

ÉVALUATION EXTERNE NON CERTIFICATIVE

LECTURE ET PRODUCTION D'ÉCRIT

2^e ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Résultats et commentaires

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE
ADMINISTRATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
SERVICE GÉNÉRAL DU PILOTAGE DU SYSTÈME ÉDUCATIF



Ce document de **Résultats et commentaires** a été élaboré par le groupe de travail chargé de la conception de l'évaluation externe 2^e secondaire en lecture et en production d'écrit :

Mesdames Patricia SCHILLINGS et Catherine GABELICA, Chercheuses au Service de pédagogie expérimentale de l'Université de Liège, Unité d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement;

Mesdames Nadine DESPONTIN et Micheline LAURENT, Messieurs Michel DERACHE et Jean-Paul HOGENBOOM, Inspecteurs.

Mesdames Colette COLAS, Martine DECLERCK, Christine HUON, Carine ROTY, Messieurs Jean-Pierre DARIMONT et André PETRE, Enseignants.

Madame Martine HERPHELIN, Directrice générale adjointe du Service général du Pilotage du système éducatif ;

Michel GEORIS, Chargé de mission au Service général du Pilotage du système éducatif ;

Sébastien DELATTRE, Attaché au Service général du Pilotage du système éducatif.

Les élèves, les enseignants, les chefs d'établissement, les inspecteurs ont, chacun à leur niveau, activement contribué à ce que cette opération puisse être menée à bien. Nous tenons à les remercier pour le temps qu'ils y ont consacré.

SOMMAIRE

PREMIERE PARTIE

INFORMATIONS GENERALES	1
1. CONTEXTE	1
2. RAPPEL DES OBJECTIFS GENERAUX.....	1
3. ELABORATION DE L'EPREUVE	2
3.1. <i>L'épreuve en 2^e année commune et complémentaire</i>	2
3.2. <i>L'épreuve en 2^e année professionnelle</i>	4
4. CARACTERISTIQUES DE L'ECHANTILLON.....	5
5. STRUCTURE DU DOSSIER	5

DEUXIEME PARTIE

RESULTATS DES ELEVES EN LECTURE ET PRODUCTION ECRITE	7
1. LES RESULTATS EN 2 ^E SECONDAIRE.....	7
1.1. <i>Les scores à l'épreuve de lecture</i>	7
1.2. <i>Les niveaux de compétence</i>	9
1.3. <i>Comment situer les niveaux de compétence des élèves de ma classe?</i>	30
1.4. <i>Scores en production écrite</i>	31
2. LES FACTEURS INDIVIDUELS ET LA REUSSITE AU TEST DE LECTURE	38
2.1. <i>Les caractéristiques personnelles et l'environnement familial</i>	39
2.2. <i>Les pratiques et les attitudes envers la lecture</i>	44
2.3. <i>L'appréciation des textes de l'épreuve et de leur difficulté par les élèves</i>	46

TROISIEME PARTIE

LES RESULTATS DES CLASSES	53
1. RESULTATS DES CLASSES A L'EPREUVE DE LECTURE	53
1.1. <i>Les résultats des classes de 2^e commune et 2^e professionnelle</i>	53
2. LES FACTEURS CONTEXTUELS ET LA REUSSITE AU TEST	54
2.1. <i>L'environnement scolaire</i>	54
2.2. <i>Les pratiques de lecture en classe</i>	59

EN GUISE DE CONCLUSION	61
-------------------------------------	-----------

ANNEXES	65
----------------------	-----------

PREMIERE PARTIE

Informations générales

1. Contexte

Ce dossier a trait aux évaluations externes portant sur la lecture/production d'écrit qui ont eu lieu en février 2007. Celles-ci concernaient tous les élèves de l'enseignement ordinaire fréquentant la 2^e secondaire (aussi bien la 2^e année commune que la 2^e année complémentaire et la 2^e année professionnelle) ainsi que les élèves des écoles de l'enseignement spécialisé qui en ont fait la demande.

Chaque épreuve a été conçue par un groupe de travail composé de quatre membres de l'Inspection, six enseignants en fonction dans les classes du niveau ciblé, une équipe de chercheurs universitaires, le président de la Commission de pilotage ou son délégué et un membre du Service général du pilotage du système éducatif qui assure le secrétariat du groupe.

Les épreuves d'évaluation externe poursuivent plusieurs objectifs associés à trois types de documents :

OBJECTIFS	DOCUMENTS
Diagnostiquer les difficultés des élèves à différents moments stratégiques de leur scolarité	Carnets de test et dossier de l'enseignant
Affiner ce diagnostic à la lumière des résultats obtenus par un échantillon représentatif d'élèves de la Communauté française et permettre à chaque enseignant de situer sa classe par rapport à l'ensemble des classes de l'échantillon testé	Résultats, commentaires et analyses approfondies
Fournir des informations sur notre système éducatif	
Proposer aux enseignants des ressources et suggestions d'activités susceptibles de favoriser les apprentissages	Pistes didactiques

2. Rappel des objectifs généraux

L'épreuve a pour objectif d'établir, à chaque niveau concerné, un bilan précis de l'acquisition de certaines compétences en lecture, de déceler celles qui sont moins bien maîtrisées et qui devront faire l'objet d'une attention particulière mais aussi les points forts sur lesquels l'enseignant peut s'appuyer pour assurer le suivi du travail de tous les élèves.

Elle a une visée essentiellement **diagnostique et formative**: les questions ont été construites de telle façon que l'analyse des réponses puisse apporter à chaque enseignant des informations sur les compétences en lecture de ses élèves et de sa classe et puisse l'aider, le cas échéant, à adapter son enseignement aux caractéristiques et difficultés particulières de sa(ses) classe(s). Ce test ne vise ni à évaluer *toutes* les compétences, ni à opérer un classement des élèves ou des écoles.

Mettre à la disposition des enseignants les résultats commentés d'un échantillon représentatif répond au souci d'apporter aux équipes éducatives un point de repère externe pour nuancer le regard qu'elles portent sur leurs élèves. Ainsi, chaque enseignant pourra situer sa classe par rapport à l'ensemble des classes. Chaque école pourra faire de même par rapport à l'ensemble des écoles de l'échantillon¹.

Un recueil de pistes didactiques sera envoyé aux écoles. L'objectif de ce document est de soutenir les enseignants en leur proposant des activités concrètes et des ressources didactiques.

En outre, les services d'inspection et d'animation pédagogique des pouvoirs organisateurs pourront apporter leur appui aux équipes éducatives dans l'exploitation des résultats.

3. Elaboration de l'épreuve

L'épreuve de 2^e secondaire concernait aussi bien la 2^e année commune que la 2^e année complémentaire et la 2^e année professionnelle. Le groupe de travail chargé de la conception de l'épreuve a choisi de proposer une épreuve distincte à l'intention de l'enseignement professionnel. Les deux épreuves différaient dans leur longueur (version écourtée pour la section professionnelle) et dans leur contenu. Cependant, elles avaient en commun un court texte informatif dont la compréhension était évaluée par un même questionnaire.

3.1. L'épreuve en 2^e année commune et complémentaire

Le groupe de travail a pris le parti de questionner plus systématiquement les compétences relatives à l'élaboration des significations, en veillant à construire un continuum le long duquel les élèves seraient amenés à dégager les informations explicites et implicites, ainsi que le sens global d'un récit.

C'est pourquoi il est apparu nécessaire d'interroger des textes narratifs (afin d'amener les élèves à saisir pleinement l'implicite de récits) et des textes informatifs. Le tableau suivant rappelle la composition de l'épreuve.

TEXTES INFORMATIFS	NOMBRE D'ITEMS
Les kilos ou les euros ?	15 items
La motoneige	14 items
TEXTES NARRATIFS	NOMBRE D'ITEMS
Nettoyage à sec	25 items
Regrets	11 items
	TOTAL : 65 items

¹ Le lecteur désireux de comparer le résultat de sa classe à chacun des items de l'épreuve avec les résultats de l'échantillon peut se référer à l'annexe 1.

Une diversité de compétences ont été mises à l'épreuve au travers de ces quatre textes :

La compréhension globale du texte	Qui a été évaluée, par exemple, par le biais de questions portant sur: <ul style="list-style-type: none"> • l'interprétation du titre du texte narratif court • l'identification d'un résumé fidèle au texte narratif long • l'identification d'un des narrateurs du récit long
La compréhension à un niveau plus local	D'autres questions visaient à dégager le sens de certains passages. Ont été évaluées alternativement : <ul style="list-style-type: none"> • la capacité à repérer une information explicitement mentionnée dans le texte ou présente sous forme de paraphrase, • la capacité à mettre en relation des informations explicites, • la capacité à effectuer des inférences simples (à partir d'éléments rapprochés) ou plus complexes (à partir d'éléments dispersés), • la capacité à proposer une interprétation personnelle en se fondant sur des éléments du texte, ...
La compréhension du vocabulaire	Certaines questions portaient sur la recherche de synonymes, du sens d'une expression.
L'identification de l'organisation d'un texte	Quelques questions visaient à : <ul style="list-style-type: none"> • faire dégager les structures dialoguée et explicative d'un texte informatif • faire dégager la structure narrative d'un récit long.
Les anaphores	Plusieurs questions portaient sur l'identification d'éléments linguistiques de reprise des personnages et de toute information du texte.

Le groupe de travail a été attentif à faire varier le format des questions : l'épreuve comportait tant des questions fermées² (choix multiple, vrai ou faux, appariement) qu'ouvertes (à réponse brève³ et à réponse construite⁴). Il a été décidé d'utiliser une importante proportion de questions ouvertes qui permettent un diagnostic plus fin. Soulignons cependant que la présence de questions ouvertes nécessitant structuration et rédaction de la réponse accroît le niveau de difficulté du test.

La production d'écrit consistait à rédiger un avis argumenté au départ d'une problématique exposée dans le texte informatif « Les kilos ou les euros ». Ce dernier présentait l'intérêt de mettre en réseau différentes facettes de la problématique, les avantages et les inconvénients d'une solution ou l'autre au regard de certaines considérations matérielles ou éthiques. La capacité à prendre en compte différents avis pour se forger sa propre opinion est en effet une compétence essentielle à développer chez tout lecteur et tout citoyen.

Une série de critères et sous-critères ont été élaborés par le groupe de travail afin d'évaluer la qualité des rédactions. Une évaluation globale correspondant à différents niveaux d'appréciation venait compléter une évaluation critériée. Le caractère relativement lourd du codage, pointé par de nombreux enseignants, était lié à la volonté de proposer une évaluation en deux temps complète et nuancée.

² 30% des questions étaient de ce type.

³ 60% des questions étaient de ce type.

⁴ 10% des questions étaient de ce type.

3.2. L'épreuve en 2^e année professionnelle

Tout comme l'épreuve de 2^e année commune, l'épreuve destinée à l'enseignement professionnel était davantage centrée sur l'élaboration des significations et donc sur la compétence des élèves à dégager des informations explicites, inférer et percevoir le sens global des textes évalués. En outre, les élèves étaient invités, via plusieurs questions, à dégager l'organisation de ceux-ci.

Le groupe de travail a décidé de proposer deux types de textes : un narratif et un informatif afin de ne pas cantonner les élèves des filières professionnelles à des textes pragmatiques ou fonctionnels, d'où le choix d'un texte narratif long et résistant. Le tableau suivant rappelle la composition de l'épreuve.

TEXTES	NOMBRE D'ITEMS
Le proverbe (narratif)	21 items
La motoneige (informatif)	14 items
	TOTAL : 35 items

Le texte informatif était identique à celui proposé aux élèves de 2^e année commune. Le questionnaire élaboré était lui aussi similaire.

Une diversité de compétences ont été mises à l'épreuve au travers de ces deux textes :

La compréhension globale du texte	Elle a été évaluée par le biais d'une question portant sur la reconstruction de la chronologie du texte narratif.
La compréhension à un niveau plus local	Les questions visaient à évaluer les capacités à : <ul style="list-style-type: none"> • dégager le sens de certains passages ; • repérer une information courte explicitement mentionnée dans le texte ou présente sous forme de paraphrase ; • effectuer une inférence simple au départ de plusieurs propositions, au départ d'éléments proches puis d'éléments dispersés ; • mettre en relation plusieurs informations formulées dans le texte en d'autres termes ; • proposer une interprétation personnelle en se fondant sur des éléments du texte, ...
La compréhension du vocabulaire	Certaines questions portaient sur la recherche du sens d'expressions.
L'identification de l'organisation de d'un texte	Certaines questions visaient à faire dégager la structure dialoguée du texte narratif et la structure argumentative du texte informatif.
Les anaphores	Plusieurs questions portaient sur l'identification d'éléments linguistiques de reprise des personnages.

Le groupe de travail a été attentif à faire varier le format des questions : l'épreuve comportait tant des questions fermées (choix multiple, vrai ou faux, appariement) qu'ouvertes (à réponse brève et à réponse construite). Cependant, une plus grande proportion de questions ouvertes à réponse courte a été envisagée afin de recueillir des données ciblées sur les capacités de construction de signification sans pénaliser les élèves présentant des difficultés en expression écrite.

La production d'écrit a consisté à rédiger un avis argumenté au départ d'une thématique supposée attractive : le GSM.

Une série de critères et sous-critères ont été élaborés par le groupe de travail afin de permettre d'apprécier la qualité des rédactions. Une évaluation globale correspondant à différents niveaux d'appréciation venait compléter une évaluation critériée. Cette évaluation en deux temps complémentaires se voulait complète et nuancée.

4. Caractéristiques de l'échantillon

Sur base du décret du 2 juin 2006, toutes les écoles ont été invitées, en février 2007, à administrer les épreuves externes non certificatives à l'ensemble des élèves de 2^e secondaire.

Pour l'enseignement secondaire, deux échantillons distincts ont été constitués : un pour les classes de 2^e commune et 2^e complémentaire et un autre pour les classes de 2^e professionnelle. Chaque échantillon était constitué d'élèves issus de 100 écoles.

Seuls les résultats obtenus par les élèves des deux échantillons sélectionnés ont été analysés par l'équipe de recherche. En effet, dans la mesure où ils ont été sélectionnés selon des procédures rigoureuses, les résultats de ces échantillons peuvent être considérés comme représentatifs (avec un faible risque d'erreur) de ceux que l'on aurait pu obtenir en tenant compte des résultats de tous les élèves.

Les enseignants et les élèves des classes de l'échantillon ont complété un « questionnaire à l'enseignant » et un « questionnaire à l'élève ». Les données ont ensuite été mises en relation avec les résultats des élèves et ont fait l'objet d'analyses approfondies, présentées dans ce dossier.

5. Structure du dossier

Nous proposons deux entrées dans les résultats afin de permettre aux enseignants ou aux équipes éducatives de choisir celle qui leur paraît la plus pertinente en fonction de leur contexte. Nous les encourageons donc à explorer ce document non de façon linéaire mais en fonction de la réflexion qu'ils souhaitent entamer :

- **Une entrée directe dans les résultats des élèves** présentant les scores globaux, les niveaux de compétence dans chaque section ainsi que les facteurs individuels liés à la réussite au test (les caractéristiques personnelles et l'environnement familial, les pratiques et attitudes envers la lecture et l'appréciation des textes et de leur difficulté par les élèves).
- **Une entrée dans les résultats des classes** présentant les résultats globaux dans chaque classe ainsi que les facteurs contextuels liés à la réussite du test (les caractéristiques structurelles de l'école et de la classe et les pratiques de lecture en classe).

DEUXIEME PARTIE

Résultats des élèves en lecture et production écrite

1. Les résultats en 2^e secondaire

Deux axes ont été privilégiés lors de l'analyse des résultats. Le premier s'attache à présenter les scores globaux des élèves de l'échantillon (en 2^e commune et professionnelle). Cette vision globale des résultats obtenus à l'ensemble des items de l'épreuve est ensuite complétée par une analyse davantage orientée vers le type de compétences maîtrisées par les élèves. Le second axe vise à établir des profils de compétences basés sur l'examen des items réussis à différents niveaux.

1.1. Les scores à l'épreuve de lecture

1.1.1. Le score global en 2e commune

Comme l'indique le tableau 1, les élèves de 2^e commune⁵ obtiennent une moyenne de 58,6% à l'ensemble de l'épreuve. Le résultat moyen des élèves qui fréquentent une 2^e complémentaire au moment de l'épreuve est de 54,8%.

Tableau 1 : Moyennes par texte dans l'enseignement général

	Nombre d'items	Moyenne	Écart-type
Moyenne à l'ensemble du test lecture	60 ⁶	58,6	16,9
Nettoyage à sec	25	55,8	22,5
Regrets	9	60,4	24,5
La motoneige	13	65,2	18,1
Les kilos ou les euros	13	56,6	18,8

Contrairement à certaines tendances observées antérieurement, aucun des quatre textes inclus dans l'épreuve ne présente un taux de réussite particulièrement élevé. Les scores les plus élevés correspondent aux deux textes courts *La motoneige* et *Regrets*. Le texte narratif *Nettoyage à sec*, choisi pour son caractère long et résistant, présente un taux de réussite presque analogue à celui du texte informatif *Les kilos ou les euros*. Enfin, constat récurrent en Communauté française, les disparités de résultats sont importantes comme en témoignent les écarts types. La dispersion des résultats autour des moyennes relatives aux deux textes narratifs est particulièrement accentuée.

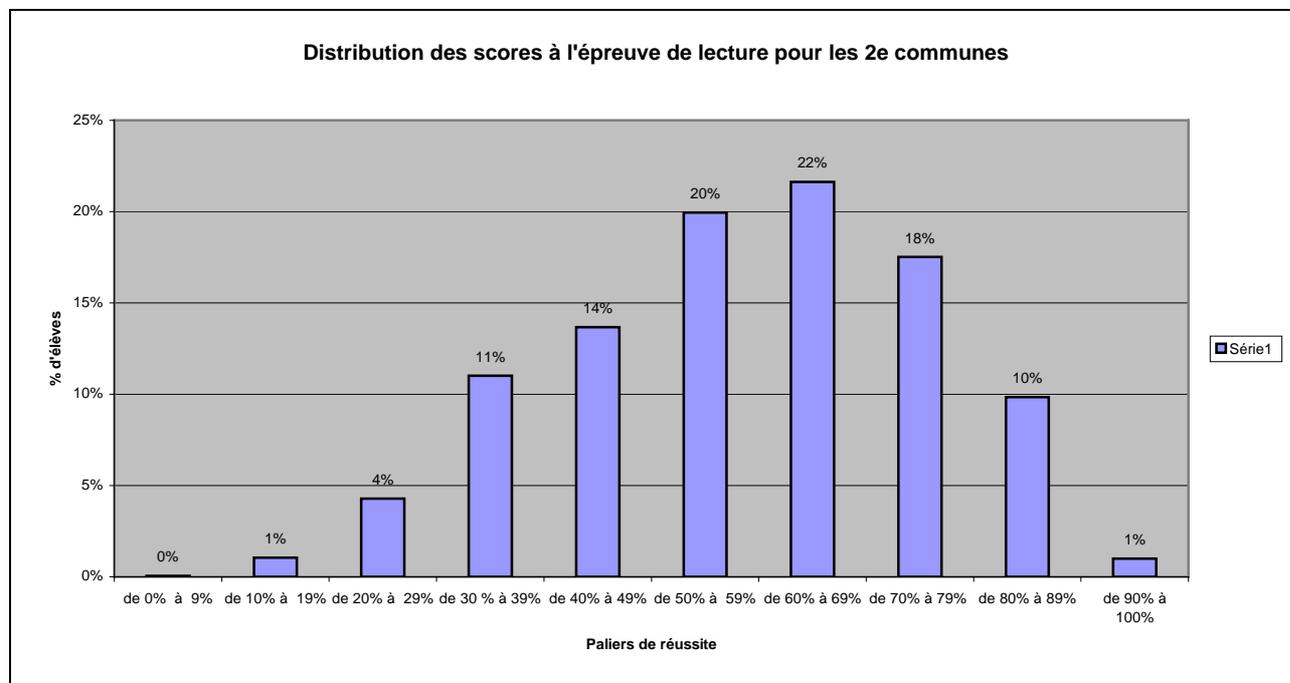
Au-delà des scores globaux, il est intéressant de se pencher sur la distribution des résultats.

⁵ Les analyses sont effectuées au départ des résultats des élèves présents aux deux séances soit d'un échantillon de 1850 sujets.

⁶ Cinq items défectueux sur le plan statistique ont été supprimés (items 32 ; 40 ; 46 ; 52 et 57). Leur corrélation avec le score global indiquait qu'ils ne donnaient pas d'informations valides.

Lorsqu'on examine le graphique 1, on s'aperçoit que près de 16% des élèves ont une moyenne très faible comprise entre 10 et 39% et que 24% des élèves affichent une moyenne comprise entre 40 et 59%. Les scores les plus satisfaisants (compris entre 70 et 100) sont observés chez 29% des élèves.

Graphique 1 : Proportion d'élèves par paliers de réussite dans l'enseignement général



1.1.2. Le score global en 2^e professionnelle

Les élèves de 2^e professionnelle⁷ obtiennent une moyenne globale de 48,1%. L'examen des scores obtenus pour chacun des deux textes montre que les items relatifs au texte narratif *Le proverbe* sont globalement mieux réussis que ceux relatifs au texte informatif *La motoneige*. Rappelons que ce texte informatif était également inclus dans l'épreuve de 2^e commune alors que le texte narratif, de même que la plupart des items qui y sont liés, étaient calibrés pour une fin de 6^e primaire de façon à couvrir l'éventail des capacités de lecture des élèves de 2^e professionnelle.

