

**Évaluation externe en 5^{ème} année de l'enseignement
secondaire de transition**

Résultats et commentaires en lecture

Dossier pour les enseignants

Février 2001

Ministère de la Communauté française
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique

Direction de la Recherche en Éducation et du pilotage interréseaux

Madame Dominique LAFONTAINE a analysé les résultats du test et rédigé les commentaires relatifs à cette partie de l'épreuve d'évaluation externe.

Ces résultats commentés ont été approuvés par le comité d'accompagnement chargé du suivi de cette épreuve.

Ce comité est composé de :

Mesdames Nicole DE MAYER (Enseignement officiel subventionné), Françoise JOIRET-DARVILLE (Enseignement libre catholique), Anne NEMRY (FELSI), Monsieur Michel LIEMANS (Enseignement officiel),

Madame Monique DENYER, Inspectrice de français, Messieurs Michel BAAR, Justin CHERTON, Inspecteurs de français,

Madame Dominique LAFONTAINE, 1^{ère} assistante au Service de Pédagogie Expérimentale de l'Université de Liège. Madame LAFONTAINE a assuré le suivi technico-scientifique de la partie lecture de l'évaluation externe,

Monsieur George LEGROS, Professeur à la Faculté de Philosophie et Lettres (FUNDP), assisté de Mesdames Michèle MONBALLIN et Isabelle STREEL. Monsieur le Professeur LEGROS a assuré le suivi technico-scientifique pour la partie expression écrite et connaissance de la langue.

Mesdames Martine HERPHELIN, Directrice générale adjointe, Fanny CONSTANT, Attachée à la Direction de la Recherche en Education et du Pilotage interréseaux

Introduction	4
Objectifs de l'enquête : rappel	4
Caractéristiques de l'échantillon	5
Performances en lecture	6
Les résultats	6
Motivation par rapport à l'épreuve d'évaluation externe et stratégies de réponse ...	10
Habitudes et attitudes envers l'écrit	11
Accès à l'écrit	11
Pratiques de lecture.....	12
Attitudes envers la lecture	13
Profils de performance	15
Conclusions	17
ANNEXE 1 Résultats détaillés par item	18
ANNEXE 2. Comparaison des résultats enregistrés en 3e générale/technique et en 5e transition aux 9 items du texte <i>Peine de mort</i>	25
ANNEXE 3. Questionnaire.....	27

Performances, habitudes et attitudes en lecture chez les élèves de 5e année de l'enseignement de transition.

Introduction

Objectifs de l'enquête : rappel

Une opération d'évaluation externe s'est déroulée à la fin du mois d'octobre 2000 dans l'ensemble des classes de 5e année de l'enseignement de transition de la Communauté française de Belgique. Cette opération comprenait un volet consacré à la lecture, un volet consacré à l'expression écrite, ainsi qu'un questionnaire à l'élève portant sur ses habitudes et ses attitudes en matière d'écrit¹.

L'objectif principal de cette enquête était **de faire le point, à l'entrée du 3e degré, sur les compétences des élèves en matière d'écrit**. En ce qui concerne la lecture, celle-ci a été envisagée, dans cette évaluation, sous un angle plus transversal que disciplinaire. Les textes retenus sont essentiellement des extraits de presse et si les élèves sont évalués pour diverses compétences, celles-ci font rarement intervenir des savoirs d'ordre littéraire; en revanche, quelques items font appel à des savoirs relatifs à la langue. Dans le volet consacré à la lecture, on retrouve en outre un texte (*Peine de mort*) et une série de questions provenant de l'évaluation externe 3e année secondaire administrée en 1998 à la même cohorte d'élèves². Les progrès accomplis par ces élèves peuvent de la sorte être évalués.

¹ Les différents instruments utilisés sont consultables sur le site de l'Agers (www.agers.cfwb.be), à la rubrique *Pédagogie et ressources, Outils d'évaluation*.

² Il faut savoir que les élèves qui sont en 5e année secondaire en cette année 2000-2001 ont, à l'exception de ceux qui ont eu à subir un redoublement, été évalués de 2 en 2 ans, depuis la 5e année primaire. On peut ainsi suivre la manière dont se sont progressivement construites et enrichies leurs compétences en lecture.

Caractéristiques de l'échantillon

Si toutes les classes et les élèves de 5e transition ont été mobilisés par cette opération, seuls les résultats d'un échantillon de 500 élèves, tirés au hasard parmi l'ensemble des documents reçus dans les universités, ont été traités. Cet échantillon est représentatif de l'ensemble des élèves de 5e. Voici comment ces élèves se répartissent en fonction du réseau de leur établissement :

Réseau	Pourcentage
Communauté française de Belgique	27,1 %
Libre subventionné	58,4 %
Officiel subventionné	14,4 %

Parmi ces élèves, on compte une proportion exactement équivalente de garçons et de filles. Nonante-trois pour cent des élèves parlent le plus souvent français à la maison (2 % parlent une autre langue de l'Union européenne, 5 % parlent une autre langue étrangère).

En ce qui concerne la forme d'enseignement, les élèves se répartissent de la façon suivante :

	Pourcentage
Enseignement général	84,4 %
Enseignement technique	15,2 %
Enseignement artistique	0,6 %

Soixante pour cent de ces élèves sont « à l'heure », 4,5 % sont avancés d'un an, 24,5 % sont en retard d'un an, 11 % ont un retard de deux ans ou plus.

Pour la majorité de ces élèves, et contrairement à ce que l'on peut observer si l'on examine les chiffres de l'ensemble de la population (et non uniquement ceux de l'enseignement de transition), c'est surtout au cours de leur scolarité secondaire que les élèves en retard ont redoublé (29 % d'entre eux). Ils ne sont que 6 % à avoir redoublé un an au cours de leur scolarité primaire. Trente-cinq pour cent de ces élèves ont aussi changé d'école au cours de leur scolarité secondaire - un phénomène que l'on retrouve souvent lié à l'échec scolaire.

A la différence de ce qui s'est passé pour les opérations d'évaluation externe antérieures, qui concernaient l'ensemble des élèves d'un niveau d'études donné, l'évaluation porte ici sur un sous-groupe d'élèves sélectionnés en fonction de leur parcours scolaire antérieur. Il faut garder cela présent à l'esprit lorsque des comparaisons entre niveaux sont effectuées.

Performances en lecture

Les résultats

Les performances en lecture enregistrées à l'ensemble du test sont d'un bon niveau : les élèves répondent en moyenne correctement (selon les critères utilisés) à 70 % des questions du test. **Une proportion importante d'élèves maîtrisent les compétences évaluées dans le test, du moins au niveau de complexité où les concepteurs du test les ont situées.**

Voici comment se répartissent les pourcentages de réussite observés :

Pourcentage de réussite au test	Pourcentage d'élèves
Moins de 50 %	8 %
Entre 50 et 60 %	13 %
Entre 60 et 70 %	23 %
Entre 70 et 80 %	30 %
Plus de 80 %	26 %

Cinquante-six pour cent des élèves obtiennent un pourcentage de réussite supérieur à 70 % : 25 % de ceux-ci maîtrisent vraiment bien les compétences évaluées dans le test, et 30 % sont en voie de les maîtriser. Vingt-trois pour cent des élèves présentent un certain nombre de faiblesses (réussite entre 60 et 70 %). Enfin, 21 % des élèves obtiennent des performances en-dessous de 60 %, ce qui semble témoigner d'une maîtrise insuffisante des compétences évaluées dans le test.

Les résultats détaillés item par item figurent en annexe 1. En regard de chacun des items, vous trouverez une colonne vierge où vous pouvez transcrire les résultats de votre classe, afin de les comparer à ceux de l'échantillon.

Interrogés à propos des textes et questions composant cette évaluation, une majorité d'enseignants de 5e estiment que les textes relatifs au piercing et aux femmes indiennes (tous deux extraits du *Ligueur*), ainsi que le texte d'Albert Jacquard sont bien adaptés pour un début de 5e. En revanche, les trois autres textes supports (*Peine de mort*, *La plage* et le texte consacré aux portables) sont jugés un peu trop faciles par une majorité d'enseignants. Le test dans son ensemble apparaît comme bien adapté au public-cible (voire un peu trop facile). On ne peut en tout cas pas lui reprocher sa trop grande difficulté. Une majorité d'élèves trouvent aussi les textes *Peine de mort*, *la Plage* et *Les portables sont-ils dangereux* assez faciles, voire très faciles. Comme leurs professeurs, les élèves trouvent les trois autres textes sensiblement plus difficiles, mais rares sont ceux qui les jugent trop difficiles.

Au-delà des chiffres, ce qui frappe, en termes plus impressionnistes, c'est l'**ampleur du bond qualitatif enregistré entre le début de la 3e et de la 5e secondaire**. Comme on l'a rappelé précédemment, on a affaire à une population de plus en plus sélectionnée; sans se voiler la face, on sait que les élèves les plus faibles dans les matières de base comme le français ou les mathématiques, ont été orientés, par paliers successifs, vers les filières de qualification.

Les élèves parvenus en 5e de transition possèdent clairement, et à un plus haut niveau de complexité, des compétences que plus jeunes ils maîtrisaient à un moindre degré. Une compétence telle que la capacité de tirer des inférences, qui apparaissait comme fortement problématique chez les plus jeunes, fait désormais partie de leur répertoire. On relève aussi moins d'omissions (absence de réponses) et les réponses considérées comme erronées en regard des critères utilisés, ne sont souvent que partiellement erronées (un peu incomplètes, pas tout à fait correctes, mais en tout cas moins souvent franchement inacceptables qu'elles ne l'étaient chez les plus jeunes).

Le progrès qualitatif entre la 3e générale et technique et la 5e de transition est donc manifeste, comme l'attestent les résultats observés aux questions relatives au texte *Peine de mort*, qui ont été administrées aux deux niveaux (les élèves de 3e professionnelle n'avaient pas reçu ce test, jugé trop difficile pour eux). Le pourcentage de réussite moyen enregistré pour les 9 questions relatives au texte *Peine de mort* était en début de 3^e, de 63 % (voir tableau en annexe 2). Au début de la 5^e, il est passé à 88 %, soit un gain assez considérable de 25 %. Les questions relatives à l'identification des arguments, qui posaient de sérieux problèmes aux élèves de 3^e, sont maintenant excellemment réussies.

Si le tableau d'ensemble représente un motif de satisfaction, quelles compétences ou sous-compétences semblent encore insuffisamment maîtrisées par les élèves de 5e ? Si l'on examine le groupe de questions dont le taux de réussite est inférieur à 60 %, soit une vingtaine d'items, on y retrouve aussi bien des compétences considérées dans le document de référence *Compétences terminales et savoirs requis* comme relevant de la construction du sens littéral que du sens inférentiel. Ce ne sont pas les compétences en tant que telles qui font défaut, c'est le degré de complexité exigé par les caractéristiques du texte et/ou de la question qui pose problème. Ce degré de complexité est notamment influencé par les variables suivantes :

- le texte (sa longueur, sa complexité...) : à compétence égale, une question portant sur le texte d'Albert Jacquard ou le piercing se révélera plus complexe que si elle porte sur *La Plage*;
- le degré de précision exigé dans la réponse : typiquement, quand on demande aux élèves de citer trois arguments ou deux raisons..., trouver le premier est souvent aisé, trouver le deuxième ou le troisième, beaucoup plus ardu...;
- le nombre de réponses possibles considérées comme acceptables dans la grille de critères. Pour certains des synonymes demandés (le synonyme de « péremptoire » représente le meilleur exemple à cet égard), le nombre de possibilités est très limité et la difficulté de trouver la réponse y est proportionnelle;
- la présence d'informations « distractrices » dans le texte. Quand on demande par exemple aux élèves de citer deux groupes qui ont contribué à réintroduire le piercing, le texte cite d'autres groupes qui ont de tout temps utilisé le piercing et le risque de se tromper est donc accru.

Les items qui sont les moins bien réussis combinent souvent plusieurs de ces exigences ou caractéristiques :

- ils sont presque tous relatifs aux textes les plus longs et/ou jugés les plus difficiles par les enseignants et les élèves;
- pour répondre correctement, il faut lire **très attentivement la question** : une mauvaise interprétation de l'un des mots de la question ou une attention distraite suffisent à engendrer l'erreur (rigueur et précision sont exigées). Quand on demande **pourquoi** tel phénomène se produit, une réponse consistant à décrire le phénomène n'est pas considérée comme correcte;

- le nombre de réponses possibles est limité;
- il existe dans certains cas des informations distractrices.

Parmi les items moins bien réussis, on retrouve un ensemble de 6 questions proches dans leur formulation, demandant de **fournir le synonyme d'un terme, adapté au contexte**³. Des analyses plus approfondies des réponses erronées sont en cours pour mieux comprendre les mécanismes qui ont conduit à des réponses considérées comme non correctes (véritable erreur de compréhension, absence de prise en compte du contexte, forme syntaxiquement inadaptée...). D'ores et déjà, on peut cependant souligner que tous les termes concernés sont peu courants, polysémiques, pour certains d'entre eux. De surcroît, le contexte phrase ne facilite pas toujours la construction du sens (pour *péremptoire* notamment). On peut aussi penser ou espérer que dans une situation plus naturelle, les élèves, face à ce type de difficultés, recourraient au dictionnaire, information qu'un test d'évaluation externe ne peut évidemment nous fournir. Comme tel, le faible pourcentage de réussite observé à ces questions (*trouve un synonyme adapté au contexte...*) ne nous renseigne guère sur l'ampleur réelle du déficit de compétences qu'il laisse entrevoir. Il importe d'affiner le diagnostic, notamment par l'analyse des réponses des élèves - en ce qui nous concerne - (les résultats de ces analyses figureront dans le document de *Pistes didactiques* qui suivra) ou de le compléter par des observations menées en classe.

Un autre point critique concerne les questions qui supposent le développement d'une interprétation, soit une hiérarchisation des informations (par exemple, l'item qui demande quel est le principal danger du portable), soit la construction du lien logique entre phrases successives (en l'absence d'un connecteur spécifique).

Un exemple typique à cet égard est, à propos du texte *Moins d'Indiennes que d'Indiens*, celui de la question où l'on demande ce qui coûte 400 roupies et ce qui coûte 400.000 roupies. Le texte dit : « *Choisir entre 400 roupies aujourd'hui ou 400.000 demain, la tentation est grande. Le prix dérisoire d'une échographie ne représente rien par rapport au montant moyen d'une dot.* » La difficulté d'effectuer la correspondance terme à terme entre les deux phrases successives est manifestement grande (57 % de réponses correctes pour 400 roupies). On peut se demander si beaucoup d'élèves ne focalisent pas leur attention sur LA phrase qu'ils ont repérée comme correspondant à la question, y cherchant vainement la réponse, sans penser à aller voir dans la phrase qui suit si l'information ne s'y trouve pas.

Les questions qui supposent la mise en relation d'éléments présents à différents endroits du texte posent le même type de problèmes. Certains élèves, en début de 5e de l'enseignement de transition, sont sans doute encore prisonniers d'une représentation erronée, et qui sera de plus en plus mise en défaut à mesure qu'ils progressent dans leurs études, selon laquelle la réponse à une question que l'on se pose face à un texte se trouve localisable à UN endroit de ce texte. Le répertoire de stratégies de ces élèves doit encore être enrichi, et gagner un peu en souplesse et en diversité avant la fin de l'enseignement secondaire. La majorité des élèves, on l'a dit, semblent capables, en début de 5e secondaire, d'effectuer des inférences simples. Certains éprouvent encore des difficultés notoires à développer des interprétations qui supposent l'adoption d'autres stratégies que celle de repérage ou de localisation de l'information et peuvent nécessiter des inférences plus complexes ou une hiérarchisation des informations.

³ On note une corrélation significative entre la réussite de ces 6 items et la réussite des épreuves de vocabulaire du carnet d'Épreuves formelles. Les élèves qui répondent le mieux à ces 6 items réussissent aussi mieux les épreuves formelles, en particulier l'épreuve des synonymes (Épreuves I, 4, p. 13 et 14) et celle des antonymes (II, 4, p. 23 et 24).

Les résultats enregistrés à deux des questions posées à propos du texte *Les portables sont-ils dangereux ?* illustrent ces difficultés.

Précisons tout d'abord que ce texte est un texte de vulgarisation facile, assez court, portant sur un sujet familier aux élèves.

La première question (*D'après l'article, quel est le principal danger du portable ?*) est apparemment très aisée. La réponse à cette question figure - quasi littéralement - en deux endroits du texte (la seule différence est que l'on parle de "premier" danger dans le texte et de "principal" dans la question). Elle est cependant très mal réussie : 33 % de réponses correctes, pour 54 % de réponses incorrectes. La majorité des élèves répondent "le cancer" ou "tumeur au cerveau", alors que l'article revient à plusieurs reprises sur la faiblesse du risque et l'absence de données fiables. Par quels facteurs peut s'expliquer ce nombre élevé de réponses erronées ?

Le volume et la saillance émotionnelle du thème "cancer" dans l'article sont évidemment importants et constituent donc ce que nous appelons de l'information "distractrice", mais les marques présentes dans le texte sont suffisamment nombreuses ("*rumeurs*", "*personne ne le sait réellement*", "*s'il y a un risque, il est très faible*", ...), pour permettre d'écarter la réponse selon laquelle le cancer serait le principal danger du portable. Répondre de la sorte consiste donc, vraisemblablement, à se focaliser sur l'un ou l'autre élément du texte (par exemple, la phrase "*De récentes études... font état d'une augmentation des tumeurs du cerveau*"), en omettant de combiner ces informations avec d'autres présentes en d'autres endroits du texte qui contribuent à donner à ces informations leur juste portée (par exemple, la phrase consécutive qui dit "*mais les résultats partiels de ces études sont contestés, car insuffisants pour tirer des conclusions statistiquement significatives*"). Dans leur tentative de hiérarchisation des informations, les élèves prendraient donc trop peu d'éléments en considération et ne procéderaient vraisemblablement pas à une relecture attentive de l'ensemble du texte, nécessaire pour arriver à une conclusion valide.

