

ÉVALUATION EXTERNE NON CERTIFICATIVE 2021

LECTURE ET PRODUCTION D'ÉCRIT

5^e ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

RÉSULTATS ET COMMENTAIRES

INTRODUCTION

En octobre 2021, tous les élèves de 3^e et 5^e années primaires ont participé à une évaluation externe non certificative en lecture et production d'écrit. Pour ceux de 4^e année secondaire, elle portait sur la lecture uniquement.

OBJECTIF DU DOCUMENT

Cette publication vous permet de situer l'état des acquis de vos élèves par rapport à celui des autres élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Les résultats sont présentés pour l'ensemble des élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles mais également en distinguant les catégories d'indice socioéconomique. Ceci vous permettra de comparer les résultats des élèves de votre classe à ceux de classes qui accueillent un public socioéconomiquement proche du vôtre.

La direction de l'école peut identifier sa catégorie (EMP1 à EMP4) via l'*Application Pilotage* (www.am.cfwb.be). L'information est reprise dans les *indicateurs de l'établissement* (cf. variable : *catégorie*) ou via la rubrique *États des lieux et diagnostic – Indicateurs – Données relatives à la structure, l'encadrement et la population scolaire – Catégorie*.

Ce document présente les résultats globaux des élèves et la distribution des résultats moyens des classes. Les résultats moyens sont également présentés pour les trois parties de l'épreuve : la fluidité lexicale, les questions relatives aux deux textes et les tâches de production d'écrit. Ces résultats sont suivis d'une analyse des items qui ont mis en difficulté de nombreux élèves ainsi que des erreurs courantes.

Contrairement aux années précédentes, les résultats par item ne sont pas présentés dans ce document. Ils sont intégrés dans un nouveau document dynamique intitulé *Rapport détaillé* sur le site www.enseignement.be/evaluationsexternes. Les écoles, qu'elles fassent partie ou non de l'échantillon, qui ont transmis leurs résultats à la Direction des Standards éducatifs et des Évaluations ont reçu ce *Rapport détaillé* qui intègre leurs propres résultats par classe et par implantation.

Les résultats ne peuvent être comparés valablement à ceux de l'évaluation externe non certificative en lecture et production d'écrit de 2016, car les compétences n'ont pas été évaluées par les mêmes questions et ne portent pas sur des textes comparables. Il s'agit plutôt d'établir de nouveaux constats en situant les résultats de vos élèves par rapport à ceux des autres élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

RÉSULTATS GLOBAUX DES ÉLÈVES

FLUIDITÉ LEXICALE

En octobre 2021, les élèves de 5^e année primaire ont passé un test de vitesse de lecture. C'est le test de Lobrot qui a été utilisé à cette fin. Ce test comporte l'avantage d'être un outil de mesure validé et étalonné. Des études préalables ont établi que pour que la lecture ne soit pas considérée comme une activité trop pénible, il faut que le lecteur puisse atteindre « sans forcer » une vitesse de traitement visuel au moins équivalente à celle de la parole, soit 9000 mots par heure. Ce rythme correspond à un score de 22/40 au test de Lobrot. Le nombre moyen de phrases correctement lues apparaît dans le tableau ci-dessous pour l'ensemble des élèves de la FW-B et pour les catégories d'indices socioéconomiques EMP(1) à EMP(4).

	Total FWB ¹	EMP(1)*	EMP(2)	EMP(3)	EMP(4)
Nombre moyen de phrases correctement lues sur 40.	16	14	16	16	18

*EMP : École Maternelle Primaire

Plus que les nombres moyens de phrases lues, il est intéressant d'examiner la répartition des élèves en fonction de la vitesse de lecture et puisque la fluidité de lecture avait été mesurée également en 5^e primaire en 2010 avec le même outil, les résultats sont présentés en parallèle.

	P5 octobre 2021	P5 novembre 2010
Lecture lente (0 à 14 phrases)	49%	39%
Lecture intermédiaire (15 à 21 phrases)	29%	42%
Lecture rapide (22 à 40 phrases)	22%	19%

Un peu plus d'1 élève sur 5 (22%) a un rythme de lecture de phrases rapide. C'est 3% de plus qu'en 2010. La proportion d'élèves dont le rythme de lecture est lent (49%) est inquiétante. Ces élèves méritent une attention particulière. Ces lecteurs lents sont plus nombreux qu'en 2010, mais on se doit de préciser qu'à l'époque, le test avait eu lieu à la fin du mois de novembre, ces élèves avaient donc bénéficié de cinq semaines d'apprentissage supplémentaire.

¹ Les résultats portent sur un échantillon représentatif de 4.521 élèves issus de 310 classes.

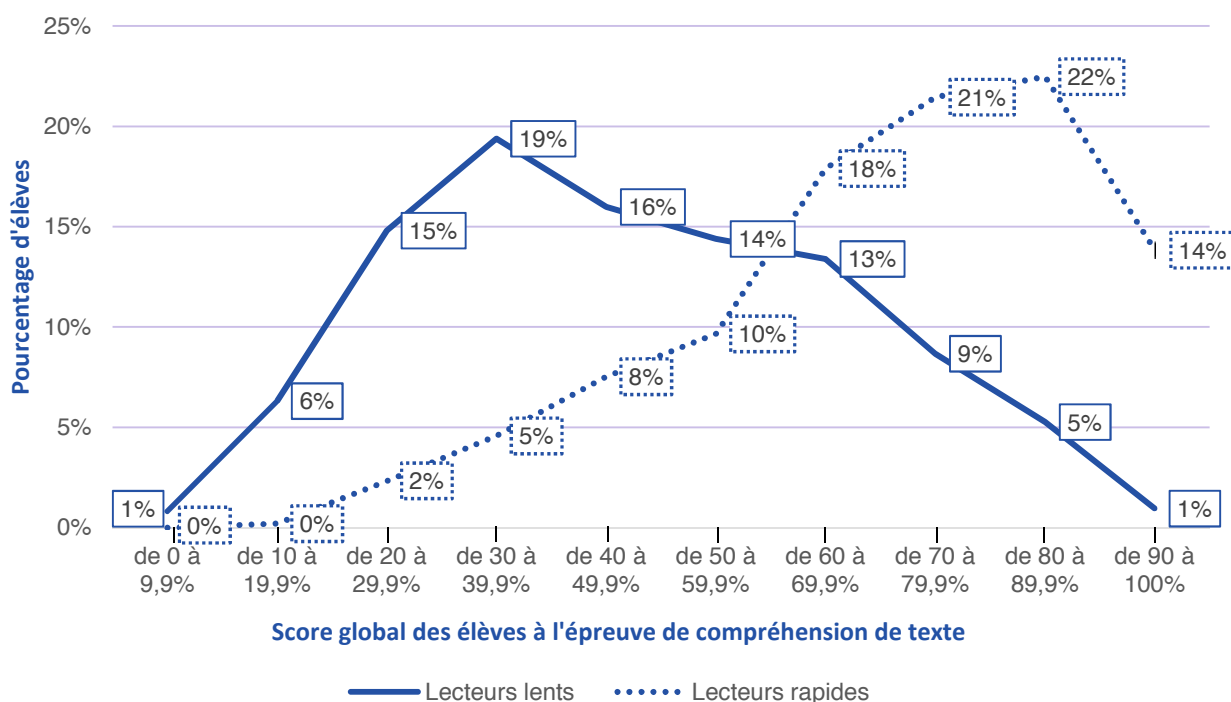
Le tableau suivant présente la répartition des élèves en fonction de leur vitesse de lecture pour l'ensemble des élèves de la FW-B et pour chacune des catégories d'ISE. Vous pourrez ainsi comparer la répartition de vos élèves par rapport à celle d'un public proche du vôtre.