Tableau 2 : Moyenne par textes dans l'enseignement professionnel

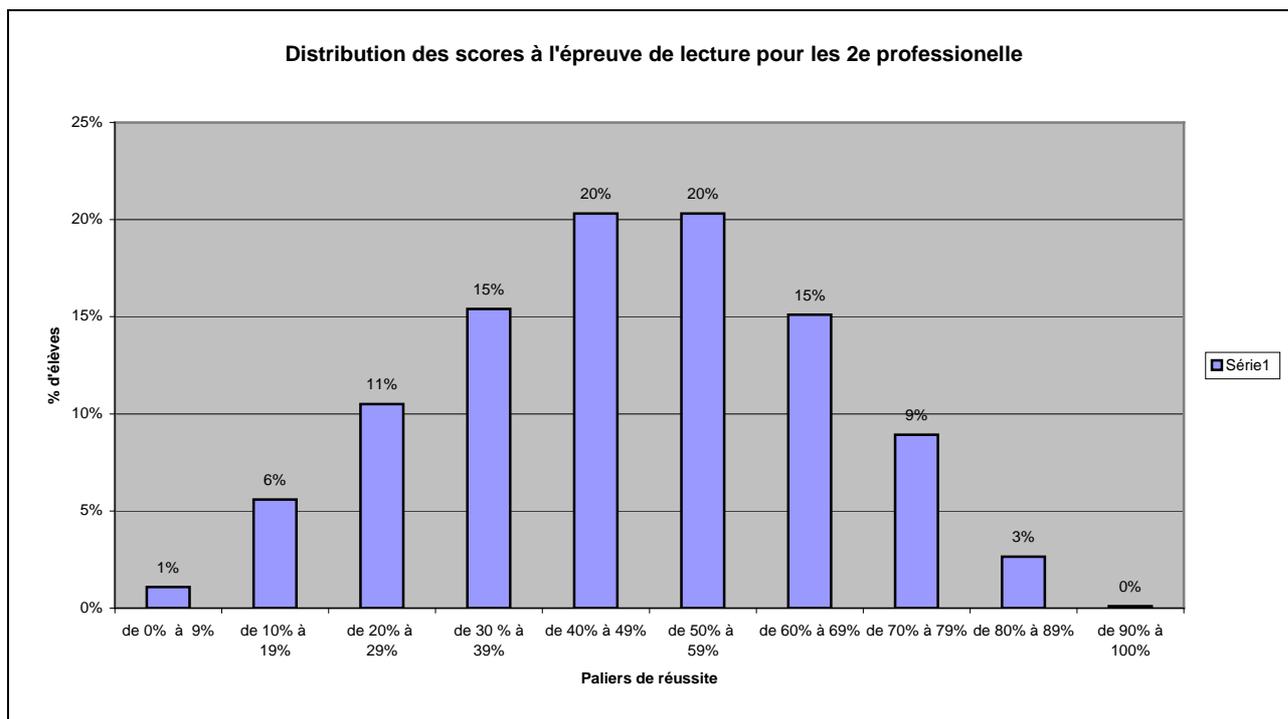
	Nombre d'items	Moyenne	Écart-type
Moyenne à l'ensemble du test lecture	33 ⁸	48,1	17,80
Le proverbe	20	53,3	19,54
La motoneige	17	40,7	20,39

Le graphique 2 ci-dessous montre que 33% des élèves obtiennent une moyenne très faible à l'épreuve de lecture, 55% se situent dans une moyenne comprise entre 40 et 70% et seuls 12% d'entre eux ont un score global supérieur à 70%.

⁷ Les analyses sont effectuées au départ des résultats des élèves présents aux deux séances soit d'un échantillon de 1093 sujets.

⁸ Deux items défectueux ont été supprimés des analyses (item 28 et item 6).

Graphique 2 : Proportion d'élèves par paliers de réussite dans l'enseignement professionnel



1.2. Les niveaux de compétence

Les items du test de lecture ont été soumis à une analyse statistique⁹ visant à hiérarchiser les items du plus simple au plus complexe et à exprimer, parallèlement, le niveau de compétence des élèves sur la même échelle. A partir de ces items, il a été possible de regrouper des items mettant en œuvre des processus de compréhension analogues ou très proches, de définir ensuite quatre niveaux de compétence et d'évaluer le nombre d'élèves se situant à chacun des niveaux observés. Cette voie d'analyse a été privilégiée pour plusieurs raisons. Premièrement, elle offre une vision des résultats de l'épreuve en terme de compétences et de profils de lecteurs. Deuxièmement, elle éclaire de façon concrète la progression qui doit être accomplie par les élèves faibles. Cette façon d'analyser les résultats privilégie enfin l'analyse d'items et de modes de questionnement susceptibles d'aider les enseignants à évaluer, mais aussi surtout à travailler avec les élèves les différentes compétences mises en jeu dans l'épreuve.

Il est important de souligner que les niveaux de compétence qui ont été établis sont spécifiques à l'épreuve qui a été administrée à chacune des deux filières d'enseignement.

Le seuil de réussite des items a été fixé à 70% de réussite, ce qui signifie que l'on peut considérer que les élèves se situant à un niveau maîtrisent les compétences mises en œuvre par l'ensemble des items caractérisant ce niveau. Le seuil de réussite a été fixé à 70 %, ce qui signifie qu'un élève situé à un niveau a au moins 7 chances sur 10 de réussir les items de ce niveau, plus de 7 chances sur 10 de réussir les items des niveaux inférieurs et moins de 7 chances sur 10 de réussir les items de niveaux plus complexes.

⁹ Il s'agit d'une analyse de Rash dont le seuil de difficulté a été fixé à 0,70.

1.2.1. Les niveaux de compétence observés en 2e commune

La ventilation des élèves de 2^e commune au sein des quatre niveaux de compétence liés à l'épreuve externe est présentée dans le tableau 3. Ces quatre niveaux sont inclusifs, par conséquent, les élèves dont les compétences se situent au niveau 2 maîtrisent également les compétences du niveau inférieur. Il convient également de préciser que ces élèves ne sont pas totalement incapables de réussir les items du niveau supérieur. Leur moyenne à ces items (de niveau 3) est toutefois inférieure au seuil de maîtrise fixé ici à 70/100.

Signalons enfin que cette analyse repose sur un examen minutieux des items et plus spécifiquement des différents niveaux de réponse observés à certains items.

Tableau 3 : Proportion d'élèves de l'enseignement général dans chaque niveau de compétence

	Nombre d'élèves	Pourcentage d'élèves dans chaque niveau
Niveau 1	338	18
Niveau 2	1119	61
Niveau 3	354	19
Niveau 4	39	2

Dans chaque niveau, les élèves sont capables de mettre en œuvre une série de compétences.

AU NIVEAU 1, les élèves sont capables de repérer une information courte explicitement mentionnée dans le texte ou présente sous forme de paraphrase et d'effectuer une inférence simple à partir d'un élément local du texte (une phrase ou un groupe de mots). **En 2^e commune, 18% des élèves se situent à ce niveau.**

AU NIVEAU 2, on observe que les élèves sont capables, d'une part, de mettre en relation des informations contenues explicitement dans un texte long ou formulées dans d'autres mots, d'autre part, d'effectuer une inférence locale ciblée sur un passage du texte et de traiter des informations résultant de la mise en relation d'éléments explicites du texte. Ils accomplissent également un premier pas vers une interprétation, propositions de réponse à l'appui. Au niveau du sens global, les élèves se montrent capables de dégager celui-ci d'un récit long et résistant en effectuant un choix parmi plusieurs propositions. **En 2^e année commune, 61% des élèves se situent à ce niveau de compétence. Rappelons que ces élèves ont également très bien réussi les items du niveau 1.**

AU NIVEAU 3, les élèves sont capables d'entrer dans l'implicite du texte: ils parviennent à effectuer des inférences sur l'ensemble du texte à partir d'éléments dispersés. En outre, ils sont capables de proposer une interprétation personnelle en se fondant sur des éléments du texte, de dégager le sens global d'un récit long et résistant et d'en reconstruire la chronologie. **19% des élèves de 2^e commune se situent à ce niveau de compétence.**

AU NIVEAU 4, les élèves sont capables de proposer une interprétation personnelle en se fondant sur des éléments du texte, de mettre en relation un nombre important d'informations issues du texte mais formulées en d'autres termes, de détecter une prise de position pourtant non clairement affirmée par l'auteur et de repérer tous les éléments linguistiques de reprise des personnages dans l'ensemble du texte. **Seuls 2% des élèves de l'échantillon composé de classes de 2^e commune présentent des réponses typiques de ce niveau de compétence.**

Dans la suite de ce document, les items de chaque niveau défini dans l'enseignement général sont analysés qualitativement afin de mettre l'accent sur ce qui fait leur difficulté.

A. LE NIVEAU I

Quels sont les items de l'épreuve réussis par les élèves se situant à ce niveau de compétence ? Il est intéressant de distinguer ces items selon les compétences qu'ils mobilisent. Afin de ne pas alourdir cette présentation, seuls quelques items - dont le numéro sera souligné - sont repris en exemple. Le lecteur intéressé par une vision d'ensemble de la hiérarchie des items peut se référer à l'annexe 2.

Ce premier niveau de compétence regroupe onze items mettant principalement en œuvre l'élaboration de significations et le repérage d'informations explicites et implicites.

Les informations explicites

Pour résoudre les items 34, 35, 31 (*La motoneige*) et l'item 20 (*Nettoyage à sec*), l'élève doit repérer une information courte mentionnée dans le texte de façon explicite. Une stratégie de localisation lui permet donc de fournir une réponse correcte. Ainsi, par exemple, dans l'item 34, l'amorce de réponse « pour se déplacer » apparaît de façon explicite dans le premier paragraphe du texte.

22. Avant l'invention de la motoneige, l'homme a dû imaginer des solutions pour s'adapter à son environnement. Relève dans le texte les différentes solutions que l'homme a mises en place pour résoudre les deux problèmes qui sont posés ci-dessous.

Pour se déplacer seul dans la neige, l'homme a *utilisé le ski et/ou les raquettes à neige.*

34

Les réponses aux items¹⁰, 26^{code 1}, 27^{code 1} et 29 (*La motoneige*) indiquent que l'élève peut repérer une information contenue dans le texte mais formulée en d'autres mots. Ainsi, une simple localisation de l'amorce dans le texte n'est pas efficace, encore faut-il que l'élève fasse correspondre l'énoncé et le passage du texte dont il est question.

Les items 26^{code 1} (repris en exemple) et 27^{code 1} ne sont que partiellement résolus : l'élève n'identifie qu'un élément (correspondant à une des trois réponses correctes possibles) sur les deux qui lui sont demandés. On peut faire l'hypothèse qu'à ce niveau, l'élève éprouve des difficultés à opérer des liens entre les deux éléments du texte qui constituent les éléments de réponse à la question.

18. Relève deux raisons qui expliquent le succès de la motoneige.

a. *Elle est un moyen de transport rapide / elle est un loisir / elle permet d'explorer des régions inaccessibles*

b. OMISSION

26

Les informations implicites

Pour répondre correctement aux items 49 (*Regrets*) et 53 (*Les kilos ou les euros*), l'élève doit effectuer une inférence simple sur un élément local du texte, ici une phrase. Ainsi, pour résoudre l'item 49 repris en exemple, les éléments du texte sur lesquels l'élève doit se baser pour inférer la réponse sont proches (entre les lignes 37 et 39 du texte).

¹⁰Le code associé à un item renvoie aux points attribués à chaque niveau de réponse repris dans la grille de codage (code 1 et 2). Dans la plupart des cas, le code 1 renvoie à une réponse partiellement correcte et le code 2 à une réponse complète.

33. Astor et Grak sont fascinés par l'histoire de Roméo et Juliette, Selon toi, lequel des deux aurait voulu être Juliette ?

Grak

49

Le sens global

L'item 47 portant sur l'interprétation du titre du texte narratif *Regrets* reflète la capacité de l'élève à percevoir le sens global d'un récit court en effectuant un choix parmi plusieurs propositions. Evidemment, les propositions de réponse orientent les élèves qui doivent donc identifier la réponse correcte et non la produire. Cependant, chacun des distracteurs correspond à un élément mentionné dans le texte et est donc plausible si l'élève n'extrait pas le sens global du récit. Bien qu'il se situe à un niveau taxonomique plus faible, ce type de questionnement est intéressant dans la mesure où il permet d'évaluer ou de travailler (en discutant, par exemple, la pertinence de chacune des propositions) des compétences aussi complexes que le sens global, même avec de faibles lecteurs.

31. Pour quelle raison Astor et Grak regrettent-ils d'appartenir à l'ancienne génération de robots ?

Astor et Grak le regrettent parce que, si ce n'était pas le cas,...

- ils seraient encore jeunes.
- ils seraient capables de penser.
- ils pourraient tomber amoureux.
- ils ne seraient pas à l'hospice.

47

Parmi les items qui constituent ce premier niveau de compétence, on observe un item visant la capacité à dégager l'organisation d'un texte. Il s'agit de l'item 9 (*Nettoyage à sec*), qui vise l'identification d'une anaphore. Cet item est particulièrement facile dans la mesure où la proposition *d* (*la femme de ménage*) correspond au seul personnage féminin du récit.

9. Associe chacune des propositions de la liste aux personnages auxquels elles se rapportent.

a : le meilleur ami de Joseph ; b : l'ours en peluche ; c : le petit vieux en loden vert ; d : la femme de ménage ; e : Monsieur Willems ; f : le plus grand des deux malfrats ; g : l'otage

Lettre(s)	PERSONNAGES
d	Madame Irma

9

A. LE NIVEAU 2

Ce niveau de compétence est constitué de vingt-neuf items dont les deux tiers visent l'élaboration de significations.

Les informations explicites

Au niveau 2, on observe la capacité à repérer et à mettre en relation des informations explicites contenues dans un texte long grâce aux items 21 et 22 (*Nettoyage à sec*). A ce niveau, la stratégie de localisation est insuffisante car il faut que l'élève relie entre eux les différents éléments dégagés du texte. Ainsi, la réussite de l'item 21 est conditionnée par la mise en relation d'éléments tels que *la période de fêtes* (ligne 2), *le sapin*, *la guirlande lumineuse* (ligne 109), *Noël et le nouvel an* (ligne 177).

15. Complète la fiche du policier qui est chargé de l'enquête.

Mois de l'année	décembre	1	0	9
Nom et prénom de l'otage	Joseph Willems	1	0	9

21

22

Les élèves qui se situent à ce second niveau sont également capables de repérer une information contenue dans le texte mais formulée différemment. Les items qui témoignent de cette compétence sont les items 30 et 33 (*La motoneige*) et 42, 43, 44 et 45 (*Regrets*).

21. Indique si les propositions suivantes sont vraies, fausses ou si le texte ne permet pas de le dire.

	Vrai	Faux	Le texte ne le dit pas
Dans les régions du Nord de la planète, l'usage de la motoneige est uniquement réservé aux loisirs.		X	1 0 9

30

30. Quels sont les quatre niveaux de perfectionnement des robots ?

1. *Ceux programmés pour accomplir des actions simples (trouver une tôle, visser un boulon)*

42

Aux items 54, 56 (*Les kilos ou les euros*) de même qu'à l'item 26^{code 2} (*La motoneige*), l'élève repère et met en relation plusieurs informations contenues dans le texte mais formulées différemment.

Pour résoudre l'item 26 reproduit ci-dessous et obtenir le code 2, l'élève doit effectivement mettre en relation les deux éléments de réponse alors que l'amorce de l'item n'est pas littéralement présente dans le texte.

18. Relève deux raisons qui expliquent le succès de la motoneige.

- a. *Elle est un moyen de transport rapide (elle est un loisir / elle permet d'explorer des régions inaccessibles).*
- b. *Elle est un loisir (elle est un moyen de transport rapide / elle permet d'explorer des régions inaccessibles).*

26

Les informations implicites

Aux items 58 et 59 issus du texte informatif *Les kilos ou Les euros*, l'élève a dû mettre en relation plusieurs informations formulées dans le texte en d'autres mots et effectuer un raisonnement sur la base de ces informations. Dans l'item 58 reproduit ci-dessous, l'élève doit repérer les deux établissements qui ont introduit des produits laitiers et inférer le succès ou l'échec de cette initiative au départ des propos de la directrice.

39. Quelles écoles ont tenté l'expérience des produits laitiers et avec quel résultat ?
Complète le tableau.

Établissements	Réussite ou échec de l'introduction des produits laitiers
Jette - succès / Namur - échec	

58

Aux items 3^{code 1}, 16 et 17 (*Nettoyage à sec*), 48 (*Regrets*) et 60 (*Les kilos ou les euros*), l'élève effectue une inférence à un niveau local, ciblée sur un passage du texte. Si l'on prend l'item 3 pour exemple, les réponses observées à ce niveau sont considérées comme incomplètes car l'élève reste cantonné à l'extrait mentionné dans l'amorce. Il ne fait pas de lien avec les informations contenues dans la suite du récit qui lui permettraient de justifier plus précisément le comportement observé. Ce niveau de réponse **partiellement correct** illustre bien le type de difficulté rencontrée par les élèves et la marge de progrès qu'il leur reste à accomplir. Notons que les élèves qui produisent la réponse complète à l'item 3 se situent quant à eux au troisième niveau de compétence.

6. Pour les braqueurs, l'ours en peluche est un objet stupide, de peu de valeur, *Comprends-tu alors pourquoi le vieux agit de la façon décrite dans le passage situé entre les lignes 154 et 159 ? Explique-le de manière précise.*

L'élève mentionne soit le lien affectif, soit la peur du vieux de voir son ours disparaître : « *Pour le vieil homme, cet ours est son meilleur ami, il est sacré à ses yeux.* » / « *Le vieux veut récupérer son ours auquel il tient.* »

□₃

Aux items 4^{code 1}, 6, et 7^{code 1} du texte narratif *Nettoyage à sec*, l'élève effectue un premier pas vers une interprétation. En effet, les concepts proposés lui permettent de structurer sa réponse dans un tableau qui l'amène à associer chacun des personnages principaux du récit aux notions de victime/agresseur.

Concernant les items 4 et 7, les réponses observées à ce niveau ne sont que partiellement correctes (comme l'indique la notion de code 1) car elles ne fournissent pas l'identité exacte du personnage. La mention du nom (ou du prénom) de celui-ci tel que le précisait la consigne est un indice de compréhension plus fine du récit puisque cette information est à construire par le lecteur par association d'informations.

7. Complète le tableau suivant en indiquant dans chacune des cases adéquates le nom du ou des personnages principaux :

	Scène du pressing	Scène au domicile d'Hubert et de son complice
Victime(s)	<div style="text-align: right;">2 1 0 9</div> <i>Le petit vieux</i>	<div style="text-align: right;">1 0 9</div> <i>Hubert et son complice</i>
Agresseur(s)	<div style="text-align: right;">1 0 9</div> <i>Hubert et son complice</i>	<div style="text-align: right;">2 1 0 9</div> <i>Le petit vieux</i>

Le sens global

La résolution de l'item 25 du texte *Nettoyage à sec* suppose que l'élève dégage le sens global de ce récit long et résistant sur la base de plusieurs propositions. Ainsi, il ne produit pas un résumé du récit mais démontre qu'il est capable de sélectionner celui qui est le plus complet, qui rend compte de la succession des scènes, de la coupure chronologique de l'histoire, de l'identité du personnage principal, ... Les autres extraits sont incomplets, omettent certains passages clés du récit, ou ne restituent qu'un seul point de vue, ...

17. Voici quatre résumés "apéritifs" relatifs au texte "Nettoyage à sec".
Coche celui qui est le plus fidèle au texte,

<input type="checkbox"/>	Nettoyage à sec. Pour ce qui est de nettoyer, là, on est gâtés. Deux malfrats se pointent dans une blanchisserie, braquent la vendeuse et utilisent comme otage un pauvre vieux avec un loden vert. Bilan : 3 sacs de 200 litres remplis de valeurs. Beau coup! Cependant, beaucoup de problèmes, car maintenant il faut "blanchir" cet argent, l'écouler. Et là, c'est une autre chanson... Courez lire ce bon petit récit policier et vous verrez qu'on est plus vite "à sec" qu'on ne le croit !
<input checked="" type="checkbox"/>	Quel est le rapport entre une vieille gitane aux ongles crochus, un petit vieux et deux malfrats qui braquent une blanchisserie. Hum ! Pas facile ! C'est un "ours", un vieil ours en peluche, pardi ! A sept ans, "le vieux" avait rencontré une voyante qui lui avait prédit de ne jamais abandonner l'ours. Alors, lorsque deux malfrats raflent la vieille peluche avec leur butin lors du braquage d'un "nettoyage à sec" où se trouve malencontreusement le vieux, celui-ci "voit rouge". Son ours, il va le récupérer, ça, je vous le dis ! À lire absolument... car la fin vaut le détour !
<input type="checkbox"/>	Nettoyage à sec, c'est une histoire un peu triste. Un vieillard va dans un pressing pour nettoyer son ours en peluche qu'il avait gardé. Et là, deux gangsters braquent une arme sur sa tempe. Il est ensuite pris en otage puis abandonné dans le froid. C'est l'histoire d'un fait divers tragique qui tourne mal pour un gentil petit vieux qui a mené une vie bien tranquille. Un récit de vie émouvant !
<input type="checkbox"/>	Nettoyage à sec, c'est une farce ! Deux méchants malfrats attaquent un "nettoyage à sec" pour se remettre à flot. Tout a été étudié : le repérage des lieux, la voiture, le trajet pour la fuite. Mais voilà, tout échoue lamentablement, car on ne s'est pas méfié d'un petit vieux qui passait là par hasard ! Un petit récit rigolo... à ne pas rater.

25

Enfin, parmi les items réussis à ce second niveau de compétence, cinq items visaient la capacité à percevoir la cohérence entre les phrases et groupes de phrases, et plus particulièrement la capacité à identifier des anaphores.

L'analyse des items réussis à ce second niveau de compétence montre que si les élèves semblent capables d'identifier certains éléments participant à la cohérence du texte, cette compétence n'est toutefois pas encore maîtrisée sur l'ensemble des textes proposés dans l'épreuve.

Les anaphores

Les élèves situés à ce deuxième niveau de compétence réussissent les items 10, 11 et 12 (*Nettoyage à sec*), identifiant toutes les anaphores demandées. Dans ce cas, il s'agissait de sélectionner des éléments de reprise des personnages du récit parmi ceux proposés dans la question.

A ce niveau, le nombre d'éléments à associer aux personnages est plus important qu'au premier niveau de compétence. En outre, le fait que l'identité du personnage principal (« le petit vieux ») laisse planer une certaine ambiguïté accroît la difficulté de l'item 11.

A l'item 37^{codes 1 et 2} (*La motoneige*), les élèves identifient une ou deux anaphores dans **l'ensemble du texte** parmi les trois demandées et à l'item 50^{code 1} (*Regrets*), ils en identifient une parmi les trois attendues en se référant également à **l'ensemble du texte**.

24. Relève dans l'ensemble du texte trois noms ou expressions qui désignent la motoneige.

1. *une machine à moteur / un engin / l'invention*
2. *une machine à moteur / un engin / l'invention*
3. omission

37

Enfin, la capacité à tenir compte des unités lexicales et à les traiter est appréhendée par les items 61 et 63 (*Les kilos ou les euros*) qui amènent l'élève à confirmer le sens de deux mots.

41, Donne un synonyme pour remplacer le mot "bannis".

exclu / interdit / enlevé

63

B. LE NIVEAU 3

Parmi les vingt-deux items (et codes de réponses) qui caractérisent ce niveau, quinze visent la capacité à élaborer des significations.

Les informations explicites

Les items 19 et 23 (*Nettoyage à sec*) relèvent de l'explicite et renvoient à une compétence décrite précédemment : repérer des informations explicites dans un texte long.

De la même manière, à l'item 27^{code 2} (*La motoneige*), l'élève met en jeu une stratégie partiellement maîtrisée au niveau 1 : il met en relation plusieurs informations formulées dans le texte en d'autres mots. L'évolution par rapport au premier niveau de compétence réside donc dans la capacité de l'élève à opérer un lien entre les deux éléments de réponse attendus.

