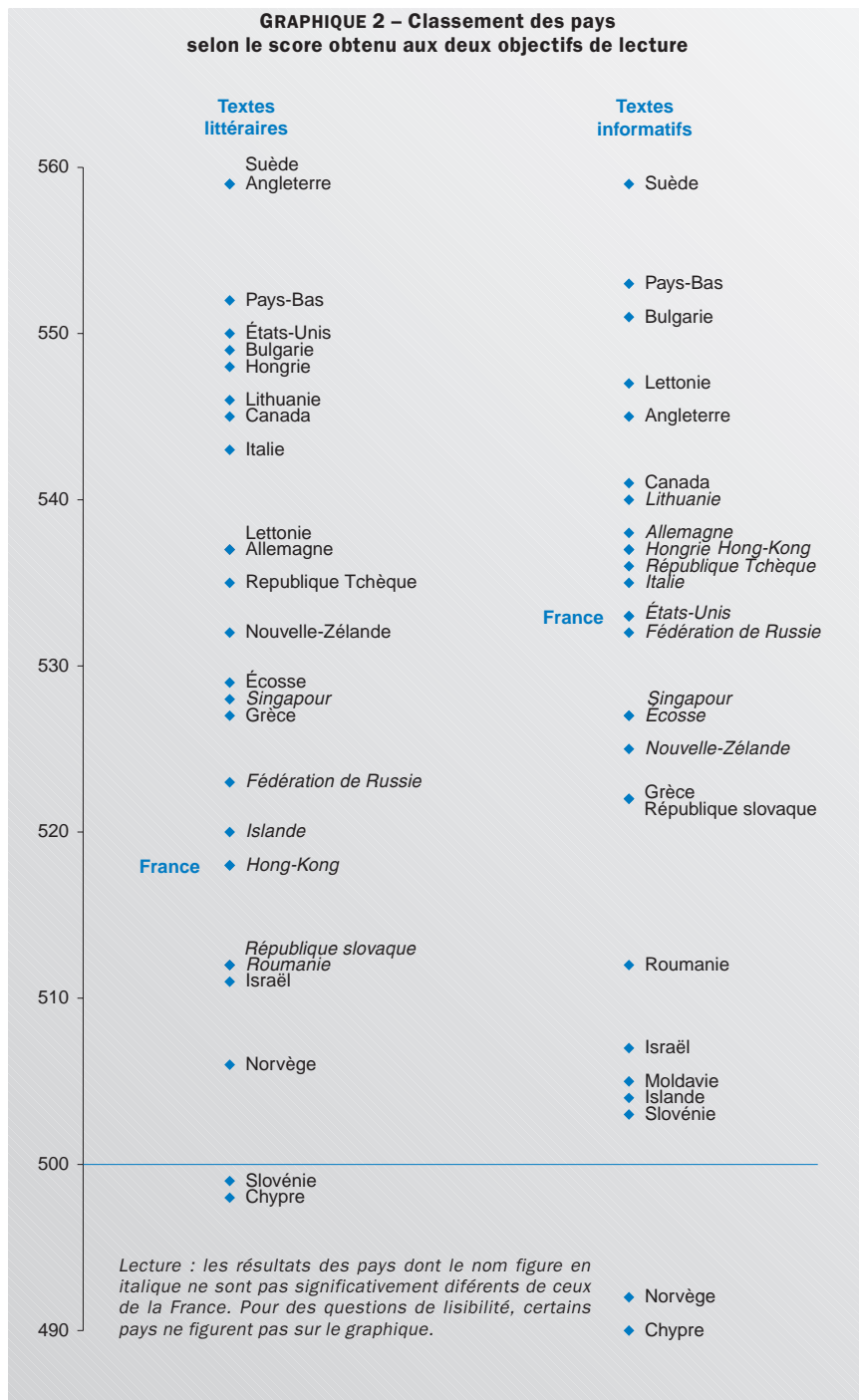
Parmi ceux-là, seuls sept, dont la France, ont pratiqué les deux évaluations avec des élèves d'âge moyen quasi identique et au même niveau scolaire. Il est donc possible, mais en termes relatifs seulement, d'observer l'évolution du comportement de ces sept pays d'une enquête à l'autre. Il semble que Chypre, Hong-Kong et l'Italie se soient mieux comportés en 2001 qu'en 1991 par rapport aux quatre autres pays de ce sous-groupe ; que la Slovaquie et la Nouvelle-Zélande s'en sortent de la même manière et, enfin, que les performances des États-Unis et de la France aient subi une légère érosion, toujours en comparaison de ce groupe de sept pays.