	Total FWB ²	EMP(1)*	EMP(2)	EMP(3)	EMP(4)
Lecture lente (0 à 14 phrases)	49%	59%	52%	47%	39%
Lecture intermédiaire (15 à 21 phrases)	29%	26%	27%	34%	30%
Lecture rapide (22 à 40 phrases)	22%	15%	21%	19%	31%

*EMP : École Maternelle Primaire

Il est établi qu'un rythme de lecture trop lent constitue un obstacle potentiel à la compréhension. Le graphique ci-dessous établit le lien entre fluidité lexicale et compréhension. Il permet de visualiser le résultat moyen en compréhension de textes des lecteurs lents (0 à 14 phrases) et des lecteurs rapides (22 à 40 phrases). Les lecteurs rapides obtiennent de bien meilleurs résultats en compréhension de textes. Ils sont effectivement 58% à obtenir un score global en compréhension de textes égal ou supérieur à 70%. Les lecteurs lents ne sont que 15% dans ce cas.

Graphique 1 – Résultats en compréhension de texte selon la vitesse de lecture



Clé de lecture : 22% des lecteurs rapides obtiennent un score en compréhension de textes situé entre 80% et 89,9%. Ils ne sont que 5% dans le cas parmi les lecteurs lents.

² Les résultats portent sur un échantillon représentatif de 4.521 élèves issus de 310 classes

COMPRÉHENSION DE TEXTES

Les résultats de l'évaluation externe non certificative en lecture reflètent l'état des compétences des élèves à un moment précis, en début de 5^e année de l'enseignement primaire. Deux textes possédant des caractéristiques bien distinctes au niveau de l'intention des auteurs, de la structure et de la longueur ont été proposés aux élèves : un narratif (« Ce n'est pas moi M'sieur ») et un informatif (sur les plantes carnivores).

En compréhension de textes, la moyenne est de 57% pour l'ensemble des élèves de 5^e année de l'enseignement primaire : 47% pour ceux qui fréquentent une école appartenant à la catégorie EMP(1) (public socioéconomiquement défavorisé), 54% pour les écoles de la catégorie EMP(2), 60% pour la catégorie EMP(3) et 65% pour la catégorie EMP(4) (public socioéconomiquement favorisé).

RÉSULTATS GLOBAUX DES ÉLÈVES					
	Total FWB	EMP(1)	EMP(2)	EMP(3)	EMP(4)
Ensemble du test de lecture (53 items)	57%	47%	54%	60%	65%
Sous-scores par texte					
Ce n'est pas moi, m'sieur ! (26 items)	60%	50%	57%	63%	67%
Texte informatif – Plantes carnivores (27 items)	55%	45%	52%	58%	63%
Sous-scores par compétence					
Gérer la compréhension pour dégager des informations explicites (16 items)	60%	50%	57%	63%	68%
Gérer la compréhension pour dégager des informations implicites (15 items)	53%	44%	50%	56%	60%
Comprendre en découvrant la signification d'un mot à partir du contexte (7 items)	58%	47%	54%	62%	66%
Mémoriser l'information, associer les mots à une idée, à un contexte particulier (7 items)	60%	49%	56%	63%	69%
Repérer les facteurs de cohérence (8 items)	56%	46%	53%	60%	64%

Dans le tableau, il apparaît que, selon le texte ou la compétence visée, un écart de près de 20% sépare le résultat moyen des élèves qui fréquentent une école de la catégorie EMP(1) de celui des élèves des écoles de la catégorie EMP(4).

Ceci signifie que si vous travaillez dans une école appartenant à la catégorie EMP(4), il convient de comparer les résultats moyens de vos élèves à ceux qui apparaissent dans la colonne correspondante de façon à comparer vos résultats à ceux d'un public plus proche du vôtre.

On observe une légère différence de résultats selon le texte, liée d'une part aux caractéristiques propres à chacun d'entre eux, d'autre part au fait que le niveau de difficulté des questions portant sur chaque texte n'est pas nécessairement comparable. Pour l'ensemble des élèves de la FW-B, cette différence est de 5% à l'avantage du texte narratif. On observe très souvent (notamment dans les enquêtes internationales) de meilleurs résultats aux questions portant sur les textes narratifs qu'à celles portant sur des textes informatifs. Ceci s'explique notamment par le fait que l'objectif de la lecture de textes informatifs est « lire pour acquérir ou utiliser des informations ». De ce fait, ces

textes peuvent contenir des informations peu ou pas connues des élèves, ce qui en rend la lecture éventuellement plus complexe.

Les résultats par compétence sont présentés à titre indicatif et doivent être examinés avec prudence dans la mesure où certaines d'entre elles ont été évaluées par de petits nombres d'items. Ces derniers ne peuvent donc être considérés comme pleinement représentatifs de la compétence au sens plus large.

Assez classiquement (sans toutefois être systématique), on observe un meilleur résultat moyen pour la compétence *Gérer la compréhension pour dégager des informations explicites* (60%) que pour *Gérer la compréhension pour dégager des informations implicites* (53%). Certains items portant sur l'explicite ont toutefois mis de nombreux élèves en difficulté. Nous y revenons dans la section « Analyse d'items ».

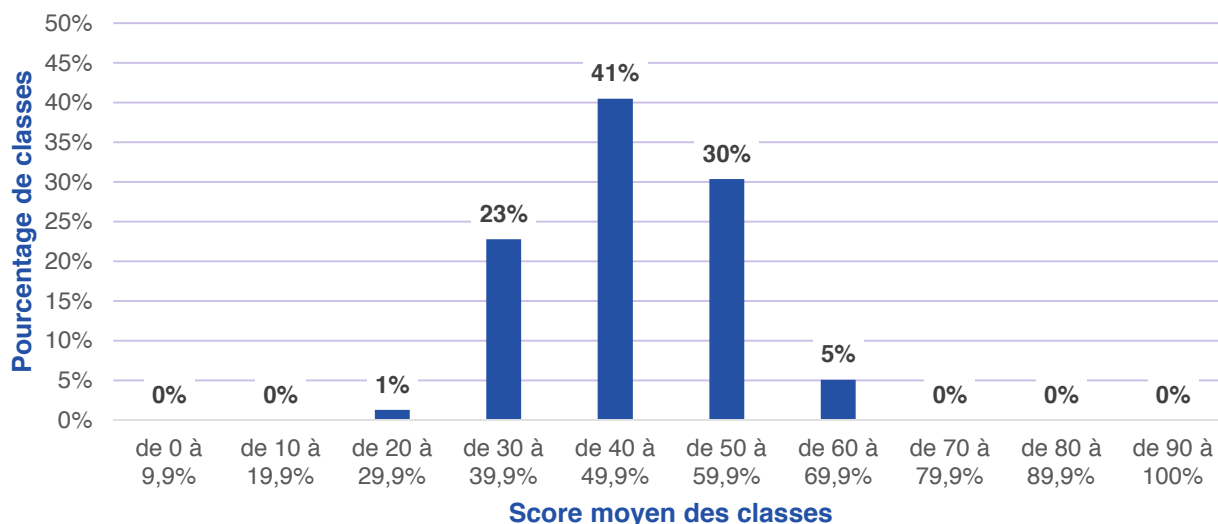
Un écart important sépare les élèves « à l'heure » (60%) et les élèves en retard (42%).