Les résultats enregistrés à la dernière question (*Dans l'état actuel des connaissances, quelle réponse peut-on apporter à la question posée dans le titre ? Indique clairement ta réponse (oui, non, oui et non, ...), et justifie-la avec précision à partir d'éléments fournis dans le texte*) ont probablement les mêmes causes. Fort peu nombreux (16 %) sont en effet les élèves, en dépit d'une consigne très explicite, qui arrivent à combiner, dans leur réponse, les deux pôles d'information présents dans le texte (l'accident de voiture, risque certain; pour le cancer, rien de certain).

Il convient de balayer l'ensemble du texte et d'être attentif à des indices de nature diverses (l'emploi de certains mots, l'usage des connecteurs en particulier) pour construire une hiérarchisation dont l'issue, dans le présent cas, ne fait pas de doute. Il semble qu'à l'entrée de la 5e, une majorité d'élèves ne possèdent pas de stratégies véritablement efficaces en la matière. Des pistes pour améliorer ces compétences dont ils auront grand besoin dans l'enseignement supérieur seront proposées dans le document de **Pistes didactiques**.

Motivation par rapport à l'épreuve d'évaluation externe et stratégies de réponse

Au travers des réponses des élèves et de leurs professeurs, nous disposons de quelques indications sur la manière dont les élèves se sont investis dans les tâches de lecture qui leur ont été soumises. A la fin du test, un « thermomètre d'effort » demandait aux élèves d'évaluer l'effort investi pour répondre au test, en le comparant à l'effort qu'ils auraient consenti s'ils avaient reçu une note pour le test. Sans surprise, on note un léger décalage « stratégique » entre les deux estimations : l'effort moyen pour le test est de 7; il serait de 8,7 si une note avait été donnée. Mais, élément rassurant, bien rares sont les élèves (moins de 10 %) qui avouent avoir pris le test « à la légère » (effort égal ou inférieur à 5).

Une majorité d'élèves ont trouvé les textes assez intéressants ou très intéressants, sauf le texte *La plage* qui est jugé plutôt peu intéressant par une majorité d'élèves. Sans surprise, plus les élèves jugent les textes intéressants, meilleure est leur réussite au test, ce qui confirme le lien réciproque entre aspects socio-affectifs (intérêt, motivation) et cognitifs (compétences en lecture).

De leur côté, les professeurs indiquent que le degré de collaboration et de discipline des élèves a été très élevé dans 34 % des cas, plutôt élevé dans 55 % des cas, plutôt faible dans 10 % des cas et très faible dans deux classes seulement. Ces chiffres correspondent assez étroitement à ceux fournis par les élèves décrits ci-dessus.

Enfin, on demandait aux élèves comment ils avaient procédé en général pour répondre aux questions : avaient-ils d'abord lu le texte avant d'essayer de répondre aux questions ou avaient-ils d'abord jeté un coup d'oeil aux questions ? Cinquante-sept pour cent des élèves ont préféré la première formule, 43 % ont adopté la seconde. On ne note pas de différence de réussite au test entre les premiers et les seconds.

Habitudes et attitudes envers l'écrit

Etre un lecteur ou une lectrice accompli(e) ne se limite pas aux aspects d'ordre cognitif. Les compétences en lecture font intervenir bien d'autres facettes - d'ordre socio-affectif notamment : la motivation, les attitudes par rapport à la lecture vont se manifester par un engagement plus ou moins intense dans les activités de lecture en général, ou face à tel type de texte particulier. De même, les contextes familial et scolaire peuvent se révéler plus ou moins favorables en termes d'accès à l'écrit. Mieux connaître les habitudes de lecture des adolescents et leurs préférences est également important.

A côté des aspects proprement cognitifs, il nous est apparu intéressant de faire le point sur ces autres composantes, afin d'enrichir le portrait de nos adolescents « en lecteur/trice ». Des analyses statistiques permettent également d'estimer dans quelle mesure des différences d'attitudes ou d'habitudes face à l'écrit sont liées à une meilleure réussite au test.

Accès à l'écrit⁴

La grande majorité des élèves ont accès à des livres à la maison. Seuls 9 % n'ont accès qu'à un stock limité de livres (moins de 20). Trente-trois pour cent ont accès à une bibliothèque un peu fournie composée de 21 à 50 livres. Les autres (soit 58 %) ont accès à une bibliothèque bien fournie (plus de 51 livres). La réussite au test est meilleure chez les élèves qui ont accès à plus de livres à la maison.

Dans cette bibliothèque familiale, on trouve pratiquement partout (dans 95% des familles ou plus) au moins un dictionnaire français et un dictionnaire de langue, et des ouvrages documentaires. Les ouvrages artistiques ou littéraires sont moins répandus : dans 18 % des familles on ne trouve pas d'ouvrage de littérature, dans 39 % des familles pas de recueils de poésie et dans 32 % des familles pas d'ouvrages consacrés à l'art. La réussite est significativement meilleure dans les familles où les élèves peuvent avoir accès à des ouvrages littéraires, poétiques ou des livres d'art. La possession de tels ouvrages est un indicateur du niveau socio-culturel de la famille. La plupart des jeunes (73 %) ont l'occasion de voir des adultes lire quotidiennement autour d'eux. Dans une minorité de familles, ces pratiques sont rares (2 %) ou occasionnelles (6 %).

L'emprunt d'ouvrages en bibliothèque est relativement peu répandu à ce niveau d'études : 59 % des élèves disent n'emprunter jamais ou quasi jamais de livres en bibliothèque. Les filles empruntent plus régulièrement des livres que les garçons (seules 52 % n'en empruntent jamais). A ce niveau d'études, le fait de fréquenter régulièrement la bibliothèque n'a aucun lien avec la réussite au test, contrairement à ce que l'on observe avec les élèves plus jeunes. On peut faire l'hypothèse que beaucoup de jeunes de 16 ans achètent leurs livres, se les prêtent mutuellement ou les empruntent dans la bibliothèque familiale... souvent bien fournie, comme on l'a vu.

⁴ Les tableaux détaillant les résultats question par question figurent en annexe 3.

Pratiques de lecture

Dans quelle mesure les adolescents de 16 ans lisent-ils ?

Assez rares sont les jeunes (11 %) qui affirment ne pas lire du tout pour leur plaisir pendant le week-end; 30 % disent y consacrer moins de 30 minutes, 28 % entre 30 minutes et une heure, 31 % plus d'une heure. Ces résultats sont assez stables si on les compare à ceux recueillis en 3e : il y a, en 5e, un peu moins de "non-lecteurs" (ils étaient 13,5 % en 3e), mais aussi un peu moins de gros lecteurs; ils étaient 37 % à lire plus d'une heure le week-end en 3e. Il est à souligner que tous les types de lecture sont confondus dans cette question et que les filles et les garçons ne se distinguent pas pour cet aspect. Les jeunes qui lisent davantage ont en moyenne une meilleure réussite au test et des attitudes envers la lecture plus favorables.

Pendant la semaine d'école, c'est une majorité d'élèves qui consacrent peu de temps à lire pour le plaisir : 23 % n'en consacrent pas et 39 % y consacrent moins d'une heure. Dix-sept pour cent affirment y consacrer plus de deux heures et 22 % entre une et deux heures. Sur ce plan, les différences entre garçons et filles ne sont pas significatives non plus, alors qu'elles sont très marquées pour d'autres formes de loisirs ou d'activités (les jeux vidéo, le sport, davantage pratiqués par les garçons; les tâches ménagères, les activités artistiques, l'étude, davantage pratiquées par les filles...). La télévision, la musique (écouter de la musique), voire le sport, sont bien plus ancrés dans les pratiques quotidiennes des jeunes de cet âge que la lecture.

Pourcentage d'élèves consacrant aux activités suivantes pendant une semaine d'école

	Plus de 2 heures
Suivre des cours particuliers (pour l'école)	5,0 %
Faire des tâches ménagères	10,0 %
Jouer à des jeux sur ordinateur ou console	13,0 %
Faire des activités artistiques (théâtre, dessin, ateliers créatifs, musique ou autres...)	14,0 %
Faire un travail payé	15,0 %
Lire pour le plaisir	17,0 %
Faire du sport	40,0 %
Regarder la télévision	44,0 %
Écouter de la musique	46,0 %
Discuter avec des amis ou sortir	50,0 %
Étudier ou travailler pour l'école	57,0 %

Si on classe par ordre croissant les activités auxquelles les élèves consacrent le plus de temps durant la semaine, on s'aperçoit que la lecture est l'une des activités de loisir à laquelle les jeunes consacrent le moins de temps : les jeux vidéo (à cause de leur impact faible chez les filles) et les activités artistiques viennent un peu derrière, mais la télévision, les relations amicales, le sport, la musique devancent de loin les activités de lecture.

Quand on interroge les jeunes sur les situations dans lesquelles ils ont l'habitude de lire, on s'aperçoit qu'une proportion non négligeable d'entre eux ont cependant développé des comportements « de lecteur ». Ainsi, à la question « t'arrive-t-il de lire dans les situations suivantes ? », on obtient les résultats suivants :

	Oui	Non
Le soir, dans ton lit, avant de t'endormir	88,0 %	12,0 %
Pendant la nuit, pour finir un livre passionnant	42,0 %	58,0 %
Dans les transports en commun	38,0 %	62,0 %
Dans les salles d'attente (dentiste, médecin, administration,...)	77,0 %	23,0 %
A l'école, quand tu as du temps libre	27,0 %	73,0 %
Dans les librairies ou au rayon livres/BD des grandes surfaces	51,0 %	49,0 %
Pendant les vacances	79,0 %	21,0 %

A cet égard, on observe quelques différences significatives entre les filles et les garçons : les filles lisent plus souvent le soir avant de s'endormir (93 % de filles pour 84 % de garçons), veillent plus souvent pour finir un livre passionnant (47 % de filles pour 38 % de garçons), lisent plus souvent dans les transports en commun (46 % de filles pour 30 % de garçons) et dans les salles d'attente (86 % de filles pour 68 % de garçons) et lisent plus volontiers pendant les vacances (87 % de filles pour 70 % de garçons). Ces différentes distinctions montrent que les filles ont plus souvent « le réflexe lecture » ; la lecture semble faire davantage partie de leur paysage quotidien. Les élèves qui lisent plus volontiers dans les différentes situations énumérées ci-dessus réussissent significativement mieux le test que les autres.

Attitudes envers la lecture

On vient de voir que les jeunes d'aujourd'hui lisent, dans des proportions variables... Même si peu d'entre eux semblent faire de la lecture l'un de leurs loisirs privilégiés, une proportion importante d'entre eux a néanmoins développé un rapport de familiarité avec le livre. Mais les jeunes aiment-ils lire ? C'est ce que nous avons essayé d'évaluer en leur soumettant une échelle d'attitudes envers la lecture comportant 12 affirmations relatives à la lecture vis-à-vis desquelles ils ont été invités à marquer leur degré d'accord.

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Je ne lis que si je suis obligé(e) de le faire.	6,0 %	19,0 %	41,0 %	34,0 %
La lecture est un de mes passe-temps favoris.	13,0 %	28,0 %	40,0 %	19,0 %
J'aime parler de mes lectures avec d'autres.	10,0%	44,0 %	28,0 %	18,0 %
Je trouve difficile de lire un livre en entier.	5,0 %	14,0 %	45,0 %	36,0 %
Je suis content(e) si je reçois un livre comme cadeau.	14,0 %	39,0 %	27,0 %	20,0 %
Pour moi, la lecture est une perte de temps.	3,0 %	7,0 %	43,0 %	47,0 %
Je peux facilement rester un mois sans lire.	23,0 %	32,0 %	32,0 %	13,0 %
J'aime aller dans une librairie ou une bibliothèque.	19,0 %	47,0 %	22,0 %	12,0 %
Pourquoi lire alors que je peux regarder la télévision ?	9,0 %	25,0 %	48,0 %	18,0 %
Je ne lis que pour obtenir les informations dont j'ai besoin.	8,0 %	23,0 %	47,0 %	21,0 %
J'ai besoin de bouger : je ne peux pas rester assis(e) à lire plus de quelques minutes.	11,0 %	19,0 %	43,0 %	27,0 %
Si je n'ai rien à lire, je me sens un peu perdu(e).	5,0 %	15,0 %	42,0 %	38,0 %

La même échelle administrée en début de 3e secondaire générale et technique donnait des résultats fort semblables (58 % d'attitudes positive en 3e; 60 % d'attitudes positives en 5e). Les attitudes n'évoluent pas d'une façon négative entre la 3e et la 5e; elles ont plutôt tendance à devenir légèrement plus favorables. On constate que les élèves se démarquent nettement de la proposition la plus générale « pour moi, lire est une perte de temps » (environ 90 % de désaccords). En revanche, ils sont 55 % à affirmer qu'ils peuvent facilement rester un mois sans lire — un délai insupportable pour tout lecteur qui se respecte ! — et peu nombreux (20 %) à se sentir désemparés s'ils n'ont pas de quoi lire. Pour près de 60 %, la lecture n'est pas un de leurs passe-temps favoris. La lecture n'est toutefois pas rejetée en tant que telle — un peu plus de 50 % des élèves sont contents de recevoir un livre comme cadeau, plus de 65 % disent aimer aller dans une bibliothèque ou une librairie —, mais elle n'occupe pas une place de choix parmi leurs activités. Ainsi, 34 % des élèves ne voient pas *pourquoi lire, alors qu'ils peuvent regarder la télévision*. Pour un tiers des élèves, la lecture est revêtue d'une fonction utilitaire (« Je ne lis que pour obtenir les informations dont j'ai besoin »; c'est aussi, pour un quart des élèves, une activité qu'ils n'effectuent que sous la contrainte (« je ne lis que si je suis obligé de le faire »). La lecture d'un livre entier apparaît aussi à 19 % d'élèves comme « difficile ».

Les élèves qui réussissent mieux le test ont tendance à avoir des attitudes plus favorables envers la lecture. Même si le lien est significatif sur le plan statistique, il est cependant faible, ce qui signifie qu'un certain nombre d'élèves "bons lecteurs" ont néanmoins des attitudes peu favorables à la lecture et vice-versa.

En ce qui concerne les attitudes, les filles ont des attitudes nettement plus positives envers la lecture que les garçons (69 % d'attitudes positives chez les filles, pour 53 % chez les garçons)⁵.

Dans quelle mesure apprécies-tu de devoir lire des livres pour l'école ?

	Garçons	Filles
Pas du tout	12 %	6 %
Très peu	22 %	17 %
Un peu	31 %	31 %
Assez bien	32 %	36 %
Beaucoup	3 %	11 %

Alors que près de la moitié des filles disent apprécier ces lectures conseillées, on voit qu'à peine 35 % des garçons sont de cet avis.

Enfin, les filles ont, davantage que les garçons, un ou des auteurs favoris (62 % de filles pour 46 % de garçons). Sans surprise, les auteurs cités reflètent aussi des préférences clivées selon le sexe. Agatha Christie et Mary Higgins Clark ont la faveur des filles, tandis que Stephen King concentre sur sa personne les suffrages des garçons. En dehors de ces auteurs vedettes, un large éventail d'autres auteurs sont cités (73 auteurs différents cités par 111 répondants), mais par un faible nombre d'élèves. Parmi ces autres écrivains, on retrouve une majorité d'auteurs de romans policiers, fantastiques ou de science-fiction (Tom Clancy, Patricia Cornwell, Michael Crichton, Franck Herbert, Robert Ludlum, Simenon, Danièle Steel, Tolkien, Bernard Weber, ...), qui cohabitent avec quelques auteurs classiques (Baudelaire, Camus, Hugo, Kafka, Maupassant, Molière, Shakespeare, Stendhal, Zola, ...) et des romanciers contemporains, tels que Daniel Pennac, Amélie Nothomb, Yann Queffelec, Alexandre Jardin ou Didier van Cauwelaert...

⁵ Voir tableaux à la fin de l'annexe 3, p. 31.

Profils de performance

Au-delà des habitudes et attitudes en lecture, quelles caractéristiques des élèves retrouve-t-on associées à une meilleure réussite au test de compréhension ?

Même si les garçons et les filles affichent des attitudes fortement contrastées, leur réussite au test n'est pas différente. Moins d'un pour cent les sépare et cette différence est trop faible pour être considérée comme significative sur le plan statistique.

Les différences liées à la langue habituellement parlée à la maison restent significatives, même à ce niveau de la scolarité : les élèves qui parlent habituellement le français à la maison réussissent mieux (70,5 %) que ceux qui parlent une autre langue de l'Union européenne (64 %) et que ceux qui parlent une autre langue étrangère (60 %).

La réussite est significativement meilleure parmi les élèves qui fréquentent l'enseignement général (71 %) que chez ceux qui fréquentent l'enseignement technique (62 %). L'écart est toutefois modéré. Il est exactement du même ordre que celui relevé entre les élèves qui ont redoublé dans le primaire (62,5 %) et ceux qui n'ont pas connu de retard à ce niveau (71 %). On note également un écart significatif entre les élèves qui ont redoublé dans le secondaire (65 %) et ceux qui n'ont pas redoublé (71,5 %), ainsi qu'entre ceux qui ont changé d'école (65 %) comparativement à ceux qui n'ont pas changé d'école (72 %).

On peut affiner quelque peu l'analyse en comparant le profil des élèves qui ont obtenu plus de 80 % au test (26 % d'élèves) à celui des élèves qui ont obtenu moins de 60 % au test (21 % des élèves).