19. Cite deux inconvénients de la motoneige.

a. *Elle est une source de pollution*

b. *Elle constitue un danger, elle implique le respect des consignes de sécurité*

27

Les informations implicites

Aux items 3^{code 2}, 7^{code 2}, 15, 18 (*Nettoyage à sec*) 28 (*La motoneige*) et 41 (*Regrets*), les élèves situés au troisième niveau de compétence infèrent à partir d'éléments dispersés du texte. Si l'on se réfère à l'item 3 repris ci-dessous en exemple, le type de réponses obtenu à ce niveau de compétence est qualitativement plus avancé que celui observé au niveau 1. Les réponses témoignent en effet d'une capacité à dépasser l'extrait référé dans l'amorce pour rechercher des éléments de réponse et en inférer une information non explicitée par l'auteur.

6. Pour les braqueurs, l'ours en peluche est un objet stupide, de peu de valeur. *Comprends-tu alors pourquoi le vieux agit de la façon décrite dans le passage situé entre les lignes 154 et 159 ? Explique-le de manière précise.*

La réponse de l'élève montre pourquoi l'ours est au contraire un objet essentiel pour le vieil homme et fait référence à la recommandation de la voyante : « *Pour récupérer son ours que la gitane lui a dit de ne jamais quitter.* »

3

La résolution des items 39 (*La motoneige*) et 65^{code1} (*Les kilos ou les euros*) nécessite que l'élève propose une interprétation personnelle en se fondant sur des éléments du texte. La réussite de ces deux items, qui apparaît au troisième niveau de compétence, implique que l'élève dépasse le cadre des informations textuelles et établisse des liens entre le contenu des textes et ses connaissances préalables.

L'analyse de l'item 39 repris ci-dessous montre qu'à ce niveau 3, l'élève est confronté à une question ouverte, suscitant la mise en relation d'éléments dispersés et de ses connaissances personnelles alors qu'au niveau précédent, l'élève bénéficiait d'un cadre de réponse structurant (exemples : items 4, 6,7, 58).

26. Lis le texte présenté dans l'encadré ci-dessous et cite une critique commune aux deux textes, qui concerne donc le Paris-Dakar ET la motoneige.

(...) Le Paris-Dakar est régulièrement au centre de débats et de manifestations. Les opposants réclament un arrêt définitif de cette course qui a causé près d'une cinquantaine de décès depuis son lancement. Même si les organisateurs ont pris des mesures de sécurité supplémentaires, les critiques n'ont pas cessé. D'une part, cette manifestation, qui rapporte beaucoup d'argent à ses organisateurs, véhicule l'image d'une Europe de luxe dans un pays pauvre. D'autre part, les gens reprochent à ce rallye l'agression écologique qu'elle fait subir à ce pays. Pour ses défenseurs, il s'agit d'une grande aventure humaine qui contribue à la découverte et aux échanges culturels avec le continent africain (...).

C.G.

Critique commune aux deux textes : *Les deux textes parlent de la pollution (agression écologique).*

39

Vérifier des hypothèses proposées

Aux items 13 ^{code 1} et 14 (*Nettoyage à sec*), l'élève doit vérifier des hypothèses proposées dans l'énoncé et produire une justification cohérente en tenant compte de différents indices dispersés dans le texte.

10. Les deux adjectifs de la première colonne peuvent-ils convenir à la personnalité de M. Willems ? *Justifie tes choix par des comportements de ce personnage extraits du texte.*

	OUI	NON	Pourquoi ?
Déterminé : il applique ses décisions sans hésiter.	X		<i>Il va chercher son ami chez les malfrats.</i>
Superstitieux : il croit au pouvoir magique de certains actes.	X		<i>Il craint que s'il abandonne son ours le malheur s'abatte sur lui.</i>

13

14

Le sens global

La réussite des items 8 et 24 (*Nettoyage à sec*) suppose que l'élève dégager le sens global d'un récit long et résistant. L'item 8 repris ci-dessous, implique d'identifier le narrateur à un moment du récit. La complexité de cet item réside dans le fait que, d'une part, le narrateur n'est pas explicitement désigné à cet endroit, d'autre part, que la structure du récit comporte des ruptures chronologiques et introduit un second narrateur.

8. "Les idées, c'est jamais moi qui les ai, Je suis juste bon ..." (Ligne 1)

Indique qui est ce "je" dans l'histoire, L'ami, le complice d'Hubert.

8

Parmi les items observés à ce troisième niveau, cinq mobilisent la capacité à dégager l'organisation d'un texte et à percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases.

Structure dialoguée

Les élèves de ce niveau de compétence réussissent également l’item **64** qui relève de l’identification de la structure dialoguée : l’élève repère une marque de discours direct, qui participe à la compréhension de la structure du texte.

42. Dans le dernier paragraphe de l’article de A-C. Huwart, pourquoi certaines phrases apparaissent-elles en italique ?

La différence d’écriture montre que c’est une interview, quelqu’un qui donne son avis.

64

Structure narrative

Les items 2 et **1**^{code 1} (*Nettoyage à sec*) supposent que l’élève identifie la structure narrative du récit. A l’item 2, l’élève reconstruit la chronologie de l’histoire. A l’item **1**^{code 1}, il repère la rupture chronologique dans ce même récit long. Cependant, il n’infère pas le lien qui existe entre ces deux passages.

4. Tu as certainement été étonné(e) en lisant le passage qui se situe entre les lignes 47 et 72. En fait, il y a un lien entre ce passage et le début du texte, *Explique lequel.*

Le passage explique l’enfance du personnage (limitation à la notion de feedback).

1

Anaphores

Aux Items **37**^{code 3} (*La motoneige*) et **50**^{code 2} (*Les kilos ou les euros*), l’élève identifie, dans l’ensemble du texte, deux ou trois anaphores parmi les trois demandées.

24. Relève dans l’ensemble du texte trois noms ou expressions qui désignent la motoneige,

1. *une machine à moteur*
2. *un engin*
3. *l’invention*

37

Une dernière compétence, mise en œuvre par deux items, permet de caractériser ce troisième niveau de compétence : il s’agit de la capacité à tenir compte et à traiter des unités lexicales et grammaticales.

Les unités lexicales

Pour résoudre l’item **36** (*La motoneige*), l’élève a dû confirmer le sens d’un mot.

23. « Mais le revers de la médaille est qu’elle n’est pas nécessairement la meilleure amie de l’environnement »...
Trouve un synonyme de l’expression « revers de la médaille ».

L’inconvénient, le défaut, le désavantage, le problème, ...

36

Les unités grammaticales

A l’item 62 (*Les kilos ou les euros*), l’élève s’appuie sur la ponctuation pour comprendre un texte.

41.

b) Voici quelques exemples de situations où l'on utilise les guillemets :

- l'encadrement d'un discours rapporté
- l'emploi d'un mot que l'auteur veut isoler
- l'emploi d'un mot emprunté à un niveau de langue différent**
- l'emploi d'un mot utilisé dans un domaine particulier (un terme technique)

62

Choisis la situation dans laquelle est utilisé le mot "crasses" dans cette phrase.

C. LE NIVEAU 4

Certains des huit items qui constituent ce niveau (item 1, 4, 55) font intervenir des compétences de lecture experte qui ne devraient pas être hors de portée d’un élève de fin de 1^e degré. Le très faible pourcentage d’élèves qui se situent à ce niveau tient sans doute au fait que certains de ces items (notamment les items 1 ^{code 2}, 13 ^{code 2} et 65 ^{code 2}) mobilisent non seulement la compréhension mais aussi principalement l’expression écrite ou la précision du vocabulaire. En effet, le niveau de réponse (code 2) attendu dans ces items requiert de la part de l’élève une formulation plus précise que celle codée partiellement (code 1) dans les niveaux de compétence antérieurs. L’item 38, quant à lui, fait partiellement référence à une compétence des Socles mais renvoie à un support écrit comportant une part non négligeable d’implicite¹¹.

Quatre items de ce niveau font intervenir la capacité à élaborer des significations.

Les informations explicites

L’item 55 amène l’élève à mettre en relation plusieurs informations formulées dans le texte en d’autres termes : il doit relier quatre éléments du texte et les faire correspondre aux éléments de l’amorce. L’opération est donc complexifiée par la multiplicité des données à mettre en lien.

38. Parmi les raisons énumérées ci-dessous, quelles sont celles qui ont poussé les établissements cités à installer (ou à maintenir) des distributeurs automatiques ?

Donne à chaque établissement la ou les raisons qu’il invoque en recopiant le(s) numéro(s) adéquat(s) :

1. Permettre aux élèves de s'alimenter sainement
2. Acheter des fournitures scolaires
3. Lutter contre l'obésité des élèves
4. Soutenir les familles en difficulté
5. Financer les projets pédagogiques
6. Offrir des boissons variées
7. Entretien des bâtiments

Etablissements	Numéros des raisons						
Ecole communale Clarté de Jette	1	2	3	5	1	0	9
					<input type="checkbox"/> :		

¹¹ 17 % des élèves de 2^e commune ont répondu à cette question que l’auteur ne donne pas son avis car il n’exprime pas explicitement son avis dans le texte , « il ne dit pas je pense que » (code 8).

10, Les deux adjectifs de la première colonne peuvent-ils convenir à la personnalité de M. Willems ? Justifie tes choix par des comportements de ce personnage extraits du texte.

	OUI	NON	Pourquoi ?
Déterminé : il applique ses décisions sans hésiter.	X		Quand il va chez les malfrats, il est bien décidé à récupérer son ours.

13

Les informations implicites

L'item 65 ^{code 2} (Les kilos ou les euros) requiert de la part de l'élève une interprétation personnelle basée sur des éléments du texte. Il doit pour cela mettre en lien ses connaissances personnelles et certains éléments du texte. Le traitement de l'information opéré à ce niveau est complexifié par le caractère abstrait et décentré de la réflexion suscitée. L'élève doit en effet adopter la position d'un chef d'établissement.

43. L'article de Hugues Dorzée se termine par la phrase suivante : « Le débat entre éthique et commerce n'est pas toujours simple. »

Lorsqu'on parle d'éthique, cela signifie que l'on parle de la morale, de la manière de se comporter pour le bien des autres.

A la lumière de cette explication, formule à ta manière ce que signifie cette phrase.

Les directeurs d'école savent que cela peut rapporter de l'argent pour aider les jeunes en difficultés mais que cela peut aussi faire de gros dégâts sur la santé.

65

La résolution de l'item 4 ^{code 2} (Nettoyage à sec) évoquée dans la description du niveau 2 suppose que l'élève infère à partir d'éléments dispersés. Plus précisément, il fournit l'identité d'un personnage qui n'est dévoilée qu'à la suite du récit et non dans la scène à laquelle l'amorce fait référence.

Vérifier des hypothèses proposées

Les réponses observées à l'item 13 ^{code 2} témoignent du fait que l'élève vérifie et justifie une hypothèse proposée en utilisant un lexique adéquat, exigence non rencontrée au niveau de compétence 3.

7. Complète le tableau suivant en indiquant dans chacune des cases adéquates le nom du ou des personnages principaux :

	Scène du pressing
Victime(s)	Joseph Willems

2 | 1 | 0 | 9

4

La capacité à dégager l'organisation d'un texte et à percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases est appréhendée via quatre items.

Structure argumentative

La résolution de l'item 38 suppose que l'élève détecte une prise de position non « clairement » affirmée par l'auteur. Il s'agit d'une compétence complexe car l'auteur suggère certaines solutions à la problématique évoquée. L'élève capable de déceler les

indices d'une prise de position de l'auteur au travers d'un texte informatif est vraisemblablement engagé dans une lecture critique experte.

25. Il arrive parfois que, dans un texte livrant des informations, l'auteur donne son avis. Est-ce le cas dans cet article ? Réponds par oui ou par non et explique ta réponse.

38

Oui, car l'auteur dit : « L'idéal est de limiter des espaces où cette pratique est autorisée et de l'interdire ailleurs. »

Structure narrative

L'item 1^{code 2} témoigne d'une capacité à identifier et à expliciter une rupture chronologique dans un récit long. Il fait ainsi le lien entre le passage évoqué et la suite du récit et se montre donc capable de gérer la principale difficulté du récit.

4. Tu as certainement été étonné(e) en lisant le passage qui se situe entre les lignes 47 et 72. En fait, il y a un lien entre ce passage et le début du texte. Explique lequel.

1

En effet, on le comprend à la fin, Joseph est le vieux monsieur du nettoyage et les voleurs ont emprunté son ours, Robert, que la voyante a dit de ne pas quitter.

Structure explicative

A l'item 51, l'élève repère le problème exposé dans le texte informatif *Les kilos ou les euros* et localise les explications fournies afin de déterminer quel est celui des deux textes qui explicite l'autre. En outre, à ce niveau, l'élève opère plusieurs traitements des informations lues, les met en relation.

35. Dans l'article de H. Dorzée, une phrase introduit l'article suivant d' A.C. Huwart. Recopie cette phrase. *Nous avons demandé à des directeurs ce qu'ils faisaient des recettes engrangées.*

51

Anaphores

A l'item 50^{code 3}, l'élève identifie, dans l'ensemble du texte, toutes les anaphores demandées.

34. Dans le texte, retrouve les trois mots ou expressions qui désignent les robots les plus évolués.

1. *Les jeunes d'aujourd'hui*

2. *Ceux de la nouvelle génération*

3. *Les tout derniers modèles*

50

1.2.2. Les niveaux de compétences observés en 2^e professionnelle

L'analyse du classement des items selon leur indice de difficulté conduit à distinguer, comme en 2^e commune, quatre niveaux de compétence en lecture. Ces niveaux ne sont toutefois pas strictement identiques à ceux décrits précédemment puisqu'ils reposent sur les items constitutifs de l'épreuve administrée à la 2^e professionnelle. On retrouve cependant la même logique de découpage vu que les deux épreuves sont basées sur des compétences parallèles. Mais dans la mesure où le nombre d'items contenus dans cette épreuve est nettement moindre (33 items) qu'en 2^e commune, la description des niveaux y est forcément moins affinée.

La ventilation des élèves de 2^e professionnelle au sein des quatre niveaux de compétence liés à l'épreuve qui leur a été administrée est présentée dans le tableau 4. Ces quatre niveaux sont inclusifs, par conséquent, les élèves dont les compétences se situent au second niveau maîtrisent les compétences du niveau inférieur, ceux du niveau 3 maîtrisent a fortiori les compétences caractéristiques du niveau 2, ... Rappelons également que les items du niveau supérieur à celui où se trouve un élève ne lui sont pas complètement hors de portée. Ces items sont trop peu réussis (la moyenne à ces items est inférieure à 70/100) pour que ce niveau de compétence lui soit attribué.

Tableau 4 : Proportion d'élèves dans chaque niveau de compétence dans l'enseignement professionnel

	Nombre d'élèves	%
Niveau 1	657	60%
Niveau 2	254	23%
Niveau 3	176	16%
Niveau 4	6	1%

Dans chaque niveau, les élèves sont capables de mettre en œuvre une série de compétences.

AU NIVEAU 1, les élèves sont capables de repérer une information courte explicitement mentionnée dans le texte. L'amorce de la question utilise littéralement les mêmes mots que ceux du texte. Ainsi, une stratégie de repérage d'un mot suffit pour retrouver l'information. Les élèves de ce niveau parviennent en outre à effectuer une inférence simple au départ de plusieurs propositions et à comprendre la logique d'enchaînement des répliques dans les dialogues. **Parmi les élèves qui constituent l'échantillon de 2^e professionnelle, 60% se situent dans ce premier niveau de compréhension très rudimentaire.**

AU NIVEAU 2, à ce niveau, les élèves sont capables de repérer une information explicitement mentionnée. Toutefois, des reformulations sont nécessaires : les mots de l'amorce ne sont pas tout à fait les mêmes que ceux du texte. Les élèves de ce deuxième niveau sont capables d'effectuer une inférence simple au départ d'éléments proches, propositions à l'appui. **23% des élèves de 2^e professionnelle présentent un profil de réponses qui ne dépasse pas ce niveau de compétence.**

AU NIVEAU 3, les élèves sont capables, d'une part, de mettre en relation plusieurs informations formulées dans le texte en d'autres termes, d'autre part, d'effectuer un premier pas vers une interprétation plus complexe, éléments proposés à l'appui. En outre, ils parviennent à dégager le sens global d'un récit, à en reconstruire la chronologie et à identifier plusieurs éléments linguistiques de reprise des personnages. **Le pourcentage d'élèves qui atteignent ce niveau s'élève à 16%.**

AU NIVEAU 4, les élèves sont capables de proposer une interprétation personnelle en se fondant sur des éléments du texte, d'inférer à partir d'éléments dispersés et de repérer les éléments linguistiques de reprise des personnages. **Parmi les élèves de 2^e professionnelle inclus dans l'échantillon, seul 1% atteint ce niveau de compétence.**

Dans la suite de ce document, les items de chaque niveau défini dans l'enseignement professionnel sont analysés qualitativement afin de mettre l'accent sur ce qui fait leur difficulté.

18. Avant d'inventer la motoneige, l'homme a dû imaginer des solutions pour résoudre certains problèmes et s'adapter à son environnement.

Relève dans le texte les solutions que l'homme a trouvées.

Pour faire circuler des marchandises sur les routes enneigées, l'homme *a utilisé l'animal*.

31

A. LE NIVEAU 1

Les items réussis à ce niveau de compétence peuvent se distinguer en fonction des compétences qu'ils mobilisent. Dans ce premier niveau, l'élaboration de significations est mise en œuvre dans cinq items. Le lecteur intéressé par une vision d'ensemble de la hiérarchie des items peut se référer à l'annexe 3.

Les informations explicites

Les élèves dont les compétences ne dépassent pas le niveau 1 répondent correctement à l'item 27 (*La motoneige*) et à l'item 31 (*La motoneige*). Dans le premier cas, ils repèrent la proposition présente dans un sous-titre de façon explicite et, dans le second, ils dégagent une information courte mentionnée explicitement dans le texte. Dans les deux cas, une stratégie de localisation leur permet de fournir une réponse correcte.

Les informations implicites

Aux items 2, 3 et 5 (*Le proverbe*), les élèves identifient un sentiment parmi trois propositions. Ils effectuent ainsi une inférence simple à partir d'un élément local du texte (une phrase). Le niveau taxonomique peu élevé de la question permet d'observer la capacité des élèves de ce niveau à rapprocher certains éléments du récit pour construire l'information.

1. Au fil de l'histoire, Lucien passe par plusieurs sentiments différents.
Indique-les en traçant une croix dans la case qui convient.
 Attention : une seule croix par extrait de texte ! Un sentiment servira deux fois !

Extrait du texte	Lucien est inquiet	Lucien est confiant	Lucien est vexé
Ligne 9	X		
Ligne 41		X	
Ligne 87			X

2

3

5

La capacité à dégager l'organisation d'un texte et à percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases est mise en jeu dans cinq items réussis par les élèves situés à ce niveau.

Structure dialoguée

La résolution des items 12, 14, 15 et 16 (*Le proverbe*) suppose que l'élève comprenne la logique d'enchaînement des répliques dans les dialogues.

9. Indique le personnage qui parle dans le texte.

Coche la case qui convient dans chaque ligne du tableau.

	Personnages du texte				
	Le père	Lucien	Le professeur	La tante Julie	Béruchard
Ligne 9		X			
Lignes 76-77			X		
Ligne 95	X				

12

14

15

Les anaphores

A l'item 19^{code1 12} (*Le proverbe*), l'élève identifie, dans un **extrait** du texte, deux anaphores sur les quatre demandées.

12, Voici un passage du texte,

Lucien, pris d'une vague anxiété, osa lever la tête et eut un regard un peu effaré. Mais **son** père ne le voyait pas, trop occupé à polir une phrase de transition qui allait lui permettre de présenter les équipes rivales [...]

- Donne, **je** vais écrire moi-même. C'est plus commode que de dicter. [...]

A onze heures, son père le réveilla et **lui** tendit le cahier.

- Et maintenant, **tu** vas me recopier ça posément. J'attends que tu aies fini pour relire. Tâche de mettre la ponctuation, surtout.

- Il est tard, fit observer Lucien. Je ferais peut-être mieux de **me** lever demain matin de bonne heure ?

- Non, non. Il faut battre le fer pendant qu'il est chaud. Encore un proverbe, tiens. [...]

Une semaine plus tard, le professeur rendait la copie corrigée.

- Dans l'ensemble, dit-il, je suis loin d'être satisfait. Si j'excepte Béruchard à qui j'ai donné treize, et cinq ou six autres tout juste passables, **vous** n'avez pas compris le devoir.

a. Dans cet extrait, on a souligné des mots, Recopie parmi les six mots soulignés ceux qui rappellent ou remplacent Lucien.

Son, lui

19

B. LE NIVEAU 2

Parmi les 10 items réussis à ce niveau, huit visent l'élaboration de significations.

Les informations explicites

Au deuxième niveau, l'élève parvient à repérer des informations contenues dans le texte mais formulées en d'autres termes aux items 25, 29 et 30 (*La motoneige*). Ainsi, une simple localisation de l'amorce dans le texte n'est pas efficace, encore faut-il que l'élève fasse correspondre l'énoncé et le passage du texte dont il est question. Dans l'exemple ci-dessous, la localisation du mot *invention* conduit à une réponse erronée puisqu'elle oriente l'élève vers la date de début de commercialisation de la motoneige.

¹² Le code associé à un item renvoie aux points attribués à chaque niveau de réponse repris dans la grille de codage (code 1 ou 2) du dossier de l'enseignant. Pour ce type de codage spécifique, le code 1 renvoie à une réponse partiellement correcte et le code 2 à une réponse complète.

17. Indique si les propositions suivantes sont vraies, fausses ou si le texte ne permet pas de le dire.

	Vrai	Faux	Le texte ne le dit pas
La motoneige a été inventée en 1960,		X	

25

Aux Items 22 ^{code 1} et 23 ^{code 1} (*La motoneige*), la réponse observée est incomplète : l'élève parvient à trouver un élément (correspondant à une des trois réponses correctes) sur les deux demandés. A ce niveau, on peut supposer qu'il n'opère donc pas encore de lien entre les deux éléments de réponse demandés.

14. Relève deux raisons qui expliquent le succès de la motoneige.

a. *Elle est moyen de transport rapide ou elle est un loisir ou elle permet d'explorer des régions inaccessibles*

b. omission

22

Les informations implicites

Aux items 4, 8 et 11 issus du texte narratif *Le proverbe*, l'élève identifie un sentiment ou une intention parmi plusieurs propositions. Il effectue ainsi une inférence simple au départ des éléments qui précèdent la phrase indiquée, aidé par des propositions de réponse.

6. Au fil de l'histoire, le père passe aussi par plusieurs sentiments différents.
Indique-les en traçant une croix dans la case qui convient.
Attention : une seule croix par extrait de texte !

Extrait du texte	Le père doute	Le père est fier	Le père est sûr de lui
Ligne 99		X	

8

Deux items réussis à ce niveau font intervenir la capacité à traiter les unités lexicales.

Pour résoudre les items 20 et 21 (*Le proverbe*), l'élève a dû confirmer le sens de deux mots.