Une analyse approfondie des items qui ont mis en difficulté de très nombreux élèves est présentée aux pages 11 à 17.

DISTRIBUTION DES RÉSULTATS MOYENS DES CLASSES

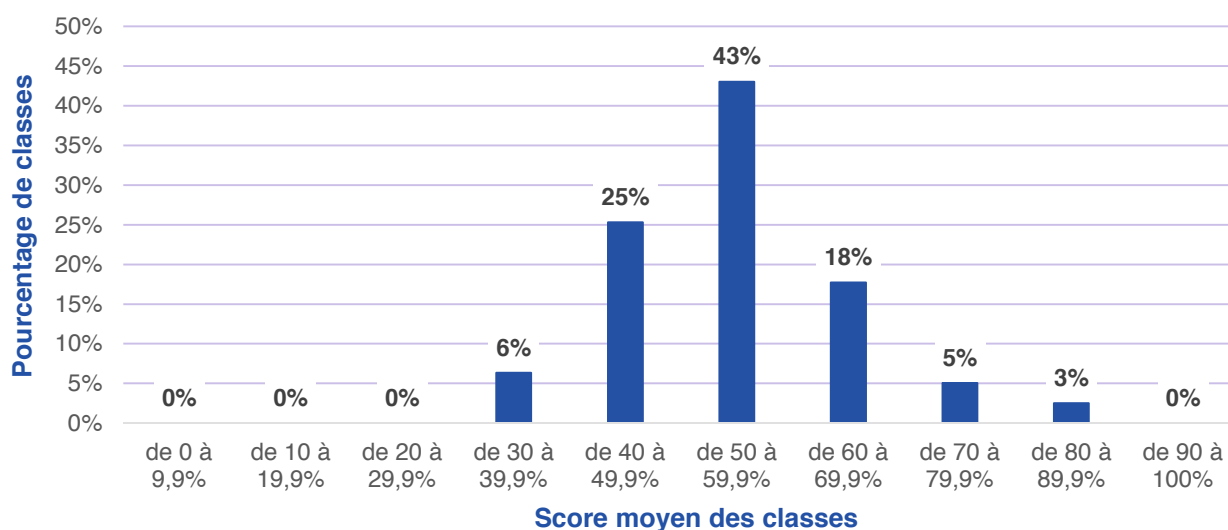
Les scores des classes³ au test de compréhension de textes se répartissent comme suit pour les classes de chacune des catégories d'ISE. Cette façon de présenter les résultats permet de comparer le score moyen de votre classe par rapport aux autres classes en fonction du contexte dans lequel vous travaillez.

Graphique 2a – Distribution du score global des classes de **catégorie EMP(1)** à l'épreuve de compréhension de textes



Dans les écoles de la catégorie EMP(1) (public socioéconomiquement défavorisé), 35% des classes obtiennent un score moyen égal ou supérieur à 50%.

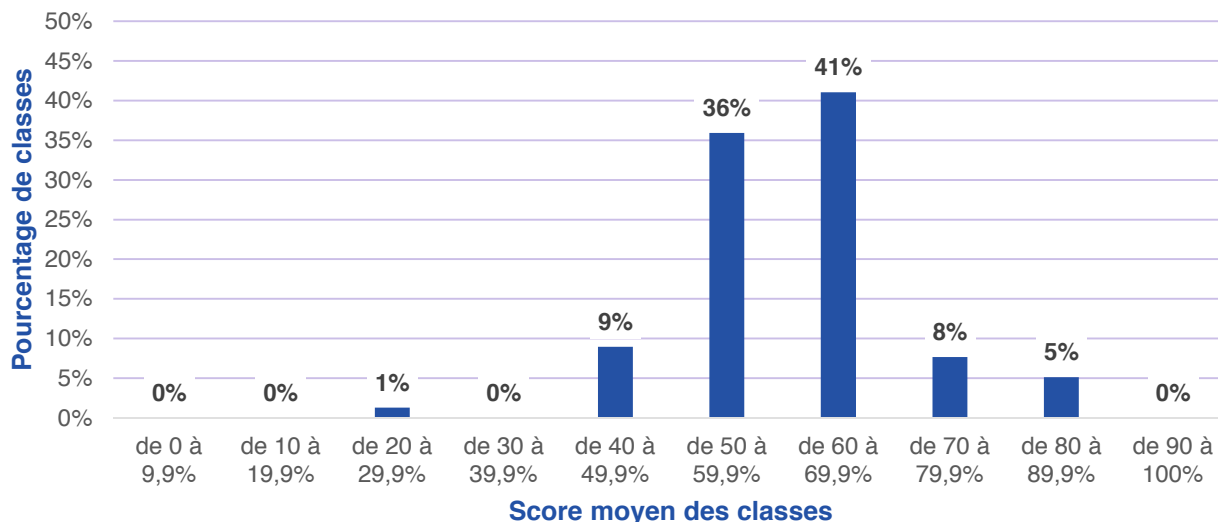
Graphique 2b – Distribution du score global des classes de **catégorie EMP(2)** à l'épreuve de compréhension de textes



Dans les écoles de la catégorie EMP(2), ce sont 69% des classes qui obtiennent un score moyen égal ou supérieur à 50%.

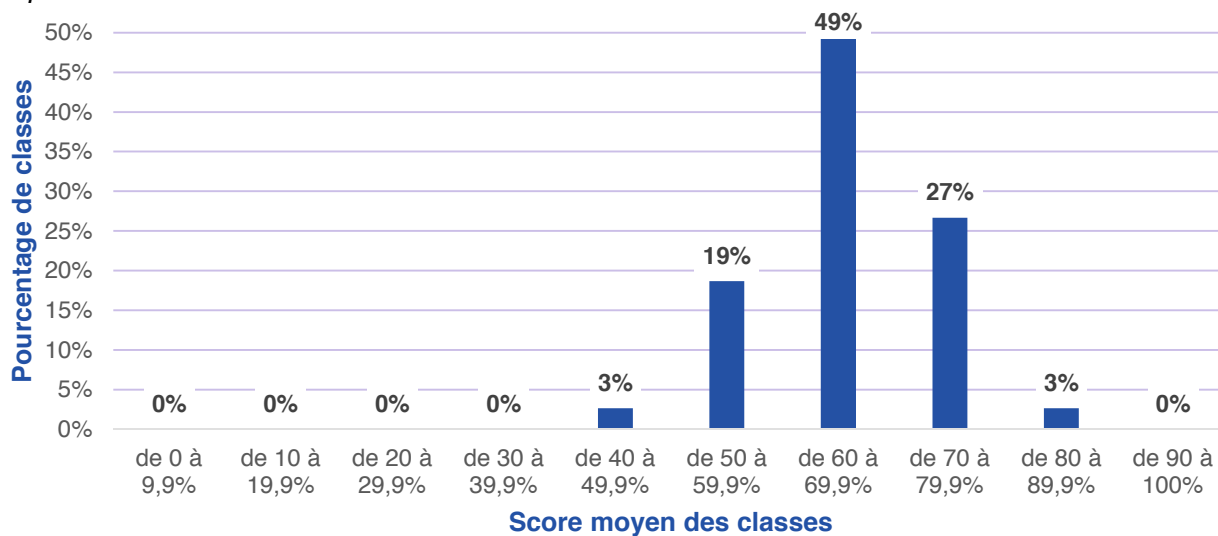
³ Moyenne des résultats des élèves de chaque classe.