	Groupe des lecteurs les plus faibles (< 60 %)	Groupe des meilleurs lecteurs (> 80 %)
Sexe	54 % de garçons	48 % de garçons
Parlent le français à la maison	83 %	94 %
Ont redoublé dans le primaire	13 %	3 %
Ont redoublé dans le secondaire	40 %	15 %
Ont changé d'école	48 %	23 %
Fréquentent l'enseignement général	72 %	94 %
Fréquentent l'enseignement technique	28 %	6 %
Ont accès à moins de 20 livres à la maison	19 %	4 %
Ne lisent jamais pour leurs loisirs	18 %	4 %
Ont accès à des ouvrages de littérature à la maison	77 %	88 %
Ont accès à des recueils de poésie à la maison	49 %	71 %
Ont accès à des ouvrages d'art à la maison	60 %	75 %
Ont un auteur préféré	47 %	57 %
Score d'attitudes envers la lecture ⁶	30	35

Le contraste entre les deux groupes est saisissant à plus d'un égard. Même si l'on se trouve ici exclusivement dans l'enseignement de transition (les contrastes seraient nettement plus accusés si l'étude concernait aussi les élèves de l'enseignement de qualification), on constate que le groupe des élèves « à risque » (lecteurs dont les faibles compétences risquent de leur occasionner de sérieuses difficultés dans l'ensemble des matières) compte une proportion non négligeable d'élèves marqués par un passé d'échec scolaire. Les élèves faibles lecteurs sont plus nombreux proportionnellement dans l'enseignement technique (on compte néanmoins 6 %

⁶ Ce score est obtenu en additionnant les réponses aux différents items de l'échelle. Le maximum théorique est de 48. Plus il est élevé, plus les attitudes envers la lecture sont favorables.

d'excellents lecteurs dans le technique). Ces élèves viennent, plus souvent que les très bons lecteurs, de familles où l'on ne parle pas souvent le français en famille et les ressources culturelles qu'ils peuvent trouver dans leur famille sont bien moindres que pour les très bons lecteurs, qui évoluent dans un environnement beaucoup plus favorable. Ceux-ci lisent plus rarement, et leurs attitudes envers la lecture sont moins favorables. Enfin, ce groupe d'élèves lecteurs « à risque » compte proportionnellement un peu plus de garçons.

Conclusions

Entre la 3e générale/technique et la 5e transition de l'enseignement secondaire, le niveau en lecture des élèves de l'enseignement de transition s'est incontestablement élevé. L'éventail des compétences s'est élargi et complexifié. Face à des textes informatifs ou argumentatifs ni trop longs ni trop techniques, une majorité d'élèves se montrent en effet capables de retrouver des informations explicites ou implicites, à condition que le degré d'inférence ou de précision exigé pour la réponse ne soit pas trop élevé.

Certaines compétences, dont on peut estimer qu'elles seront nécessaires dans l'enseignement supérieur, apparaissent cependant encore insuffisamment développées, en particulier :

- la capacité à comprendre/utiliser un vocabulaire précis, en tenant compte du contexte et du texte;
- la capacité à hiérarchiser les informations ou à développer des interprétations qui fondent la cohérence du texte.

Face à des textes dont le genre (informatif/argumentatif) impose une posture de lecture qui conduise à des interprétations rigoureuses, on a l'impression que certains élèves adoptent trop souvent un mode de lecture « ordinaire » qui se traduit par des réponses trop vagues ou approximatives.

Les tâches proposées ici dans le cadre de l'évaluation externe ne permettent pas de déterminer dans quelle mesure ces difficultés sont dues à un manque de connaissances ou de savoir-faire ou si ces problèmes résultent de la difficulté à percevoir les exigences de la tâche. Quoi qu'il en soit, les uns et les autres sont des composantes essentielles des compétences en lecture et c'est en articulant les deux dans une approche stratégique que l'on visera leur amélioration.

Les propositions didactiques que l'on trouvera détaillées dans le document de *Pistes didactiques* qui suivra combineront des activités conçues en vue de

- sensibiliser les élèves à la nécessaire adéquation entre mode de lecture et genre/type de textes;
- renforcer leurs connaissances et savoir-faire en matière d'inférence, d'interprétation et de hiérarchisation des informations.

Quant aux habitudes et attitudes en lecture, le portrait qui se dégage est tout en nuances. Les élèves lisent, mais pas trop... ! Les pratiques de lecture, comparées à celles de la 3e secondaire, sont stables. Une minorité d'élèves lit très peu, une autre minorité lit beaucoup, et un groupe intermédiaire lit modérément... La lecture fait partie de leurs univers quotidiens, mais ce n'est pas l'activité de loisir préférée du grand nombre, loin s'en faut.

Les attitudes envers la lecture sont globalement positives et, sans surprise, nettement plus favorables chez des filles que chez les garçons.

ANNEXE 1 Résultats détaillés par item

Item 1	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	2,8	
Réponse correcte	95,2	
Omissions	2,0	

Item 2	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	71,2	
Réponse correcte	92,0	
Omissions	5,4	

Item 3	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	14,8	
Réponse correcte	71,2	
Omissions	14,0	

Item 4	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	2,8	
Réponse correcte	97,2	
Omissions	0,0	

Item 5	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	6,4	
Réponse correcte	93,4	
Omissions	0,2	

Item 6	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	6,2	
Réponse correcte	93,2	
Omissions	0,6	

Item 7	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	9,0	
Réponse correcte	89,2	
Omissions	1,8	

Item 8	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	13,0	
Réponse correcte	87,0	
Omissions	0,0	

Item 9	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	26,8	
Réponse correcte	72,8	
Omissions	0,4	

Item 10	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	34,4	
Réponse correcte	64,2	
Omissions	1,4	

Item 11	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	13,2	
Réponse correcte	85,4	
Omissions	1,4	

Item 12	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	5,6	
Réponse correcte	94,4	
Omissions	0,0	

Item 13	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	1,8	
Réponse correcte	98,2	
Omissions	0,0	

Item 14	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	9,2	
Réponse correcte	88,6	
Omissions	2,2	

Item 15	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	13,6	
Réponse correcte	81,8	
Omissions	4,6	

Item 16	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	31,2	
Réponse correcte	61,4	
Omissions	7,4	

Item 17	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	35,2	
Réponse correcte	51,6	
Omissions	13,2	

Item 18	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	23,0	
Réponse correcte	70,6	
Omissions	6,4	

Item 19	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	21,8	
Réponse correcte	69,4	
Omissions	8,8	

Item 20	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	27,2	
Réponse correcte	57,2	
Omissions	15,6	

Item 21	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	21,4	
Réponse correcte	76,0	
Omissions	2,6	

Item 22	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	8,0	
Réponse correcte	90,4	
Omissions	1,6	

Item 23	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	15,6	
Réponse correcte	82,2	
Omissions	2,2	

Item 24	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	8,6	
Réponse correcte	87,8	
Omissions	3,6	

Item 25	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	13,0	
Réponse correcte	83,2	
Omissions	3,8	

Item 26	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	2,2	
Réponse correcte	94,4	
Omissions	3,4	

Item 27	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	3,4	
Réponse correcte	92,6	
Omissions	4,0	

Item 28	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	58,7	
Réponse correcte	38,9	
Omissions	2,4	

Item 29	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	8,0	
Réponse correcte	89,8	
Omissions	2,2	

Item 30	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	23,8	
Réponse correcte	72,5	
Omissions	3,6	

Item 31	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	11,2	
Réponse correcte	86,2	
Omissions	2,6	

Item 32	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	23,2	
Réponse correcte	73,9	
Omissions	2,8	

Item 33	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	29,5	
Réponse correcte	63,3	
Omissions	7,2	

Item 34	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	11,6	
Réponse correcte	83,2	
Omissions	5,2	

Item 35	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	43,1	
Réponse correcte	50,5	
Omissions	6,4	

Item 36	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	20,8	
Réponse correcte	71,5	
Omissions	7,6	

Item 37	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	21,8	
Réponse correcte	64,5	
Omissions	13,6	

Item 38	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	28,1	
Réponse correcte	54,5	
Omissions	17,4	

Item 39	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	46,5	
Réponse correcte	31,3	
Omissions	22,2	

Item 40	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	13,4	
Réponse correcte	78,6	
Omissions	8,0	

Item 41	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	12,4	
Réponse correcte	77,6	
Omissions	10,0	

Item 42	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	11,0	
Réponse correcte	80,8	
Omissions	8,2	

Item 43	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	19,6	
Réponse correcte	68,1	
Omissions	12,2	

Item 44	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	43,5	
Réponse correcte	41,9	
Omissions	14,6	

Item 45	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	7,8	
Réponse correcte	84,8	
Omissions	7,4	

Item 46	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	8,4	
Réponse correcte	83,4	
Omissions	8,2	

Item 47	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	11,0	
Réponse correcte	61,7	
Omissions	27,3	

Item 48	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	68,7	
Réponse correcte	5,2	
Omissions	26,1	

Item 49	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	31,5	
Réponse correcte	60,2	
Omissions	8,2	

Item 50	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	40,2	
Réponse correcte	43,2	
Omissions	16,7	

Item 51	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	30,7	
Réponse correcte	57,6	
Omissions	11,6	

Item 52	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	19,9	
Réponse correcte	67,5	
Omissions	12,7	

Item 53	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	23,1	
Réponse correcte	64,3	
Omissions	12,7	

Item 54	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	19,7	
Réponse correcte	64,3	
Omissions	16,1	

Item 55	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	1,2	
Réponse correcte	87,3	
Omissions	11,4	

Item 56	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	14,9	
Réponse correcte	74,5	
Omissions	10,6	

Item 57	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	18,1	
Réponse correcte	69,3	
Omissions	12,7	

Item 58	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	34,5	
Réponse correcte	31,1	
Omissions	34,3	

Item 59	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	49,4	
Réponse correcte	22,5	
Omissions	28,1	

Item 60	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	30,1	
Réponse correcte	50,0	
Omissions	19,9	

Item 61	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	33,3	
Réponse correcte	44,2	
Omissions	22,5	

Item 62	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	22,1	
Réponse correcte	50,8	
Omissions	27,1	

Item 63	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	54,3	
Réponse correcte	33,3	
Omissions	12,4	

Item 64	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	3,4	
Réponse correcte	83,8	
Omissions	12,8	

Item 65	Pourcentage dans l'échantillon	Dans votre classe
Réponse incorrecte	22,0	
Réponse tout à fait correcte	16,2	
Réponse partiellement correcte	41,1	
Omissions	20,6	

ANNEXE 2. Comparaison des résultats enregistrés en 3e générale/technique et en 5e transition aux 9 items du texte *Peine de mort*

Item 1

Code	3e générale et technique	5e transition
Omissions	12,7	2,0
Réponse incorrecte	10,3	2,8
Réponse correcte	76,9	95,2
Total	100,0	100,0

Item 2

Code	3e générale et technique	5e transition
Omissions	15,6	2,6
Réponse incorrecte	16,2	5,4
Réponse correcte	68,2	92,0
Total	100,0	100,0

Item 3

Code	3e générale et technique	5e transition
Omissions	36,7	14,0
Réponse incorrecte	24,4	14,8
Réponse correcte	39,0	71,2
Total	100,0	100,0

Item 4

Code	3e générale et technique	5e transition
Omissions	6,8	0,0
Réponse incorrecte	7,9	2,8
Réponse correcte	85,2	97,2
Total	100,0	100,0

Item 5

Code	3e générale et technique	5e transition
Omissions	12,8	0,2
Réponse incorrecte	21,8	6,4
Réponse correcte	65,4	93,4
Total	100,0	100,0

Item 6

Code	3e générale et technique	5e transition
Omissions	19,9	0,6
Réponse incorrecte	28,2	6,2
Réponse correcte	51,9	93,2
Total	100,0	100,0

Item 7

Code	3e générale et technique	5e transition
Omissions	26,3	1,8
Réponse incorrecte	21,1	9,0
Réponse correcte	52,6	89,2
Total	100,0	100,0

Item 8

Code	3e générale et technique	5e transition
Omissions	5,5	0,0
Réponse incorrecte	26,5	13,0
Réponse correcte	68,0	87,0
Total	100,0	100,0

Item 9

Code	3e générale et technique	5e transition
Omissions	6	0,4
Réponse incorrecte	38	26,8
Réponse correcte	56	72,8
Total	100,0	100,0

ANNEXE 3. Questionnaire

Réseau :

Réseau	Pourcentage
Communauté française de Belgique	27,1 %
Libre subventionné	58,4 %
Officiel subventionné	14,4 %

1. Quelle est ta date de naissance ?

Jour Mois $\frac{198}{\text{Année}}$

Année de naissance	Pourcentage
1980	0,4 %
1981	1,5 %
1982	9,0 %
1983	24,5 %
1984	60,0 %
1985	4,5 %

2. Tu es :

	Pourcentage
Garçon	50,0 %
Fille	50,0 %

3. Quelle langue parles-tu le plus souvent à la maison ?

(Ne coche qu'une seule case).

Langues	Pourcentage
Français	93,2 %
Une autre langue de l'Union Européenne (espagnol, anglais, italien, néerlandais, allemand,...)	2,0 %
Une autre langue étrangère (turc, arabe, polonais, langue africaine,...)	5,0 %

4. As-tu redoublé au cours de ta scolarité ?

Dans le primaire	Pourcentage	Dans le secondaire	Pourcentage
Oui	6,0 %	Oui	29,0 %
Non	94,0 %	Non	71,0 %

5. Depuis ton entrée au secondaire, as-tu changé d'école ?

	Pourcentage
Oui	35,0 %
Non	65,0 %

6. Dans quelle forme d'enseignement es-tu ?

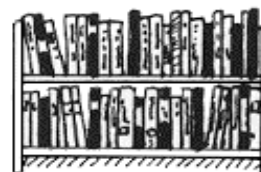
	Pourcentage
Enseignement général	84,4 %
Enseignement technique	15,2 %
Enseignement artistique	0,6 %

7. Combien de livres y a-t-il environ à ton domicile ?

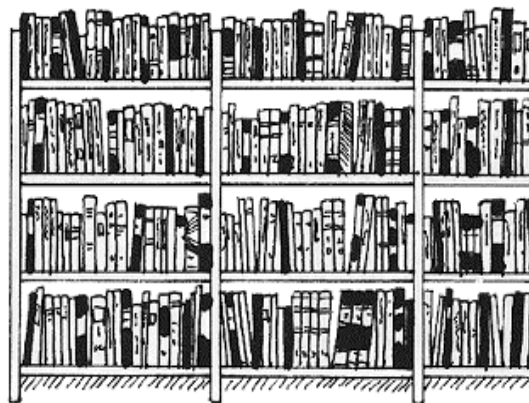
*(Ne compte pas les magazines, les journaux ou tes livres scolaires.
Ne coche qu'une seule case).*



Aucun ou très peu (0 à 20 livres).
9 %



Assez pour remplir une étagère (21 à 50 livres)
33 %



Assez pour remplir une ou deux bibliothèques (51 à 200 livres ou plus).
58,0 %

8. Est-ce que tu empruntes des livres dans une bibliothèque publique ou à la bibliothèque de l'école ?

(Ne coche qu'une seule case).

	Pourcentage
Jamais ou presque jamais	59,0 %
Environ une fois par mois	36,0 %
Environ une fois par semaine	5,0 %

9. 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 ?

(Ne coche qu'une seule case).

	Pourcentage
Je ne lis pas pour mon plaisir.	11,0 %
30 minutes ou moins.	30,0 %
Plus de 30 minutes, mais moins d'une heure.	28,0 %
Plus d'une heure.	31,0 %

10. Voilà une série d'affirmations à propos de la lecture. Indique dans quelle mesure tu es d'accord avec chacune d'elles.

(Coche une case par ligne).

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Je ne lis que si je suis obligé(e) de le faire.	6,0 %	19,0 %	41,0 %	34,0 %
La lecture est un de mes passe-temps favoris.	13,0 %	28,0 %	40,0 %	19,0 %
J'aime parler de mes lectures avec d'autres.	10,0%	44,0 %	28,0 %	18,0 %
Je trouve difficile de lire un livre en entier.	5,0 %	14,0 %	45,0 %	36,0 %
Je suis content(e) si je reçois un livre comme cadeau.	14,0 %	39,0 %	27,0 %	20,0 %
Pour moi, la lecture est une perte de temps.	3,0 %	7,0 %	43,0 %	47,0 %
Je peux facilement rester un mois sans lire.	23,0 %	32,0 %	32,0 %	13,0 %
J'aime aller dans une librairie ou une bibliothèque.	19,0 %	47,0 %	22,0 %	12,0 %
Pourquoi lire alors que je peux regarder la télévision ?	9,0 %	25,0 %	48,0 %	18,0 %
Je ne lis que pour obtenir les informations dont j'ai besoin.	8,0 %	23,0 %	47,0 %	21,0 %
J'ai besoin de bouger : je ne peux pas rester assis(e) à lire plus de quelques minutes.	11,0 %	19,0 %	43,0 %	27,0 %
Si je n'ai rien à lire, je me sens un peu perdu(e).	5,0 %	15,0 %	42,0 %	38,0 %

11. Considères-tu que savoir bien écrire est important dans la société actuelle ?

(Ne coche qu'une seule case).

	Pourcentage
Ce n'est pas important.	0,5 %
C'est assez important.	11,5 %
C'est très important.	26,0 %
C'est indispensable.	62,0 %

12. Pendant la semaine d'école (du lundi au vendredi), que fais-tu avant et après les cours ? Combien de temps par semaine consacres-tu aux activités suivantes...

(Coche une case par ligne).