13. Parmi les explications suivantes proposées pour les mots ou expressions ci-dessous, entoure chaque fois celle qui convient dans l'histoire.
Tu dois retourner au texte pour trouver la réponse !

Lignes 38-39 « mine »	« La <u>mine</u> soucieuse, il relut plusieurs fois le proverbe et murmura :... »	1. terrain d'où l'on extrait un métal, du charbon. 2. partie centrale d'un crayon. 3. source inépuisable. 4. aspect du visage.
Ligne 99 « illuminé »	« Le visage du père s'était <u>illuminé</u> . »	1. Le père se réjouit. 2. Le père comprend brusquement quelque chose. 3. Le père devient tout rouge.

20

21

C. LE NIVEAU 3

Seuls quatre items permettent de décrire la compétence *élaborer des significations* observée à ce niveau.

Les informations explicites

Aux items 22 ^{code 2}, 23 ^{code 2} et 26 issus du texte informatif *La motoneige*, l'élève met en relation plusieurs informations formulées dans le texte en d'autres termes. Pour résoudre l'item 22 repris ci-dessous et obtenir le crédit complet, l'élève doit effectivement mettre en relation les deux éléments de réponse bien que l'amorce de l'item ne soit pas littéralement présente dans le texte.

14. Relève deux raisons qui expliquent le succès de la motoneige.
a. Elle est un moyen de transport rapide (elle est un loisir ou elle permet d'explorer des régions inaccessibles).
b. Elle est un loisir (elle est un moyen de transport rapide ou elle permet d'explorer des régions inaccessibles).

22

Les informations implicites

La résolution de l'item 7 (*Le proverbe*) suppose une inférence plus complexe car la réponse attendue est en contradiction avec l'image autoritaire du père véhiculée dans le début du récit. L'élève ne produit pas de réponse mais identifie un sentiment parmi plusieurs propositions.

6. Au fil de l'histoire, le père passe aussi par plusieurs sentiments différents.
Indique-les en traçant une croix dans la case qui convient.
Attention : une seule croix par extrait de texte !

Extrait du texte	Le père doute	Le père est fier	Le père est sûr de lui
Lignes 37-39	X		

7

Le sens global

A l'item 1 (*Le proverbe*), l'élève reconstruit la chronologie de l'histoire. Il n'y a pas de production de la part de l'élève mais une remise en ordre des moments clés.

4. Dans cette histoire, Lucien rencontre quatre problèmes.
Remets ces problèmes dans l'ordre où ils se sont passés en les numérotant de 1 à 4.

- | | |
|---|----------------------|
| - Lucien n'a pas d'inspiration. | Problème n° <u>2</u> |
| - Le père de Lucien va toujours aider son fils à faire ses devoirs de français. | Problème n° <u>4</u> |
| - Lucien doit annoncer la faible cote obtenue par son père au devoir. | Problème n° <u>3</u> |
| - Lucien n'a pas fait son devoir de français. | Problème n° <u>1</u> |

1

La compétence *dégager l'organisation d'un texte et percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases* s'observe dans cinq items qui ne sont réussis qu'à partir de ce troisième niveau.

Structure dialoguée

L'item 13 (*Le proverbe*) relève de l'identification de la structure dialoguée : l'élève identifie le locuteur qui répète les paroles d'un tiers. La difficulté supplémentaire réside donc dans la confusion possible entre le locuteur et le tiers en question.

9. Indique le personnage qui parle dans le texte.
Coche la case qui convient dans chaque ligne du tableau.

	Personnages du texte				
	Le père	Lucien	Le professeur	La tante Julie	Béruchard
Lignes 45-46		X			

13

Mode et temps verbaux

A l'item 17 (*Le proverbe*), l'élève identifie le mode verbal de la narration.

11. Lorsque celui qui raconte l'histoire s'exprime, tu peux le voir grâce au temps verbal qu'il utilise.
Réponds en entourant la réponse correcte.

Ce temps est toujours un temps du ... présent futur

17

Organisateurs textuels

A l'item 18 (*Le proverbe*), l'élève identifie un organisateur temporel.

12. Voici un passage du texte,

Lucien, pris d'une vague anxiété, osa lever la tête et eut un regard un peu effaré. Mais **son** père ne le voyait pas, trop occupé à polir une phrase de transition qui allait lui permettre de présenter les équipes rivales [...]

- Donne, **je** vais écrire moi-même. C'est plus commode que de dicter. [...]

A onze heures, son père le réveilla et **lui** tendit le cahier.

- Et maintenant, **tu** vas me recopier ça posément. J'attends que tu aies fini pour relire. Tâche de mettre la ponctuation, surtout.

- Il est tard, fit observer Lucien. Je ferais peut-être mieux de **me** lever demain matin de bonne heure ?

- Non, non. Il faut battre le fer pendant qu'il est chaud. Encore un proverbe, tiens. [...]

Une semaine plus tard, le professeur rendait la copie corrigée.

- Dans l'ensemble, dit-il, je suis loin d'être satisfait. Si j'excepte Béruchard à qui j'ai donné treize, et cinq ou six autres tout juste passables, **vous** n'avez pas compris le devoir.

b. Les événements décrits dans ce passage ne se déroulent pas le même jour.
Recopie ici le groupe de mots qui te permet de le savoir :

Une semaine plus tard

18

Anaphores

A l'item 33 ^{codes 1 et 2} (*La motoneige*), l'élève identifie deux ou trois anaphores parmi les trois attendues dans l'ensemble du texte.

6. Relève dans l'ensemble du texte trois noms ou expressions qui désignent la motoneige.
1. *une machine à moteur ou un engin ou l'invention*
 2. *une machine à moteur ou un engin ou l'invention*
 3. omission

33

D. LE NIVEAU 4

Sept items constituent ce niveau dont quatre visent l'élaboration de significations.

Les informations implicites

A l'item 24 (*La motoneige*), l'élève infère à partir d'éléments dispersés du texte. L'élève doit ainsi dépasser l'extrait présenté dans l'amorce pour rechercher des éléments de réponse et en inférer une nouvelle information.

14. Dans le texte, lorsque l'auteur compare la motoneige et le quad, il veut :

- souligner le danger commun à ces deux sports de vitesse pour les utilisateurs
- proposer une interdiction totale de ces deux types de sports polluants
- pointer les problèmes semblables posés chez nous par le quad**
- montrer la capacité de l'être humain à s'adapter à son environnement

24

La résolution des items 9 ^{codes 1 et 2}, 10 (Le proverbe) et 35 (*La motoneige*) nécessite que l'élève propose une interprétation personnelle en se fondant sur des éléments du texte. A l'item 35, l'élève parvient à dégager les relations qu'un texte annexe entretient avec le texte évalué. Par rapport au niveau précédent, dans lequel l'élève bénéficiait de l'appui de propositions (items 2-8, par exemple), ce niveau confronte l'élève à une question ouverte, suscitant la mise en relation d'éléments dispersés et de ses connaissances personnelles. L'élève doit ici construire sa réponse.

22. Lis le texte présenté dans l'encadré ci-dessous et cite une critique commune aux deux textes, qui concerne donc le Paris-Dakar ET la motoneige.

(...) Le Paris-Dakar est régulièrement au centre de débats et de manifestations. Les opposants réclament un arrêt définitif de cette course qui a causé près d'une cinquantaine de décès depuis son lancement. Même si les organisateurs ont pris des mesures de sécurité supplémentaires, les critiques n'ont pas cessé. D'une part, cette manifestation, qui rapporte beaucoup d'argent à ses organisateurs, véhicule l'image d'une Europe de luxe dans un pays pauvre. D'autre part, les gens reprochent à ce rallye l'agression écologique qu'elle fait subir à ce pays. Pour ses défenseurs, il s'agit d'une grande aventure humaine qui contribue à la découverte et aux échanges culturels avec le continent africain (...) C.G.

Critique commune aux deux textes : *Les deux textes parlent de la pollution (agression écologique).*

35

Deux items réussis uniquement par les élèves situés à ce niveau de compétence visent la capacité à dégager l'organisation d'un texte et à percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases.

Structure argumentative

La résolution de l'item 34 (*La motoneige*) suppose que l'élève détecte une prise de position non « clairement » affirmée par l'auteur. Il s'agit d'une compétence complexe car l'auteur suggère¹³ certaines solutions à la problématique évoquée. L'élève qui arrive à déceler les indices d'une prise de position de l'auteur au travers d'un texte informatif est engagé dans une lecture critique experte.

22. Il arrive parfois que, dans un texte livrant des informations, l'auteur donne son avis, Est-ce le cas dans cet article ?

Réponds par oui ou par non et explique ta réponse.

Oui, car l'auteur dit : « L'idéal est de limiter des espaces où cette pratique est autorisée et de l'interdire ailleurs. »

34

Anaphores

A l'item 19 ^{code 2}, l'élève identifie, dans l'ensemble du texte, l'ensemble des anaphores présentes dans un extrait du texte.

12. Voici un passage du texte.

Lucien, pris d'une vague anxiété, osa lever la tête et eut un regard un peu effaré. Mais **son** père ne le voyait pas, trop occupé à polir une phrase de transition qui allait lui permettre de présenter les équipes rivales [...]

- Donne, **je** vais écrire moi-même. C'est plus commode que de dicter. [...]

A onze heures, son père le réveilla et **lui** tendit le cahier.

- Et maintenant, **tu** vas me recopier ça posément. J'attends que tu aies fini pour relire. Tâche de mettre la ponctuation, surtout.

- Il est tard, fit observer Lucien. Je ferais peut-être mieux de **me** lever demain matin de bonne heure ?

- Non, non. Il faut battre le fer pendant qu'il est chaud. Encore un proverbe, tiens. [...]

Une semaine plus tard, le professeur rendait la copie corrigée.

- Dans l'ensemble, dit-il, je suis loin d'être satisfait. Si j'excepte Béruchard à qui j'ai donné treize, et cinq ou six autres tout juste passables, **vous** n'avez pas compris le devoir.

c. Dans cet extrait, on a souligné des mots. *Recopie parmi les six mots soulignés ceux qui rappellent ou remplacent Lucien.*

Son, lui, tu, me,

19

Enfin, un dernier item met en œuvre la compréhension des unités lexicales. A l'item 32, l'élève propose un synonyme correct de l'expression « le revers de la médaille ».

¹³ 9 % des élèves de 2^e professionnelle ont répondu à cette question que l'auteur ne donne pas son avis car il n'exprime pas explicitement son avis dans le texte, « il ne dit pas je pense que » (code 8).

14. « Mais le revers de la médaille est qu'elle n'est pas nécessairement la meilleure amie de l'environnement. »
Trouve un synonyme de l'expression « revers de la médaille ».

L'inconvénient, le défaut, le désavantage, le point faible, le problème. ...

□ 32

1.3. Comment situer les niveaux de compétence des élèves de ma classe?

Il peut être intéressant, pour les enseignants, de situer leurs élèves sur l'échelle de compétences relative à chacune des deux épreuves administrées. Pour ce faire, il suffit de prendre en compte le score global de lecture de l'élève et de se référer aux deux tableaux de conversion ci-dessous. Le premier tableau présente les bornes¹⁴ relatives à chacun des quatre niveaux établis en 2^e commune et le second, celles de 2^e professionnelle. Ces bornes reposent soit sur le score global (établi sur un total de 73 points en 2^e commune et 39 points en 2^e professionnelle) soit sur le score en pourcentage en tenant compte des items supprimés. Par exemple, si un élève de 2^e année générale a obtenu un résultat de 45/73, il présente un profil de compétence de niveau 2, ce qui signifie que cet élève a bien réussi les items de ce niveau, a très bien réussi les items du niveau 1 mais, en revanche, ne maîtrise pas suffisamment les items du niveau 3.

Tableau 5 : Bornes relatives à chacun des quatre niveaux de compétence établis...

... en 2 ^e commune		
	Score global /73	Score global en %
NIVEAU 1	0-27	0-37
NIVEAU 2	28-50	38-68
NIVEAU 3	51-61	69-83
NIVEAU 4	62-73	84-100
... en 2 ^e professionnelle		
	Score global /39	Score global en %
NIVEAU 1	0-19	0-48
NIVEAU 2	20-24	49-61
NIVEAU 3	25-32	62-82
NIVEAU 4	33-39	83-100

Les enseignants qui ont utilisé la grille papier doivent comptabiliser, pour chaque élève, le nombre de codes 1 et 2 qui doivent être additionnés comme des points (en étant vigilant à ne pas prendre en compte les items d'appréciation associés à une lettre). Pour obtenir le pourcentage de réussite, ce total est à rapporter sur 73 en 2^e commune ou sur 39 en 2^e professionnelle.

Pour rappel, les items 32, 40, 46, 52 et 57 ont été supprimés pour le test de 2^e commune. Les items 6 et 28 ont été supprimés pour le test de 2^e professionnelle.

¹⁴ Ces bornes sont issues de l'analyse de Rasch décrite précédemment.

1.4. Scores en production écrite

1.4.1 Les scores en 2^e année commune

En 2^e commune, l'épreuve d'expression écrite était articulée au texte informatif « Les kilos ou les euros » (Swarado). Elle consistait en la rédaction d'un avis argumenté sur le thème des distributeurs dans les écoles. L'élève devait donc se prononcer sur la question du maintien ou de la suppression des distributeurs et proposer des solutions alternatives via un texte personnel, bien organisé et illustré d'exemples, en étant attentif au soin, à l'orthographe et à la construction des phrases. Afin de cadrer sa production, quelques questions lui étaient adressées en guise d'amorce.

La rédaction d'un texte argumentatif pouvait être perçue comme prématurée en milieu de 2^e année secondaire. Cependant, dans le cadre d'une évaluation diagnostique, il semblait intéressant de mesurer également la compétence des élèves à développer des arguments et à se positionner à partir de questions posées et débattues dans un article de journal. C'est donc volontairement que les termes « arguments » ont été remplacés, dans les consignes, par l'expression « donne ton avis ».

Dans un premier temps, les enseignants étaient invités à rendre un jugement intuitif sur la réussite et l'intérêt des textes des élèves. Le tableau qui suit présente les pourcentages d'élèves situés à chacun des niveaux d'appréciation définis dans la grille.

Tableau 6 : Pourcentage d'élèves de l'enseignement général situés à chacun des niveaux d'appréciation de la production écrite

	NIVEAUX D'APPRÉCIATION	POURCENTAGE D'ÉLÈVES DANS CE NIVEAU
0	Le texte est difficilement lisible rendant la compréhension très difficile.	4 %
1	Le texte est « matériellement » lisible mais les principales caractéristiques du genre ne sont pas respectées : texte nettement trop court, nombreux problèmes orthographiques rendant la lecture difficile, incohérences manifestes, ...	15 %
2	Le texte pourrait suffire d'un point de vue fonctionnel, les caractéristiques du genre sont globalement respectées, mais il est insatisfaisant car les avis sont peu développés et/ou il y a trop d'erreurs diverses qui rendent la lecture peu plaisante.	28 %
3	Le texte est satisfaisant, sans plus, Le contrat minimal est respecté, Mais il y a encore des défauts manifestes que ce soit au niveau de l'intention de communication, de la cohérence ou de la correction de la langue.	33 %
4	Le texte est plus que satisfaisant : les avis sont clairs, nuancés, bien argumentés, Mais il comporte encore quelques imperfections qui empêchent de donner la note maximale.	15 %
5	Texte remarquable en tous points, correspondant au produit attendu : complet, équilibré, bien écrit, plaisant à lire.	4 %
	Absence de texte.	3 %

Environ 60% des productions se situent aux niveaux 2 et 3. Celles du niveau 2 comportent un message clair mais les avis sont peu argumentés tandis que celles du niveau 3 proposent un texte satisfaisant comprenant néanmoins encore quelques défauts. Un peu plus de la moitié des productions se situent au moins au niveau 3 et se caractérisent par une évaluation globale **au minimum** satisfaisante. Près de 20% des élèves ont rédigé un texte jugé plus que satisfaisant ou remarquable.

Dans un second temps, les enseignants étaient invités à porter un jugement critérié sur les productions des élèves. Le tableau suivant associe chacun des critères aux pourcentages d'élèves situés à chaque niveau de maîtrise de la grille.

Tableau 7 : Pourcentage d'élèves de l'enseignement général situés à chacun des niveaux de maîtrise de la grille critériée de production écrite

	CRITÈRES ET SOUS CRITÈRES	INDICATEURS	NIVEAU DE MAÎTRISE	POURCENT AGE D'ÉLÈVES DANS CE NIVEAU
Caractéristique du genre : l'avis argumenté	<i>Caractéristiques du genre</i>	II. Énonciation adaptée à la situation de communication (indications sur l'auteur du texte, énonciation en je, registre de langue adapté)	Présence des trois éléments de l'énonciation	60 %
			Absence d'au moins un élément de l'énonciation	37 %
		III. Introduction/ Rappel du thème	Présence d'une introduction ou rappel du thème	63 %
			Absence d'introduction et/ou rappel du thème	34 %
		IV. Présence d'une réponse à chacune des questions posées	Toutes les questions posées ont obtenu une réponse	58 %
			Seules certaines questions (ou aucune) ont obtenu une réponse	39 %
		V. Présence d'un contenu argumentatif	Le contenu argumentatif est présent	72 %
			Le contenu argumentatif n'est pas présent	25 %
Intention de communication : donner un avis argumenté sur un article traitant des distributeurs dans les écoles	<i>Qualités globales de l'argumentation</i>	VI. Argumentation pertinente (en rapport avec le sujet), cohérente (absence de contradiction entre les arguments) et recours à l'exemple	Argumentation convaincante : présence d'une argumentation pertinente, cohérente et illustrée d'exemples	15 %
			L'argumentation est approximative et peu développée	56 %
			Pas de développement ou d'arguments	26 %
Canal de communication	<i>Présentation matérielle</i>	VII. Lisibilité	Texte facile à déchiffrer	85 %
			Texte difficile à déchiffrer	12 %
	<i>Cohérence textuelle</i>	VIII. Progression des informations ; Utilisation des organisateurs et des procédés de reprise ; Respect du système des temps	Les trois éléments de la cohérence textuelle sont bien maîtrisés	22%
			Une erreur caractérisée de cohérence	45%
			Deux erreurs caractérisées de cohérence	31 %

	CRITÈRES ET SOUS CRITÈRES	INDICATEURS	NIVEAU DE MAÎTRISE	POURCENT AGE D'ÉLÈVES DANS CE NIVEAU
	<i>Respect des normes linguistiques</i>	IX. Orthographe	90 % ou plus de formes correctes	47 %
			De 80 à 89 % de formes correctes	29 %
			Moins de 80% de formes correctes	22 %
		X. Syntaxe et lexique	Phrases bien construites, aucune erreur lexicale	24 %
			1 ou 2 erreurs syntaxiques ou lexicales caractérisées	49 %
			3 erreurs syntaxiques ou lexicales caractérisées	24 %
		XI. Ponctuation	Texte bien ponctué	36 %
			Texte ponctué approximativement	46 %
			Absence de ponctuation	14 %

En ce qui concerne les éléments de l'énonciation, la majorité des élèves de 2^e commune (environ 60%) fournissent les trois éléments attendus : ils livrent des indications sur l'auteur, utilisent le pronom « je » et un registre de langue adapté. Un pourcentage similaire d'élèves rappellent le thème dans leur production. Il convient de rappeler ici le fait que les élèves ne disposaient pas de la grille d'évaluation et, par conséquent, ne disposaient que de quelques-uns des critères d'évaluation (organisation du texte, présence d'exemples, soin et orthographe).

Près de deux tiers des élèves de 2^e commune fournissent une réponse à chacune des questions posées dans l'amorce. Parmi les remarques formulées par les enseignants, plusieurs soulignaient l'ambiguïté de la consigne quant à la nécessité de répondre aux trois questions. Cette imprécision pourrait concerner un tiers des élèves qui ont omis de répondre à une ou deux questions.

Un contenu argumentatif est présent dans environ trois-quarts des productions des élèves.

Cependant, lorsque l'évaluation se centre sur l'aspect qualitatif de l'argumentation, les résultats sont moins satisfaisants. Seuls environ 15% des élèves obtiennent un crédit complet. Ces élèves proposent une argumentation convaincante et cohérente, Si sur l'aspect relatif à la cohérence, le fait d'avoir bénéficié d'un enseignement des caractéristiques du texte argumentatif pouvait constituer un avantage pour certains élèves de l'échantillon, la seconde composante de ce critère était à la portée de l'ensemble des élèves, à condition bien sûr de tenir compte de la consigne. Celle-ci incitait en effet les élèves à illustrer leur avis d'exemples!

La moitié des élèves (56%) avancent une argumentation approximative et peu développée. La tâche semble en dehors des compétences de près d'un quart des élèves de l'échantillon dont les productions véhiculent une intention de communication qui n'est pas la bonne.

En ce qui concerne le canal de communication, les productions des élèves de 2^e commune ne posent globalement pas de problèmes de lisibilité, 85% d'entre elles sont jugées faciles à déchiffrer.

La cohérence textuelle pose davantage de problèmes formels : trois-quarts des productions des élèves comportent une ou deux erreurs dans la progression des informations, l'utilisation des organisateurs et des procédés de reprise ou du système des temps. Sur cet aspect, le fait d'avoir bénéficié ou pas d'un enseignement joue peu dans la mesure où ce critère n'est pas spécifique au texte argumentatif.

Le respect des normes linguistiques est globalement satisfaisant sachant que les élèves ne disposaient pas d'un outil auquel ils sont habituellement encouragés à se référer. Un peu moins de la moitié des élèves rédigent une production comportant 90% ou plus de formes correctes tandis qu'un quart des rédactions comportent des phrases bien construites sans aucune erreur lexicale. Ainsi, un peu moins de trois-quarts des élèves font une, deux ou trois erreurs syntaxiques ou lexicales caractérisées dans leur production. Petit bémol, le texte est bien ponctué chez environ 35% des élèves de 2^e secondaire générale.

En conclusion, les tendances qui se dégagent de ces résultats vont dans le sens d'une compréhension globalement bien maîtrisée des caractéristiques du genre argumentatif et d'une capacité, pour une majorité des élèves, à rédiger une argumentation correcte sur le plan fonctionnel. Les résultats pointent en revanche une faiblesse de maîtrise plus marquée au niveau des qualités de l'argumentation, de la cohérence textuelle et du respect des normes linguistiques. Ceci souligne peut-être l'importance de dépasser le cadre des apprentissages formels décontextualisés pour organiser des activités d'expression écrite susceptibles d'aider les élèves à apprendre à coordonner leurs différentes connaissances.

1.4.2 Les scores en 2^e année professionnelle

La production écrite consistait en la rédaction d'un avis argumenté sur la thématique de l'usage du GSM et son impact sur les relations sociales. L'élève devait donc se prononcer sur cette question via un texte personnel bien organisé et illustré d'exemples, en étant attentif au soin, à l'orthographe et à la construction des phrases, Afin de cadrer sa production, quelques questions lui étaient adressées en guise d'amorce.