Graphique 2c – Distribution du score global des classes de **catégorie EMP(3)** à l'épreuve de compréhension de textes



Dans les écoles de la catégorie EMP(3), la grande majorité des classes (90%) obtient un score moyen égal ou supérieur à 50%.

Graphique 2d – Distribution du score global des classes de **catégorie EMP(4)** à l'épreuve de compréhension de textes



Quasiment toutes les classes (97%) des écoles de la catégorie EMP(4) obtiennent un score moyen égal ou supérieur à 50%.

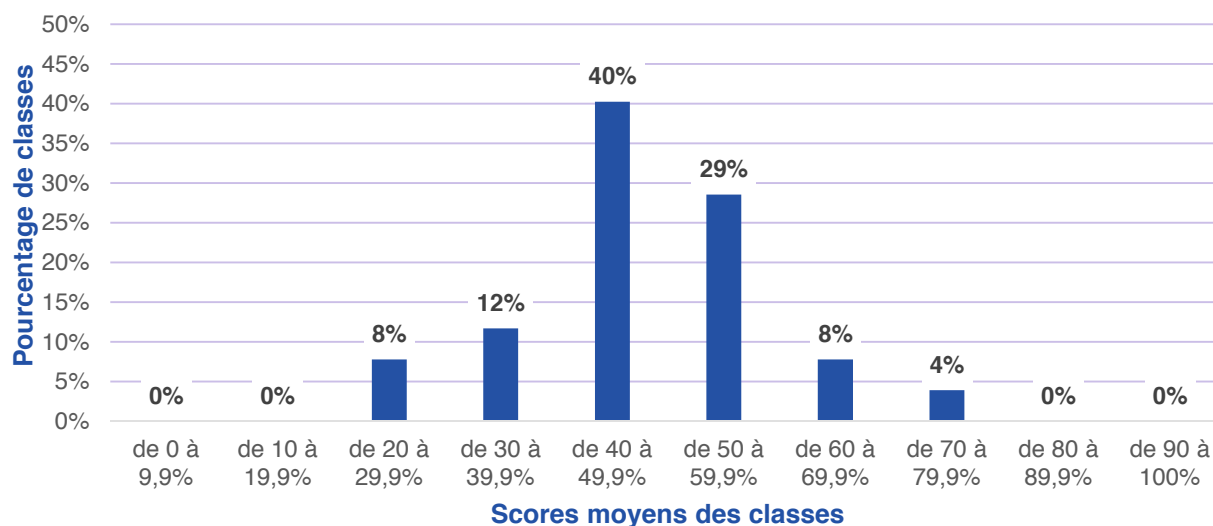
PRODUCTION D'ÉCRIT

En production d'écrit, ce sont la mise en œuvre et la maîtrise de savoir-faire scripturaux spécifiques qui ont été évaluées. Les 11 tâches d'écriture (24 items), qui portaient sur le contenu de l'écrit plutôt que sur sa forme, exigeaient que les élèves mobilisent des stratégies de planification et de révision⁴.

RÉSULTATS GLOBAUX DES ÉLÈVES					
	Total FWB	EMP(1)	EMP(2)	EMP(3)	EMP(4)
Ensemble des tâches d'écriture (24 items)	58%	48%	54%	61%	66%

Le score moyen des élèves de la FW-B pour les tâches d'écriture est de 58%. Tout comme pour la compréhension de textes, un écart de près de 20% sépare les élèves des écoles de la catégorie EMP(1) de ceux de la catégorie EMP(4).

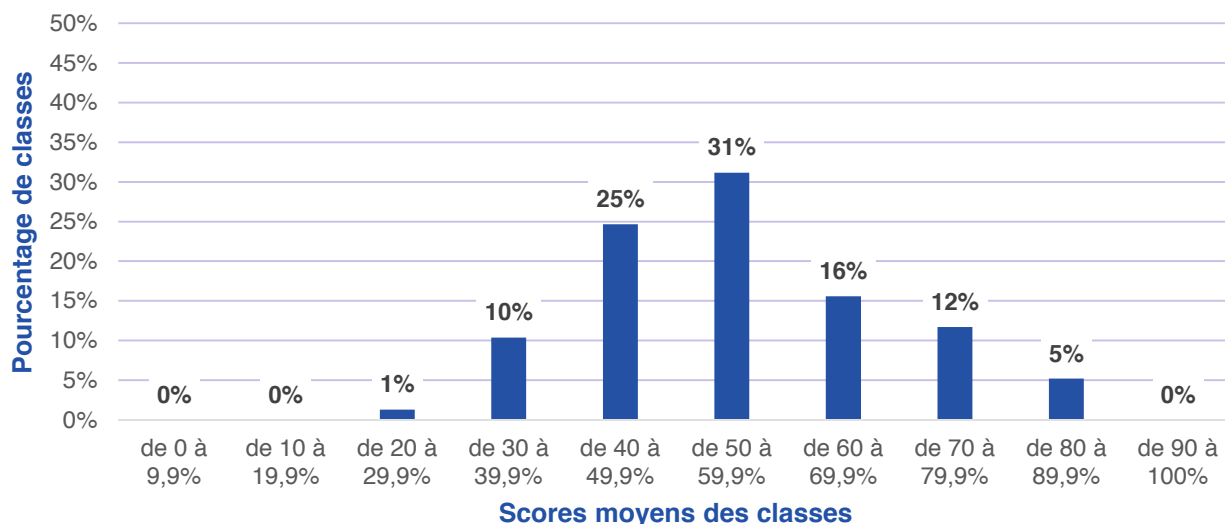
Graphique 3a – Distribution des scores moyens des classes de **catégorie EMP(1)** aux tâches d'écriture



Dans les écoles de la catégorie EMP(1), 41% des classes obtiennent un score moyen égal ou supérieur à 50% aux tâches d'écriture.

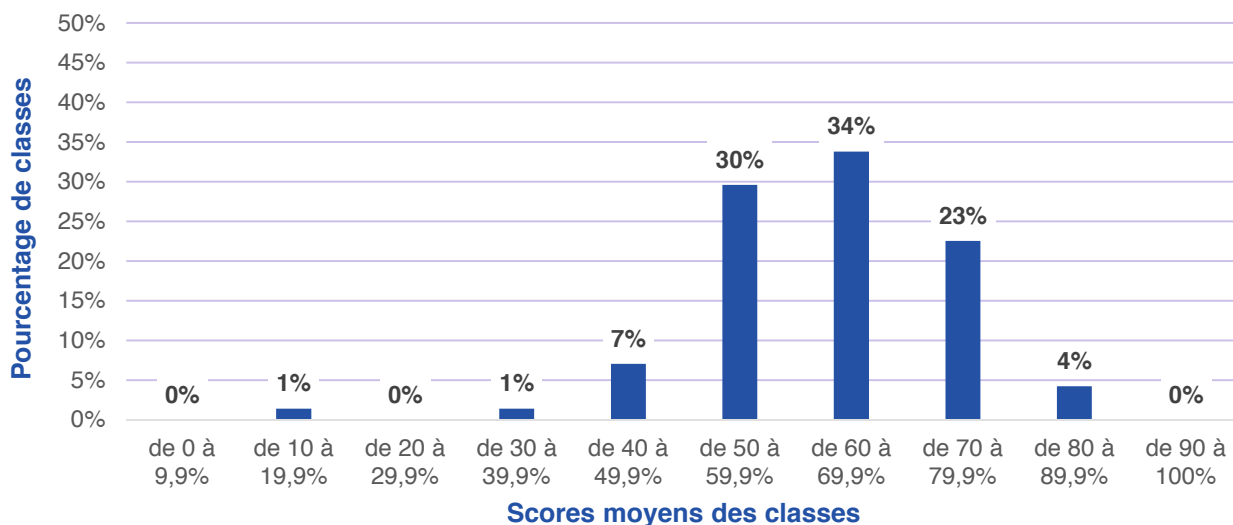
⁴ Pour plus d'information sur les stratégies d'écriture, voir « Pistes didactiques – Les stratégies scripturales spécifiques », section « Rappel théorique ».