	Pas de temps	Moins de 1 heure	Entre 1 et 2 heures	Plus de 2 heures
suivre des cours particuliers (pour l'école ?	81,0 %	6,0 %	8,0 %	5,0 %
faire un travail payé ?	67,0 %	8,0 %	10,0 %	15,0 %
regarder la télévision ?	5,0 %	17,0 %	33,0 %	44,0 %
jouer à des jeux sur ordinateur ou console ?	41,0 %	29,0 %	17,0 %	13,0 %
discuter avec des amis ou sortir ?	8,0 %	18,0 %	25,0 %	50,0 %
faire des tâches ménagères ?	19,0 %	5,0 %	20,0 %	10,0 %
faire du sport ?	20,0 %	15,0 %	25,0 %	40,0 %
lire pour le plaisir ?	23,0 %	39,0 %	22,0 %	17,0 %
étudier ou travailler pour l'école ?	1,0 %	10,0 %	32,0 %	57,0 %
écouter de la musique ?	4,0 %	24,0 %	26,0 %	46,0 %
faire des activités artistiques (théâtre, dessin, ateliers créatifs, musique ou autres...) ?	61,0 %	13,0 %	2,0 %	14,0 %

13. Au cours des douze derniers mois, combien de fois, en dehors des activités organisées par l'école, es-tu sorti(e) pour...

(Coche une case par ligne).

	Aucune ou pratiquement aucune fois	1 ou 2 fois par an	Plus de 3 fois par an
aller au cinéma ?	5,0 %	20,0 %	75,0 %
visiter un musée ou une galerie d'art ?	49,0 %	40,0 %	11,0 %
assister à un concert (autre que musique classique) ?	56,0 %	34,0 %	10,0 %
assister à un opéra, à un ballet ou à un concert de musique classique ?	90,0 %	9,0 %	1,0 %
assister à une pièce de théâtre ou à un spectacle ?	36,0 %	45,0 %	19,0 %
assister à un événement sportif ?	38,0 %	27,0 %	35,0 %

14. A la maison disposes-tu...

(Coche une case par ligne).

	Oui	Non
d'ouvrages de littérature (ex. : Molière, Hugo, Zola, Maupassant, Camus, Pagnol, ...) ?	82,0 %	18,0 %
de recueils de poésie ?	61,0 %	39,0 %
de livres ou œuvres d'art (peinture, sculpture, architecture...) ?	68,0 %	32,0 %
d'un dictionnaire français ?	99,6 %	0,4 %
d'un ou de plusieurs dictionnaires de langue (anglais/français, néerlandais/français, autre) ?	99,0 %	1,0 %
d'ouvrages documentaires (histoire, géographie, sciences...) ?	95,0 %	5,0 %

15. Ta famille dispose-t-elle à la maison des choses suivantes, et si oui, de combien ?

(Coche une case par ligne).

	Aucun(e)	Un(e)	Deux ou plus
Calculatrice	0,6 %	4,0 %	95,6 %
Ordinateur	10,0 %	59,0 %	31,0 %
Instrument de musique	35,0 %	28,0 %	37,0 %
Automobile	3,0 %	38,0 %	59,0 %
Téléphone fixe	6,0 %	41,0 %	52,0 %
Lave-vaisselle	26,0 %	72,0 %	2,0 %

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

(Coche une seule case).

	Pourcentage
Tous les jours	73,0 %
Pas vraiment tous les jours, mais plus d'une fois par semaine	19,0 %
Occasionnellement	6,0 %
Rarement ou jamais	2,0 %

17. Chez toi, peux-tu voir un des adultes de ta famille en train d'écrire (écrire une lettre ou envoyer des emails, remplir des formulaires, rédiger un texte à la main ou à l'ordinateur...) ?

(Coche une seule case).

	Pourcentage
Tous les jours	34,5 %
Pas vraiment tous les jours, mais plus d'une fois par semaine	43,0 %
Occasionnellement	19,0 %
Rarement ou jamais	3,5 %

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

	Pourcentage
Oui	75,0 %
Non	25,0 %

19. A quel rythme écris-tu les types d'écrits suivants pour toi-même (en dehors de l'école) ?

(Coche une case par ligne).

	Jamais ou rarement	Quelques fois par an	Quelques fois par mois	Régulièrement (au moins 1 fois par semaine)
Des lettres	22,0 %	45,0 %	22,0 %	11,0 %
Des e-mails (courrier électronique)	41,0 %	9,0 %	19,0 %	31,0 %
Un journal intime	78,0 %	8,0 %	6,0 %	8,0 %
Des textes de fiction (poèmes, chansons, nouvelles,...)	63,0 %	22,0 %	10,0 %	4,0 %

20. Est-ce qu'il t'arrive de lire dans les situations suivantes ?

(Coche une case par ligne).

	Oui	Non
Le soir, dans ton lit, avant de t'endormir	88,0 %	12,0 %
Pendant la nuit, pour finir un livre passionnant	42,0 %	58,0 %
Dans les transports en commun	38,0 %	62,0 %
Dans les salles d'attente (dentiste, médecin, administration,...)	77,0 %	23,0 %
A l'école, quand tu as du temps libre	27,0 %	73,0 %
Dans les librairies ou au rayon livres/BD des grandes surfaces	51,0 %	49,0 %
Pendant les vacances	79,0 %	21,0 %

21. Cette année, ton professeur de français impose-t-il la lecture d'un certain nombre de livres par an ?

	Pourcentage
Oui	96,0 %
Non	4,0 %

Si tu as répondu Non, passe directement à la question 22.

Si oui, comment choisit-on les livres ?

(Coche une seule case).

	Pourcentage
Tous les élèves doivent lire les mêmes livres.	66,0 %
Les élèves peuvent choisir un certain nombre de titres parmi une liste proposée.	28,0 %
Le choix des livres à lire est libre.	4,0 %

22. Dans quelle mesure apprécies-tu de devoir ainsi lire des livres pour l'école ?

	Pourcentage
Pas du tout	9,0 %
Très peu	19,0 %
Un peu	31,0 %
Assez bien	34,0 %
Beaucoup	7,0 %

23. Pour l'ensemble des autres matières que le français (histoire, géographie, sciences...), t'arrive-t-il de devoir rédiger plus d'une demi-page en français ?

(Coche une seule case)

	Pourcentage
Jamais ou presque jamais	5,0 %
Quelques fois par an	23,0 %
Environ une fois par mois	20,0 %
Plusieurs fois par mois	26,0 %
Au moins une fois par semaine	26,0 %

24. As-tu un (ou des) auteur(s) favori(s), quelqu'un dont tu as lu plusieurs livres ?

(Coche une seule case).

	Pourcentage
Oui	54,0 %
Non	46,0 %

Si oui, qui est (sont) cet (ces) auteur(s) ?

.....

25. Au cours de ta scolarité secondaire, as-tu eu l'occasion d'apprendre en classe la manière de rédiger une lettre ?

	Pourcentage
Oui	79,0 %
Non	21,0 %

26. Au cours de ta scolarité secondaire, as-tu eu l'occasion d'apprendre comment rédiger un texte argumentatif (un texte où tu défends des idées en t'appuyant sur des arguments) ?

	Pourcentage
Oui	89,0 %
Non	11,0 %

27. A la fin de l'année scolaire dernière, quelle note as-tu obtenue à l'examen en français ?

Moyenne	Minimum	Maximum
65,0 %	30,0 %	100,0 %

Avec cette note, tu te situais, par rapport aux autres élèves de ta classe

	Pourcentage
parmi les meilleurs en français	12,0 %
parmi les bons élèves en français	36,0 %
parmi les élèves moyens en français	42,0 %
parmi les élèves faibles en français	9,0 %

Garçons

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Je ne lis que si je suis obligé(e) de le faire.	8,8 %	21,3 %	43,8 %	26,3 %
La lecture est un de mes passe-temps favoris.	6,3 %	23,9 %	45,8 %	23,9 %
J'aime parler de mes lectures avec d'autres.	5,8 %	33,3 %	33,8 %	27,1 %
Je trouve difficile de lire un livre en entier.	8,4 %	18,0 %	46,0 %	27,6 %
Je suis content(e) si je reçois un livre comme cadeau.	8,9 %	33,5 %	33,1 %	24,6 %
Pour moi, la lecture est une perte de temps.	4,6 %	6,7 %	51,7 %	37,0 %
Je peux facilement rester un mois sans lire.	26,5 %	33,6 %	30,3 %	9,7 %
J'aime aller dans une librairie ou une bibliothèque.	14,2 %	44,4 %	26,8 %	14,6 %
Pourquoi lire alors que je peux regarder la télévision ?	12,9 %	30,4 %	45,0 %	11,7 %
Je ne lis que pour obtenir les informations dont j'ai besoin.	12,4 %	30,7 %	41,5 %	15,4 %
J'ai besoin de bouger : je ne peux pas rester assis(e) à lire plus de quelques minutes.	12,9 %	23,3 %	42,9 %	20,8 %
Si je n'ai rien à lire, je me sens un peu perdu(e).	3,8 %	10,8 %	40,0 %	45,4 %

Filles

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Je ne lis que si je suis obligé(e) de le faire.	3,8 %	16,0 %	38,7 %	41,6 %
La lecture est un de mes passe-temps favoris.	18,9 %	32,4 %	34,9 %	13,9 %
J'aime parler de mes lectures avec d'autres.	13,9 %	54,4 %	21,9 %	9,7 %
Je trouve difficile de lire un livre en entier.	2,1 %	9,2 %	44,1 %	44,5 %
Je suis content(e) si je reçois un livre comme cadeau.	18,9 %	44,5 %	21,0 %	15,5 %
Pour moi, la lecture est une perte de temps.	0,8 %	7,5 %	34,3 %	57,3 %
Je peux facilement rester un mois sans lire.	19,6 %	29,6 %	33,8 %	17,1 %
J'aime aller dans une librairie ou une bibliothèque.	23,8 %	50,2 %	17,6 %	8,4 %
Pourquoi lire alors que je peux regarder la télévision ?	4,7 %	19,1 %	51,5 %	24,7 %
Je ne lis que pour obtenir les informations dont j'ai besoin.	3,3 %	16,3 %	53,1 %	27,2 %
J'ai besoin de bouger : je ne peux pas rester assis(e) à lire plus de quelques minutes.	8,8 %	16,0 %	42,4 %	32,8 %
Si je n'ai rien à lire, je me sens un peu perdu(e).	6,3 %	18,8 %	44,8 %	30,1 %

**Évaluation externe en 5^{ème} année de l'enseignement
secondaire de transition**

Résultats et commentaires en expression écrite

Dossier pour les enseignants

Avril 2001

Ministère de la Communauté française
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique

Direction de la Recherche en Éducation et du Pilotage interréseaux

Monsieur le Professeur Georges LEGROS ainsi que Mesdames Michèle MONBALLIN, Chef de travaux, et Isabelle STREEL, Assistante, ont analysé les résultats du test et rédigé les commentaires relatifs à cette partie de l'épreuve d'évaluation externe.

Ces résultats commentés ont été approuvés par le comité d'accompagnement chargé du suivi de cette épreuve.

Ce comité est composé de :

Mesdames Nicole DE MAYER (Enseignement officiel subventionné), Françoise JOIRET-DARVILLE (Enseignement libre catholique), Anne NEMRY (FELSI), Monsieur Michel LIEMANS (Enseignement officiel),

Madame Monique DENYER, Inspectrice de français, Messieurs Michel BAAR, Justin CHERTON, Inspecteurs de français,

Madame Dominique LAFONTAINE, 1^{ère} Assistante au Service de Pédagogie Expérimentale de l'Université de Liège. Madame LAFONTAINE a assuré le suivi technico-scientifique de la partie lecture de l'évaluation externe,

Monsieur George LEGROS, Professeur à la Faculté de Philosophie et Lettres (FUNDP), assisté de Mesdames Michèle MONBALLIN, Chef de travaux, et Isabelle STREEL, Assistante. Monsieur le Professeur LEGROS a assuré le suivi technico-scientifique pour la partie expression écrite et connaissance de la langue,

Mesdames Martine HERPHELIN, Directrice générale adjointe, Fanny CONSTANT, Attachée à la Direction de la Recherche en Education et du Pilotage (interréseaux).

Introduction

L'opération d'évaluation externe qui s'est déroulée en octobre 2000 dans l'ensemble des classes de 5^e année de l'enseignement de transition de la Communauté française de Belgique avait un double objet : la lecture et l'expression écrite. Les objectifs généraux de cette enquête et les caractéristiques de l'échantillon sont décrits dans le premier volet du rapport, consacré à la lecture.

Pour évaluer les compétences en expression écrite, on a eu recours à deux types de mesures complémentaires : la rédaction d'un texte suivant une consigne détaillée, qui mobilisait le savoir-faire des élèves en situation d'écriture concrète, et une batterie d'exercices variés sur la connaissance de la langue, qui visait plutôt leurs savoirs décontextualisés en grammaire et orthographe, en vocabulaire et en syntaxe (dont certains, bien entendu, sont aussi liés à la lecture). Chacune de ces mesures présente des avantages et des inconvénients méthodologiques : la première met en jeu une véritable compétence, dans une situation-problème proche de celles que l'on peut rencontrer dans la vie, mais il est plus difficile d'y isoler les variables et d'y échapper à la subjectivité du correcteur ; symétriquement, ce que la seconde gagne en précision et en objectivité, elle risque de le perdre en intégration et en signification. L'analyse qui suit invitera donc, chaque fois que ce sera possible, à éclairer les uns par les autres les résultats de ces deux mesures. Ainsi (sans comparer trop étroitement des pourcentages établis sur des échelles différentes), on pourra constater, par exemple, si les erreurs d'orthographe, de vocabulaire ou de syntaxe relevées dans la rédaction procèdent surtout de la « distraction » d'élèves qui connaissent les règles mais sont requis par d'autres urgences, ou si des incertitudes et des ignorances se manifestent aussi lorsque l'on réduit la « surcharge cognitive » propre à la rédaction : la pertinence des efforts d'amélioration dépendra évidemment de la justesse du diagnostic que chacun établira pour sa classe en s'inspirant des constats généraux présentés ci-dessous.

1. Les performances en rédaction

1.1. Quelques informations générales sur les textes produits

La consigne demandait un texte de 350 à 400 mots, ce qui devait correspondre à une cinquantaine de lignes. Cette précision visait essentiellement à rendre aussi comparables que possible les productions à évaluer (notamment pour les comptages d'erreurs en Langue). Elle a permis, en outre, de constater une assez grande disparité dans la « productivité » des élèves. En effet, si la longueur moyenne des rédactions reçues, avec 48 lignes et 365 mots, répond bien à l'attente, l'écart entre les extrêmes est considérable : le texte le plus long compte 76 lignes ; le plus court, seulement 11 (tout en témoignant d'une grande application et d'un souci de bien faire). Il reste donc, à l'entrée de la 5^e secondaire de transition, quelques élèves pour qui écrire un texte de cinquante lignes apparaît une tâche irréalisable.

Seuls 4 % des textes ont été considérés comme incomplets, soit parce que leurs auteurs les avaient eux-mêmes désignés comme tels, soit parce qu'ils étaient matériellement inachevés (dernière phrase interrompue). Dans leur très grande majorité, les élèves de 5^e ont donc fait la preuve qu'ils étaient capables, dans les 80 minutes imparties, d'écrire une lettre argumentative (plus ou moins longue) du type de celle qui leur était demandée. 66 % des élèves ont ajouté que, pour ce faire, ils avaient pris le temps de rédiger d'abord un brouillon ; 14 %, qu'ils avaient fait l'économie de cette étape ; 20 % n'ont pas répondu à la question posée.

<i>Informations générales sur la rédaction</i>	
Nombre moyen de lignes	48 lignes
Nombre moyen de mots dans les 10 premières lignes	76 mots
Longueur moyenne en mots (estimation)	365 mots
Texte complet	
Oui	96 %
Non	4 %
Brouillon	
Oui	66 %
Non	14 %
Non mentionné	20 %

Enfin, en dehors de la mesure de la compétence à écrire, il peut être intéressant de signaler rapidement le classement des activités demandées au bourgmestre : sur l'ensemble des souhaits exprimés, le sport et les ordinateurs avec accès à Internet se disputent la première place, quasiment ex aequo, suivis du matériel pour pratiquer des activités artistiques, du coin lecture, du matériel pour projeter des films et enfin des consoles de jeux vidéo (deux amateurs seulement, alors que les critiques contre ce passe-temps sont assez fréquentes dans les autres textes). La lecture occupe une place modeste, on le voit, mais elle est choisie par des amateurs convaincus qui la défendent avec passion. Le classement n'est pas identique pour les filles et pour les garçons : le sport arrive bon premier chez les garçons, sans grande surprise, et l'ordinateur chez les filles ; celles-ci sont en outre nettement plus nombreuses à souhaiter des activités artistiques. Quelques cas isolés sont sortis de la liste proposée (il y avait des points de suspension...) et ont demandé une maison de jeunes pour immigrés, une maison de loisirs pour les jeunes (sans précision), la création

d'un mouvement de jeunesse et même... un centre commercial : lecture inattentive de la consigne, qui parlait d'un « centre de loisirs », ou prégnance de la société de consommation et d'une certaine forme de « loisir » qu'elle tend en effet à développer ?

1.2. L'évaluation

Les résultats qui vont suivre¹ ne sont pas le produit d'une correction « ordinaire », comme celle que réalise un professeur dans sa classe : les correcteurs, ici, ne connaissaient pas les élèves et n'avaient pas à décider de leur réussite individuelle ; ils tentaient seulement, sur un nombre limité d'indicateurs, d'étalonner quelque peu la compétence d'une population. On ne traduira donc pas trop vite en réussite ou en échec les pourcentages affichés, qui n'ont pas pu être établis à partir de seuils définis par l'institution scolaire.

Les enseignants pourront, légitimement, estimer que les correcteurs se sont montrés tantôt plus sévères qu'eux (en *Orthographe*, toutes les erreurs étaient comptabilisées, « graves » ou « légères », nouvelles ou répétées ; une seule erreur de paragraphe causait la perte d'un point), tantôt plus tolérants (en *Ponctuation*, en *Vocabulaire* et en *Syntaxe*, seules les violations de règles clairement identifiées étaient comptées comme des erreurs) ; ou encore que leurs jugements, souvent binaires, ne laissaient pas assez de place à la nuance (dotés d'un seul point, les différents critères de pertinence, par exemple, obligeaient à trancher à chaque fois entre tout et rien). C'est que les points de vue sont différents : on cherche ici à calculer des moyennes qui puissent contribuer à un diagnostic général ; cela suppose un effort d'homogénéisation (entre les correcteurs et entre les copies) dont le produit est forcément plus grossier qu'une évaluation complexe, en situation, d'un travail d'élève. On veillera donc, dans la lecture des résultats, à toujours rapporter ceux-ci à la définition du critère qui a servi à les établir.