## RÉSULTATS DÉTAILLÉS

### Des résultats très variables selon les items

La position de la France cache des performances variables selon les activités proposées. L'analyse des résultats par item permet de mettre en évidence cette variabilité :

**GRAPHIQUE 2 – Classement des pays selon le score obtenu aux deux objectifs de lecture**



en effet, pour un peu moins de 10 % des items testés (9 sur 98), la France se classe parmi les cinq premiers pays alors qu'elle se situe dans les dix derniers pour 11 autres items.

Sur l'ensemble des 98 items de l'épreuve, les élèves français réussissent moins bien à 19 items, de manière significative par rapport à la moyenne internationale. À l'inverse leurs performances sont significativement supérieures pour 64 items. Au total, on note donc pour la France un comportement qui s'écarte de la moyenne internationale dans 85 % des cas. Ces constats incitent à la prudence quant à l'interprétation de ce classement constitué par l'agrégat de résultats disparates.

### Les élèves français réussissent légèrement mieux les items portant sur les textes « littéraires »

Pour chacun des deux objectifs de lecture (lire pour accéder aux textes littéraires – textes narratifs ; lire pour acquérir et utiliser des informations – textes informatifs), une échelle de score a été construite avec une moyenne internationale fixée à 500. Le graphique 2 rend compte de la distribution de la plupart des pays sur ces deux échelles indépendantes. Il permet d'apprécier la performance de la France relativement aux autres pays. La France se positionne au-dessus de la moyenne internationale dans chacun des deux cas. Elle

est cependant mieux classée en compréhension de textes à caractère informatif (13<sup>ème</sup> place dans le palmarès international) qu'en compréhension de texte de type narratif (19<sup>ème</sup> place). Il est intéressant de noter que d'autres pays se comportent à l'inverse : par exemple, les États-Unis qui partagent la 13<sup>ème</sup> place, *ex aequo* avec la France sur les textes informatifs, sont en revanche à la 4<sup>ème</sup> place en ce qui concerne les textes de type narratif.

En scores bruts, les élèves français obtiennent des résultats légèrement supérieurs à l'ensemble des items de la dimension « littéraire » qu'à l'ensemble de ceux de la dimension « informative », ce qui semble cohérent avec les déclarations des enseignants de l'enquête sur leurs pratiques de classe.

En résumé, bien que les élèves français réussissent mieux sur l'ensemble des items portant sur des textes narratifs que sur l'ensemble des items portant sur des textes informatifs, la comparaison internationale place la France dans une meilleure position sur ce dernier objectif de lecture.

### Des résultats différents selon les compétences

Comme pour les objectifs de lecture, il est possible de créer une échelle de scores en fixant la moyenne à 500 pour chacune des quatre compétences que distingue l'enquête (« prélever », « inférer », « interpréter », « apprécier »).

Les trois premières compétences portent sur le traitement des informations, contenues explicitement ou non dans le texte, dans le but de construire le sens d'une phrase dans son contexte ou, plus largement, du texte dans son ensemble. Dans tous les pays, les items de la compétence « prélever des informations explicites » sont en moyenne mieux réussis que ceux de la compétence « faire des inférences directes », eux-mêmes mieux réussis que les items de la compétence « interpréter et assimiler idées et informations ».

La quatrième compétence, qui porte sur des aspects métalinguistiques de la compréhension, a un statut un peu particulier de par ce contenu même qui impose à l'élève un effort de distanciation et du fait également du moindre nombre d'items qui la composent. Elle est en moyenne, et pour tous les pays, légèrement mieux réussie que la compétence « interpréter ».

Comme le montre le graphique 3, les classements des pays restent généralement stables d'une échelle à l'autre : c'est le cas de la France qui se positionne au-dessus de la moyenne internationale pour ces quatre compétences et dont le classement varie de la 20<sup>ème</sup> place en ce qui concerne la compétence « interpréter » à la 16<sup>ème</sup> pour la compétence « inférer ». « Faire des inférences directes » est donc la compétence pour laquelle les élèves français sont le mieux classés au niveau international (score 524).