Graphique 3b – Distribution des scores moyens des classes de **catégorie EMP(2)** aux tâches d'écriture



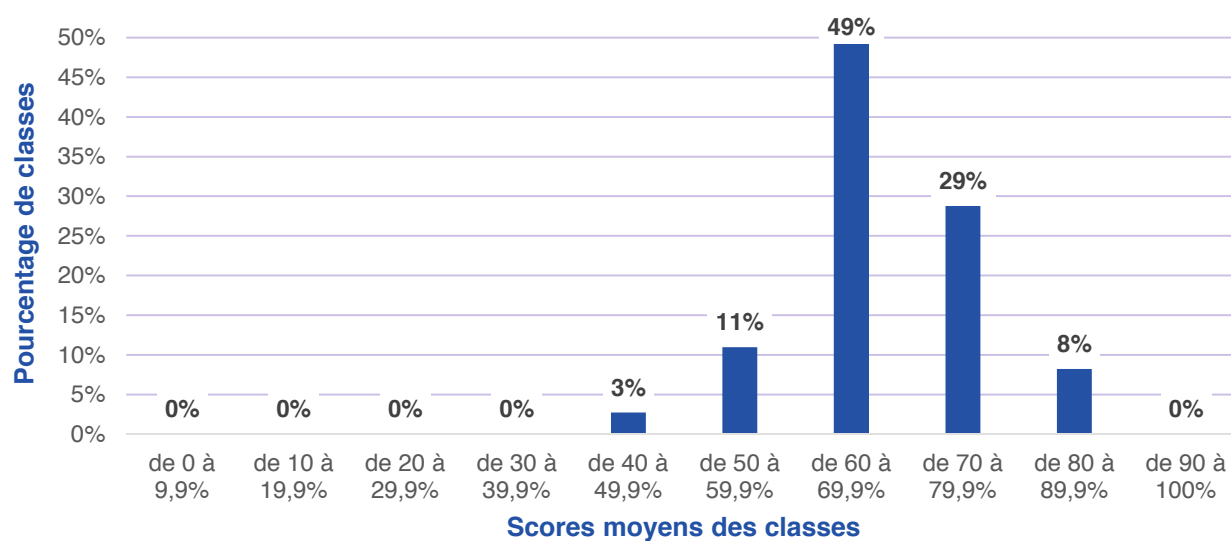
Dans les écoles de la catégorie EMP(2), 64% des classes obtiennent un score moyen égal ou supérieur à 50% aux tâches d'écriture.

Graphique 3c – Distribution des scores moyens des classes de **catégorie EMP(3)** aux tâches d'écriture



Dans les écoles de la catégorie EMP(3), la grande majorité des classes (91%) obtiennent un score moyen égal ou supérieur à 50% aux tâches d'écriture.

Graphique 3d – Distribution des scores moyens des classes de **catégorie EMP(4)** aux tâches d'écriture



Dans les écoles de la catégorie EMP(4), quasiment toutes les classes (97%) obtiennent un score moyen égal ou supérieur à 50% aux tâches d'écriture.

Une analyse approfondie des items qui ont mis en difficulté de très nombreux élèves est présentée aux pages 18 à 22.

ANALYSE D'ITEMS

Les résultats moyens par item sont présentés de manière exhaustive dans la grille informatisée de résultats. Nous ne les reprenons donc pas dans ce document. Nous proposons plutôt une analyse approfondie des items qui ont mis en difficulté de très nombreux élèves et des erreurs courantes. Ces analyses sont présentées successivement pour la compréhension de textes et pour les tâches d'écriture.

COMPRÉHENSION DE TEXTES

Globalement, les questions portant sur le texte narratif (« Ce n'est pas moi M'sieur ») sont mieux réussies (60%) que celles portant sur le texte informatif (document sur les plantes carnivores, 55%).

Plusieurs questions portant sur le texte informatif visaient la capacité à tenir compte du contexte pour découvrir la signification d'un mot ou d'une expression. Pour chacune de ces questions, on constate que de nombreux élèves envisagent le mot isolément et ne tiennent pas compte du contexte pour lui attribuer une signification adéquate.

Item 33

Par exemple, à la question ci-dessous, à peine plus de la moitié des élèves (54%) cochent la réponse correcte « endroit ». Au prétest, 43% des élèves avaient remplacé le mot « milieux » par « centre », signification usuelle ou mathématique du terme.

Ces milieux sont tellement pauvres en nourriture qu'ils ne peuvent répondre aux besoins des végétaux.

Dans cet extrait, par quel mot peux-tu remplacer « milieux » ?

COCHE la réponse.

- centres
- endroits
- moyens
- personnes

Item 35

Le constat est encore plus marqué à l'item ci-dessous. Seuls 44% des élèves cochent la réponse correcte « des stratégies ingénieuses ». Au prétest, 47% des élèves avaient associé le mot « fines » à sa signification hors contexte « minces ».

Les moyens mis en place par les plantes carnivores pour combler le manque de nourriture sont de fines stratégies de séduction et de ruse....

Dans l'extrait, que signifie l'expression « fines stratégies » ?

COCHE la réponse.

- De minces stratégies
- De fragiles stratégies
- Des stratégies ingénieuses
- Des stratégies compliquées

Items 39 et 40

Les deux items ci-dessous visent des informations fournies dans le texte de façon tout à fait explicite : « Les moyens mis en place par les plantes carnivores sont de fines stratégies de séduction et de ruse. Dans un premier temps, elles attirent leurs proies par des couleurs vives et une odeur agréable ». Le score moyen pour ces items est respectivement de 55% et 45%.

Cite deux stratégies de séduction et de ruse utilisées par les plantes carnivores **pour attirer leurs proies**.

ÉCRIS les deux réponses.

- _____
- _____

Item 43

Quelques questions visaient la capacité à comprendre à quelle information se rapporte un substitut (anaphore). La phrase qui précède l'extrait ci-dessous est « *Elles capturent ensuite les petits animaux en utilisant des pièges qui sont différents selon les espèces. Ceux-ci...* ». Seuls 32% des élèves fournissent la réponse attendue « les pièges » qui apparaît pourtant cinq fois dans le paragraphe. Parmi les erreurs à cette question ouverte, la plus courante est, de très loin, « les plantes » ou « les plantes carnivores ». Ceci montre que la lecture de nombreux élèves manque de précision. Or les textes informatifs exigent, plus encore que d'autres types de textes, une lecture précise.