On veillera aussi à ne pas lire ces résultats comme un bilan des acquis attendus à l'issue de la 4^e secondaire. En demandant aux élèves de rédiger une lettre, on faisait appel à une compétence exercée dès le premier degré ; en leur demandant une argumentation complexe, on sollicitait au contraire une compétence qui, pour l'essentiel, dans la tradition belge, s'exerce au troisième degré. Il est donc tout à fait normal que celle-ci apparaisse ici moins avancée que celle-là. En somme, à l'entrée du dernier degré, l'épreuve se voulait autant, sinon davantage, prospective que rétrospective : il faudra ne pas l'oublier dans l'interprétation des constats qui vont suivre.

¹ Les enseignants qui souhaitent comparer les résultats de leurs classes à ceux de l'échantillon trouveront en Annexe 1 un tableau récapitulatif à cet effet.

1.3. Le résultat total

Voici comment se répartissent les pourcentages de réussite observés.

Pourcentage de points obtenus	Pourcentage d'élèves ²
Moins de 50 %	36 %
De 51 à 60 %	25 %
De 61 à 70 %	21 %
Plus de 70 %	18 %

Avec un résultat supérieur à 60 %, 37 % des élèves de 5^e secondaire ont fait la preuve d'une assez bonne maîtrise des différentes compétences d'écriture que pouvait mesurer l'instrument de correction. En rencontrant entre 50 et 60 % des attentes des correcteurs, 25 % manifestent encore des faiblesses dans certains domaines. Enfin, 36 % des élèves obtiennent moins de 50 %, ce qui semble montrer qu'ils éprouvent des difficultés sérieuses, du moins à l'aune de l'instrument bâti. Une analyse plus détaillée permettra de préciser les points forts de cet état de compétence et les domaines que devra privilégier l'apprentissage durant les deux dernières années du secondaire.

Rappelons d'abord qu'à la suite de la première lecture du texte, le correcteur était invité à porter une Appréciation globale sur 5 points, de nature intuitive (bien que guidée par une description de l'échelle), avant d'établir un Jugement critérié (35 points), fondé sur quatre grands domaines, Communication (5 points), Argumentation (10 points), Texte (10 points) et Langue (10 points). On peut tirer deux constatations de ce dispositif. On observe que l'appréciation intuitive s'est montrée plus sévère que le jugement critérié, ce qui n'est pas pour surprendre : il peut être psychologiquement difficile d'attribuer la note maximale à l'ensemble d'un texte dont une première lecture a déjà révélé les imperfections, alors que la critériation, en découpant les différents savoir-faire en petites unités capitalisables, tend à produire plus de générosité. Mais, si l'appréciation globale fait ainsi un peu baisser la moyenne générale de la performance, il importe de souligner que le classement qu'elle établit entre les copies est rigoureusement identique à celui qu'illustre le tableau de répartition des résultats totaux ci-dessus : ce parallélisme strict permet de supposer que le jugement analytique porté ensuite rend assez bien compte de ce qui a déterminé cette impression générale de lecture.

² Pour faciliter la lecture, on a choisi d'arrondir les pourcentages. Ce choix n'a que très peu d'impact sur la réalité des tendances indiquées.

1.4. Le Jugement critérié

Le tableau suivant donne la moyenne obtenue dans chacune des quatre grandes rubriques qui composaient ce jugement.

Sections	Moyennes	
	en points	en %
Communication	3,2 / 5	64 %
Argumentation	5,5 / 10	55 %
Texte	5,8 / 10	58 %
Langue	4,8 / 10	48 %

On voit d'emblée que le volet le mieux réussi est celui de la Communication : sans y être parfaite, la compétence moyenne y apparaît nettement satisfaisante. À l'opposé, la Langue est l'aspect qui, du moins mesuré à cette aune, soulève le plus de questions³ ; il sera donc particulièrement intéressant d'en comparer les résultats détaillés avec ceux des tests formels de connaissance en la matière.

1.4.1. La section Communication

La section Communication comprenait quatre critères, destinés à mesurer quelques manifestations spécifiques de la prise en compte des exigences de la situation de communication et du genre de texte définis par la consigne.

Voici d'abord comment s'y distribuent les résultats.

Pourcentage de points obtenus	Pourcentage d'élèves
Moins de 50 %	26 %
De 51 à 80 %	34 %
Plus de 80 %	40 %

La répartition est nettement favorable : 40 % des élèves satisfont à la grande majorité des exigences de la situation de communication ; à peine plus d'un quart n'en rencontrent pas la moitié. Une brève analyse des résultats par critère permet de voir où sont les principales difficultés qui subsistent.

%

³ Rappelons une fois de plus que la barre des 50 % ne peut pas être identifiée ici à un seuil scolaire de réussite.

Critères	Points obtenus	Pourcentage d'élèves
Lisibilité	1/1	97 %
Conventions de la lettre : présence	1/1	71 %
Pertinence	1/1	19 %
Adaptation du langage	1/1	61 %
Cohérence énonciative	1/1	76 %

En général, ces critères sont parmi les mieux réussis de l'ensemble. Seuls deux d'entre eux, d'ailleurs liés, font encore problème : l'*Adaptation du langage* au destinataire et surtout la *Pertinence* dans le respect des *Conventions de la lettre*.

Pour le premier, en effet, bon nombre d'élèves (39 %) n'ont pas toujours bien marqué la distance entre un jeune de 16 ans et un personnage officiel, souvent inconnu : ignorance des usages sociaux et des niveaux de langue ou signe que la fiction scolaire n'a pas été tout à fait prise au sérieux ? Comment savoir si des mots ou des expressions tels que « bouffer », « une flopée de jeunes », « ma foi, Monsieur le bourgmestre, ce serait le pied ! », ou d'autres plus ou moins similaires, sont toujours écrits en toute bonne foi et sans malice ? Plus qu'une véritable ignorance, le jugement d'inadéquation – au demeurant, toujours délicat en la matière – pourrait donc parfois sanctionner une sorte de jeu.

Le constat est du même ordre pour le critère le moins bien réussi : si la majorité des textes exhibent bien les marques conventionnelles de la lettre (date, interpellation du destinataire, formule de congé et signature identifiable)⁴, plus des deux tiers d'entre eux, par contre, ne se conforment pas aux usages formels dans la réalisation de l'une au moins de celles-ci : les exemples abondent d'interpellation familière (du type « Cher Bourgmestre »), de formule de congé laconique (« Amicalement », « Bien à vous », « Merci d'avance », « Sincères salutations ») voire provocante (comme ce « Avec mes sentiments les moins distingués » qui clôt une lettre volontiers critique), ou encore de signature par le seul prénom.

Certes, en ce domaine plus qu'en tout autre, il est difficile d'établir une norme indiscutable : les conventions sociales sont en perpétuelle évolution, l'air général du temps n'est plus au formalisme et les adolescents ont leurs propres codes de politesse. En outre, on doit supposer que le caractère fictif de la situation a pu amener une relative désinvolture chez plus d'un élève. Il n'en reste pas moins que la convergence des deux remarques⁵ semble bien pointer une insuffisance dans la maîtrise de ces usages langagiers, en rupture avec ceux du quotidien, que certains seulement apprendront en famille si l'école n'intervient pas par souci d'équité sociale.

1.4.2. La section Argumentation

Pour mesurer jusqu'à quel point les élèves qui entrent en 5^e peuvent déjà, en un temps limité, élaborer un texte argumentatif, on a fait choix d'une consigne contraignante dans son détail, qui imposait de développer au moins deux arguments, de répondre par avance à des

⁴ Il en reste tout de même près de 30 % qui en oublient au moins une.

⁵ Surtout si on la rapproche de certaines défaillances du même ordre constatées, tant en Lexique qu'en Syntaxe, dans le test en Connaissance de la langue (voir ci-dessous).

objections possibles et d'invoquer un exemple vécu plaidant en faveur de la demande. Habilité complexe, certes, qui n'a été exercée que partiellement dans les années antérieures et qu'il revient au troisième degré de construire systématiquement. On ne pouvait donc en attendre une maîtrise généralisée à ce stade de la scolarité. Mais l'épreuve ne visait pas d'abord à porter un jugement sur les apprentissages passés : plutôt à baliser ceux qu'il reste à organiser tout au long du troisième degré, en essayant de distinguer au mieux les composantes de l'argumentation complexe qui semblent acquises par la plupart et celles qui sont toujours en voie d'élaboration.

Voyons d'abord comment se distribuent les résultats pour l'ensemble de la rubrique.

Pourcentage de points obtenus	Pourcentage d'élèves
Moins de 50 %	33 %
De 51 à 70 %	31 %
Plus de 70 %	36 %

En satisfaisant à plus de 70 % des exigences, plus du tiers des élèves manifestent une maîtrise déjà bien assurée de l'argumentation demandée ; les autres affichent encore des faiblesses au moins ponctuelles (31 %), voire éprouvent des difficultés plus sérieuses (33 %). Où se situent celles-ci ?

Critères	Points obtenus	Pourcentage d'élèves
Choix	1/1	95 %
Argumentation : présence	0/2	3 %
	1/2	30 %
	2/2	67 %
pertinence	1/1	54 %
Contre-argumentation : présence	1/1	64 %
	pertinence	1/1
Illustration : présence	1/1	42 %
	Pertinence	1/1
Qualité globale de l'argumentation	0/2	38 %
	1/2	55 %
	2/2	7 %

On constate que, d'un critère à l'autre, la réussite est très inégale. Presque tous les élèves (95 %) ont clairement exprimé leur *Choix* ; dans leur majorité (67 %), ils ont pu aussi produire les deux *Arguments* attendus à l'appui de leur demande. La compétence minimale à plaider pour son choix apparaît ainsi assez largement assurée. Par contre, les difficultés apparaissent à mesure qu'augmentent les exigences : si 64 % ont encore réussi à entrer dans la *Contre-argumentation*, ils ne sont plus que 42 % à avoir avancé l'*Illustration* concrète qu'on leur demandait. Sans doute moins, d'ailleurs, par incapacité à envisager les objections d'autrui ou à s'appuyer sur un exemple vécu (on voit mal, a priori, pourquoi cette seconde opération serait moins accessible que la première) que par difficulté à complexifier

l'argumentation au point où le voulait une consigne sans doute inhabituelle pour beaucoup⁶, et que certains ont pu ressentir comme une contrainte artificielle.

Un constat comparable doit être fait à propos de la qualité des arguments avancés. Ici encore, la compétence de base est déjà acquise par la plupart : au jugement de *Qualité globale de l'argumentation*, 62 % ont reçu au moins la note 1 (« argumentation cohérente, sans défauts ni qualités particuliers »). Mais il n'en va plus de même si l'exigence se fait plus précise : seuls 7 % des élèves ont reçu la note 2 (« ensemble particulièrement convaincant : arguments forts, de portée générale, diversifiés et articulés, voire originaux ») et, pour les trois critères centrés sur le maniement d'arguments, les points de *Pertinence* ont été beaucoup plus rarement accordés que ceux de *Présence*. Là où étaient attendus des arguments fondés sur l'intérêt général des jeunes et susceptibles de faire adopter un type particulier de loisirs, on rencontre en effet souvent des raisons trop personnelles, non généralisables (« Je trouve que d'accepter mon offre me ferait le plus grand bien ») ; des justifications passe-partout, valables pour n'importe quel choix d'activité (« Les jeunes pourront se détendre », « C'est mieux que de rester assis dans un canapé à regarder la télévision ») ; des affirmations vagues (« J'ai déjà fait un projet comme ça quand j'étais dans une autre école, j'étais plus petit mais bon, ça avait bien marché et c'est pour cela que je voudrais recommencer ») ; des clichés abusifs, parfois agrémentés de détails superflus (« Les jeunes deviennent trop gros », « Ils ne se vautreront plus en mangeant des chips, Mars et Milky way qui rendent gros affalés devant la TV débile ») ; voire une simple description de l'organisation ou du fonctionnement du centre souhaité (« Il faudra que vous prévoyiez une tournante équitable avec ces jeunes, sans les discriminer entre eux : celui-ci est riche et son père m'a aidé à financer ce projet, donc il peut rester plus longtemps que celui-là qui est pauvre, donc il n'a même pas le droit de venir » ; « Les livres devront se trouver sur des étagères pas trop hautes. Celles-ci seront disposées les unes à côté des autres contre les murs. De grandes tables devront être placées au milieu de la salle... »).

C'est donc, sans grande surprise, à un double travail d'élaboration de l'acquis qu'il faudra se livrer au troisième degré : complexification de la démarche argumentative, notamment pour mieux rencontrer le point de vue de l'autre ; sélection et développement plus rigoureux des arguments, notamment pour en augmenter la portée ou en préciser l'adéquation au but poursuivi.

1.4.3. La section Texte

Composée de cinq critères comme la précédente, la rubrique voulait vérifier l'organisation et la cohérence du texte : présence et pertinence de l'introduction et de la conclusion, rigueur de la mise en paragraphes et des facteurs d'enchaînement des phrases et des parties du texte. Globalement, elle s'avère assez bien réussie. Voici en effet la répartition des résultats d'ensemble.

Pourcentage de points obtenus	Pourcentage d'élèves
Moins de 50 %	26 %
De 51 à 70 %	32 %
Plus de 70 %	42 %

⁶ La préexpérimentation des outils dans quelques classes avait, sur ce point, fait apparaître une assez grande diversité des pratiques.

Par rapport aux critères et aux seuils choisis, 42 % des élèves témoignent d'une aisance certaine dans l'organisation textuelle ; 32 % affichent une maîtrise inégale ; 26 % éprouvent des difficultés plus sérieuses. L'analyse par critère permet de préciser les efforts qui restent à faire pour améliorer cette compétence indispensable.

Critères	Points obtenus	Pourcentage d'élèves
Introduction : présence	1/1	92 %
Pertinence	1/1	69 %
Conclusion : présence	1/1	71 %
Pertinence	1/1	41 %
Paragraphe	0/2	35 %
	1/2	27 %
	2/2	38 %
Connexion : entre membres de phrases	1/1	55 %
Entre parties de texte	1/1	62 %
Qualité globale de l'organisation textuelle	0/2	18 %
	1/2	75 %
	2/2	8 %

Au moment de juger la *Qualité globale de l'organisation textuelle*, les correcteurs ont attribué à 83 % de l'échantillon une note au moins égale à 1 (« texte correctement construit, sans défauts ni qualités particuliers »), confirmant ainsi qu'à leurs yeux la compétence proprement textuelle, à un niveau moyen, est très largement installée à l'entrée de la 5^e.

Néanmoins, comme en Argumentation, la réussite est fort variable selon les critères. Les jugements de *Pertinence*, notamment, sont à nouveau plus sévères que ceux de simple *Présence* de l'élément visé. Il faut toutefois souligner la différence sensible entre *Introduction* et *Conclusion* : la très grande majorité des élèves savent qu'il faut une entrée en matière à une lettre, et celle qu'ils imaginent est souvent en rapport avec la situation de communication définie ou avec le contenu qui suit ; ils savent également qu'il faut une clôture à leur propos, mais ils se montrent cette fois plus embarrassés pour trouver la manière adéquate. A sans doute joué ici une forme de concurrence entre la conclusion proprement dite de l'argumentation (rappel de la demande, synthèse des principaux arguments...) et la simple formule de congé (mêlant souhaits et remerciements), qui a dû être ressentie par beaucoup comme une fin suffisante : de l'ambiguïté du genre, apparemment familier, de la lettre...

Une autre dimension de la maîtrise textuelle – sans doute plus importante parce que moins liée à un genre particulier – reste à perfectionner : il s'agit de la cohérence et de la progression entre les phrases ou membres de phrases. Supposant, à tout le moins, une absence de contradiction interne, celles-ci peuvent se marquer soit par des connecteurs spécifiques, soit par des reprises lexicales. Or, dans les rédactions de 5^e, la gestion des contenus connaît encore quelques ratés (coq-à-l'âne ; retour inattendu : « Je reviens quelques instants à la bibliothèque... ») et ceux-ci se multiplient dans les marques locales d'enchaînement : 45 % des élèves ont ainsi perdu le point attribué à ce critère, le plus souvent pour des problèmes d'expression lexicale ou syntaxique des rapports logiques (« Des gens pourraient se demander (...). Ainsi, je leur réponds (...) » ; « L'intérêt principal

est d'occuper la jeunesse en fondant une maison de loisirs. C'est pourquoi les jeunes s'y rendraient souvent » ; « Ma lettre vous interpelle car vous devriez solliciter l'échevin des sports afin qu'il (...) » ; « Les adolescents ne prennent plus le temps d'écrire car la poste est trop lente, Internet ne met que quelques secondes pour l'envoyer » ; et autres emplois erronés de « certes », « donc », « finalement »...). L'usage rigoureux des marques d'enchaînement est certainement l'un des points auxquels il faudra rester attentif au long du troisième degré.

1.4.4. La section Langue

On évaluait ici les aspects normatifs habituels de la correction linguistique : *Orthographe*, *Ponctuation*, *Vocabulaire*, *Syntaxe*, auxquels on avait adjoint, sur le patron des deux rubriques précédentes, un jugement global de la *Qualité stylistique*. Voici comment se répartissent les résultats pour l'ensemble de la section.