Disons-le d'emblée, les résultats obtenus par les classes de cette filière ne sont pas satisfaisants. Toutefois, plusieurs facteurs contextuels liés de près ou de loin à l'élaboration de l'épreuve doivent être pointés.

Le fait qu'en 2^e professionnelle, l'épreuve d'expression écrite n'était pas articulée à la lecture d'un document écrit constitue un premier facteur d'explication. Ce choix de ne pas associer la production écrite à la lecture d'un texte tenait principalement à la volonté de ne pas proposer aux élèves un matériau écrit susceptible d'induire une tendance à recopier certains éléments, plutôt que de les produire. La possibilité de proposer aux élèves la lecture de différents témoignages et avis contrastés sur le sujet a donc été écartée.

Un second facteur ayant contribué lourdement à la faiblesse des résultats tient au fait que les productions comprenant un nombre de mots très peu élevé ont été prises en compte dans l'évaluation. En fait, celles-ci auraient dû être identifiées sur base d'un critère clair et considérées séparément. Le nombre de mots écrits n'ayant pas été encodé dans la grille électronique, il n'a pas été possible d'effectuer cette dissociation au moment des résultats.

Une troisième critique qui peut être adressée à l'épreuve de 2^e professionnelle en particulier, concerne le caractère implicite des questions adressées aux élèves en guise d'amorce.

Comme l'ont fait remarquer plusieurs enseignants, l'idée que le GSM puisse perturber les relations sociales (sous-jacente à la troisième question *Est-il gênant dans certaines situations ?*) n'a pas été comprise par un nombre important d'élèves. Cette difficulté, il est vrai sous-estimée par les concepteurs de l'épreuve, est d'autant plus marquée qu'elle impliquait sans doute pour les élèves de se décentrer pour imaginer ce type de situations.

Enfin, à ces facteurs spécifiques à l'épreuve de 2^e professionnelle s'ajoutent ceux qui sont communs aux deux tâches d'écriture : son caractère prématuré dans l'année scolaire et le fait que les élèves ne disposant pas de la grille de correction ne connaissaient pas l'ensemble des critères en fonction desquels ils seraient évalués.

Celui qui apparaît le plus plausible en 2^e professionnelle fait référence au manque de temps et de motivation face à une tâche d'écriture proposée en fin de période et ne présentant pas d'enjeu sur le plan scolaire.

Dans un premier temps, les enseignants étaient invités à rendre un jugement intuitif sur la qualité et l'intérêt des textes des élèves. Le tableau qui suit présente les pourcentages d'élèves situés à chacun des niveaux d'appréciation proposés dans la grille.

Tableau 8 : Pourcentage d'élèves de l'enseignement professionnel situés à chacun des niveaux d'appréciation de la production écrite

	NIVEAUX D'APPRECIATION	POURCENTAGE D'ÉLÈVES DANS CE NIVEAU
0	Le texte est difficilement lisible rendant la compréhension très difficile.	14 %
1	Le texte est « matériellement » lisible mais les principales caractéristiques du genre ne sont pas respectées : texte nettement trop court, nombreux problèmes orthographiques rendant la lecture difficile, incohérences manifestes, ...	34 %
2	Le texte pourrait suffire d'un point de vue fonctionnel, les caractéristiques du genre sont globalement respectées, mais il est insatisfaisant car les avis sont peu développés et/ou il y a trop d'erreurs diverses qui rendent la lecture peu plaisante.	22 %
3	Le texte est satisfaisant, sans plus. Le contrat minimal est respecté. Mais il y a encore des défauts manifestes que ce soit au niveau de l'intention de communication, de la cohérence ou de la correction de la langue.	13 %
4	Le texte est plus que satisfaisant : les avis sont clairs, nuancés, bien argumentés. Mais il comporte encore quelques imperfections qui empêchent de donner la note maximale.	3 %
5	Texte remarquable en tous points, correspondant au produit attendu : complet, équilibré, bien écrit, plaisant à lire.	
	Absence de texte.	14 %

Environ 55% des productions se situent aux niveaux 1 et 2. Les élèves du niveau 1 produisent un texte « matériellement » lisible mais dont les caractéristiques du genre ne sont pas respectées (texte trop court, comportant des problèmes orthographiques, des incohérences manifestes, ...) tandis que les productions du niveau 2 contiennent un message clair mais des avis peu argumentés parsemés d'erreurs rendant la lecture jugée peu plaisante. Seulement 15% des élèves rendent un texte jugé satisfaisant ou plus que satisfaisant lors de cette première appréciation, Il y a également un pourcentage non négligeable (+- 14%) d'omissions.

Dans un second temps, les enseignants étaient invités à porter un jugement critérié sur les productions des élèves. Le tableau suivant associe chacun des critères aux pourcentages d'élèves situés à chaque niveau de maîtrise.

Tableau 9 : Pourcentage d'élèves de l'enseignement professionnel situés à chacun des niveaux de maîtrise de la grille critériée de production écrite

	CRITÈRES ET SOUS CRITÈRES	INDICATEURS	NIVEAU DE MAÎTRISE	POURCENTAGE D'ÉLÈVES DANS CE NIVEAU		
Caractéristique du genre : l'avis argumenté	<i>Caractéristiques du genre</i>	II. Énonciation adaptée à la situation de communication (indications sur l'auteur du texte, énonciation en je, registre de langue adapté)	Présence des trois éléments de l'énonciation	24%		
			Absence d'au moins un élément de l'énonciation	62 %		
		III. Introduction/ Rappel du thème	Présence d'une introduction ou rappel du thème	27%		
			Absence d'introduction et/ou rappel du thème	60 %		
		IV. Présence d'une réponse à chacune des questions posées	Toutes les questions posées ont obtenu une réponse	39%		
			Seules certaines questions (ou aucune) ont obtenu une réponse	48 %		
		V. Présence d'un contenu argumentatif	Le contenu argumentatif est présent	51 %		
			Le contenu argumentatif n'est pas présent	37 %		
		Intention de communication : donner un avis argumenté sur un article traitant des distributeurs dans les écoles	<i>Qualités globales de l'argumentation</i>	VI. Argumentation pertinente (en rapport avec le sujet), cohérente (absence de contradiction entre les arguments) et recours à l'exemple	Argumentation convaincante : présence d'une argumentation pertinente, cohérente et illustrée d'exemples	4%
					L'argumentation est approximative et peu développée	45 %
Pas de développement ou d'arguments	38 %					
	<i>Présentation matérielle</i>	VII. Lisibilité	Texte facile à déchiffrer	65 %		
			Texte difficile à déchiffrer	22 %		
	<i>Cohérence textuelle</i>	VIII. Progression des informations ; Utilisation des organisateurs et des procédés de reprise ;	Les trois éléments de la cohérence textuelle sont bien maîtrisés	5%		
			Une erreur caractérisée de cohérence	23 %		

	CRITÈRES ET SOUS CRITÈRES	INDICATEURS	NIVEAU DE MAÎTRISE	POURCENTAGE D'ÉLÈVES DANS CE NIVEAU
Canal de communication		Respect du système des temps	Deux erreurs caractérisées de cohérence	59 %
	<i>Respect des normes linguistiques</i>	IX. Orthographe	90 % ou plus de formes correctes	12 %
			De 80 à 89 % de formes correctes	26 %
			Moins de 80% de formes correctes	49 %
		X. Syntaxe et lexique	Phrases bien construites, aucune erreur lexicale	8 %
			1 ou 2 erreurs syntaxiques ou lexicales caractérisées	33 %
			3 erreurs syntaxiques ou lexicales caractérisées	46 %
		XI. Ponctuation	Texte bien ponctué	10 %
			Texte ponctué approximativement	41 %
			Absence de ponctuation	36 %

Seul un quart des productions contiennent les trois éléments d'énonciation définis dans la grille (indications sur l'auteur du texte, énonciation en je, registre de langue adapté), 62% d'élèves omettant au moins un de ces éléments. Un pourcentage similaire d'élèves (27%) rappellent le thème dans leur production. Rappelons toutefois que la consigne ne mentionnait pas explicitement certains des critères selon lesquels les élèves étaient évalués.

Presque 40% des élèves de 2^e professionnelle fournissent une réponse à chacune des questions posées dans l'amorce. Parmi les remarques formulées par les enseignants, plusieurs soulignaient l'ambiguïté de la consigne quant à la nécessité de répondre aux trois questions. Cette imprécision pourrait concerner près de la moitié des élèves qui ont omis de répondre à une ou deux questions.

La moitié des productions des élèves comportent un contenu argumentatif.

Cependant, lorsque l'évaluation se centre sur l'aspect qualitatif de l'argumentation, les résultats sont très faibles. Seuls 4% des élèves obtiennent un crédit complet. Ces élèves proposent une argumentation convaincante et cohérente. La majorité (45%) rédigent une argumentation approximative et peu convaincante tandis qu'un pourcentage d'élèves à peine plus faible (38%) ne développent pas d'arguments ou n'en mobilisent pas. On peut supposer que, parmi ces productions, certaines comprenaient un nombre de mots très peu élevé ne permettant pas d'évaluer cette compétence. En outre, le fait de ne pas avoir bénéficié d'un enseignement des caractéristiques du texte argumentatif pourrait constituer un désavantage pour certains élèves de l'échantillon. La seconde composante de ce critère était cependant à la portée de l'ensemble des élèves, à condition bien sûr de tenir compte de la consigne. Celle-ci incitait en effet les élèves à illustrer leur avis d'exemples!

En ce qui concerne le canal de communication, les productions des élèves de 2^e professionnelle ne posent globalement pas de problèmes de lisibilité, 65% d'entre elles sont jugées faciles à déchiffrer.

La cohérence textuelle pose davantage de problèmes formels : un peu de plus 80% des productions des élèves comportent une ou deux erreurs dans la progression des informations, l'utilisation des organisateurs et des procédés de reprise ou du système des temps. Comme cela a été signalé en 2^e générale, le fait d'avoir bénéficié ou pas d'un enseignement des caractéristiques du texte argumentatif joue peu dans la mesure où ce critère n'est pas spécifique à ce type de texte.

Les résultats en orthographe indiquent que près de la moitié des productions d'élèves comportent moins de 80% de formes correctes, alors qu'il s'agit du niveau attendu pour l'obtention du CEB, 38% des élèves rédigent une production comportant 80% ou plus de formes correctes. Soulignons que les élèves ne disposaient pas d'un dictionnaire, outil auquel ils sont habituellement encouragés à se référer.

En ce qui concerne la syntaxe et le lexique, les résultats sont assez faibles, 46% des élèves font trois erreurs syntaxiques ou lexicales caractérisées dans leur production.

Autre lacune, le texte est bien ponctué chez 10% seulement des élèves de 2^e secondaire professionnelle.

En conclusion, ces résultats pointent de sérieuses lacunes en matière de production écrite chez les élèves de 2^e professionnelle, qui laissent supposer que la place accordée aux pratiques d'écriture dans ces classes est insuffisante.

L'argument selon lequel l'orthographe des élèves de cette filière est peu maîtrisée ne devrait pas constituer un obstacle à l'organisation d'activités de production écrite. Bien au contraire, ces activités sont l'occasion, pour les élèves, de développer ces compétences à condition toutefois que l'orthographe ne soit pas considérée comme une source de sanction mais bien comme un objet de réflexion.

Parallèlement, l'activité de production écrite peut aider les faibles lecteurs à prendre conscience du fait que les significations se construisent et que l'auteur d'un message est toujours guidé par une intention de communication. Les compétences mises en jeu dans la lecture et l'écriture demeurent en effet trop souvent dissociées dans les activités mises en place dans les classes.

2. Les facteurs individuels et la réussite au test de lecture

Dans les semaines qui ont suivi la passation de l'épreuve externe, les élèves des classes retenues dans chacun des deux échantillons (général et professionnel) ont rempli un questionnaire ciblé sur plusieurs aspects que la littérature scientifique considère liés aux performances en lecture. Parmi les questions qui ont été adressées aux élèves, certaines avaient trait à l'environnement familial en terme d'accès à l'écrit, d'autres visaient plus spécifiquement les caractéristiques personnelles des élèves, que ce soit en terme de caractéristiques *stables* (âge, sexe, parcours scolaire, environnement familial, ...) ou de variables *modifiables* (les pratiques et attitudes en matière de lecture, par exemple).

La performance au test a été mise en relation avec trois types de facteurs : les caractéristiques personnelles des élèves, les pratiques et attitudes envers la lecture, et enfin les variables sociocognitives attachées aux différents textes soumis aux élèves. Les analyses ont été effectuées sur la base d'un échantillon de 1 561 élèves¹⁵ en 2^e commune et de 809 élèves en 2^e professionnelle.

Les pourcentages ont été calculés sur le nombre de répondants à chacune des questions.

¹⁵ Seuls les questionnaires portant un numéro d'ordre ont pu être mis en relation avec les résultats au test.

2.1. Les caractéristiques personnelles et l'environnement familial

Une série de questions du questionnaire « qui es-tu ? » visaient à situer les élèves par rapport à des variables telles que l'âge, le sexe, la langue parlée à la maison, le parcours scolaire, le métier des parents et l'accès à l'écrit au sein de la famille.

Certains commentaires renvoyés par les enseignants à l'administration dénonçaient parfois l'intrusion de ces questions dans la vie privée des élèves laissant supposer que la fonction de celles-ci n'était pas toujours clairement comprise par le corps enseignant.

Les analyses menées sur les réponses recueillies ne visent pas à stigmatiser les écarts qui demeurent importants entre les élèves issus d'environnements familiaux contrastés et encore moins à reporter les causes des lacunes des élèves sur leurs milieux d'origine ou leurs caractéristiques personnelles. L'objectif, qui se situe véritablement au niveau du pilotage du système, est de pointer en quoi notre système éducatif demeure inéquitable et contribue à reproduire certaines inégalités sociales.

Les constats qui sont établis dans les pages qui suivent ne constituent qu'une facette du diagnostic et doivent évidemment être complétés par des analyses centrées sur ce que nous entendons par « les variables changeables du système ». Celles-ci correspondent aux pratiques et attitudes envers la lecture, aux capacités des élèves à poser un regard réflexif sur des aspects tels que la difficulté des textes ou encore les pratiques de classes rapportées par les enseignants¹⁶.

Afin de donner une vue d'ensemble des disparités mises en évidence dans les résultats qui suivent, les données relatives aux 2^e années communes et professionnelles ont été rapprochées. Il convient toutefois de garder à l'esprit que les épreuves respectives ne comportent qu'une faible proportion d'items communs.

2.1.1. Le sexe

La comparaison des moyennes obtenues à l'épreuve de lecture selon le sexe confirme une tendance souvent mise en évidence par les évaluations tant nationales qu'internationales. Les filles obtiennent en moyenne un score légèrement supérieur à celui de leurs condisciples masculins.

Tableau 10 : Résultats moyens selon le sexe des élèves

	Nombre d'élèves	Pourcentage d'élèves dans l'échantillon	Score de ces élèves au test
Général			
Filles	814	52%	59,9 %
Garçons	747	48%	57,0 %
Professionnel			
Filles	327	41%	50,0%
Garçons	477	59%	48,6%

¹⁶ Ces pratiques sont analysées dans la partie 2 consacrée aux facteurs liés aux résultats des classes

2.1.2. Langue principalement parlée à la maison

En 2^e commune, la langue parlée à la maison est majoritairement le français. Si le score des élèves parlant la langue d'un pays de l'Union européenne apparaît légèrement plus faible que celui des élèves francophones, la différence est plus aiguë pour les élèves qui, dans leur milieu familial, parlent une langue d'un pays hors Union européenne. Cette différence est particulièrement accentuée en 2^e commune. Les scores moyens de ces élèves apparaissent en effet nettement plus faibles que ceux de leurs condisciples francophones.

Tableau 11 : Résultats moyens selon la langue parlée à la maison

	Nombre d'élèves	Pourcentage d'élèves dans l'échantillon	Score de ces élèves au test
Général			
Français	1375	88%	60%
Autre langue de L'Union Européenne	74	5%	56%
Autre langue étrangère	110	7%	44,2%
Professionnel			
Français	655	82%	50,8
Autre langue de L'Union Européenne	59	7%	45,1
Autre langue étrangère	87	11%	39,4

2.1.3. L'âge

La majorité des élèves de 2^e année commune sont nés en 1993 et sont donc à l'heure, alors qu'en 2^e professionnelle, l'année de naissance la plus fréquente est 1992. Interprétée en terme de retard scolaire, cette donnée signifie qu'en 2^e commune, un élève sur cinq a un an de retard alors qu'en 2^e professionnelle, un élève sur deux présente cette trajectoire. Comme l'indique le tableau 12, l'âge des élèves apparaît nettement lié aux résultats obtenus à l'épreuve. Quelle que soit la filière envisagée, les scores les plus faibles sont obtenus par les élèves les plus âgés. Plus le retard scolaire est accusé, plus les scores au test de lecture sont faibles.

Tableau 12 : Résultats moyens selon l'année de naissance des élèves

Année de naissance	Nombre d'élèves	Pourcentage d'élèves dans l'échantillon	Score de ces élèves au test
Général			
1990	5	0%	43,0%
1991	72	5%	44,9%
1992	291	19%	52,2%
1993	1123	74%	61,3%
1994	33	2%	62,5%
Professionnel			
1989	1	0%	9%
1990	6	1%	33%
1991	124	16%	46,3%
1992	398	51%	49,2%
1993	252	32%	52,1%
1994	1	0%	53,5%

2.1.4. Redoublement au cours de la scolarité secondaire

L'examen des scores moyens au test de lecture selon la trajectoire scolaire confirme le caractère ségrégué du système au niveau du premier degré secondaire. Dans la filière générale, les élèves qui déclarent avoir effectué une trajectoire scolaire n'accusant aucun retard scolaire, soit 88%¹⁷ des élèves testés, obtiennent un score moyen proche de 60%. En revanche, le score des 11% d'élèves restants qui déclarent avoir au moins un an de retard (ayant précédemment effectué une 1^{re} complémentaire ou effectuant une 2^e complémentaire cette année) apparaît nettement plus faible (respectivement 51% et 54,5%). Ce score moyen est d'ailleurs proche de celui des élèves de 2^e professionnelle issus d'une 1^{re} année générale (54%), trajectoire effectuée par près d'un élève sur deux. Pour la seconde moitié d'entre eux, le tableau n'est guère plus réjouissant. Les élèves de 2^e professionnelle issus d'une 1^{re} année accueil sont en effet ceux qui obtiennent les moyennes les plus faibles (44,4%) à l'épreuve de lecture. Epinglons tout de même les sujets qui, bien que constituant des cas isolés (moins d'1%), obtiennent une moyenne supérieure à la moyenne générale. Ces élèves ont effectué une année dans l'enseignement général.

Tableau 13 : Résultats moyens selon la trajectoire scolaire

L'année passée, tu te trouvais en ...	Nombre d'élèves	Pourcentage d'élèves dans l'échantillon	Score de ces élèves au test
Général			
1 ^{re} générale	1368	88%	59,6
1 ^{re} accueil	8	1%	46,7
1 ^{re} complémentaire	74	5%	51
2 ^e commune	100	6%	54,5
Professionnel			
1 ^{re} générale	360	46%	54
1 ^{re} accueil	415	53%	44,4
1 ^{re} complémentaire	3	0%	65,8
2 ^e commune	5	1%	62,4
2 ^e professionnelle	7	1%	40,8

2.1.5. Le pays d'origine

En 2^e année commune, 84% des élèves testés sont nés en Belgique, de même qu'un de leurs parents, 10% des élèves sont nés en Belgique, contrairement à leurs parents, et 6% sont nés à l'étranger. En 2^e professionnelle, ces proportions sont relativement comparables, à l'exception des élèves considérés comme « étrangers de première génération »¹⁸, qui sont proportionnellement deux fois plus nombreux qu'en 2^e année commune. Dans les deux filières, l'examen des scores établis pour chacune des catégories montre que si l'origine des élèves apparaît liée au score, elle se marque principalement entre les scores des élèves natifs et étrangers. Toutefois, ces données montrent bien que cette variable exerce un effet qui se conjugue à la filière d'enseignement. A origine identique, les résultats des natifs diffèrent selon la filière d'enseignement. Des différences s'observent également entre les résultats des élèves étrangers, selon la filière dans laquelle ils sont scolarisés.

¹⁷ Ce pourcentage semble élevé au vu des réponses fournies à la question précédente relative au pourcentage d'élèves de 2^e commune nés en 1993, donc à l'heure. Il est très probable que parmi les 88% d'élèves qui déclarent avoir effectué une 1^{re} générale l'année précédente, un petit nombre d'entre eux effectuaient en réalité une 1^{re} complémentaire.

¹⁸ Elèves nés à l'étranger.

Tableau 14 : Résultats moyens selon le pays d'origine

	Nombre d'élèves	Pourcentage d'élèves dans l'échantillon	Score de ces élèves au test
Général			
Natifs	1232	84%	60,5%
Étrangers 2 ^e génération	154	10%	51,4%
Etrangers 1 ^{re} génération	88	6%	49,2%
Professionnel			
Natifs	551	75%	51,2%
Etrangers 2 ^e génération	79	11%	44,2%
Etrangers 1 ^{re} génération	107	14%	45,4%

2.1.6. Le métier des parents

Afin de rendre la variable *profession des parents* plus opérationnelle, la question a été proposée cette année aux élèves de 2^e secondaire sous la forme d'une échelle ordinale en 7 positions^{19 20}. Cette échelle repose sur la classification des professions de Baekelmans qui propose une répartition des professions par secteurs d'activités (notés de 1 à 13) et qui, pour chacun de ceux-ci, établit une hiérarchie sociale en 7 niveaux (le niveau 7 étant le plus élevé). Cette classification est intéressante car elle conjugue le niveau professionnel et le contenu ou l'orientation de la profession. Pour l'analyse des résultats, les réponses relatives aux métiers du père et de la mère ont été fusionnées de façon à ne garder que la profession dont le niveau était le plus élevé²¹. Les niveaux extrêmes de cette échelle ont été regroupés afin d'assurer un nombre raisonnable d'élèves dans chaque catégorie.

La répartition des niveaux de profession présente un profil plus étalé en 2^e commune, qu'en 2^e professionnelle. Alors qu'en 2^e commune, chacun des niveaux compte près d'un cinquième des parents, trois quarts des élèves de 2^e professionnelle situent le métier (de niveau le plus élevé) de leurs parents aux niveaux 1 et 2 de l'échelle. En 2^e commune, la ventilation des moyennes obtenues par les élèves à l'épreuve de lecture fait apparaître des différences assez marquées entre d'une part, les catégories *sans profession, niveau 1* et *niveau 2*, et, d'autre part, les catégories de niveaux plus élevés. Les scores des élèves dont les parents exercent les professions de niveaux les moins élevés apparaissent en moyenne plus faibles que ceux de leurs condisciples.

¹⁹ 7. Quelle ligne regroupe les métiers qui se rapprochent le plus de celui que ton père exerce (ou a exercé)?