En outre, cette erreur confirme le fait que peu d'élèves effectuent une vérification ou une rétroaction par rapport aux réponses qu'ils fournissent, en mobilisant des savoirs : le pronom démonstratif « Ceux-ci » ne peut remplacer qu'un mot masculin pluriel.

Dans le paragraphe 3, on lit : « Ceux-ci sont efficaces et extrêmement dangereux... ». De quoi parle l'auteur quand il écrit « Ceux-ci » ?

Des plantes carnivores.

Certaines réponses témoignent d'une incompréhension totale de la notion de substitut lexical.

Que il ne faut pas ouvrir les yeux plus gros que le ventre.

qu'elle sont dangereux.

Item 46

La précision dans la lecture était également nécessaire pour répondre correctement à la question ci-dessous. Les élèves devaient d'abord repérer le passage du texte où les informations relatives aux différents types de pièges sont fournies. « *Les plantes carnivores utilisant des pièges « actifs » effectuent des mouvements réflexes pour emprisonner leurs proies : c'est le cas de celles qui possèdent des mâchoires ou qui emploient une technique d'aspiration. Les plantes qui tendent des pièges dits « passifs » restent immobiles. On retrouve dans cette catégorie les pièges collants ou les pièges remplis d'eau pour que les proies se noient* » (sous-titre 3).


Ensuite, il fallait analyser attentivement les informations du passage. Seuls quatre élèves sur dix (41%) cochent le classement correct (le quatrième). Au prétest, 20% des élèves avaient coché le premier classement dont le premier embranchement (passifs-actifs) est correct, mais ces élèves ne vont pas au bout du raisonnement.

COCHE le seul classement correct des pièges utilisés par les plantes carnivores.

<p>1 <input type="checkbox"/></p> <pre>graph TD; P1[Pièges] --> P1_P[Passifs]; P1 --> P1_A[Actifs]; P1_P --> P1_P_M[Mâchoires]; P1_P --> P1_P_A[Aspiration]; P1_A --> P1_A_C[Colle]; P1_A --> P1_A_N[Noyade];</pre>	<p>2 <input type="checkbox"/></p> <pre>graph TD; P2[Pièges] --> P2_M[Mâchoires]; P2 --> P2_A[Aspiration]; P2_M --> P2_M_Actifs[Actifs]; P2_M --> P2_M_Passifs[Passifs]; P2_A --> P2_A_Colle[Colle]; P2_A --> P2_A_Noyade[Noyade];</pre>
<p>3 <input type="checkbox"/></p> <pre>graph TD; P3[Pièges] --> P3_M[Mâchoires]; P3 --> P3_A[Aspiration]; P3_M --> P3_M_Actifs[Actifs]; P3_M --> P3_M_Passifs[Passifs]; P3_A --> P3_A_Actifs[Actifs]; P3_A --> P3_A_Passifs[Passifs];</pre>	<p>4 <input type="checkbox"/></p> <pre>graph TD; P4[Pièges] --> P4_Actifs[Actifs]; P4 --> P4_Passifs[Passifs]; P4_Actifs --> P4_Actifs_M[Mâchoires]; P4_Actifs --> P4_Actifs_A[Aspiration]; P4_Passifs --> P4_Passifs_Colle[Colle]; P4_Passifs --> P4_Passifs_Noyade[Noyade];</pre>

Item 52

L'item 52, ci-dessous, a posé problème à de très nombreux élèves, quelle que soit leur origine socioéconomique. Le résultat moyen pour l'ensemble des élèves de la FW-B est de 46%. La question porte pourtant sur des informations explicites. La première phrase du texte est « *Il existe dans le monde environ 600 espèces de plantes carnivores, dont une vingtaine en France* ». Manifestement, de nombreux élèves se sont basés non pas sur les informations du texte, mais sur la représentation erronée que c'est dans les zones tropicales que l'on trouve les plantes carnivores. Pour répondre correctement, il fallait aussi lire attentivement le dialogue et ne pas « passer à côté » du « ... vivent toutes dans les zones tropicales ».



b) Qui a raison ?

COCHE la réponse.

- Seule Anissa a raison.
- Seul Paolo a raison.
- Ils ont tous les deux raison.
- Ils ont tous les deux tort.

Item 2

Les questions relatives au texte narratif les moins bien réussies portent toutes, à une seule exception près, sur des informations implicites.

À l'item ci-dessous, seuls 39% des élèves répondent correctement qu'au début de l'histoire, les élèves se trouvent dans une classe. Au prétest, 45% des élèves avaient coché « Dans la salle de gymnastique » se laissant ainsi piéger par la phrase « Du bout de son index, il pointait le toit de la salle de gymnastique ».

Au début de l'histoire, où se trouvent les élèves ?

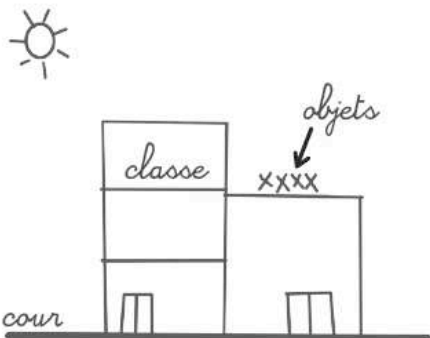
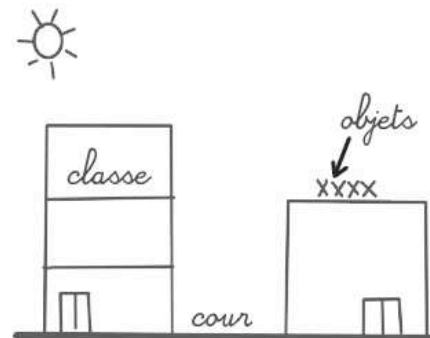
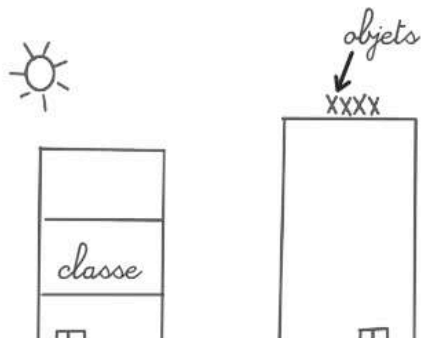
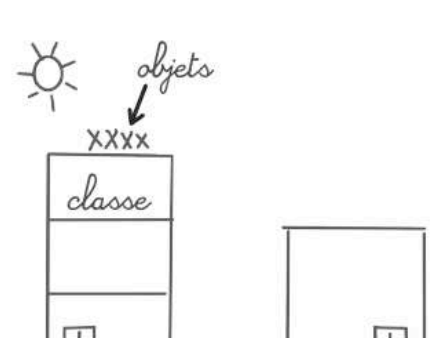
COCHE la réponse.

- Dans la salle de gymnastique
- Sur la cour de récréation
- Dans une classe
- Sur le toit recouvert de bitume

Item 3

À l'item qui suit, les élèves sont un peu plus nombreux (47%) à sélectionner le seul croquis qui correspond à l'endroit où se déroule le début du texte, montrant par là qu'ils visualisent correctement le lieu de la scène. Ceci peut participer à la compréhension d'un récit.

COCHE le seul croquis qui correspond à l'endroit où se déroule le début du texte.