Pourcentage de points obtenus	Pourcentage d'élèves
Moins de 50 %	44 %
De 51 à 70 %	36 %
Plus de 70 %	20 %

En satisfaisant à plus de 70 % des exigences, un élève sur cinq affiche une bonne maîtrise des normes linguistiques. Suivent 36 % qui manifestent une compétence encore inégale. Avec 44 % d'élèves qui obtiennent moins de la moitié des points, le bilan général est toutefois inférieur à ceux des volets précédents. Voyons quels sont les critères qui ont le plus pesé sur lui.

Critères	Points obtenus	Pourcentage d'élèves
Orthographe	0/3	9 %
	1/3	24 %
	2/3	56 %
	3/3	11 %
Ponctuation	0/1	43 %
	1/1	57 %
Vocabulaire	0/2	24 %
	1/2	43 %
	2/2	33 %
Syntaxe	0/2	58 %
	1/2	31 %
	2/2	11 %
Qualité stylistique générale	0/2	20 %
	1/2	68 %
	2/2	12 %

On soulignera d'abord que l'évaluation de la *Qualité stylistique générale* révèle une impression d'ensemble nettement positive chez les correcteurs, qui ont attribué à 80 % des élèves une note égale ou supérieure à 1/2 (« expression sans défauts ni qualités particuliers ») : jugée à cette seule aune, la compétence stylistique et rhétorique, à un niveau moyen, apparaît aussi largement acquise que la compétence textuelle. C'est donc dans le détail, lorsqu'une exigence plus précise se met à compter les erreurs locales, que surgissent les difficultés qui ont fait pencher la balance.

Pour interpréter exactement ces résultats moins favorables, il faut se rappeler les seuils qui ont été fixés pour convertir en points les nombres d'erreurs relevés dans les rédactions (et d'abord « pondérés », par souci d'équité, en ramenant chaque copie à un total théorique de 400 mots). En *Orthographe*, on s'est basé sur la norme des Socles de compétence, qui exige, à la sortie du premier degré, « 90 % de formes correctes dans ses propres productions ». En supposant qu'il y avait eu progrès au cours du deuxième degré, on a décidé de réserver la note de 2/3 aux copies qui comprendraient 95 % de formes correctes (ce qui, sur 400 mots autorisait encore jusqu'à 20 erreurs) et d'attribuer, respectivement, les notes de 1/3 et de 0/3 selon que les textes atteindraient seulement le niveau exigé par les Socles (90 % de formes correctes) ou resteraient en deçà. Pour les autres critères, les seuils de réussite ont été établis sur la base des résultats moyens de la préexpérimentation (150 rédactions produites en mai 2000). Voici le détail de ces différents seuils.

Critères	Points	Critères	Points
Orthographe	3 = de 0 à 5 erreurs (= 99 % de formes correctes)	Ponctuation	1 = de 0 à 5 erreurs 0 = plus de 5 erreurs
	2 = de 5,1 à 20 erreurs (= 95 %) 1 = de 20,1 à 40 erreurs (= 90 %) 0 = plus de 40 erreurs (= moins de 90 %)	Vocabulaire et Syntaxe	2 = de 0 à 2 erreurs 1 = de 2,1 à 5 erreurs 0 = plus de 5 erreurs

En *Orthographe*, la moyenne générale pondérée est de 18 erreurs par texte. 67 % des élèves ont satisfait à la norme convenue en ne dépassant pas les 20 erreurs (parmi eux, 11 % n'en ont pas commis plus de 5) ; 24 % en ont compté de 20 à 40 ; 9 %, plus de 40.

Les erreurs les plus fréquemment observées touchent à la morphologie du verbe et aux diverses règles d'accord. Pour la première, il semble que beaucoup d'élèves n'aient pas pris clairement conscience des régularités formelles qui marquent les flexions personnelles ou la formation des temps propre à chaque groupe de verbes (en *-er*, en *-ir*, en *-re*) : des formes comme « je vous écrit », « je me permet » ou « d'autres que moi vous dirons » sont légion ; les « je vous répondez », « je ne débatterai », « ils devertent », également. À quoi s'ajoutent les confusions bien connues entre infinitif, forme conjuguée et participe, et toutes les entorses à l'accord de ce dernier : « les jeunes se sont réuni pour décidé », « la présence d'une personne compétente est souhaiter », « pour vous aidez à choisir », « les occasions n'ont pas manquées », « ils ont tous choisjs »...

Mais le participe est loin d'être le seul à souffrir de problèmes d'accord. Les erreurs abondent ici dans tous les cas de figure : sujet-verbe, nom-adjectif, nom-déterminant, antécédent-pronom, confusion des marques nominales et verbales... En voici quelques exemples : « une installation d'ordinateurs seraient favorable pour eux », « les lieux où les

jeunes pratiquent leurs activités sont délabrées », « la remise en ordre de certains centres est importants », « plusieurs activités », « leurs parents », « si on s'en occupe », « les jeunes pourront se détendre », etc.

Sans doute de telles erreurs doivent-elles, pour une part indéterminable, s'expliquer par de simples « ratés de plume » ou par une forme d'indifférence au « détail » orthographique, surtout lorsque l'attention est fortement mobilisée ailleurs, plutôt que par une ignorance de règles souvent élémentaires. On ne peut toutefois écarter trop vite l'hypothèse d'une insuffisance dans la connaissance des règles elles-mêmes ou dans la reconnaissance des conditions de leur application : non seulement le nombre d'écarts est élevé, mais certains types sont récurrents (outre les erreurs de morphologie verbale, citons l'accord du verbe avec le complément du sujet ou, plus largement, avec un nom qui fait écran entre le sujet et lui-même) ; et, comme on le verra ci-dessous, les épreuves formelles de Connaissance de la langue ont fait apparaître des incertitudes assez fréquentes dans la discrimination de catégories grammaticales variables et invariables (telles que l'adjectif et l'adverbe), ainsi que dans l'analyse de phrases pour déterminer quel mot devait commander l'accord d'un autre.

En *Vocabulaire* et en *Syntaxe*, le prétest avait conduit à fixer des seuils identiques (et, assez naturellement, plus exigeants qu'en *Orthographe*). Mais au véritable test, les fautes de *Syntaxe* se sont révélées deux fois plus nombreuses que celles de *Vocabulaire* : 6 contre 3, en moyenne pondérée. D'où une réussite nettement moindre : seuls 42 % des élèves obtiennent 1/2 ou davantage, contre 76 % en *Vocabulaire*.

En *Vocabulaire*, les erreurs procèdent notamment de fausses dérivations morphologiques (« une salle espacieuse », « votre hésitement », « l'érudisme des jeunes », « l'acquérition de consoles de jeux », « un merveilleux dépositoire d'informations »...), d'équivalences abusives entre termes sémantiquement apparentés (« construire une deuxième ligne téléphonique », « élaborer des installations sportives », « l'utilisation d'Internet est devenue unanime chez les jeunes », « un scanner permet d'acquérir des images dans l'ordinateur »...), voire de confusions entre homonymes (« je vous remercie de l'intention que vous avez prêtée à ma demande », « merci de m'avoir concentré un peu de votre temps »...). Leurs effets peuvent aller de la simple bizarrerie d'une formule approximative (« acquérir une réduction », « nous dépenser en toute plénitude », « je pense vivement que les jeunes ont besoin de se dépenser », « j'en suis la preuve parlante », « je me porte garant pour vous aider »...) au contresens complet (« les jeunes dispensés d'ordinateurs chez eux pourraient se familiariser avec la technologie », « j'espère vous avoir dissuadé sur l'engagement du centre sportif que j'attends »...).

Parmi les erreurs les plus fréquentes en *Syntaxe*, citons de nombreuses prépositions inappropriées (« ce choix serait le bienvenu à moi », « ce projet consiste à mettre en disposition des habitants », « il y a aussi des sites sur lesquels les jeunes ne devraient pas avoir accès », etc.), des confusions de modes et de temps verbaux (futur et conditionnel ; indicatif et subjonctif après des verbes comme « espérer » ou « souhaiter »), des mauvaises reprises pronominales (« nous pourrions faire une équipe, s'entraîner, devenir très fort comme Goldorak », « ils sont tous de plus en plus perfectionnés et ce n'est pas facile de suivre l'évolution de ceux-ci »...), ainsi que des mélanges divers de constructions, qu'on a parfois bien du mal à démêler (« je souhaiterais que ce centre soit à la fois ludique et à la fois éducatif, être amusant tout en étant intelligent », « certaines équipes organiseront des soirées, des soupers ou bien vendre des bics, des calendriers », « c'est pour ça qui vaut mieux investir gros qu'une fois que deux fois par raison d'économie », « Donc, si l'État et la commune aux finances de ce dernier [*sic*], tout le monde pourra en profiter sans crainte »...).

On verra ci-dessous que les épreuves formelles de Connaissance de la langue ont aussi fait apparaître des difficultés en Lexique et en Syntaxe. Les deux mesures ne portent toutefois pas exactement sur les mêmes objets : ainsi, aucune épreuve de Syntaxe n'était centrée sur

l'usage des prépositions ; et, pour le Lexique, les contraintes des épreuves (imposition des mots-cibles et des consignes : recherche d'un synonyme, variation du degré d'intensité...) ne pouvaient évidemment avoir cours à la rédaction. Plutôt que de se confirmer dans le détail de tel ou de tel aspect, les résultats s'additionnent donc pour suggérer une évaluation d'ensemble des deux domaines.

1.5. Pour conclure

De la correction de l'ensemble des textes se dégage le sentiment d'une compétence générale à mi-chemin de son élaboration : la plupart des éléments nécessaires à la réussite fonctionnelle de la démarche mise en scène sont très largement acquis ; par contre, les signes de qualité, qui dénotent une véritable maîtrise, font encore assez souvent défaut, dans les contenus comme dans leur expression. C'est ce que traduit, à sa façon, l'Appréciation globale portée par les correcteurs, qui attribue à la très grande majorité des textes l'une des deux notes centrales de l'échelle : 43 % des copies reçoivent celle de 2/5 (« Le texte pourrait suffire d'un point de vue fonctionnel [...], mais les arguments sont faibles et/ou très peu développés, ou, d'un point de vue formel, trop de fautes diverses donnent une mauvaise image de l'auteur ») ; 40 %, celle de 3/5 (« Le texte est satisfaisant des deux points de vue, même s'il souffre encore de plusieurs défauts [...] »).

L'analyse du Jugement critérié permet de confirmer et de préciser cette impression. Globalement, la plupart des élèves se sont montrés capables de formuler clairement leur demande et de l'étayer de quelques raisons ; de construire un texte qui respecte les conventions génériques de la lettre, annonce son ouverture, progresse de façon assez cohérente et se clôt explicitement ; de s'exprimer dans un français généralement compréhensible et un style sans grands défauts récurrents. Par contre, ils ont souvent échoué à construire l'argumentation complexe qu'on leur demandait, à la nourrir d'arguments spécifiques et bien développés, et à la conclure efficacement. Et, localement, nombreuses ont été les défaillances par rapport à tout ce qui peut évoquer la norme (ou la qualité) linguistique : registres de langue associés aux relations sociales officielles, orthographe, ponctuation, vocabulaire et syntaxe (y compris dans leurs conséquences sur les enchaînements qui font avancer le texte).

Le premier de ces deux constats négatifs ne devrait pas avoir de quoi étonner : on sait que, traditionnellement, en Belgique, l'étude et la pratique systématiques du texte argumentatif sont l'apanage du troisième degré⁷ ; c'est donc seulement à ce stade que se forme une compétence complexe en la matière, et il faut rappeler ici avec force ce qui a été dit du caractère prospectif d'une évaluation pratiquée à l'entrée de la 5^e secondaire. Le second constat ne laisse pas d'inquiéter davantage : certes, on connaît les effets distracteurs de la « surcharge cognitive » dans une tâche complexe d'écriture, et plusieurs des règles non respectées ne sont pas pour autant ignorées des élèves ; mais, outre qu'il faudrait trouver les moyens d'assurer au bon moment les transferts utiles, les résultats des épreuves formelles de Connaissance de la langue font douter sérieusement de la solidité, chez un bon nombre, de certaines connaissances pourtant nécessaires. Comment revenir efficacement, au troisième degré, sur ce que notre tradition scolaire réserve plutôt aux degrés précédents ?... Ce sera, à coup sûr, l'un des défis à relever si l'on veut que, dans ce domaine aussi, les deux dernières années du secondaire de transition permettent au plus grand nombre d'accomplir des progrès significatifs.

⁷ Il n'en va toutefois pas ainsi partout : une enquête récente a montré qu'en France, par exemple, plus de la moitié des professeurs demandent à leurs élèves de 3^e secondaire d'argumenter et de débattre dans plus de 50 % de leurs productions.

2. Les performances en Connaissance de la langue

Avant d'en commenter les résultats, il importe de rappeler ce qu'un test de cette nature garde inévitablement d'arbitraire, quelles qu'aient pu être les précautions prises pour l'adapter à la situation. Aucune norme extérieure ne précisant, par exemple, quels mots devrait connaître un élève au début de la 5^e, ni à quel degré de précision, on veillera à ne pas traduire trop vite les pourcentages obtenus ici en termes de réussite ou d'échec par rapport aux attentes scolaires ; on y cherchera plutôt une mesure de l'état moyen des connaissances par rapport à l'instrument utilisé, qui pourra aider chaque enseignant à situer ses classes et à définir ses seuils d'exigence et son programme de progression.

Pour éclairer les scores obtenus, nous disposons, heureusement, des résultats d'une enquête internationale menée en mai 1993, où 1600 élèves belges de 3^e secondaire avaient passé ces mêmes tests dans une perspective de comparaison internationale⁸. Nous ne nous priverons donc pas de cet avantage précieux de pouvoir comparer les performances à deux degrés scolaires différents.

Les commentaires qui vont suivre se feront en deux temps : analyses internes des résultats de l'échantillon de 5^e secondaire, d'abord ; enrichissement des interprétations par la comparaison avec les résultats de 3^e en 1993, ensuite⁹. Cette comparaison aussi, il faut toutefois la manier avec prudence : l'enquête DIEPE n'a porté que sur des élèves « à l'heure » (c'est-à-dire n'ayant jamais ni sauté ni redoublé une classe) et, par ailleurs, on sait qu'entre la 3^e et la 5^e, un certain nombre d'élèves sont orientés vers d'autres filières. Pour le rappeler, on la présentera ici entre crochets et en caractère réduit.

2.1. Le résultat global

Globalement, le test formel de Connaissance est assez bien réussi : en moyenne, les élèves effectuent correctement 68 % des exercices proposés. Dans son ensemble, le test était donc à la portée de la population, sans être trop facile : ainsi, ses résultats permettront de relever un nombre appréciable d'acquis, tout en pointant certains progrès qui restent à accomplir au cours du troisième degré.

[En 1993, les élèves « à l'heure » de fin de 3^e ont obtenu à peu près le même résultat à la même épreuve. Mais, si l'on n'envisage que les élèves à l'heure de 5^e, les performances montent à 71 %, ce qui semble indiquer une certaine progression pour les meilleurs.]

Voici comment se répartissent les pourcentages de réussite observés.

⁸ Cf. Groupe DIEPE, *Savoir écrire au secondaire. Étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*, De Boeck Université, coll. « Pédagogies en développement », 1995.

⁹ On trouvera en Annexes 2 et 3 deux tableaux récapitulatifs. Le premier se limite au test passé en octobre 2000 en 5^e secondaire ; une colonne vierge permet à ceux qui le désirent de comparer les résultats de leurs classes à ceux de l'échantillon. Le tableau fait figurer dans une colonne tramée, à côté des résultats de 5^e, ceux de l'enquête DIEPE ; pour affiner la comparaison, la dernière colonne donne les résultats des élèves de 5^e « à l'heure », qui ont été extraits de l'échantillon de l'ensemble des élèves ; entre la 3^e et la 5^e, on a attiré l'attention, par les signes > ou <, sur les différences les plus importantes, celles qui, atteignant ou dépassant 5 %, semblent marquer un progrès ou un recul avéré.

Pourcentage d'items réussis	Pourcentage d'élèves
De 33 à 50 %	9 %
De 51 à 60 %	20 %
De 61 à 70 %	29 %
De 71 à 80 %	23 %
Plus de 80 %	19 %

Avec plus de 70 % d'items réussis, 42 % des élèves affichent une compétence assez solide en la matière ; 19 % réussissent même plus de 80 % des items, ce qui manifeste une très bonne maîtrise des savoirs et savoir-faire évalués. Tout en réussissant une majorité des exercices, 49 % des élèves demeurent toutefois en dessous de la moyenne générale, ce qui suppose un nombre assez élevé de lacunes dans leur performance : ils devraient encore progresser sensiblement au long du troisième degré. Enfin, il reste 9 % des élèves qui atteignent moins de 50 % de réussite, signe d'un retard sérieux sur la compétence moyenne à l'entrée de la 5^e ; ici, on peut sans doute parler d'une maîtrise insuffisante à ce stade de la scolarité.

Comme le montre le tableau ci-dessous, des trois grands domaines examinés, le mieux réussi est celui de Grammaire et orthographe, suivi, à égalité, du Lexique et de la Syntaxe.

Composantes	Pourcentage d'items réussis
Grammaire et orthographe	71,4 %
Lexique	64,7 %
Syntaxe	64,5 %
Résultat global	68 %

2.2. La composante Grammaire et orthographe

Pourcentage d'items réussis	Pourcentage d'élèves
De 30 à 50 %	6 %
De 51 à 60 %	18 %
De 61 à 70 %	22 %
De 71 à 80 %	23 %
Plus de 80 %	31 %

Avec quelque 50 % des élèves au-dessus de la moyenne, 31 % qui répondent correctement à plus de 80 % des questions, et seulement 5 % qui en réussissent moins de 50 %, la distribution des performances individuelles confirme que ce domaine est le plus

généralement maîtrisé des trois. Les résultats varient toutefois sensiblement selon les épreuves qui composent l'ensemble de la section.