Coche une seule case

1. Ouvrier d'usine, Laveur de vitre, veilleur de nuit, serveur, éboueur, Jardinier, peintre, ambulancier, facteur, policier, employé de banque, cuisinier, commerçant, conducteur de bus	
2. Fleuriste, dessinateur, mécanicien, maçon, menuisier, plombier, garagiste, boulanger coiffeur, comptable employé, délégué médical, secrétaire, contrôleur de train	
3. Géomètre, entrepreneur, électronicien, informaticien, représentant, instituteur, infirmier, assistant social, gérant de café, traiteur,	
4. Ingénieur technicien, gérant de banque, secrétaire de direction, traducteur, chimiste, professeur, directeur d'école, kiné, logopède	
5. Vétérinaire, ingénieur agronome, psychologue, dentiste, pharmacien, architecte, chercheur, médecin, avocat, commissaire, banquier, professeur d'université, médecin spécialiste, bourgmestre, procureur	

Si tu ne trouves pas de métier qui convient dans la liste, écris ci-dessous le métier qu'il exerce:

²⁰ Les niveaux extrêmes de l'échelle d'origine ont été regroupés afin d'assurer un nombre raisonnable d'élèves dans chaque catégorie.

²¹ De ce fait, le niveau "sans profession" correspond à la situation où les deux parents sont sans profession.

En 2^e professionnelle, cette tendance s'observe de façon assez nette entre, d'une part, les niveaux *sans profession* et, d'autre part, les *niveaux 1, 2 et 3*. Elle apparaît également entre les *niveaux 2 et 3* de l'échelle mais de façon moins nette. Les élèves de 2^e professionnelle dont la profession d'un ou des parents est située au niveau 3 de l'échelle présentent les résultats moyens les plus élevés. Quant aux élèves dont les parents se situent aux niveaux supérieurs de l'échelle, leur score s'approche davantage de ceux observés au niveau 2 de l'échelle des professions.

Tableau 15 : Résultats moyens selon le niveau de profession le plus élevé des 2 parents

	Nombre d'élèves	Pourcentage d'élèves dans l'échantillon	Score de ces élèves au test
Général			
Sans profession	16	1%	48,71
Niveau 1	286	19%	52,27
Niveau 2	375	24%	55,90
Niveau 3	343	22%	61,08
Niveau 4	299	19%	64,32
Niveau 5	219	24%	61,68

Professionnel			
Sans profession	29	4%	40,5%
Niveau 1	324	41%	50,9%
Niveau 2	276	35%	48,5%
Niveau 3	88	11%	51%
Niveau 4	46	6%	46,2%
Niveau 5	25	3%	49,2%

2.1.7. Les pratiques de lecture dans la famille

Parmi les questions susceptibles de recueillir des informations sur l'accès à l'écrit au sein de la famille et les pratiques de lecture qui peuvent y être développées, quatre ont été regroupées en une variable unique (questions 6²², 17²³, 18²⁴ et 19²⁵). Le nombre de livres présents au domicile, la présence de différents types de livres (ouvrages de littérature, recueils de poésie, livres d'art,...), la fréquence à laquelle un membre de la famille peut être vu en train de lire ainsi que l'achat régulier d'un quotidien contribuent en effet à cerner une dimension incontournable dans l'étude des performances en lecture des élèves : les pratiques de lecture dans la famille²⁶.

²² Q 6. Combien de livres y a-t-il environ à ton domicile ?

²³ Q17 : A la maison, disposes-tu d'ouvrages de littérature ? De recueils de poésie ? De livres d'Art ? D'un dictionnaire français ? D'un ou de plusieurs dictionnaires de langue ? D'ouvrages documentaires ?

²⁴ Q18 : Chez toi, peux-tu voir un des adultes de ta famille en train de lire quelque chose (*journal, magazine, livre...*) ?

²⁵ Q19 : Dans ta famille, quelqu'un reçoit-il ou achète-t-il régulièrement (plusieurs fois par semaine) un journal quotidien.

²⁶ Family literacy victoria Purcell-gates, 2000.

En 2^e année commune, cette variable qui s'apparente à un indice moyen de lecture dans la famille vaut en moyenne 84/100 et présente des valeurs comprises entre 19 et 100. En 2^e professionnelle, cet indice moyen vaut 74/100 et est compris entre 4 et 100. Comme le montre le tableau 16, cet indice a été réparti en trois niveaux, regroupant les valeurs les plus élevées, les plus faibles et les valeurs intermédiaires, pour chacune des filières. Lorsque l'on compare les moyennes des élèves selon le niveau²⁷ de pratiques de lecture dans la famille, celui-ci apparaît bien lié²⁸ aux scores obtenus à l'épreuve quelle que soit la filière d'enseignement considérée.

Tableau 16 : Résultats moyens selon les pratiques de lecture dans la famille

Pratiques de lecture dans la famille	Nombre d'élèves	Pourcentage d'élèves dans l'échantillon	Score de ces élèves au test
Général			
Niveaux les plus faibles	428	27%	52,8%
Niveaux moyens	479	31%	56,6%
Niveaux les plus élevés	654	42%	64,2%
Professionnel			
Niveaux les plus faibles	269	33%	46%
Niveaux moyens	237	29%	49%
Niveaux les plus élevés	301	37%	51,7%

Le paragraphe suivant aborde la présentation des résultats relatifs aux pratiques et aux attitudes des élèves vis-à-vis de la lecture en général.

2.2. Les pratiques et les attitudes envers la lecture

La question du goût pour la lecture a été abordée via douze questions (question 15 du questionnaire « qui es-tu ? ») qui constituent une échelle d'attitudes envers la lecture. Celle-ci mêle des affirmations associées à des attitudes positives et négatives par rapport auxquelles les élèves doivent se positionner selon une échelle à 4 niveaux allant de *Tout à fait d'accord* à *Pas du tout d'accord*²⁹.

Les réponses recueillies sont présentées dans deux tableaux distincts. Le premier regroupe les fréquences d'accord avec les attitudes positives, le second les fréquences d'accord avec les attitudes négatives.

²⁷ Trois niveaux ont été établis au départ de la variable construite. Ces niveaux sont relatifs à la distribution et correspondent aux valeurs comprises respectivement entre 0 et 77, 78 et 86, et 87 à 100 en 2^e commune et à des valeurs comprises respectivement entre 1 et 67, 68 et 77, 80 et 100 en 2^e professionnelle.

²⁸ La liaison statistique (la corrélation) entre les pratiques de lecture dans la famille et le score à l'épreuve de lecture est très nette, la corrélation s'élève en effet à 0.30 ($p < 0,0001$) en 2^e commune, et à 0.19 ($p < 0,0001$) en 2^e professionnelle.

²⁹ Pour donner une vue d'ensemble des réponses recueillies et pour alléger le commentaire, les réponses aux deux niveaux d'accord et de désaccord ont été additionnées.

Tableau 17 : Pourcentages d'accord avec les attitudes positives

	% de réponses affirmatives en 2e C	% de réponses affirmatives en 2e P
La lecture est un de mes passe-temps favoris.	40%	25%
J'aime parler de mes lectures avec d'autres.	45%	26%
Je suis content(e) si je reçois un livre comme cadeau.	60%	48%
J'aime aller dans une librairie ou une bibliothèque.	64%	52%
Si je n'ai rien à lire, je me sens un peu perdu(e).	18%	13%

Tableau 18: Pourcentages d'accord avec les attitudes négatives

	% de réponses affirmatives en 2e C	% de réponses affirmatives en 2e P
Je ne lis que si je suis obligé(e) de le faire.	25%	42%
Je trouve difficile de lire un livre en entier.	18%	42%
Pour moi, la lecture est une perte de temps.	15%	34%
Je peux facilement rester un mois sans lire.	60%	74%
Pourquoi lire alors que je peux regarder la télévision ?	45%	59%
Je lis seulement pour obtenir les informations dont j'ai besoin.	31%	58%
J'ai besoin de bouger : je ne peux pas rester assis(e) à lire plus de quelques minutes	32%	52%

En ce qui concerne les attitudes positives, l'examen des réponses en 2^e commune indique que 40% des élèves classent la lecture parmi leurs passe-temps favoris et deux tiers déclarent apprécier recevoir un livre en cadeau, de même que fréquenter une librairie ou une bibliothèque. En 2^e professionnelle, s'ils ne sont plus qu'un quart à faire figurer la lecture dans le haut du classement de leurs passe-temps, la moitié affirment apprécier un livre en cadeau et fréquenter des librairies ou bibliothèques.

Si l'on se penche sur les attitudes négatives envers la lecture, on constate que 60% des élèves de 2^e générale peuvent facilement rester un mois sans lire et 45% évoquent la primauté de la télévision par rapport à la lecture. Presque un tiers des élèves déclarent lire uniquement pour obtenir des informations et évoquent leur difficulté à rester assis à lire plus de quelques minutes.

En 2^e professionnelle, les positions sont plus affirmées par rapport aux attitudes négatives énumérées. Ainsi, trois-quarts des élèves se passeraient bien de lecture pendant un mois, presque 60% lisent uniquement pour obtenir des informations et la même proportion déclare accorder la priorité à la télévision. Un peu plus de la moitié des élèves expriment leur difficulté à se concentrer sur un écrit plus de quelques minutes.

Afin de résumer les informations recueillies auprès des élèves, les réponses obtenues à deux questions (questions 13³⁰ et 14³¹) ont été adjointes à celles relatives à la question 15 présentée précédemment. En effet, les tendances de réponses indiquent que les fréquences d'emprunt de livres à la bibliothèque (de l'école ou ailleurs), le temps passé à lire pour le plaisir et les réponses fournies à l'échelle d'attitude envers la lecture constituent un indice relativement robuste au plan statistique. Cet indice globalise donc les attitudes et les pratiques de *lecture plaisir* et se réfère à ce que l'on pourrait appeler *l'appétit de lecture*.

³⁰ Q13 : Est-ce que tu empruntes des livres à la bibliothèque de l'école ou dans une autre bibliothèque ?

³¹ Q14 : Pendant le week-end, combien de temps passes-tu habituellement à lire des livres, des magazines, des bandes dessinées ou autre chose pour ton plaisir ?

Comme l'indique le tableau 19, *l'appétit de lecture* présente un lien³² élevé et significatif avec le score obtenu à l'ensemble du test de lecture. Cet indice est découpé en trois niveaux selon l'intensité, la fréquence des pratiques et attitudes envers la lecture,

Dans l'enseignement général, les moyennes les plus élevées sont observées chez les élèves présentant un *appétit de lecture* important (indices les plus élevés). La différence de moyennes entre les élèves déployant de nombreuses pratiques et attitudes de *lecture plaisir* et les élèves en mobilisant peu est considérable.

En professionnel, la différence de moyennes entre les deux groupes extrêmes est beaucoup moins marquée : elle est de l'ordre de 3%, en faveur des élèves mettant en œuvre beaucoup de pratiques et attitudes de *lecture plaisir*

Tableau 19 : Résultats moyens selon les pratiques et attitudes envers la lecture

	Nombre d'élèves	Pourcentage d'élèves dans l'échantillon	Moyennes au test
Général			
Indices les plus faibles	520	32%	53,5%
Indices moyens	503	33%	56,2%
Indices les plus élevés	538	34%	66,2%
Professionnel			
Indices les plus faibles	241	30%	48%
Indices moyens	287	36%	47,5%
Indices les plus élevés	279	35%	51,1%

2.3. L'appréciation des textes de l'épreuve et de leur difficulté par les élèves

Au-delà de l'attitude envers la lecture en général, il est intéressant de se pencher sur la façon dont les textes de l'épreuve en lecture ont été perçus par les élèves. Dans chacune des deux filières d'enseignement, le texte narratif long a fait l'objet de questions ciblées sur trois critères : l'appréciation du texte, l'estimation du niveau de difficulté et le type de difficultés de lecture posées par le texte.

2.3.1. Les appréciations relatives au texte « Nettoyage à sec »

Après lecture du texte, les élèves ont indiqué leur appréciation sur une échelle qualitative à cinq niveaux. Le tableau qui suit présente les moyennes que ces élèves ont obtenues aux items relatifs au texte « Nettoyage à sec » selon leur niveau d'appréciation du texte.

³² (r=0.33 et p<0.0001).

Tableau 20 : Résultats moyens des élèves selon leur niveau d'appréciation du texte « Nettoyage à sec »

NIVEAUX D'APPRÉCIATION	POURCENTAGE D'ÉLÈVES DANS CE NIVEAU	MOYENNES OBTENUES PAR CES ÉLÈVES AUX ITEMS DE « NETTOYAGE À SEC »
Pas du tout apprécié (1)	3	42,2 %
Peu apprécié (2)	15	46,6 %
Sans avis (3)	17	5,9 %
Assez apprécié (4)	52	58,9 %
Très apprécié (5)	14	60,6 %

Les moyennes les plus élevées (60,6%) sont observées chez les élèves qui disent avoir fortement apprécié le texte. Un peu plus de la moitié des élèves déclarent l'avoir assez apprécié et obtiennent une moyenne de 58,9%. Les moyennes les plus faibles (42,2%) sont observées chez les élèves qui disent ne pas du tout avoir aimé le texte.

Les élèves ont également été invités à estimer la difficulté du texte. Le tableau suivant présente les moyennes des élèves en fonction du niveau de difficulté perçue.

Tableau 21 : Résultats moyens des élèves selon le niveau de difficulté perçue du texte « Nettoyage à sec »

DIFFICULTÉ PERÇUE	POURCENTAGE D'ÉLÈVES DANS CE NIVEAU	MOYENNES OBTENUES PAR CES ÉLÈVES AUX ITEMS DE « NETTOYAGE À SEC »
Très difficile (1)	4	44,1 %
Un peu difficile (2)	38	50,6 %
Sans avis (3)	15	54,8 %
Assez facile (4)	35	60,5%
Très facile (5)	8	67,5 %

Les moyennes les plus élevées (67,5%) sont observées chez les élèves qui considèrent le texte comme très facile à lire et à comprendre. On retrouve une proportion importante d'élèves dans deux niveaux de l'échelle, 38% des élèves jugent le texte un peu difficile tandis que 35% le considèrent comme assez facile. Les moyennes des élèves de ce second groupe sont supérieures d'environ 10% au score moyen des élèves qui perçoivent une légère difficulté.

Le tableau suivant reprend les types de difficultés énumérées dans le carnet de test et par rapport auxquelles les élèves devaient se positionner après lecture du texte. Il présente les moyennes des élèves qui ont affirmé avoir éprouvé ou non, lors de la lecture du texte, chacune des difficultés mentionnées.

Tableau 22 : Résultats moyens des élèves selon différents types de difficultés éprouvées ou non à la lecture du texte « Nettoyage à sec »

Selon moi,	Elèves ayant répondu « OUI »		Elèves ayant répondu « NON »	
	Pourcentage d'élèves	Moyenne ³³ de ces élèves	Pourcentage d'élèves	Moyenne ³⁴ de ces élèves
c. le texte est trop long à lire	32	46 %	68	60,3 %
d. il y a trop d'informations à retenir pour comprendre tout	28	45,9 %	72	59,6 %
e. il y a des mots difficiles	33	52,1 %	67	57,7 %
f. la manière de parler de celui qui raconte l'histoire est inhabituelle	30	53 %	70	57 %
g. il y a trop de personnages	19	49,7 %	81	57,3 %
h. les actions et les sentiments des personnages sont difficiles à comprendre	35	52,6 %	65	57,7 %
i. l'ordre du récit est perturbant	65	58,1 %	35	51,7 %
j. La fin est difficile à comprendre	25	50,7 %	75	57,7 %

Le score moyen obtenu aux items relatifs à ce texte est lié à la capacité des élèves à contrer certaines difficultés spécifiques du texte : sa longueur, la densité des informations à retenir pour comprendre le texte, le nombre de personnages et l'ordre du récit. En revanche, la perception des autres difficultés n'apparaît pas liée au score.

La majorité des élèves (68%) ne considèrent pas le texte trop long à lire et obtiennent une moyenne plus élevée que ceux qui déclarent avoir éprouvé des difficultés de lecture liées à sa longueur.

72 % des élèves estiment qu'il n'y a pas trop d'informations à retenir pour comprendre le texte. Ces derniers obtiennent une moyenne supérieure à celle des élèves qui ont éprouvé cette difficulté.

Pour 81 % des élèves, le récit ne comporte pas trop de personnages, Leur moyenne est supérieure à celle de ceux à qui la multiplicité des personnages a posé problème. On peut faire l'hypothèse que certains de ces élèves ont été perturbés par l'ambiguïté relative à l'identité du personnage principal.

L'ordre du récit³⁵ est particulièrement perturbant dans le texte « Nettoyage à sec ». En effet, la rupture chronologique nécessite l'élaboration d'inférences portant sur l'identité du personnage principal. Les élèves qui perçoivent cette difficulté sont ceux qui obtiennent une moyenne plus élevée que ceux qui disent ne pas avoir été perturbés par l'ordre du récit³⁶.

³³ Moyennes obtenues par ces élèves aux items de « Nettoyage à sec ».

³⁴ Moyennes obtenues par ces élèves aux items de « Nettoyage à sec ».

³⁵ Le codage spécifique utilisé dans cette question (code 8) indique que 31 % des élèves ont placé la scène du braquage comme 1^{er} épisode du récit.

³⁶ Ces élèves n'ont probablement pas vu la rupture chronologique du récit.

2.3.2. Les appréciations relatives au texte « Le proverbe »

Après lecture du texte, les élèves de 2^e professionnelle ont indiqué leur appréciation sur une échelle qualitative à cinq niveaux. Le tableau qui suit présente les moyennes des élèves aux items qui faisaient référence à ce texte selon le niveau d'appréciation du texte.

Tableau 23 : Résultats moyens des élèves selon leur niveau d'appréciation du texte « Le proverbe »

NIVEAUX D'APPRECIATION	POURCENTAGE D'ÉLÈVES DANS CE NIVEAU	MOYENNES OBTENUES PAR CES ÉLÈVES AUX ITEMS DE « PROVERBE »
Pas du tout apprécié (1)	4	45,3 %
Peu apprécié (2)	14	50,3%
Sans avis (3)	19	52,7 %
Assez apprécié (4)	48	56,1 %
Très apprécié (5)	15	52,0 %

Près de la moitié des élèves (48 %) disent avoir assez apprécié le texte « Proverbe ». Ces élèves sont ceux qui ont obtenu la moyenne la plus élevée. Les moyennes les plus faibles (45,3%) sont observées chez les rares élèves qui marquent de façon plus ou moins affirmée leur manque d'intérêt pour le texte lu.

Les élèves ont également été invités à juger la difficulté du texte. Le tableau suivant présente les moyennes des élèves à cette partie de l'épreuve en fonction du niveau de difficulté perçue.

Tableau 24 : Résultats moyens des élèves selon le niveau de difficulté perçue du texte « Le proverbe »

DIFFICULTÉ PERÇUE	POURCENTAGE D'ÉLÈVES DANS CE NIVEAU	MOYENNES OBTENUES PAR CES ÉLÈVES AUX ITEMS DE « PROVERBE »
Très difficile (1)	2	36,2 %
Un peu difficile (2)	30	49,1 %
Sans avis (3)	18	53,3 %
Assez facile (4)	39	56,4 %
Très facile (5)	11	58,3 %

Les moyennes les plus élevées (58,3%) sont observées chez les élèves qui considèrent le texte comme très facile à lire et à comprendre. Une majorité d'élèves le jugent assez facile et ont un score moyen qui se rapproche de cette valeur. Les moyennes les plus faibles (36,2%) sont observées chez les rares élèves qui trouvent le texte très difficile. Ils sont en revanche près d'un tiers à déclarer un niveau moyen de difficulté perçue.

Le tableau suivant reprend les types de difficultés énumérées dans le carnet de l'élève et en fonction desquelles les élèves devaient se positionner après lecture du texte. Il présente les moyennes des élèves qui ont affirmé avoir éprouvé ou non, lors de la lecture du texte, chacune des difficultés mentionnées.

Tableau 25 : Résultats moyens des élèves selon différents types de difficultés éprouvées ou non à la lecture du texte « Le proverbe »

Selon moi,	Elèves ayant répondu « OUI »		Elèves ayant répondu « NON »	
	Pourcentage d'élèves	Moyenne ³⁷ des ces élèves	Pourcentage d'élèves	Moyenne ³⁸ de ces élèves
c. le texte est trop long à lire	41	47,2 %	59	57,7%
d. il y a trop d'informations à retenir pour comprendre tout	35	45,4%	65	57,8%
e. il y a des mots difficiles	63	54,4%	37	51,7%
f. la manière de parler de celui qui raconte l'histoire est inhabituelle	33	50,4%	67	55,4%
g. il y a trop de personnages	8	40,7%	92	54,6%
h. les actions et les sentiments des personnages sont difficiles à comprendre	27	48,4%	73	55,2%
i. la fin est difficile à comprendre	27	47,7%	73	55,7%
j. cette histoire ne me touche pas	44	53,4%	56	53,4%

Le score obtenu apparaît lié, dans une faible mesure, à la capacité des élèves à contrer certaines difficultés spécifiques du texte : sa longueur, la densité des informations à retenir pour le comprendre, les actions et sentiments de ses personnages ainsi que sa fin. En revanche, la perception des autres difficultés n'apparaît pas liée au score.

La majorité des élèves de 2^e professionnelle (59%) ne considèrent pas le texte comme trop long à lire et obtiennent une moyenne plus élevée que ceux qui relèvent sa longueur.

65% des élèves estiment qu'il n'y a pas trop d'informations à retenir pour comprendre le texte. Ces derniers obtiennent une moyenne supérieure à celle des élèves qui ont éprouvé cette difficulté.

Pour trois-quarts des élèves (73%), les actions et les sentiments des personnages n'étaient pas difficiles à comprendre. Leur moyenne est supérieure à celle des élèves à qui ces éléments ont posé problème.

Un quart des élèves ont éprouvé des difficultés à comprendre la fin du récit (contenant un certain nombre d'éléments implicites tels que la décision de Lucien de mentir à son père). Le score moyen de ces élèves à cette partie de l'épreuve apparaît légèrement plus faible que celui de leurs condisciples.

Il peut sembler trivial de montrer que les élèves qui témoignent d'une bonne compréhension des textes envisagés sont globalement ceux qui, d'une part, déclarent les avoir appréciés et, d'autre part, sont capables d'identifier les difficultés qu'ils contiennent. Capables d'évaluer les difficultés du texte et d'ajuster leurs démarches de lecture, ces élèves sont en mesure d'en d'apprécier le contenu.

³⁷ Moyennes obtenues par ces élèves aux items relatifs au texte « Le proverbe ».

³⁸ Moyennes obtenues par ces élèves aux items de « Nettoyage à sec ».

L'intérêt de ces résultats est de pointer que, dans les deux filières testées, un certain nombre d'élèves n'ont probablement pas compris que la compréhension requiert un rôle actif de la part du lecteur et semblent avoir du mal à poser un regard réflexif sur ce qui fait la difficulté d'un texte. Ainsi, un lecteur efficace adapte ses stratégies de lecture, ses façons d'appréhender un écrit, selon les objectifs de la tâche, la nature du texte, ses difficultés intrinsèques (liées à la structure du récit, aux personnages et aux relations qu'ils entretiennent, au niveau de langue, à la présence d'un vocabulaire complexe,...).