<p>1</p> <p><input type="checkbox"/></p> 	<p>2</p> <p><input type="checkbox"/></p> 
<p>3</p> <p><input type="checkbox"/></p> 	<p>4</p> <p><input type="checkbox"/></p> 

Item 6

Moins d'un élève sur deux (47%) répond correctement à la question ci-dessous. L'erreur la plus courante est « Nicolas Ancion », qui est l'auteur du récit, mais le personnage qui raconte l'histoire, c'est Agnès ou la petite fille.

Quel personnage raconte l'histoire ?

ÉCRIS la réponse.

Item 9

Seule la moitié des élèves (52%) fournissent la bonne réponse à la question ci-dessous. La réponse semblait pourtant assez évidente ; elle sait que ce n'est pas Jason qui a jeté les objets sur le toit parce que c'est elle-même qui l'a fait.

Agnès sait que ce n'est pas Jason qui a jeté les objets sur le toit.

Comment le sait-elle ?

ÉCRIS la réponse.

Item 24

Le faible résultat (49%) à la question ci-dessous est étonnant. La réponse est fournie de façon tout à fait explicite dans le texte « *On n'a pas pu aller au cinéma : à la place, on a eu droit à une leçon sur le vandalisme* ». En outre, les mots de la question, quasi identiques à ceux du texte, fournissent un indice clair que de nombreux élèves n'ont pas pu exploiter.

À la place de quoi les élèves ont-ils eu une leçon sur le vandalisme ?

ÉCRIS la réponse.

PRODUCTION D'ÉCRIT

Les élèves sont assez nombreux (63%) à fournir la chronologie complète d'un bref récit en six étapes mélangées (tâche 1). En revanche, quand il s'agit de regrouper des informations selon la thématique dont elles traitent, les résultats chutent considérablement (tâche 2). Seuls un peu plus d'un tiers des élèves fournissent les trois réponses correctes à la question ci-dessous (39%, 39% et 38%).

Items E2, E3, E4

Myriam veut écrire un texte informatif sur la peinture.

Aide-la à organiser ses idées.

Voici huit informations dans le désordre.

Elles abordent trois sujets différents.

1. Le choix du pinceau que le peintre utilise est primordial.
2. Gouache, peinture à l'huile, acrylique et aquarelle sont les types de peinture les plus courants.
3. La toile est constituée d'un tissu tendu sur un cadre en bois.
4. En règle générale, l'aquarelle est utilisée de manière plus diluée que la peinture acrylique.
5. Les pinceaux ronds ont des poils souples alors que les pinceaux plats ont des poils plus rigides.
6. Le tissu de la toile est généralement en coton mais le lin peut également être utilisé.
7. La peinture à l'huile a un temps de séchage plus long que la gouache.
8. Un numéro est écrit sur chaque pinceau. Plus ce numéro est élevé, plus le pinceau est épais.

REGROUPE les informations qui abordent le même sujet.

Sujet A	Informations n° _____
Sujet B	Informations n° _____
Sujet C	Informations n° _____

Item E5

Pour obtenir les trois points à la question ci-dessous, la phrase devait relier le début du récit à la fin de manière cohérente (expliquer pourquoi les enfants n'ont pas pu jouer ensemble) et commencer par un connecteur. Seuls 48% des élèves remplissent ces deux conditions.

Voici une histoire incomplète.

ÉCRIS une phrase pour relier le début et la fin de l'histoire.

Martin était impatient de retrouver Lucie pour jouer dans son jardin.
Il enfourcha son vélo et pédala pour la rejoindre.

Ainsi, ils n'ont pas pu jouer. Martin est donc rentré chez lui, le regard triste.

Certains élèves font preuve de beaucoup d'imagination.

mais il la vu dans le parc avec Lucas
son pire Edemis.

D'autres rédigent une phrase incohérente par rapport au contexte, montrant par là qu'ils n'effectuent aucune vérification de leur réponse. En effet, une relecture de l'ensemble du très court récit aurait clairement montré que la phrase ci-dessous ne convenait pas.

Martin et Lucie sont jouer a cache-cache
tout le temps il se sont bien amuser.

Items E6-E9

La tâche 4 consistait en un dialogue entre un papa et sa fille. Les réponses de la fille étaient fournies et les élèves devaient rédiger les questions du papa. Pour les quatre items de cette tâche, environ 50% des élèves (parfois moins) écrivent des questions en lien avec les réponses de la fille et se terminant par un point d'interrogation. On observe qu'en moyenne 28% des élèves ne terminent pas leurs questions par un point d'interrogation. Pourtant, le nouveau référentiel en français situe en 4^e année primaire la maîtrise des signes de ponctuation suivants : le point, le point d'interrogation, le point d'exclamation, les guillemets, le tiret, les points de suspension et la virgule (dans une énumération).

Item E10

Pour obtenir les trois points à la tâche ci-dessous, la phrase devait être correctement rédigée (l'orthographe n'était toutefois pas prise en compte) et cohérente par rapport à la fin de la phrase. Les élèves ne sont que 37% à remplir ces conditions. Ils sont 21% à fournir une phrase cohérente mais mal rédigée, 12% à rédiger une phrase incohérente et 30% des élèves n'obtiennent aucun point pour cette tâche.

ÉCRIS un début pour cette phrase.

mais hélas,

les animaux avaient tous disparu.

Parmi les phrases considérées comme incohérentes, on trouve des réponses comme ci-dessous.

Papa, je peut faire de l'équitation.

Ma sœur et moi jouons avec le lapin.

..... mais hélas, les animaux avaient tous disparu.

Un jour nous avons été dans la forêt

pour chasser des animaux et après

avoir trouvé..... mais hélas, les animaux avaient tous disparu.

ou il était

Item E12

Certaines tâches ont mis de très nombreux élèves en difficulté. C'est notamment le cas de la tâche 7 où l'élève devait séparer des phrases (unité de sens) dans un texte non ponctué. Seuls, 27% des élèves ont situé correctement 5 ou 6 traits verticaux pour isoler les sept unités de sens, 29% des élèves en situent 3 ou 4, 26% en situent 1 ou 2 et 18% des élèves n'obtiennent aucun point pour cette tâche.

Voici un compte-rendu écrit par un élève de 5^e année. Celui-ci a oublié de séparer des phrases.

SÉPARE les différentes phrases à l'aide d'un trait vertical (le 1^{er} trait est déjà placé).

Nous sommes arrivés à l'endroit du séjour un peu en retard car le chauffeur s'est trompé de route | sur place, nous avons commencé par nous installer dans nos chambres qui sont petites mais assez agréables je dors dans le lit du haut et Jules dans celui du bas après notre installation, nous avons eu droit à un repas équilibré accompagné d'un délicieux dessert le ventre bien rempli, nous avons terminé le rangement des chambres ensuite, nous avons rejoint les animateurs pour les activités sportives cet après-midi, j'ai découvert l'escalade et le trampoline quelle chouette journée !

Items E19 à E23

À la tâche 10, les élèves étaient invités à transformer un texte narratif en dialogue. Les résultats à ces cinq items se situent entre 36% et 51% pour le crédit complet (3 points). Les analyses débouchent sur plusieurs constats. Les élèves sont nombreux (25%) à commencer le dialogue par une question, mais, à nouveau, sans point d'interrogation. Pour chacune des quatre autres parties du dialogue deux éléments du texte étaient attendus (par exemple, le rendez-vous avec Samir et le fait qu'elle ne veut pas être en retard). Environ 20% des élèves n'insèrent dans les différentes parties du dialogue qu'une seule idée.