Épreuves de Grammaire et orthographe	Pourcentage d'items réussis
Homophonie grammaticale	74,7 %
Catégories grammaticales	64,9 %
Accord nominal	63,5 %
Révision orthographique	77,6 %
Dictionnaire : type de faute orthographique	54,7 %

Mise à part celle du recours au dictionnaire (qui a pu surprendre, et dont le nombre réduit d'items n'autorise guère de conclusions), les deux épreuves les moins bien réussies sont celles qui apparaissent à la fois les plus fondées sur des savoirs et des savoir-faire proprement grammaticaux et les plus étroitement liées entre elles : comment, en effet, pratiquer l'accord dans le groupe nominal (par exemple) si l'on ne distingue pas bien les catégories grammaticales variables des invariables ? Il vaut donc la peine de regarder de plus près ce qui a fait difficulté à bon nombre d'élèves dans ces deux épreuves.

Analyse de certaines épreuves

L'épreuve sur l'Accord nominal

Un examen des items les moins bien réussis met en évidence une même catégorie de problèmes : lorsque le mot à accorder (le « receveur ») précède son « donneur », les élèves ont tendance à le rattacher à un mot qui le précède lui-même, donnant ainsi la priorité à la linéarité de la phrase sur sa structure (et donc à la mémoire sur l'analyse).

Ainsi, dans *Quelle joie de revoir les lieux où sont [resté] ceux que nous aimons !*, si 54 % des élèves ont bien choisi *ceux* comme donneur, 16,8 % lui ont préféré *lieux* et 10,8 %, *sont* ;

et dans *Le visiteur ne pouvait que trouver [étonnant] les performances de cette nouvelle machine*, 17,2 % des élèves proposent de ne pas accorder *étonnant* (le liant sans doute à l'infinitif dans une sorte de locution figée ; ou, du coup, le confondant plus ou moins avec un adverbe ?) et 7,6 % l'accordent avec *visiteur*.

Deux autres items, encore moins bien réussis, révèlent plus nettement une confusion entre l'adverbe et l'adjectif :

Dans *Catherine estime que cette belle montre ne lui a pas coûté très [cher]*, 43,6 % des réponses choisissent l'invariabilité, mais il y s'en trouve 38 % pour prôner l'accord avec *montre* (qui précède), comme si *cher* était un attribut ;

et dans *Il y eut des cris de joie si [soudain] qu'ils nous firent sursauter*, 41,8 % des élèves ont estimé que *soudain* ne devait pas s'accorder (sans doute par confusion avec l'adverbe homonyme *soudain*, plus fréquent dans l'usage ordinaire).

L'épreuve de reconnaissance des *Catégories grammaticales*

L'hypothèse que, en situation de production, les erreurs orthographiques ne sont pas toujours dues à la seule distraction, mais qu'elles tiennent aussi, chez certains, à un discernement insuffisant des catégories grammaticales semble trouver ici une confirmation nette. La confusion est en effet fréquente entre adverbes et adjectifs (ou participes passés). Parfois, peuvent jouer des effets d'homonymie ou des rapprochements avec des tournures proches :

ainsi, 38,4 % des élèves voient un adjectif dans *Ce coureur est fort en avance sur l'horaire* ; et 32,4 % en font autant dans *Les autres resteront tard à la fête* (par confusion avec *rester seul*, qui apparaît dans un item précédent ?).

Mais il arrive aussi que l'erreur soit plus surprenante :

dans *Il a très bien travaillé cette année*, 39 % des élèves font de *bien* un adjectif ; et 48,8 % font de même pour *vite* dans *Le guépard court plus vite que le lion*.

Ces derniers exemples montrent l'étendue que peut parfois prendre l'incertitude dans la reconnaissance de ces catégories, pourtant fondamentales pour les décisions qu'il faut prendre rapidement, à l'écrit, d'accorder ou non certains mots.

[Ces deux épreuves sont aussi celles qui, sur l'ensemble du test, accusent la baisse la plus nette par rapport aux résultats de 3^e. Les élèves de 5^e (même si on ne considère que ceux qui sont à l'heure) les réussissent en effet moins bien que ceux de 3^e, et parfois dans des proportions étonnantes : l'écart entre la 3^e et la moyenne générale de 5^e est de 7,3 % pour les *Catégories grammaticales* et de 8,9 % pour l'*Accord nominal*.

Il y a là un paradoxe frappant : mieux réussi que les autres composantes de ces épreuves formelles, le domaine Grammaire et orthographe est aussi celui où la comparaison avec la 3^e est la moins favorable. En effet, les résultats moyens de l'ensemble des élèves à l'entrée de la 5^e apparaissent équivalents à ceux des élèves à l'heure à la sortie de la 3^e en Syntaxe, un peu meilleurs en Lexique, mais moins bons en Grammaire et orthographe. Une des explications de ce fait troublant tient sans doute aux résultats des élèves à l'heure de 5^e ; c'est dans ce domaine, en effet, que ceux-ci semblent avoir le moins progressé : seulement 1,5 % d'amélioration, contre 3,6 % en Lexique et 3 % en Syntaxe. Le constat ne laisse pas d'intriguer, voire d'inquiéter un peu : approche d'une limite difficile à franchir ? essoufflement d'acquis trop peu entretenus ?...]

2.3. La composante LEXIQUE

Pour l'ensemble des élèves, la distribution des résultats est la suivante.

Pourcentage d'items réussis	Pourcentage d'élèves
Moins de 50 %	15 %
De 51 à 60 %	20 %
De 61 à 70 %	25 %
De 71 à 80 %	23 %
Plus de 80 %	17 %

Comme l'indiquaient déjà les moyennes générales, les performances sont moins élevées que dans la section précédente : ici, les élèves qui réussissent moins de la moitié des items sont presque aussi nombreux que ceux qui en réussissent plus de 80 % (15 % et 17 %, alors qu'en Grammaire et orthographe, ils étaient respectivement de 6 % et de 31 %). En revanche,

les écarts sont presque identiques entre les scores extrêmes obtenus aux épreuves particulières.

Épreuves de Lexique	Pourcentage d'items réussis
Degré d'intensité	57,9 %
Synonymie	53,4 %
Antonymie	64,9 %
Paronymie	77 %
Dictionnaire : justification sémantique de l'emploi	72,4 %

Deux épreuves sont très bien réussies (77 % pour les *Paronymes* et 72,4 % pour la *Justification sémantique* de l'emploi grâce au dictionnaire) ; deux autres obtiennent des résultats nettement inférieurs (57,9 % pour le *Degré d'intensité* et 53,4 % pour les *Synonymes*). Si leurs objets respectifs peuvent expliquer en partie ces différences (les deux dernières sont sans doute celles qui jouent le plus des nuances¹⁰), il faut aussi rappeler qu'il entre toujours une bonne part d'accidentel dans toute mesure du vocabulaire : l'élève peut très bien ne pas connaître tel mot particulier qu'on lui propose et en connaître plusieurs autres d'importance ou de difficulté identiques, mais qu'on ne lui demande pas¹¹. Dans ce domaine, le savoir est beaucoup plus lié à la diversité des choses et moins construit en un nombre limité de règles abstraites, transférables, qu'en grammaire ou en syntaxe ; et même si l'on interroge sur des relations (de synonymie, d'antonymie, de degré d'intensité), on n'échappe jamais tout à fait à l'atomisation des mots¹². Il vaut donc mieux considérer l'ensemble de la rubrique que de se risquer à tirer des conclusions de telle ou telle épreuve particulière.

Analyse de certains items

Toutes épreuves confondues, ce sont les mots un peu rares qui suscitent le plus la méprise des élèves : manifestement, l'incompréhension est fréquente pour *fantasque*, *hostile*, *méandres*, *réticent*, *sinuosités*, *scrupuleux*, *témérité*...

Parfois, c'est une confusion avec un usage plus courant du mot proposé qui semble avoir amené l'erreur, comme si l'élève, sans les ignorer vraiment, n'avait qu'une connaissance incomplète, approximative, de ce mot et/ou de ceux avec lesquels il fait système.

Ainsi, dans *C'est une rencontre fortuite*, une grande majorité des élèves comprend assez bien le sens de l'adjectif : seuls 14,4 % lui donnent un synonyme tout à fait sans rapport avec lui (*regrettable*). Ils ne sont pourtant que 26,6 % à fournir la réponse attendue (*accidentelle*) : sans doute parce que la racine du mot évoque aux autres bien plus que le hasard (que beaucoup retrouvent, en revanche, dans *hasardeuse*, choisi, à tort, par 41 %).

Ainsi encore, dans *Le plus souvent, Pierre parle légèrement des choses sérieuses*, 28,8 % ont préféré *beaucoup* à *gravement* pour exprimer le contraire du mot

¹⁰ Et l'on se souviendra que l'épreuve de lecture a, elle aussi, fait apparaître la difficulté de certains à trouver des synonymes adéquats au contexte.

¹¹ C'est une des différences qui rendent difficile une comparaison rigoureuse entre ces résultats (ou ceux de questions analogues en lecture) avec l'évaluation du vocabulaire en rédaction.

¹² [Sans doute est-ce de ce côté qu'il faut chercher l'explication de ce constat paradoxal : de la 3^e à la 5^e, l'expression du *Degré d'intensité* semble en régression alors que le progrès apparaît très net en *Synonymie*.]

souligné ; 21,8 %, *lourdement* (qui est sans doute l'antonyme le plus spontané hors contexte).

Même inattention au contexte dans *Cet enfant est étonnamment précoce*, où 33,4 % préfèrent, comme antonyme, *tardif* à *retardé*, conformément à l'opposition classique à propos des saisons (d'ailleurs illustrée dans un item précédent, où il est question du printemps).

Mais plus d'une fois, l'incompréhension paraît bien frapper davantage que le mot-cible lui-même : le mouvement de la phrase, qui, dans la recherche d'un degré supérieur d'intensité, était pourtant souvent construit pour guider vers la bonne réponse.

Ainsi, dans *Il se montrait toujours honnête en affaires, presque –*, la grosse majorité des élèves (parce qu'ils ne connaissaient pas bien le sens du mot attendu, *scrupuleux* ?) n'ont pas senti que l'adverbe *presque* appelait un terme marquant le franchissement d'une limite, le moment où la qualité vire au défaut : 77 % ont choisi de simples « synonymes » (55,2 %, *loyal* ; 21,8 %, *honorable*).

Dans *Déjà opposé à ce projet, il y est devenu tout à fait –*, 42 % ont préféré *réticent* à *hostile* malgré l'orientation « superlative » de *tout à fait*.

Et dans *Avec le temps, sa hardiesse devint excessive : ce fut vraiment de la –*, 32,6 % ont choisi *bravoure* plutôt que *témérité*, ignorant de la même manière l'indication fournie par *excessive*.

[Avec quelque 65 % d'items réussis, la moyenne générale est légèrement supérieure à celle des élèves de 3^e. Sans surprise, celle des élèves à l'heure de 5^e est un peu meilleure : 67,2 %. C'est toutefois en Lexique que l'écart entre ces derniers et l'ensemble de l'échantillon est le plus faible : apparemment, ce n'est pas la connaissance du vocabulaire qui se révèle la plus discriminante.]

2.4. La composante SYNTAXE

À très peu de chose près, les réussites s'y distribuent comme en Lexique.

Pourcentage d'items réussis	Pourcentage d'élèves
Moins de 50 %	13 %
De 51 à 60 %	20 %
De 61 à 70 %	29 %
De 71 à 80 %	22 %
Plus de 80 %	15 %

C'est en Syntaxe que les résultats aux épreuves particulières affichent les plus grands écarts : avec une moyenne générale de 79,8 % d'items réussis, l'épreuve de *Modes et temps verbaux* est la première de tout le test ; avec seulement 46,4 %, celle de reconnaissance de *Formes syntaxiques correctes* est la dernière. Entre les deux, l'ensemble des élèves obtient d'assez bons scores pour les *Rapports logiques* (72,1 %) et les *Pronoms relatifs* (71 %), mais se montre nettement moins sûr dans l'identification de certains *Types de propositions* (58,5 %). Ce qui vient confirmer certains constats précédents : les erreurs affectent surtout les épreuves ou les items les plus liés à la prise de conscience des structures linguistiques et à la connaissance du niveau de langue normé ou soutenu.

Épreuves de Syntaxe	Pourcentage d'items réussis
Pronoms relatifs	71 %
Modes et temps verbaux	79,8 %
Formes syntaxiques correctes	46,4 %
Types de propositions	58,5 %
Rapports logiques	72,1 %

Analyse de certaines épreuves

L'épreuve Types de propositions

En demandant d'identifier des structures syntaxiques différentes (complétives, relatives ou autres) sous des formules apparemment comparables (propositions introduites par *que*), l'épreuve se voulait plus ou moins complémentaire de celle des *Rapports logiques*, qui invitait à reconnaître les mêmes rapports de sens (de cause, de conséquence ou autres) dans des formules syntaxiquement différentes. Elle a pourtant été nettement moins bien réussie que celle-ci : si les élèves comprennent assez bien le sens global des phrases, ils ont beaucoup plus de peine à discriminer les modèles phrastiques qui permettent d'exprimer ce sens.

À l'analyse, il apparaît clairement que les items qui se calquent le plus fidèlement sur les phrases-modèles sont réussis par la majorité ; mais les confusions se multiplient dès que des écrans un peu longs viennent s'interposer (*C'est ma mère, cette femme aux cheveux noirs et tressés que l'on aperçoit sur cette photo* ; *Les paysans exigent avec une grande force que le prix du lait soit augmenté* ; *Il pensa, malgré les risques et les difficultés, que, tout compte fait, le jeu en valait la chandelle*) ou que l'antécédent et le mode du verbe semblent un peu inhabituels (*Cette pharmacie est la seule du quartier que je connaisse*).

Les phrases les moins bien identifiées sont celles qui ne sont ni relatives ni complétives ; dans ce cas, l'hésitation est particulièrement grande entre les trois possibilités offertes, dont aucune ne recueille jamais moins de quelque 15 % des choix. Une seule des trois phrases de ce type proposées obtient (un peu) plus de 50 % de réussite :

Approchez, que je vous voie mieux !, où l'absence de tout nom avant le *que* exclut l'hypothèse d'une relative, et l'impossibilité d'une formule **approcher que X*, celle d'une complétive.

Mais *Il a crié si fort que les verres dans l'armoire se sont mis à tinter* n'obtient que 49 % de bonnes réponses, 30,2 % des élèves ayant opté pour une complétive (sans doute en pensant à la tournure *crier que X*) et 16,8 %, pour une relative (malgré l'absence évidente d'antécédent possible).

Et *Pierre retient mieux les poésies qu'il ne les récite à voix haute*, n'a recueilli que 36,4 % de réussites, 43,6 % des élèves y ayant vu une relative (sans doute à cause de l'enchaînement *poésies qu'il* : encore une fois, la linéarité l'emporte sur la structure) et 16,2 %, une complétive (à cause de la possibilité de *retenir que X ?*).

L'épreuve de Formes syntaxiques correctes

Dans l'ensemble du dispositif, cette épreuve avait un statut particulier : confrontant des formes syntaxiques devenues un peu rares, mais tout à fait correctes, et des usages qui se multiplient aujourd'hui dans la langue familière ou courante, mais qui sont toujours réputés déviants par rapport à la norme, elle visait à tester la sensibilité de l'élève à cette dernière et sa connaissance du niveau soutenu de la langue. Les résultats sont, eux aussi, particuliers : c'est la seule épreuve dont le taux de réussite n'a jamais atteint les 50 % d'items, même chez les élèves à l'heure de 5^e. Signe, sans aucun doute, d'une évolution des usages sociaux ; mais aussi d'un certain abandon scolaire de ce niveau de langue (pourtant toujours dominant dans la plupart des discours littéraires, scientifiques, voire politiques) ?

Sur les dix items proposés, seuls les deux premiers sont bien réussis ; les deux suivants ne recueillent plus que 55 à 62 % de réponses exactes ; les six derniers, encore moins, que la phrase à juger soit correcte ou incorrecte au regard de la norme. Tels détails locaux (*si* + conditionnel, *jamais* sans *ne*) suffisent à susciter des condamnations rapides :

48,6 % des élèves jugent incorrect *Ces billets de banque n'ont plus cours, même si on pourrait encore vous en présenter un ici ou là ;*

62,6 % en font autant pour *Si Paul acceptait jamais de venir, nous serions heureux de l'accueillir.* (Combien en serait-il resté si, simplement, on avait inversé l'ordre des mots : *Si jamais Paul acceptait... ?*)

Par contre, d'autres, davantage dans le vent, passent inaperçus :

seuls 17 % des élèves décèlent le manque du *n'* dans *Voilà ce qui arrive quand on est pas assez prudent ;*

et 75 % ne voient aucune difficulté à donner à deux verbes coordonnés une suite prépositionnelle qui ne convient qu'à l'un d'eux, comme dans *Il m'a proposé et même encouragé à venir le rejoindre.*

Enfin, la construction – désormais familière à l'oral – de l'interrogation indirecte comme une interrogation directe est très largement tolérée, même lorsque, pour forcer le trait, l'exemple proposé coordonne les deux tournures :

65 % acceptent ainsi *Son avocat voudrait savoir de manière précise ce qu'il a fait et pourquoi l'a-t-il fait.*

[Dans ce domaine, la moyenne générale de 5^e n'égale pas tout à fait celle de 3^e ; celle des seuls élèves à l'heure, en revanche, affiche à peu près le même progrès qu'en Lexique ; au sein de la 5^e, l'ensemble des épreuves de Syntaxe apparaît ainsi comme le plus discriminant.]

2.5. Pour conclure

Dans les trois grands domaines testés, les élèves de 5^e sont une majorité à réussir plus de 60 % des items proposés. Parvenus aux deux tiers de la scolarité secondaire, ils manifestent ainsi une connaissance de la langue française incontestable, mais encore à parfaire. Il reste deux années pour consolider les acquis de ceux dont le bagage est déjà bien constitué et pour amener les moins performants à un niveau moyen de compétence qui leur permette d'aborder avec fruit une formation supérieure.