TROISIEME PARTIE

Les résultats des classes

1. Résultats des classes à l'épreuve de lecture

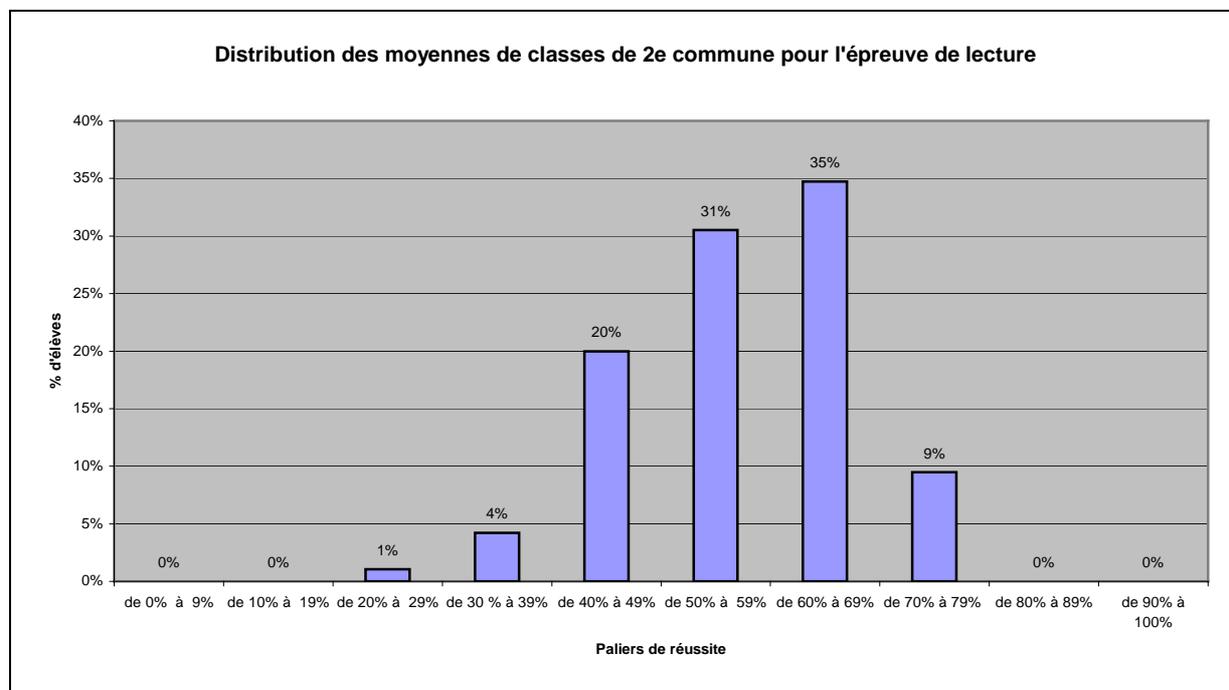
1.1. Les résultats des classes de 2^e commune et 2^e professionnelle

Les graphiques 3 et 4 permettent de visualiser la distribution des résultats des **classes**. On remarquera que contrairement à la distribution des résultats des élèves, on ne trouve plus ici de scores aux extrémités du graphique : aucune classe de l'enseignement général ou professionnel n'obtient de score moyen inférieur à 20% ni de score supérieur à 80%. Cela s'explique par le fait que l'on se réfère ici à des moyennes de classes et donc que la dispersion est plus réduite.

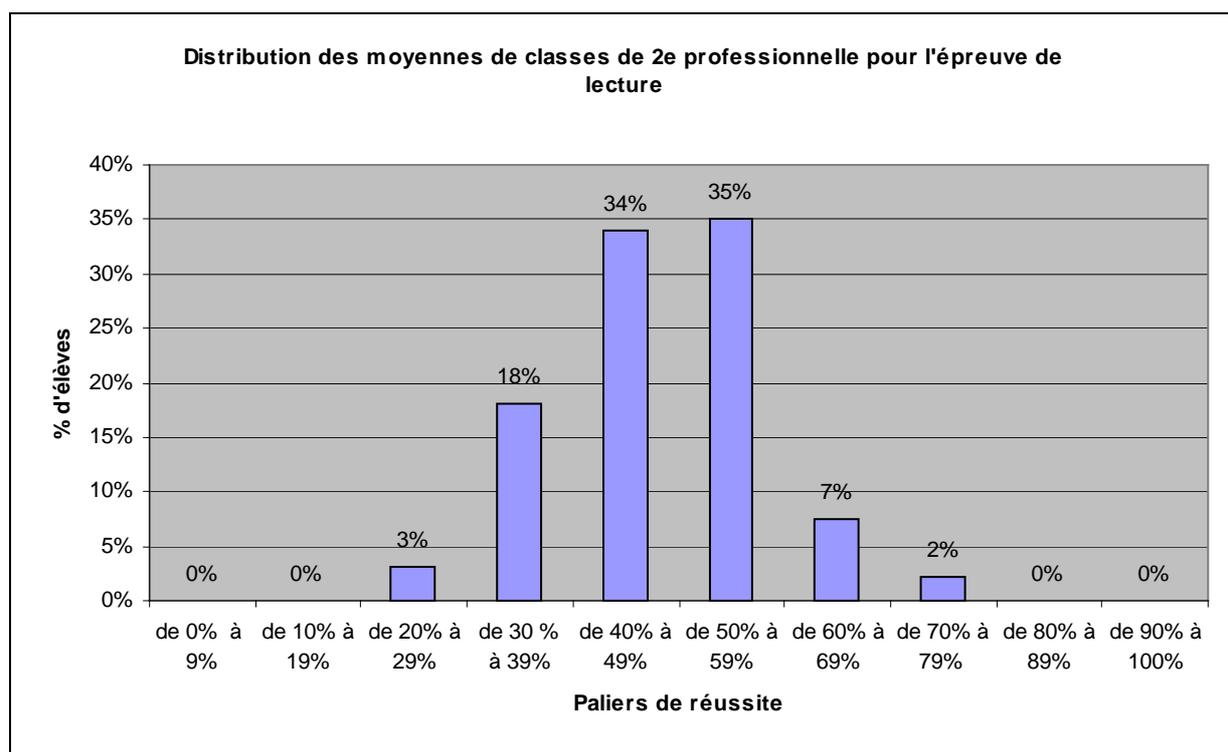
Rappelons que les élèves de 2^e commune obtiennent une moyenne de 58,6% à l'ensemble de l'épreuve tandis que le résultat moyen des élèves qui fréquentent une 2^e professionnelle au moment de l'épreuve est de 48,1%.

La distribution des moyennes des classes montre une concentration des classes à deux paliers : 25% des classes de l'enseignement général obtiennent une moyenne comprise entre 60 et 69% et 30% d'entre elles sont situées au palier inférieur (moyennes de 50 à 59%). Dans l'enseignement professionnel, 35% des classes affichent une moyenne comprise entre 50 et 59% et 34% obtiennent une moyenne comprise entre 40 et 49%.

Graphique 3 : Proportions de classes par paliers de réussite dans l'enseignement général



Graphique 4 : Proportions de classes par paliers de réussite dans l'enseignement professionnel



2. Les facteurs contextuels et la réussite au test

2.1. L'environnement scolaire

Après la passation de l'épreuve, les enseignants des classes reprises dans les deux échantillons (enseignement général et professionnel) ont complété un questionnaire comprenant une série de questions relatives à l'environnement scolaire des élèves.

Dans la littérature scientifique, certaines des caractéristiques contextuelles de l'école et de la classe, qui sont des variables inchangeables, apparaissent liées aux performances scolaires des élèves. La performance à l'épreuve en lecture a été mise en relation avec trois variables structurelles : « discrimination positive », « immersion » et « la composition sociale de la classe ». Les analyses ont été effectuées sur la base d'un échantillon de 93 classes en 2^e commune et de 91 classes en 2^e professionnelle.

Les pourcentages ont été calculés sur le nombre de répondants à chacune des questions.

2.1.1. *Discrimination positive*

Une faible proportion d'écoles de l'échantillon de l'enseignement général (environ 13%) est en discrimination positive. La moyenne de ces classes à l'ensemble du test apparaît nettement plus faible que celle des classes qui ne sont pas en discrimination positive.

Le même constat se dégage au niveau de l'enseignement professionnel, si ce n'est que la proportion de classes en discrimination positive est plus importante qu'en section générale (30% des écoles de l'échantillon). Ainsi, comme le montre le tableau 26, on

observe un écart des moyennes des classes à l'ensemble du test en défaveur des classes des établissements en discrimination positive.

Tableau 26 : Résultats moyens selon la variable « discrimination positive »

Implantation en Discrimination positive	Pourcentage de classes	Moyenne des classes à l'ensemble du test (%)
Général		
OUI	13	49,9%
NON	87	58,7%
Professionnel		
OUI	30	42,3%
NON	70	50,8%

2.1.2. Immersion

Le nombre de classes en immersion reprises dans l'échantillon de l'enseignement général est minime. Ces trois classes obtiennent une moyenne comparable (légèrement supérieure) à celle de l'enseignement ordinaire.

Tableau 27 : Résultats moyens selon la variable « immersion »

Immersion	Pourcentage de classes	Moyenne à l'ensemble du test (%)
OUI	3	60,8%
NON	97	58,1%

2.1.3. La composition sociale de la classe

Parmi les questions adressées aux enseignants, deux questions (questions 8 et 9) visaient à mettre en relation les résultats à l'épreuve et certaines caractéristiques sociales de la classe. Ces informations ont été traitées de manière à permettre aux enseignants de comparer la moyenne de leur classe avec celle des classes présentant des profils plus ou moins similaires au niveau de certains aspects tels que le pourcentage d'élèves ayant déjà redoublé, vivant dans des conditions de vie précaires, ayant des difficultés à comprendre le français, ...

Les réponses indiquent que la taille moyenne des classes de 2^e commune de l'échantillon est de 21 élèves alors qu'en 2^e professionnelle, elle est de 14 élèves.

La comparaison des moyennes des classes selon qu'elles accueillent moins ou plus de 25% d'élèves ayant déjà doublé montre, dans l'enseignement général, que les classes comptant plus de 25% de redoublants présentent des moyennes nettement inférieures à celles des classes en dénombant moins de 25%. Ces classes représentent environ 64%, soit deux tiers des classes de l'échantillon dont les données ont pu être recueillies³⁹.

La situation diffère considérablement en 2^e professionnelle. D'une part, les classes comptant plus de 25% d'élèves ayant déjà doublé représentent environ 86% des classes de l'échantillon⁴⁰. D'autre part, les moyennes de ces deux groupes sont identiques.

³⁹ 12 omissions ont été observées à cette question dans l'enseignement général.

⁴⁰ 16 omissions ont été observées à cette question dans l'enseignement professionnel.

Tableau 28 : Résultats moyens selon le pourcentage d'élèves ayant déjà doublé

Pourcentage d'élèves de la classe ayant déjà redoublé	Pourcentage de classes	Moyenne à l'ensemble du test (%)
Général		
Moins de 25 ⁴¹ %	64	61,2
Plus de 25%	36	51,8
Professionnel		
Moins de 25 ⁴² %	14	48,7
Plus de 25%	86	48,7

L'analyse des résultats moyens des classes selon le pourcentage d'élèves de la classe vivant dans des conditions de vie précaires montre, d'une part, que les classes de l'enseignement général comptant moins de 25% d'élèves présentant cette caractéristique représentent environ 81% de l'ensemble des classes de l'échantillon⁴³ et, d'autre part, que les classes comprenant moins de 25% de cette population scolaire présentent des scores de 10% supérieurs à ceux des classes en dénombrant plus de 25%.

En ce qui concerne l'enseignement professionnel, la proportion s'inverse : environ 77% des classes de l'échantillon ⁴⁴ comptent plus de 25% d'élèves présentant ce profil. La différence de moyennes entre les deux groupes est de l'ordre de 5% en faveur des classes comportant moins de 25% d'élèves vivant dans des conditions précaires.

Tableau 29 : Résultats moyens selon le pourcentage d'élèves de la classe vivant dans des conditions de vie précaires

Pourcentage d'élèves de la classe vivant dans des conditions de vie précaires	Pourcentage de classes	Moyenne à l'ensemble du test (%)
Général		
Moins de 25%	81	59,9
Plus de 25%	19	48,5
Professionnel		
Moins de 25%	23	52,8
Plus de 25%	77	47,4

Lorsque l'on se penche sur la proportion d'élèves issus de milieux socio-culturels favorisés, la tendance est similaire au niveau de la différence des moyennes.

Dans l'enseignement général, les classes comportant plus de 25% d'élèves issus de milieux favorisés obtiennent une moyenne nettement supérieure à celle des classes en comptant moins de 25%. On retrouve une proportion de classes plus ou moins équivalente dans les deux groupes mis en parallèle⁴⁵.

Dans l'enseignement professionnel, la quasi-totalité des classes dont l'information a pu être relevée ⁴⁶ comptent moins de 25% d'élèves issus de milieux favorisés. La différence de moyennes entre les deux groupes contrastés est assez marquée.

⁴¹ 25% y compris.

⁴² 25% y compris.

⁴³ 42 omissions ont été observées à cette question dans l'enseignement général.

⁴⁴ 33 omissions ont été observées à cette question dans l'enseignement professionnel.

⁴⁵ 46 omissions ont été observées à cette question dans l'enseignement général.

⁴⁶ 27 omissions ont été observées à cette question dans l'enseignement professionnel.

Tableau 30 : Résultats moyens selon le pourcentage d'élèves de la classe issus de milieux socio-culturels favorisés

Pourcentage d'élèves de la classe issus de milieux socio-culturels favorisés	Pourcentage de classes	Moyenne à l'ensemble du test (%)
Général		
Moins de 25%	47	49,9%
Plus de 25%	53	60,1%
Professionnel		
Moins de 25%	94	48,6%
Plus de 25%	6	55,3%

Les résultats moyens selon le pourcentage d'élèves de la classe qui ont des difficultés à comprendre le français parlé indiquent que les classes comptant plus de 10⁴⁷ ou 15%⁴⁸ d'élèves présentant cette difficulté ont des moyennes nettement inférieures à celles des classes en comptabilisant moins de 10 ou 15%, quelle que soit la filière envisagée.

Dans la section professionnelle, une plus grande proportion de classes⁴⁹ (environ 24%) comprend plus de 15% d'élèves dotés de cette caractéristique.

Tableau 31 : Résultats moyens selon le pourcentage d'élèves de la classe qui ont des difficultés à comprendre le français parlé

Pourcentage d'élèves de la classe qui ont des difficultés à comprendre le français parlé	Pourcentage de classes	Moyenne à l'ensemble du test (%)
Enseignement général		
Moins de 10%	90	59,1%
Plus de 10%	10	45,9%
Enseignement professionnel		
Moins de 15%	76	50,6%
Plus de 15%	24	42,1%

Dans l'enseignement général, les moyennes des classes à l'épreuve diffèrent considérablement en fonction du pourcentage d'élèves de la classe qui ne parlent pas habituellement le français à la maison en défaveur de celles qui comptent plus de 25% d'élèves allophones.

La différence entre ces deux groupes est moins marquée dans l'enseignement professionnel mais n'est pas négligeable pour autant. La proportion de classes comportant plus de 25% d'élèves ne parlant pas le français chez eux est un peu plus importante que dans le général (environ 15%⁵⁰ contre 9,5% en général⁵¹).

⁴⁷ Dans l'enseignement général.

⁴⁸ Dans l'enseignement professionnel.

⁴⁹ 20 omissions ont été observées à cette question dans l'enseignement professionnel.

⁵⁰ 20 omissions ont été observées à cette question dans l'enseignement professionnel.

⁵¹ 11 omissions ont été observées à cette question dans l'enseignement général.

Tableau 32 : Résultats moyens selon le pourcentage d'élèves de la classe qui ne parlent pas habituellement le français à la maison

Pourcentage d'élèves de la classe qui ne parlent pas habituellement le français à la maison	Pourcentage de classes	Moyenne à l'ensemble du test (%)
Enseignement général		
Moins de 25%	90	59,3%
Plus de 25%	10	42,9%
Enseignement professionnel		
Moins de 25%	85	49,8%
Plus de 25%	15	44,0%

Dans le questionnaire, les enseignants ont indiqué le pourcentage d'élèves de la classe qui bénéficient de séances de remédiation en lecture. Dans l'enseignement général, les moyennes des classes comptabilisant moins de 25% d'élèves en bénéficiant sont légèrement plus élevées que celles des classes en comptant plus de 25%. Ces classes constituent une faible proportion de l'échantillon⁵².

La même tendance est observée dans l'enseignement professionnel. La différence de moyennes entre les deux groupes est proche de celle du général. La proportion de classes comprenant plus de 25% d'élèves bénéficiant de remédiations⁵³ est légèrement plus faible que dans l'enseignement général.

Tableau 33 : Résultats moyens selon le pourcentage d'élèves de la classe qui bénéficient de séances de remédiation en lecture

Pourcentage d'élèves de la classe qui bénéficient de séances de remédiation en lecture	Pourcentage de classes	Moyenne à l'ensemble du test (%)
Enseignement général		
Moins de 25%	83	58,4%
Plus de 25%	17	54,2%
Enseignement professionnel		
Moins de 25%	90	49,3%
Plus de 25%	10	46,4%

Les enseignants ont également été invités à se prononcer sur le pourcentage d'élèves de la classe pour lesquels des séances de remédiation seraient nécessaires.

Dans l'enseignement général, près de la moitié des classes compteraient plus de 25% d'élèves pour qui une remédiation serait souhaitable⁵⁴. Les moyennes de ces classes sont nettement plus faibles que celles des classes comptabilisant moins de 25% de ces élèves.

En professionnel, la différence de moyennes entre les deux groupes est assez marquée tandis que la proportion de classes comprenant plus de 25% d'élèves nécessitant des séances de remédiation atteint presque 80% des classes de l'échantillon ayant répondu à cette question⁵⁵.

⁵² 37 omissions ont été observées à cette question dans l'enseignement général.

⁵³ 36 omissions ont été observées à cette question dans l'enseignement professionnel.

⁵⁴ 22 omissions ont été observées à cette question dans l'enseignement général.

⁵⁵ 18 omissions ont été observées à cette question dans l'enseignement professionnel.

Tableau 34 : Résultats moyens selon le pourcentage d'élèves de la classe qui auraient besoin de séances de remédiation en lecture

Pourcentage d'élèves de la classe qui auraient besoin de séances de remédiation en lecture	Pourcentage de classes	Moyenne à l'ensemble du test (%)
Enseignement général		
Moins de 25%	53	63,5%
Plus de 25%	47	52,6%
Enseignement professionnel		
Moins de 25%	21	54,3%
Plus de 25%	79	47,1%

2.2. Les pratiques de lecture en classe

Parmi les questions adressées aux enseignants des deux filières, certaines visaient à dégager les pratiques de classes susceptibles d'avoir un lien avec les capacités de lecture/production écrite des élèves. Les moyennes des classes de l'échantillon ont été mises en relation avec les réponses recueillies dans trois aspects : le temps consacré à la lecture, l'analyse et la discussion de textes, la fréquence à laquelle les élèves sont amenés à lire ou à consulter différents types d'écrits et enfin, le rythme auquel les élèves sont impliqués dans certaines activités de lecture.

2.2.1. Le temps consacré aux activités du cours de français⁵⁶

En 2^e commune, ni le temps consacré à la lecture, l'analyse et la discussion de textes, ni celui dévolu à l'expression écrite, ni celui consacré aux apprentissages formels, ne présentent de liens significatifs avec le score obtenu à l'épreuve de lecture. En revanche, plus le score moyen des classes est faible, plus le temps consacré au développement de la compréhension (et de l'expression orale) est important. Cette corrélation peu marquée mais significative correspond aux observations menées dans les classes qui comportent bon nombre d'élèves en difficulté de lecture. Le passage par la compréhension orale tend souvent à précéder le travail sur le contenu écrit. S'il facilite souvent l'engagement des élèves faibles dans la lecture et si, en tant que tel, il constitue une compétence fortement liée aux capacités de lecture, le travail de la compréhension orale ne doit pas pour autant être confondu avec celui de la compréhension de l'écrit, ni le supplanter ...

En 2^e professionnelle, une variable apparaît négativement liée de façon significative aux résultats des classes. Ce constat indique que le temps consacré aux leçons et exercices tend à être plus important dans les classes de niveau faible.

2.2.2. Les types d'écrits proposés aux élèves

En 2^e année commune, trois types d'écrits (textes informatifs⁵⁷, documents⁵⁸ et textes injonctifs⁵⁹) entretiennent un lien positif avec les moyennes des classes à l'épreuve. Ces trois types d'écrits, fréquemment associés à une pédagogie de la lecture prenant en compte les fonctions informatives de l'écrit, ont tendance à être plus fréquemment utilisés dans les

⁵⁶ Il s'agit ici du pourcentage relatif au temps total consacré au cours de français

⁵⁷ Ouvrages documentaires, livres d'histoire, articles de presse...

⁵⁸ Tableaux, schémas, plans, cartes, ...

⁵⁹ Recettes, modes d'emploi, notices explicatives, consignes, ...

classes qui obtiennent une moyenne élevée à l'épreuve. Corrélation n'étant pas causalité, il est donc difficile de savoir si ces types d'écrits sont mis en œuvre parce que ou quand le niveau des élèves le permet ou si le niveau moyen des classes est bon parce que ou quand ces types d'écrits leur sont fréquemment proposés.

En 2^e professionnelle, l'intensité des liens positifs mis en évidence est trop faible pour en dégager des constats.

2.2.3. Les activités de lecture proposées aux élèves

En 2^e année commune, le seul type d'activité qui présente un lien avec le résultat à l'épreuve de lecture est celui qui fait intervenir les fonctions sociales de la lecture, notamment les cercles de lecture. Toutefois, l'intensité du lien mis en évidence est trop faible pour appuyer une réelle tendance. En revanche, en 2^e professionnelle, plusieurs activités apparaissent associées à de meilleures performances au test de lecture. Ces activités couvrent deux composantes essentielles de l'acte de lecture : d'une part, la fluidité de la lecture, dont l'importance est unanimement soulignée et, d'autre part, la compréhension de l'écrit.

Les résultats montrent que plus les activités visant la fluidité sont fréquentes, meilleure est la moyenne à l'épreuve de lecture. Ils pointent également un lien positif entre le résultat au test et la fréquence d'activités centrées sur la compréhension. Qu'il s'agisse d'activités centrées sur l'évaluation de la compréhension (*Répondre par écrit à des questions*) ou d'activités centrées sur l'enseignement de la compréhension en tant que telle (*Utiliser des stratégies de compréhension de façon explicite*), le lien est positif et significatif. Ainsi, plus les enseignants organisent ces activités, plus les moyennes des classes sont élevées.