Notons encore que près d'un tiers des élèves n'obtiennent aucun point pour les 5 items de cette tâche, montrant par là qu'ils n'ont pas compris la tâche qui leur était demandée ou qu'ils ne savent pas ce qu'est un dialogue, comme les élèves qui fournissent des réponses du type « Il lui demande où elle compte aller ».

mon papa lui demande où aller tu

J'ai un rendez-vous avec mon ami Samir je ne veut pas être en retard.

pourquoi tu ne pas prévenir plus tôt

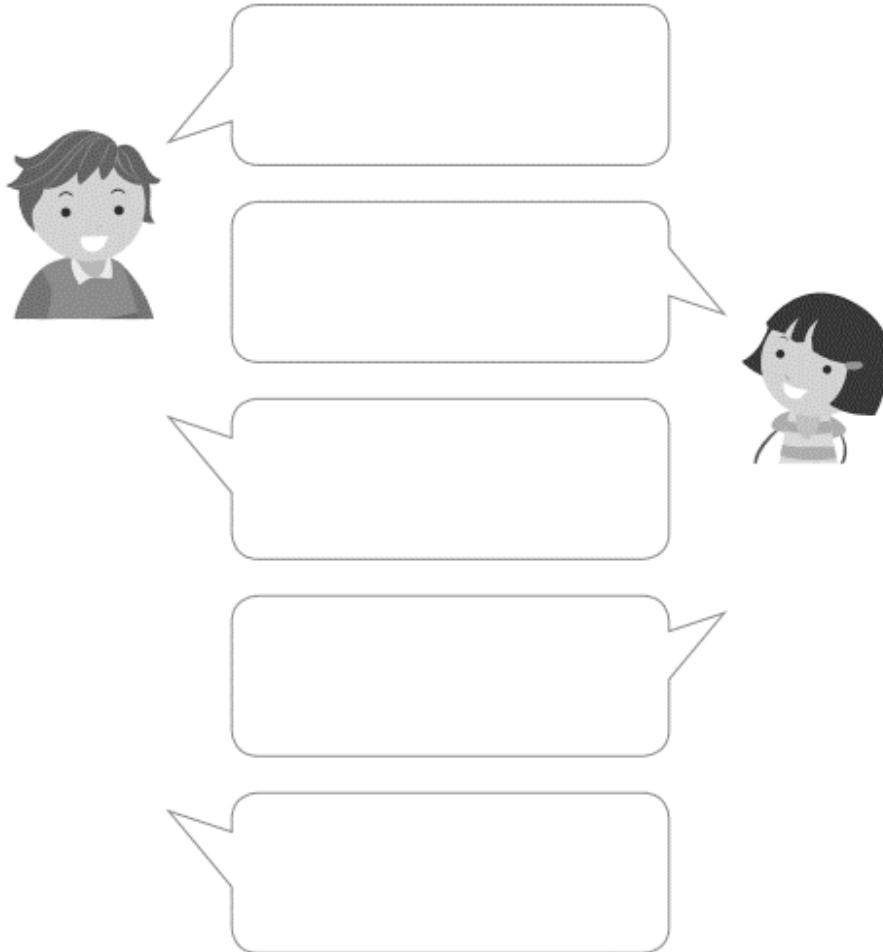
demande papa et demande à elle et que elle peut aller.

Il a été condition que tu vois rentrer pour le souper

Transforme ce texte en dialogue.

ÉCRIS dans les bulles.

Alors qu'Alice s'apprêtait à sortir de la maison, son papa lui demanda où elle comptait aller. La fillette lui expliqua qu'elle avait rendez-vous avec son ami Samir et qu'elle ne voulait pas être en retard. Étonné, son papa lui fit remarquer qu'elle n'avait prévenu personne de son départ et que c'était imprudent de sa part. Alice s'excusa et demanda à son papa la permission de sortir. Celui-ci accepta mais à condition qu'elle soit rentrée pour le souper. La petite fille, heureuse, sortit de la maison en souriant.



CONCLUSION

L'épreuve de lecture et production d'écrit administrée en octobre 2021 aux élèves de 5^e année de l'enseignement primaire comportait deux particularités. Premièrement, en plus de la compréhension des textes narratif et informatif, la vitesse de lecture des élèves a été évaluée. Cela n'avait plus été fait depuis dix ans. La deuxième particularité réside dans la façon d'évaluer la production écrite. Plutôt que de se centrer, comme habituellement, sur le produit écrit final, ce sont une série de tâches indépendantes les unes des autres qui ont été proposées pour évaluer la mise en œuvre et la maîtrise de savoir-faire scripturaux spécifiques.

Les résultats moyens à l'épreuve de **compréhension de textes** s'élèvent à 57%. Globalement, l'épreuve s'est donc avérée exigeante pour les élèves de cet âge. Assez logiquement vu leurs caractéristiques bien distinctes, on observe des différences de résultats selon le texte.

Les questions relatives au **texte narratif** « Ce n'est pas moi, M'sieur » sont les mieux réussies (60% en moyenne). Ce texte, relativement long (879 mots), est rédigé dans un langage clair et utilise majoritairement un vocabulaire courant.

Les questions portant sur le **texte informatif** sur les plantes carnivores sont un peu moins bien réussies (55%). Ce texte est pourtant deux fois plus court (416 mots) et contient relativement peu d'informations implicites. La difficulté avec les textes informatifs, c'est qu'ils peuvent contenir des informations peu ou pas connues des élèves ce qui en rend la lecture éventuellement plus complexe.

Au test de **vitesse de lecture**, les élèves devaient lire un maximum de phrases en trois minutes. Pour l'ensemble des élèves de la FW-B, le nombre moyen de phrases correctement lues est de 16 sur 40. La répartition des élèves selon leur vitesse de lecture indique qu'un peu plus d'un élève sur cinq (22%) a un rythme de lecture rapide (22 à 40 phrases), 29% ont une vitesse de lecture intermédiaire et 49% des élèves ont une vitesse de lecture lente (0 à 14 phrases). Cette proportion est inquiétante et ces élèves méritent une attention particulière.

Le lien entre vitesse de lecture et compréhension de texte est à nouveau confirmé : les lecteurs rapides obtiennent de bien meilleurs résultats en compréhension de textes. Ils sont effectivement 58% à obtenir un score global en compréhension de textes égal ou supérieur à 70%. Les lecteurs lents ne sont que 15% dans ce cas.

Le score moyen de l'ensemble des élèves en FW-B aux **tâches d'écriture** est de 58%. Ce score, qui peut paraître relativement satisfaisant, cache pourtant d'importantes différences selon l'origine socioéconomique des élèves. Jusqu'à 20% d'écart entre les élèves des écoles appartenant à la catégorie EMP(1), (élèves défavorisés) et ceux de la catégorie EMP(4), (élèves favorisés).

Ce document sera suivi, dans les semaines qui viennent, de pistes didactiques proposant des ressources et des activités à destination des enseignants et des élèves de 4^e, 5^e et 6^e années primaires. Conçues en étroite collaboration avec des enseignants, des conseillers au soutien et à l'accompagnement et des inspecteurs, ces pistes seront élaborées sur la base du diagnostic synthétisé ci-dessus.