Néanmoins, pour certains pays, on observe des variations significatives. Ainsi, la plupart des pays anglophones obtiennent un bien meilleur classement dans les compétences « interpréter » et « apprécier ». À l'inverse, l'Allemagne est bien mieux classée pour les compétences « prélever » et « inférer ».

### Les supports textuels et les formats de questions jouent un rôle dans les résultats

#### – Supports textuels

Les différences de réussite selon la compétence ou l'objectif de lecture n'expliquent pas entièrement la variabilité des performances. Si la grande majorité des textes proposés dans PIRLS sont d'origine anglo-saxonne, ils ne sont pas censés pour autant favoriser tel pays plutôt que tel autre. Un pré-test a permis d'écarter les supports aux caractéristiques psychométriques les plus faibles et un effort important a porté sur la qualité de traduction des épreuves dans les différentes langues du test. Néanmoins, les pays montrent une sensibilité différente aux textes retenus.

Ainsi, pour la France, parmi les huit textes de PIRLS, deux sont particulièrement bien réussis par les élèves ; ils obtiennent de meilleurs résultats que la moyenne internationale à tous leurs items. Pour l'un, informatif, il s'agit d'un dépliant publicitaire présentant les prestations d'un loueur de vélos et proposant un plan de piste cyclable. La France pour ce support se classe à la 3<sup>ème</sup> place. Pour l'autre, de type narratif, il s'agit d'un fabliau animalier tiré d'un conte populaire indien et la France s'y classe en 10<sup>ème</sup> position. En revanche, pour un autre texte narratif, La France obtient le 26<sup>ème</sup> score seulement.

Le Québec, seule autre communauté francophone de l'étude, obtient des places respectives à ces trois supports qui suivent globalement la même hiérarchie. On perçoit



donc que langue et culture conservent une certaine influence malgré tous les efforts méthodologiques qui tendent à l'atténuer.

#### – Formats de questions

« Prélever » fait plus souvent appel aux questions à choix multiples (dans 60 % des cas), alors que « interpréter » demande plus souvent de développer un raisonnement et exige généralement une réponse construite et plus longue (63 %). Dans ce cas, une compétence en production de l'écrit vient s'ajouter à celle de compréhension. L'analyse des résultats des élèves français tend à montrer qu'ils sont très largement influencés par le format de question mis en jeu. Lorsqu'on compare les scores moyens obtenus en isolant d'une part les questions à choix multiple (QCM) et d'autre part les questions qui demandent

un développement écrit, les élèves français réussissent mieux quand le mode de réponse requis n'implique pas le recours à l'écrit construit et ce, quelle que soit la compétence. Cette sensibilité des élèves français au format de question n'est pas différente de celle observée pour l'ensemble des élèves de l'étude.

Une analyse de variance intégrant les deux aspects « compétences » et « formats de questions » pour expliquer le niveau de difficulté des items, met en évidence le rôle significatif que jouent ces deux variables. Pour la France, elles expliquent à elles seules 35 % de la variance. L'influence des formats de questions, bien que non négligeable, est cependant moins marquée que celle de la compétence qui, à elle seule, explique plus de 30 % de la variance.

### Cadre

PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) est pilotée par l'IEA (Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire) et mise en œuvre par l'*International Study Center* du Boston College. Les trente-cinq pays participants sont les suivants : Allemagne, Angleterre, Argentine, Belize, Bulgarie, Canada, Chypre, Colombie, Écosse, États-Unis, Fédération de Russie, France, Grèce, Hong-Kong, Hongrie, Iran, Islande, Israël, Italie, Koweït, Lettonie, Lituanie, Macédoine, Maroc, Moldavie, Nouvelle-Zélande, Norvège, Pays-Bas, République Tchèque, République Slovaque, Roumanie, Singapour, Slovaquie, Suède, Turquie.

### L'échantillon

En France, l'enquête porte sur un échantillon de 145 écoles élémentaires. Le tirage de l'échantillon tient compte de la taille des écoles et de quelques caractéristiques (public/privé ; ZEP/hors ZEP). Au sein de chaque école, et suivant sa taille, une ou deux classes entières ont été retenues. L'échantillon français regroupe 3 538 élèves effectivement évalués, répartis au sein de 221 classes. Au niveau international, l'échantillon porte sur près de 5 600 écoles et 146 000 élèves.