EN GUISE DE CONCLUSION

Comme précisé dans la présentation de l'épreuve, *l'épreuve de lecture/production écrite avait une visée essentiellement **diagnostique et formative** : les questions ont été construites de telle façon que l'analyse des réponses puisse apporter à chaque enseignant des informations sur les compétences en lecture de ses élèves et de sa classe et puisse l'aider, le cas échéant, à adapter son enseignement aux caractéristiques et difficultés particulières de sa (ses) classe(s)*. Les objectifs assignés à l'évaluation externe ont guidé les options prises lors de la conception de l'épreuve.

L'évaluation des capacités de compréhension de l'écrit en 2^e secondaire a privilégié la lecture de textes de fonction et de difficulté variées, en mettant toutefois en avant la capacité à s'engager et à persévérer dans un texte long. En témoigne la présence d'un texte narratif long et résistant, dans chacune des épreuves proposées aux deux filières d'enseignement.

Parmi les choix opérés par les concepteurs de l'épreuve, il convient également de souligner la volonté de faire varier le format des questions, tout en gardant une importante proportion de questions ouvertes. S'il contribue à accroître la difficulté du test (l'élève doit structurer et rédiger sa réponse), ce mode de questionnement permet en effet de recueillir des informations précieuses dans le cadre d'une évaluation diagnostique telle que celle-ci. Les niveaux de réponse établis pour une série de questions ouvertes ont en effet guidé l'élaboration de profils de lecteurs, basés notamment sur l'examen des compétences mises en œuvre par les questions et sous-questions de l'épreuve. Cette analyse a conduit à mettre en évidence quatre niveaux ou profils de compétence propres à l'épreuve de lecture. Outre le fait qu'ils illustrent de manière concrète la progression qui reste à accomplir par les élèves situés aux niveaux de compétence les moins avancés, ces niveaux démontrent bien l'importance de prendre en compte les interactions qui s'établissent entre les compétences de lecture et les textes sur lesquels elles sont mises en œuvre.

En 2^e commune, l'examen des proportions d'élèves par niveaux de compétence fait apparaître que 18% des élèves présentent un profil de compétence de lecture trop faible pour ce niveau d'enseignement. Les élèves dont les compétences se limitent à ce niveau sont capables de repérer une information courte explicitement mentionnée dans le texte ou présente sous forme de paraphrase et d'effectuer une inférence simple à partir d'un élément local du texte (une phrase ou un groupe de mots). En revanche, plus de trois quarts des élèves (82%⁶⁰) testés en 2^e commune présentent au moins un profil de lecture de niveau 2. Concrètement, cela signifie qu'ils maîtrisent certaines compétences essentielles au développement de la lecture experte (mettre en relation des informations contenues explicitement dans un texte long ou formulées en d'autres mots, effectuer une inférence locale ciblée sur un passage du texte et traiter des informations résultant de la mise en relation d'éléments explicites du texte). Parmi ces élèves, ils sont toutefois moins nombreux (21%) à se montrer capables de proposer une interprétation personnelle en se fondant sur des éléments du texte sans disposer de propositions de réponses ou de dégager le sens global d'un récit long et résistant et de pouvoir en reconstruire la chronologie.

En 2^e professionnelle, les constats sont davantage préoccupants puisque deux tiers (60%) des élèves présentent des compétences situées au niveau le plus rudimentaire de l'échelle.

⁶⁰ Ce pourcentage correspond à l'addition des pourcentages des élèves situés aux niveaux 2, 3 et 4.

A ce niveau, les élèves sont capables de repérer une information courte explicitement mentionnée dans le texte, à condition que l'amorce de la question utilise littéralement les mêmes mots que ceux du texte, facilitant l'usage d'une stratégie de repérage de mots pour retrouver l'information. Si l'inférence simple n'est pas hors de portée des élèves de ce niveau, elle implique toutefois la présence de propositions de réponses. La logique d'enchaînement des répliques dans les dialogues est quant à elle bien acquise. Moins de la moitié des élèves de 2^e professionnelle (40%⁶¹) présentent au moins un profil de compétence de niveau 2. Ce niveau de compétence atteste une capacité à repérer une information explicitement mentionnée, y compris lorsque les mots de l'amorce ne sont pas tout à fait identiques à ceux du texte. Les élèves de ce deuxième niveau sont capables d'effectuer une inférence simple au départ d'éléments proches, mais toujours avec l'aide de propositions de réponses. Peu de ces élèves parviennent toutefois à entrer en relation avec l'écrit de façon plus active ... En effet, seuls 16% d'entre eux effectuent un premier pas vers une interprétation plus complexe (éléments proposés à l'appui) et parviennent à dégager le sens global d'un récit pour en reconstruire la chronologie. Élément important de ce diagnostic, le repérage des éléments linguistiques de reprise des personnages n'apparaît pas suffisamment maîtrisé.

Parallèlement à l'analyse des résultats des élèves à l'épreuve, les interactions entre le lecteur et le texte ont été examinées sous deux angles. Le premier concerne des variables non modifiables telles que les caractéristiques du lecteur ou de sa famille et le second des variables modifiables par l'action éducative telles que la métacognition - envisagée comme la capacité à poser un regard « réflexif » sur les sources de difficultés des textes lus - ou encore l'intérêt et l'appréciation des textes proposés. En ce qui concerne le premier angle d'observation, les analyses confirment certaines tendances du système : les filles obtiennent des résultats légèrement supérieurs à leurs condisciples masculins, les résultats les plus faibles sont observés pour les élèves dont le retard scolaire est le plus accusé, pour les élèves étrangers de 1^{re} génération, pour les élèves dont la famille parle une langue étrangère autre que celles de l'Union européenne, ou encore pour ceux dont les parents n'ont pas de métier ou exercent une profession de niveau inférieur dans l'échelle des professions, ... Les analyses effectuées au niveau des variables changeables indiquent que le score moyen obtenu aux items relatifs au texte narratif long est principalement lié à la capacité des élèves à percevoir (et vraisemblablement à contrer) certaines difficultés spécifiques d'un texte : sa longueur, la densité des informations à retenir pour comprendre le texte (en 2^e commune), le nombre de personnages, l'ordre du récit ou encore les actions et sentiments de ses personnages (en 2^e professionnelle). L'intérêt de ces résultats est de pointer que, dans les deux filières testées, faute de pouvoir identifier les sources de difficulté d'un texte, un certain nombre d'élèves ont sans doute du mal à adapter consciemment leurs stratégies de lecture, En 2^e commune, comme en 2^e professionnelle, il apparaît crucial de développer la capacité des élèves à poser un regard réflexif tant sur les matériaux écrits qui leur sont proposés que sur leurs propres difficultés de lecteur. Ces résultats tendent à appuyer l'idée que les difficultés des élèves tiennent non seulement aux caractéristiques des textes qui leur sont soumis mais également aux capacités de ceux-ci à exercer un contrôle efficace de leur compréhension.

Les interactions entre le lecteur et le contexte ont été envisagées selon la même dichotomie *variables changeables – non changeables*. Il ressort des résultats que la composition sociale de la classe est liée aux résultats à l'épreuve de lecture. Quelle que soit la filière envisagée, les classes de 2^e année qui obtiennent en moyenne les résultats les plus faibles sont celles qui accueillent plus de 25% d'élèves qui ne parlent habituellement pas le français en famille, ou plus de 10% d'élèves qui éprouvent des difficultés à comprendre le français parlé, ou plus

⁶¹ Ce pourcentage correspond à l'addition des pourcentages des élèves situés aux niveaux 2, 3 et 4.

de 25% d'élèves vivant dans des conditions de vie précaires. Ces variables sont toutefois liées à des résultats plus faibles dans la filière qualifiante.

La mise en relation des résultats à l'épreuve avec les variables de contexte modifiables conduit à trois constats relatifs aux pratiques de classes :

- En 2^e commune, plus le score moyen des classes est faible, plus le temps consacré au développement de la compréhension orale (et de l'expression orale) est important. S'il facilite souvent l'engagement des élèves faibles dans la lecture et si, en tant que tel, il constitue une compétence fortement liée aux capacités de lecture, le travail de la compréhension orale ne doit pas pour autant être confondu avec celui de la compréhension de l'écrit, ni le supplanter. Aider un lecteur faible ne signifie pas, pour l'enseignant, de prendre en charge une part de la construction du sens (ni de simplifier le contenu des textes qui lui sont proposés). Au contraire, il importe de l'aider à mobiliser des stratégies de compréhension efficaces. Il est essentiel de ne pas maintenir les lecteurs faibles dans la conception erronée selon laquelle la lecture serait une activité passive.
- En 2^e commune, plus la moyenne des classes est élevée, plus les enseignants déclarent proposer fréquemment aux élèves trois types d'écrits (textes informatifs, documents et textes injonctifs). Ces trois types d'écrits sont fréquemment associés à une pédagogie de la lecture prenant en compte l'ensemble des fonctions de l'écrit, y compris ses fonctions informatives.
- En 2^e professionnelle, plusieurs activités apparaissent associées à de meilleures performances au test de lecture. Ces activités couvrent deux composantes essentielles de l'acte de lecture : d'une part, la fluidité de la lecture, dont l'importance est unanimement soulignée et, d'autre part, la compréhension de l'écrit. Ainsi, les résultats montrent que plus les activités visant la fluidité sont fréquentes, meilleure est la moyenne à l'épreuve de lecture. En outre, plus les enseignants organisent des activités centrées sur l'évaluation de la compréhension (*Répondre par écrit à des questions*) ou sur l'enseignement de la compréhension en tant que telle (*Utiliser des stratégies de compréhension de façon explicite*), plus la moyenne de leur classe tend à être élevée.

Aussi est-il opportun, tant en 2^e commune qu'en 2^e professionnelle, d'exercer à de nombreuses reprises la réflexion des élèves face à des textes qui posent problème et dont la compréhension du sens global nécessite un raisonnement à construire à partir des informations distillées dans le texte. Aussi ne faudrait-il pas hésiter à guider les élèves, lors des phases d'apprentissage, vers les plus hauts niveaux de compréhension sans lesquels il n'y a pas de lecteurs autonomes et critiques.

Les tendances qui se dégagent des résultats de l'expression écrite en 2^e commune vont dans le sens d'une compréhension globalement bien maîtrisée des caractéristiques du genre argumentatif et d'une capacité, pour une majorité des élèves, à rédiger une argumentation correcte sur le plan fonctionnel. Les résultats pointent en revanche une faiblesse de maîtrise plus marquée au niveau des qualités de l'argumentation, de la cohérence textuelle et du respect des normes linguistiques. Ceci souligne peut-être l'importance de dépasser le cadre des apprentissages formels décontextualisés pour organiser des activités d'expression écrite susceptibles d'aider les élèves à apprendre à coordonner leurs différentes connaissances.

En 2^e professionnelle, ces résultats pointent de sérieuses lacunes en matière de production écrite chez les élèves, qui laissent supposer que la place accordée aux pratiques d'écriture dans ces classes est insuffisante. L'argument selon lequel l'orthographe des élèves de cette filière est peu maîtrisée ainsi que la constatation de leur méconnaissance des notions grammaticales ne devraient pas constituer un obstacle à l'organisation d'activités de production écrite qui leur permettent d'enchaîner des idées dans un texte cohérent. Bien au contraire, ces activités sont l'occasion, pour les élèves, de développer ces compétences, à condition toutefois que leurs faiblesses ne soient pas considérées comme une source de sanction mais bien comme un objet de réflexion. Parallèlement, l'activité de production écrite peut aider les faibles lecteurs à prendre conscience du fait que les significations se construisent et que l'auteur d'un message est toujours guidé par une intention de communication. Les compétences mises en jeu dans la lecture et l'écriture demeurent en effet trop souvent dissociées dans les activités mises en place dans les classes.

ANNEXES

ANNEXE 1 : Les résultats par item

Cette annexe détaille les résultats par item pour chacune des questions de l'épreuve, envisagées texte par texte. Afin de personnaliser votre lecture, il vous est possible de compléter au fur et à mesure les tableaux en indiquant, pour chaque item, les pourcentages de réponses correctes obtenues dans votre classe et constater dans quelle mesure vos élèves ont des résultats plus ou moins semblables à ceux des élèves de l'échantillon.

- **Questions relatives au texte « Nettoyage à sec »**

Question	Item		Code de réponse	% de réussite	Ma classe
Q4	1	Lien entre le passage (lignes 47-72) et le reste du texte	2	18%	
			1	16%	
Q5	2	Classer les épisodes du récit	1	36%	
			8 ⁶²	31%	
Q6	3	Motivation du vieil homme aux lignes 154-159	2	36%	
			1	24%	
Q7	4	Nom de(s) la victime (s) dans la scène du pressing	2	24%	
			1	32%	
	5	Nom de(s) l'agresseur(s) dans la scène du pressing	1	64%	
			6	62%	
7	Nom de(s) l'agresseur(s) au domicile d'Hubert	2	33%		
		1	44%		
Q8	8	Qui est ce « je »	1	49%	
Q9	9	Propositions associées à Mme Irma	1	93%	
	10	Propositions associées à Hubert	1	73%	
	11	Propositions associées à Joseph	1	66%	
	12	Propositions associées à Robert	1	68%	
Q10	13	Personnalité de Monsieur Willems	2	20%	
			1	19%	
	14	Personnalité de Monsieur Willems	1	42%	
Q11	15	Cause du bouleversement du narrateur ligne 31	2	49%	
Q12	16	Motivation du vieil homme ligne 120	1	65%	
Q13	17	Auteur de la carte de vœux	1	69%	
Q14	18	Intention de l'auteur de la carte de vœux	1	48%	
Q15	19	Heure du braquage	1	34%	
	20	Lieu	1	82%	
	21	Mois de l'année	1	68%	
	22	Nom et prénom de l'otage	1	66%	
	23	Composition du butin	1	46%	
Q16	24	Moment du casse	1	46%	
Q17	25	Résumés « apéritifs »	1	68%	

⁶² Le code 8 était attribué aux élèves qui ont placé le braquage en 1^{er} épisode du récit

- Questions relatives au texte « La motoneige »

Question	Item	Code de réponse	Code de réponse	% de réussite	Ma classe
Q18	26	Deux raisons du succès de la motoneige	2	56%	
			1	35%	
Q19	27	Deux inconvénients de la motoneige	2	43%	
			1	46%	
Q20	28	Intention de l'auteur dans la comparaison avec le quad		47%	
Q21	29	La motoneige a été inventée en 1960 V/F		82%	
	30	Dans les régions du nord de la planète, ... V/F		63%	
	31	La motoneige est une menace pour l'environnement V/F		82%	
	32	L'utilisation régulière de la motoneige comme loisir... V/F		39%	
	33	La motoneige perturbe les espaces fréquentés par les skieurs V/F		77%	
Q22	34	Solutions imaginées par l'homme pour se déplacer seul dans la neige		86%	
	35	Solutions imaginées par l'homme pour faire circuler des marchandises		82%	
Q23	36	Synonyme de l'expression «revers de la médaille »		34%	
Q24	37	Expressions désignant la motoneige	3	51%	
			2	27%	
			1	9%	
Q25	38	L'auteur donne-t-il son avis ?	1	27%	
			8 ⁶³	17%	
Q26	39	Critique commune aux deux textes		51%	

⁶³ Le code 8 correspond à des justifications centrées sur l'idée selon laquelle l'auteur donne pas son avis puisqu'il ne formule pas explicitement une position.

- Questions relatives au texte « Regrets »

Question	Item	Code de réponse	Code de réponse	% de réussite	Ma classe
Q29	40	Première information relative à l'identité d'Astor et Grak	1	27%	
	41	Raisons pour lesquelles on ne pouvait le deviner dès les premières lignes	1	34%	
Q30	42	Premier niveau de perfectionnement des robots	1	56%	
	43	Second niveau de perfectionnement des robots		60%	
	44	Troisième niveau de perfectionnement des robots		62%	
	45	Quatrième niveau de perfectionnement des robots		54%	
	46	Niveau de perfectionnement d'Astor et Grak		17%	
Q31	47	Raisons pour lesquelles ils regrettent d'appartenir à l'ancienne génération		81%	
Q32	48	Raisons pour lesquelles ils ne comprennent pas les émissions		66%	
Q33	49	Lequel des deux aurait voulu être Juliette ?		91%	
Q34	50	Trois mots ou expressions qui désignent les robots évolués	3	12%	
			2	25%	
			1	21%	

- **Questions relatives au texte « Les kilos ou les euros »**

Question	Item	Code de réponse	Code de réponse	% de réussite	Ma classe
Q35	51	Phrase de l'article de H. Dorzée introduisant l'article suivant	1	12%	
Q36	52	Intention des journalistes du Swarado	1	55%	
Q37	53	Raison du maintien des distributeurs	1	86%	
Q38	54	Raisons liées à l'installation des distributeurs automatiques au Collège Notre-Dame de Basse-Wavre		71%	
	55	Raisons liées à l'installation des distributeurs automatiques à l'Ecole communale Clarté de Jette		24%	
	56	Raisons liées à l'installation des distributeurs automatiques à l'Athénée Royal de Hannut		71%	
	57	Raisons liées à l'installation des distributeurs automatiques à l'Institut technique professionnel Notre-Dame de Namur		27%	
Q39	58	Ecole ayant tenté l'expérience des produits laitiers et résultat		74%	
	59	Ecole ayant tenté l'expérience des produits laitiers et résultat		66%	
Q40	60	Raison pour laquelle les distributeurs sont interdits en France		73%	
Q41	61	Synonyme de « crasses »		72%	
	62	Fonction des guillemets		39%	
	63	Synonyme de « bannis »		69%	
Q42	64	Fonction de l'italique dans l'article de A.C. Huwart		45%	
Q43	65	Sens de la phrase : « Le débat entre étique et commerce n'est pas toujours simple. »	2	25%	
			1	16%	

- Questions relatives au texte « Le proverbe » en 2^e professionnelle

Question	Item		Code de réponse	% de réussite	Ma classe
Q4	1	Remise en ordre chronologique du récit	1	36%	
Q5	2	Sentiments de Lucien à la ligne 9		79%	
	3	Sentiments de Lucien à la ligne 41		49%	
	4	Sentiments de Lucien à la ligne 65		79%	
	5	Sentiments de Lucien à la ligne 87		63%	
Q6	6	Sentiments du père à la ligne 15		/	
	7	Sentiments du père aux lignes 37-39		47%	
	8	Sentiments du père à la ligne 99		62%	
Q7	9	Lucien aura-t-il un beau bulletin ?	2	4%	
			1	20%	
Q8	10	Décision prise par Lucien dans l'extrait reproduit	1	26%	
	11	Raison attribuée à cette décision	1	56%	
Q9	12	Identification du locuteur à la ligne 9		84%	
	13	Identification du locuteur aux lignes 45-46		40%	
	14	Identification du locuteur aux lignes 76-77		68%	
	15	Identification du locuteur à la ligne 95		64%	
Q10	16	Fonction des guillemets		67%	
Q11	17	Temps de la narration		36%	
Q12	18	Connecteur de temps dans un extrait du texte		35%	
	19	Référents de Lucien	2	8%	
			1	59%	
Q13	20	Donner un synonyme du mot « mine »		58%	
	21	Donner un synonyme du mot « illuminé »		62%	

- Questions relatives au texte « La motoneige » en 2^e professionnelle

Question	Item	Code de réponse	Code de réponse	% de réussite	Ma classe
Q14	22	Deux raisons du succès de la motoneige	2	28%	
			1	36%	
Q15	23	Deux inconvénients de la motoneige	2	22%	
			1	33%	
Q16	24	Intention de l'auteur dans la comparaison avec le quad	1	21%	
Q17	25	La motoneige a été inventée en 1960 V/F	1	56%	
	26	Dans les régions du nord de la planète, ... V/F	1	42%	
	27	La motoneige est une menace pour l'environnement V/F	1	63%	
	28	L'utilisation régulière de la motoneige comme loisir... V/F	1	/	
	29	La motoneige perturbe les espaces fréquentés par les skieurs V/F	1	51%	
Q22	30	Solutions imaginées par l'homme pour se déplacer seul dans la neige	1	58%	
	31	Solutions imaginées par l'homme pour faire circuler des marchandises	1	64%	
Q23	32	Synonyme de l'expression «revers de la médaille »	1	10%	
Q24	33	Expressions désignant la motoneige	3	21%	
			2	20%	
			1	17%	
Q25	34	L'auteur donne-t-il son avis ?	1	12%	
			8⁶⁴	9%	
Q26	35	Critique commune aux deux textes	1	20%	

⁶⁴ Le code 8 correspond à des justifications centrées sur l'idée selon laquelle l'auteur donne pas son avis puisqu'il ne formule pas explicitement une position.

ANNEXE 2 : Hiérarchie des items et des élèves selon le modèle de Rasch

Répartition des élèves	Répartition des items	Continuum
2 % des élèves ont des compétences de niveau 4	51 46 50 ^{code3} 55 1 ^{code2} 13 ^{code2} 38 40 4 ^{code2} 65 ^{code2}	Niveau 4
19 % des élèves ont des compétences de niveau 3	19 36 41 2 7 ^{code2} 1 ^{code1} 3 ^{code2} 13 ^{code1} 62 14 50 ^{code2} 65 ^{code1} 27 ^{code2} 64 18 23 24 28 8 15 37 ^{code3} 39	Niveau 3
61 % des élèves ont des compétences de niveau 2	45 3 ^{code1} 4 ^{code1} 26 ^{code2} 50 ^{code1} 42 43 6 30 44 5 11 16 48 59 22 12 17 21 25 37 ^{code2} 63 54 56 61 7 ^{code1} 10 60 58 37 ^{code1} 33	Niveau 2
18% des élèves ont des compétences de niveau 1	47 20 29 31 35 26 ^{code1} 27 ^{code1} 34 53 49 9	Niveau 1

ANNEXE 3 : Hiérarchie des items et des élèves selon le modèle de Rasch

Répartition des élèves	Répartition des items	Continuum
1 % des élèves ont des compétences de niveau 4	<p>9^{code2} 19^{code2} 32</p> <p>34</p> <p>24 35</p> <p>9^{code1} 10</p> <hr/> <p>23^{code2} 33^{code2}</p>	 <p>Niveau 4</p>
16 % des élèves ont des compétences de niveau 3	<p>22^{code2}</p> <p>18</p> <p>1 17</p> <p>13</p> <p>26 33^{code1}</p> <p>7</p>	<p>Niveau 3</p>
23 % des élèves ont des compétences de niveau 2	<p>4</p> <p>29</p> <p>23^{code1}</p> <p>11 25</p> <p>20 30</p> <p>8 21 22^{code1}</p>	<p>Niveau 2</p>
60% des élèves ont des compétences de niveau 1	<p>5 15 27 31</p> <p>19^{code1}</p> <p>14 16</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>12</p>	<p>Niveau 1</p>



Ministère de la Communauté française
A.G.E.R.S. - Service général du Pilotage du système éducatif

D/2007/9208/15