D'une manière générale, nos épreuves formelles désignent deux aspects de la compétence langagière comme encore insuffisamment acquis par le grand nombre :

- la connaissance d'un niveau plus ou moins « soutenu » de la langue (tel qu'on le trouve, par exemple, dans la plupart des publications scientifiques ou culturelles) : voir les difficultés de beaucoup à discriminer les formes syntaxiques correctes dans un usage qui ne soit pas familier, mais aussi les défaillances lexicales dès qu'on attend, entre autres, une certaine précision contextuelle ;
- la connaissance réfléchie des structures linguistiques : voir les résultats assez faibles¹³ à la fois dans la reconnaissance de certaines catégories grammaticales, dans l'analyse de phrases pour mettre en pratique les règles d'accord nominal et dans la distinction de propositions apparemment semblables, mais syntaxiquement et sémantiquement différentes.

Chacun à sa manière, ces deux constats viennent faire écho à certaines des lacunes relevées dans les deux autres volets de l'évaluation : en lecture, où est apparue, notamment, la difficulté de trouver de trouver un synonyme exact dans un contexte donné ; et en rédaction, où ont été nombreuses les entorses à certaines règles, parfois élémentaires, d'orthographe et de syntaxe. Pareille confirmation, à un autre niveau de la compétence, éclaire certaines des causes possibles de ces lacunes observées dans une pratique complexe et peut ainsi fournir quelques balises pour des actions de remédiation. Compte tenu de l'importance, dans les études supérieures, de la maîtrise d'un certain niveau de langue, mais aussi de l'attitude et de la compétence métacognitives, le dernier degré d'un enseignement de transition ne devrait pas y rester insensible.

¹³ [Et, pour les deux premiers, en retrait sur ceux de 3^e.]

3. Profils de performances

3.1. Cohérence générale des résultats

Les différences ne manquent pas entre les trois épreuves auxquelles ont été soumis les élèves de 5^e année : de la lecture à la rédaction et à la connaissance de la langue, ce sont en même temps l'objet, l'instrument et les difficultés qui varient. Il est naturel qu'on en retrouve la trace dans les résultats moyens des trois épreuves. Toutefois, si l'on compare les classements auxquels aboutissent celles-ci, on ne peut qu'être frappé par leur grande cohérence : à chaque fois, ce sont à peu près les mêmes élèves qui réussissent le mieux et les mêmes qui éprouvent des difficultés¹⁴. Comprendre exactement ce qu'on lit (y compris par inférence), connaître précisément sa langue (y compris de manière réflexive) et savoir rédiger de façon correcte et convaincante semblent bien, dans leurs grandes lignes, se développer en parallèle (sans doute parce qu'en la matière, intérêts et apprentissages, scolaires et extrascolaires, sont étroitement liés).

Dans le domaine plus précis de l'expression écrite, les corrélations sont également très significatives entre les trois sections de l'épreuve de connaissance de la langue (Grammaire et orthographe, Syntaxe et Lexique), malgré la différence d'objet, ainsi qu'entre chacune de celles-ci et son correspondant approximatif à la rédaction (respectivement¹⁵, les critères d'*Orthographe*, de *Syntaxe* et de *Vocabulaire*), malgré la différence d'instrument. Ici encore, les divers aspects de la compétence langagière apparaissent fortement liés : les élèves qui commettent le moins d'erreurs dans une situation « naturelle » comme celle de la rédaction sont bien, en général, ceux dont les savoirs et les savoir-faire s'affirment les mieux assurés dans une situation « décontextualisée » comme celle des épreuves formelles, en particulier à propos de ce qui relève des normes grammaticales et orthographiques ; il peut donc être utile de vérifier quelles connaissances sont encore insuffisamment acquises par ceux que la rédaction d'un texte met en difficulté.

Comme pour la compréhension en lecture, on peut esquisser le profil général des élèves qui manifestent la meilleure connaissance de la langue et la maîtrise la plus avancée de la rédaction d'une lettre argumentative. Il ne sera pas nécessaire de développer beaucoup ici cet aspect de l'évaluation : les constats que l'on peut déduire des croisements statistiques entre les résultats des élèves et les réponses au questionnaire qui leur était adressé sont en effet fort semblables à ceux qui ont déjà été faits à propos de la réussite au test de lecture.

3.2. Caractéristiques scolaires des élèves

Comme pour la lecture, la forme d'enseignement suivie se révèle liée aux performances en expression écrite : les élèves de l'enseignement général obtiennent de meilleurs résultats que ceux du technique, tant à l'épreuve formelle (où ils réussissent respectivement 69 % et 61 % des items) qu'à la rédaction (où les moyennes globales sont de 22,3/40 contre 19,3/40).

Il en va de même, pour les résultats scolaires. Ainsi, comme le montre le tableau ci-dessous, la réussite de nos épreuves, tant en connaissance de la langue qu'en rédaction, est

¹⁴ Il n'est pas sans intérêt de noter que ce sont la lecture et les épreuves formelles de connaissance de la langue qui apparaissent les plus fortement corrélées : cela confirme bien que ces dernières dépassent les problèmes propres à la rédaction.

¹⁵ Et par ordre décroissant d'importance de la corrélation.

largement parallèle à la note obtenue à l'examen de français à la fin de l'année précédente (le contraire serait inquiétant).

Classement annoncé	Pourcentage d'élèves	Epreuves formelles : % d'items réussis	Rédaction : moyenne globale
Parmi les meilleurs en français	13 %	75 %	25,1/40
Parmi les bons	35 %	71 %	22,9/40
Parmi les moyens	43 %	65 %	20,3/40
Parmi les faibles	9 %	63 %	20/40

Et le lien est tout aussi net avec l'année de naissance des élèves.

Année de naissance	Pourcentage d'élèves	Epreuves formelles : % d'items réussis	Rédaction : moyenne globale
1982	9 %	60 %	18,8/40
1983	25 %	63 %	20,1/40
1984	60 %	71 %	23,1/40
1985	4 %	77 %	24,3/40

Par contre, si l'on cherche à estimer les effets du redoublement selon le moment où il s'est produit, le constat se fait moins univoque. Comme on pouvait s'y attendre, c'est le retard pris en primaire qui se révèle le plus lourd aux épreuves formelles : les redoubleurs du secondaire y réussissent en moyenne 62 % des items ; ceux du primaire, 60 %. En revanche, c'est le retard pris au secondaire qui est lié de la façon la plus significative aux résultats en rédaction : les élèves qui ont redoublé à ce niveau scolaire n'obtiennent que 19,7 de moyenne globale ; ceux qui l'ont fait au primaire, 20/40.

Enfin, deux questions portaient directement sur l'apprentissage des deux types de texte combinés dans l'épreuve de rédaction. 80 % des élèves répondent qu'ils ont appris, au secondaire, comment rédiger une lettre ; 89 %, un texte argumentatif. Ceci confirme que l'un et l'autre sont très largement enseignés dès avant la 5^e. Par contre, on ne peut relever aucun lien significatif entre l'un ou l'autre de ces apprentissages et la réussite de la rédaction, ce qui n'est qu'apparemment surprenant, vu la simplicité des questions et la disproportion des réponses. Pour pouvoir mesurer les effets d'un tel enseignement, dont rien n'était dit ici, il faudrait enquêter plus avant sur la manière dont il a été donné et reçu.

3.3. Caractéristiques individuelles et sociales

Le partage sexuel n'affecte qu'inégalement nos deux performances : aux épreuves formelles, comme en lecture, les filles n'obtiennent pas des résultats significativement différents de ceux des garçons ; en revanche, en rédaction, leur suprématie (avec une moyenne de 22,9 contre 20,8/40) est statistiquement incontestable.

Par contre, la langue parlée à la maison pèse toujours lourd, à l'entrée de la 5^e, sur les résultats en français : aux épreuves formelles, les élèves francophones réussissent en moyenne 69 % des items ; ceux qui parlent chez eux une autre langue de l'Union Européenne, 62 % ; ceux qui parlent une autre langue étrangère, 56 % ; en rédaction, les mêmes groupes obtiennent respectivement des moyennes de 22,1, 18,2 et 17,9/40.

Quelques autres variables témoignant de l'environnement socioculturel des élèves sont significativement associées à de bonnes performances en connaissance de la langue. Il s'agit avant tout du nombre de livres que contient la bibliothèque familiale :

Nombre de livres	Pourcentage d'élèves	Epreuves formelles : % d'items réussis	Rédaction : moyenne globale
0 à 20	8 %	60 %	19,8/40
21 à 50	32 %	63 %	20,5/40
51 à 200 ou plus	60 %	71 %	22,9/40

Et plus précisément, du fait de disposer à la maison de recueils de poésie, de livres et d'œuvres d'art :

Type d'objets		Pourcentage d'élèves	Epreuves formelles : % d'items réussis	Rédaction : moyenne globale
Recueils de poésie :	OUI	62 %	69 %	22,7/40
	NON	38 %	66 %	20,5/40
Livres et œuvres d'art :	OUI	68 %	69 %	22,5/40
	NON	32 %	65 %	20,6/40

Comme on le voit, la progression est à chaque fois régulière : l'environnement en livres, et notamment en livres non utilitaires, est toujours associé à de meilleures performances, que ce soit en rédaction ou aux épreuves formelles.

Par contre, le temps consacré à lire pour le plaisir durant les périodes de loisir n'apparaît lié qu'à la réussite des épreuves de connaissance de la langue :

Pratiques déclarées	Pourcentage d'élèves	Pourcentage d'items réussis
Ne lit pas pour son plaisir	11 %	65 %
30 minutes ou moins	30 %	66 %
Plus de 30 minutes mais moins d'une heure	28 %	67 %
Plus d'une heure	31 %	71 %

Ces derniers constats ne sont d'ailleurs pas nouveaux : ils confirment une fois de plus l'influence déterminante des facteurs socioculturels sur les intérêts et les performances des élèves, en particulier en langue maternelle.

Annexe 1. Résultats de la rédaction

Critères	Résultats de l'échantillon		Résultats de votre classe
	Points obtenus	% d'élèves	
1. Appréciation globale	2,4 / 5	moyenne générale	
2. Jugement critérié	19,4 / 35	moyenne générale	
2.1 Communication	3,2 / 5	moyenne générale	
2.1.1 Lisibilité	1 / 1	97 %	
2.1.2 Conventions de la lettre			
- présence	1 / 1	71 %	
- pertinence	1 / 1	19 %	
2.1.3 Adaptation du langage	1 / 1	61 %	%
2.1.4 Cohérence énonciative	1 / 1	76 %	
2.2 Argumentation	5,5 / 10	moyenne générale	
2.2.1 Choix	1 / 1	95 %	
2.2.2 Argumentation			
- présence	1 / 2	30 %	
	2 / 2	67 %	
- pertinence	1 / 1	54 %	
2.2.3 Contre-argumentation			
- présence	1 / 1	64 %	
- pertinence	1 / 1	36 %	
2.2.4 Illustration			
- présence	1 / 1	42 %	
- pertinence	1 / 1	24 %	
2.2.5 Qualité globale de l'argumentation	1 / 2	55 %	
	2 / 2	7 %	
2.3 Texte	5,8 / 10	moyenne générale	
2.3.1 Introduction			
- présence	1 / 1	92 %	
- pertinence	1 / 1	69 %	
2.3.2 Conclusion			
- présence	1 / 1	71 %	
- pertinence	1 / 1	41 %	
2.3.3 Paragraphes	1 / 2	27 %	
	2 / 2	38 %	
2.3.4 Connexion			
- entre membres de phrase	1 / 1	55 %	
- entre parties de texte	1 / 1	62 %	
2.3.5 Qualité globale de l'organisation textuelle	1 / 2	75 %	
	2 / 2	8 %	
2.4. Langue	4,8 / 10	moyenne générale	
2.4.1 Orthographe	1 / 3	24 %	
	2 / 3	56 %	
	3 / 3	11 %	
2.4.2 Ponctuation	1 / 1	57 %	
2.4.3 Vocabulaire	1 / 2	43 %	
	2 / 2	33 %	
2.4.4 Syntaxe	1 / 2	31 %	
	2 / 2	11 %	
2.4.5 Qualité stylistique générale	1 / 2	68 %	
	2 / 2	12 %	
TOTAL	21,9 / 40	moyenne générale	

Annexe 2. Résultats des épreuves formelles de connaissance de la langue

Épreuves (Intitulés et références au cahier de l'élève)	Pourcentage d'items réussis dans l'échantillon	Dans votre classe
RÉSULTAT GLOBAL	68 %	
GRAMMAIRE ET ORTHOGRAPHE	71,4 %	
Homophonie grammaticale (II, 3, p. 22)	74,7 %	
Catégories grammaticales (III, 1, p. 26)	64,9 %	
Accord nominal (I, 5, p. 15)	63,5 %	
Révision orthographique (II, 5, p. 25)	77,6 %	
Dictionnaire : type de faute orthographique (I, 3, p. 11)	54,7 %	
LEXIQUE	64,7 %	
Degré d'intensité (I, 2, p. 8)	57,9 %	
Synonymie (I, 4, p. 13)	53,4 %	
Antonymie (II, 4, p. 23)	64,9 %	
Paronymie (III, 4, p. 33)	77 %	
Dictionnaire : justification sémantique de l'emploi (III, 2, p. 28)	72,4 %	
SYNTAXE	64,5 %	
Pronoms relatifs (I, 1, p. 5)	71 %	
Modes et temps verbaux (III, 3, p. 31)	79,8 %	
Formes syntaxiques correctes (III, 5, p. 35)	46,4 %	
Types de propositions (II, 1, p. 18)	58,5 %	
Rapports logiques (II, 2, p. 20)	72,1 %	

Annexe 3. Épreuves formelles : comparaison des résultats de 5^e secondaire (2000) avec ceux de 3^e secondaire (1993)

Épreuves (Intitulés et références au cahier de l'élève)	Pourcentage d'items réussis				
	5 ^e (2000) Ensemble des élèves	≠ ¹⁶	3 ^e (1993) Élèves à l'heure (DIEPE)	≠	5 ^e (2000) Élèves à l'heure ¹⁷
RÉSULTAT GLOBAL	68 %		67,7 %¹⁸		70,7 %
GRAMMAIRE ET ORTHOGRAPHE	71,4 %		73,5 %		75 %
Homophonie grammaticale (II, 3, p. 22)	74,7 %		77,9 %		77,7 %
Catégories grammaticales (III, 1, p. 26)	64,9 %	<	72,2 %		70,4 %
Accord nominal (I, 5, p. 15)	63,5 %	<	72,4 %		69,5 %
Révision orthographique (II, 5, p. 25)	77,6 %		76,2 %		79,8 %
Dictionnaire : type de faute orthographique (I, 3, p. 11)	54,7 %		55,3 %	<	61,6 %
LEXIQUE	64,7 %		63,6 %		67,2 %
Degré d'intensité (I, 2, p. 8)	57,9 %	<	62,8 %		59,7 %
Synonymie (I, 4, p. 13)	53,4 %	>	45,7 %	<	53,2 %
Antonymie (II, 4, p. 23)	64,9 %		62,6 %		67,2 %
Paronymie (III, 4, p. 33)	77 %		76,9 %		78,8 %
Dictionnaire : justification sémantique de l'emploi (III, 2, p. 28)	72,4 %	>	66,4 %	<	74,8 %
SYNTAXE	64,5 %		65 %		68,3 %
Pronoms relatifs (I, 1, p. 5)	71 %		69 %		73 %
Modes et temps verbaux (III, 3, p. 31)	79,8 %		82,5 %		82,8 %
Formes syntaxiques correctes (III, 5, p. 35)	46,4 %		48,2 %		49,3 %
Types de propositions (II, 1, p. 18)	58,5 %		59,6 %		62,6 %
Rapports logiques (II, 2, p. 20)	72,1 %		71,9 %		75,5 %

¹⁶ Aucune étude statistique n'a pu être menée pour établir la significativité des différences de performances. C'est donc par convention qu'on a choisi d'attirer ici l'attention sur celles qui atteignent ou dépassent les $\pm 5\%$.

¹⁷ Nés en 1984.

¹⁸ Résultat calculé en retirant de l'ensemble de l'épreuve DIEPE la section Texte (emploi de connecteurs, organisation des paragraphes...), à laquelle l'enquête en 5^e a renoncé.

Table des matières

Introduction	3
1. Les performances en rédaction	4
1.1. Quelques informations générales sur les textes produits	4
1.2. L'évaluation	5
1.3. Le résultat total	6
1.4. Le Jugement critérié	7
1.4.1. La section Communication	7
1.4.2. La section Argumentation	8
1.4.3. La section Texte	10
1.4.4. La section Langue	12
1.5. Pour conclure	15
2. Les performances en Connaissance de la langue	16
2.1. Le résultat global	16
2.2. La composante Grammaire et orthographe	17
Analyse de certaines épreuves	18
L'épreuve sur l'Accord nominal	18
L'épreuve de reconnaissance des <i>Catégories grammaticales</i>	19
2.3. La composante LEXIQUE	19
Analyse de certains items	20
2.4. La composante SYNTAXE	21
Analyse de certaines épreuves	22
L'épreuve Types de propositions	22
L'épreuve de Formes syntaxiques correctes	23
2.5. Pour conclure	23
3. Profils de performances	25
3.1. Cohérence générale des résultats	25
3.2. Caractéristiques scolaires des élèves	25
3.3. Caractéristiques individuelles et sociales	26
Annexe 1. Résultats de la rédaction	28
Annexe 2. Résultats des épreuves formelles de connaissance de la langue ...	29
Annexe 3. Épreuves formelles : comparaison des résultats de 5^e secondaire (2000) avec ceux de 3^e secondaire (1993)	30