### Les procédures de passation

La mise en œuvre de l'enquête est basée sur des procédures standardisées afin de garantir la comparabilité des résultats : désignation de responsables de l'enquête dans chaque établissement, respect des consignes de passation, procédures de contrôle, etc. L'évaluation, de type « papier-crayon », est fondée sur la technique dite des « cahiers tournants ». Les textes et leurs questions ont été répartis dans neuf cahiers d'évaluation différents en ménageant des parties communes. Ces neuf cahiers ont été distribués aléatoirement aux élèves qui avaient deux fois 40 minutes pour y répondre. Ce procédé a ainsi permis de tester l'équivalent de plus de 5 heures d'évaluation sans allonger le temps de passation individuel.

### Les corrections

Les questions à réponses construites ont été corrigées par un groupe d'enseignants formés à cette tâche, suivant des consignes internationales strictes. Dans chaque pays, un lot de cahiers a subi une double correction permettant de vérifier le degré d'accord des correcteurs. En France, le pourcentage d'accords entre correcteurs est très élevé (96 %). Au niveau international, il est de 93 %.

### – Absence de réponse

De manière générale, les élèves français ont une forte tendance à s'abstenir de répondre aux questions ouvertes.

Il est vrai qu'au niveau international, on observe que plus la réponse à apporter doit être élaborée et demande un développement écrit, plus le taux d'absence de réponse augmente. La France se distingue néanmoins des autres pays par l'amplitude du phénomène. Avec 1 % en moyenne d'absence de réponse à l'ensemble des QCM, la France obtient le 7<sup>ème</sup> plus faible taux. En revanche, sur l'ensemble des questions appelant une réponse construite, elle se retrouve en 23<sup>ème</sup> position avec un taux 10 fois plus élevé. Si l'on s'intéresse spécifiquement aux questions qui demandent les réponses écrites les plus élaborées, elle passe même à la 26<sup>ème</sup> place. Cette tendance avait déjà été révélée par l'enquête PISA 2000<sup>3</sup> ; les hypothèses envisagées alors étaient les éventuelles difficultés d'expression écrite, le probable manque de sollicitation sur ce type de questionnaire, la crainte possible de fournir une réponse fautive et un certain manque de confiance en soi de la part des élèves.

## LES ÉLÈVES FRANÇAIS SE SOUS-ESTIMENT

Le dispositif d'évaluation de PIRLS était accompagné de questionnaires. Celui destiné aux élèves avait pour but de recueillir leurs comportements et leurs attitudes face à la lecture. En fonction des réponses, un indicateur a été construit pour apprécier la proportion d'élèves ayant une attitude positive face à la lecture.

Comme on pouvait s'y attendre, dans tous les pays, plus les élèves perçoivent favorablement la lecture et plus leurs résultats à l'évaluation sont élevés. Pour cet indicateur, la France se place en 9<sup>ème</sup> position, avec près de 60 % des élèves ayant une attitude très positive vis-à-vis de cette activité.

Un autre indicateur montre comment les élèves perçoivent leurs propres capacités en lecture. Les élèves ont une opinion de leurs capacités qui reflète la réalité puisque ceux qui s'estiment le plus compétents sont ceux qui obtiennent les meilleurs résultats et inversement.

3. Voir la note 2.

Il est très frappant cependant de remarquer que, dans l'ensemble, les élèves français se sous-évaluent par rapport à leurs camarades des autres pays. Ainsi, sur cet aspect, la France se classe seulement à la 31<sup>ème</sup> position sur les trente-cinq pays, ce qui est loin du rang obtenu en ce qui concerne les performances.

Le manque de confiance en soi des élèves français, dont on a fait plus haut l'hypothèse qu'il avait une influence sur leurs absences de réponse, se confirme ici.

**Marc Colmant et Aude Mulliez,**  
DPD D1

### POUR EN SAVOIR PLUS

Volume à paraître dans la collection *Les dossiers*, MEN-Direction de la programmation et du développement. Le site Internet de l'étude : <http://isc.bc.edu/pirls2001.html> Il est possible d'y télécharger les documents suivants : PIRLS Framework , mars 2001, ISC Boston College PIRLS Technical Report, mai 2002, ISC Boston College PIRLS 2001 Encyclopedia, septembre 2002, ISC Boston College (guide de référence des systèmes éducatifs des pays participants) PIRLS 2001 International Report, avril 2003, ISC Boston College