

L'évolution des compétences en lecture entre la première et la sixième année primaire. Monographie réalisée dans le cadre du suivi longitudinal « Grandir en l'an 2000 »

P. Schillings

Introduction

Le suivi des compétences en lecture au fil de la scolarité primaire constitue l'un des objectifs majeurs de l'étude longitudinale « Grandir en l'an 2000 ». Cette monographie constitue une première mise en relation de l'ensemble des données relatives à la maîtrise de la lecture, recueillies durant le parcours primaire des élèves cibles. Elle s'attache principalement à décrire les relations qui s'établissent entre les différents résultats recueillis en première, deuxième, quatrième et sixième primaires et à qualifier l'évolution des compétences des sujets au fil du temps.

Spécificités et contraintes du suivi longitudinal

Pourquoi tester les condisciples des sujets cibles ?

L'étude « Grandir en l'an 2000 » s'apparente non pas à un suivi de classes mais bien à un suivi d'individus, représentatifs de zones géographiques contrastées. On pourrait dès lors questionner l'intérêt d'administrer les épreuves en milieu scolaire plutôt qu'au sein des familles concernées par l'étude. L'implication des établissements scolaires dans le suivi des sujets est pourtant essentielle à plusieurs égards. L'étude de l'évolution des compétences des sujets repose sur l'existence d'outils d'évaluation diagnostique. Ainsi, dans le cadre de l'épreuve de sixième année primaire, les niveaux de compétence sont établis grâce à l'analyse des résultats de l'ensemble des élèves, sujets cibles et condisciples confondus. Si, dans un second temps les sujets cibles font l'objet d'analyses spécifiques, l'influence du contexte scolaire dans lequel ils évoluent, le niveau de leurs condisciples, la position relative qu'ils occupent dans la classe, constituent également des explicateurs potentiels de la réussite scolaire qui sont étudiés au même titre que les variables relatives aux familles ciblées par l'étude.

Comment l'anonymat est-il préservé auprès des établissements scolaires ?

Le maintien de l'anonymat des sujets cibles auprès de leur établissement scolaire implique un contact annuel avec les familles. Celles-ci communiquent à l'équipe de recherche le nom de l'établissement scolaire ainsi que l'année scolaire fréquentée par l'enfant cible. Le repérage de la classe fréquentée par l'enfant cible s'effectue par consultation des listes d'élèves que nous fournit chaque établissement scolaire participant. Aucune procédure ne permet toutefois de garantir la présence en classe de l'enfant cible le jour de l'administration de l'épreuve. Les tests sont envoyés aux classes fréquentées par les enfants cibles. En cas de redoublement, l'épreuve est administrée une seconde reprise et c'est le score de l'année redoublée qui est conservé.

Pour chacune des épreuves de lecture, le dispositif de recueil de données est identique. Les tests sont envoyés par courrier aux établissements scolaires. La passation, prise en charge par les enseignants, repose sur des consignes qui permettent d'en standardiser au maximum les conditions de passation. La correction des épreuves est effectuée au sein de l'équipe de recherche.

Pourquoi l'analyse des résultats requiert-elle autant de temps ?

Les tests de lecture sont administrés à année scolaire identique. Chaque élève est testé au moment où il atteint l'année concernée par le test. Étant donné l'écart qui se creuse progressivement entre les élèves au niveau de leur parcours scolaire¹, chaque épreuve est administrée durant trois voire quatre années de manière à tester successivement les enfants avancés d'un an, puis ceux dont le parcours scolaire ne présente aucune, une, et enfin deux années de retard.

Présentation des différentes épreuves de lecture

L'épreuve de première année

En première année primaire, les enfants ont été testés à deux reprises, en décembre (prétest) et en mai (post-test). L'épreuve administrée est le TLCP (test de lecture pour le cours préparatoire de D. Pasquier). Elle se compose de huit parties ou sous-tests : quatre sous-tests où l'enfant doit écrire sous dictée (voyelles écrites, consonnes écrites, mots écrits, texte écrit) et quatre sous-tests où il s'agit de décoder (voyelles lues, consonnes lues, mots lus, texte lu). La passation n'excède pas une heure. Le total de ces huit sous-tests constitue le score total au test. Les données recueillies concernent 235 élèves pour le prétest, et 242 élèves pour le post-test. Le résultat obtenu au prétest constitue un niveau initial tandis que le gain relatif établit une mesure de progrès entre les deux passations de l'épreuve. Contrairement au gain brut (différence entre le post-test et le prétest), le gain relatif met le gain brut en rapport avec le progrès possible (différence entre le score théorique maximum et le score au prétest).

L'épreuve de deuxième année

En deuxième année primaire, un bilan du niveau de maîtrise des compétences en français a été effectué sur la base d'un outil mis au point par les chercheurs de l'ULg en collaboration avec l'Inspection du réseau de la Communauté française², construit à partir d'une sélection des compétences de base issues du document *Socles de compétences* (Mahoux, 1994). Le détail des compétences de Savoir Lire, Savoir Ecrire et Savoir Ecouter figure en annexe. Les épreuves ont été réparties en quatre séances sur une semaine. Le test se compose de 63 items répartis en 14 activités. Plus de la moitié des activités font référence à un livre entier intitulé « Les petits gourmands » que les élèves doivent lire seuls et manipuler pour pouvoir répondre aux questions. On calcule pour chaque élève le pourcentage de

¹ En 2002-2003, l'échantillon s'étale de la sixième primaire à la troisième secondaire, et ce bien que les élèves qui le composent soient nés en 1989.

² Convention 242/96 : « Mise au point d'un dispositif de pilotage des établissements scolaires dans l'enseignement fondamental et officiel de la Communauté française de Belgique ». Equipe de recherche : V. de Landsheere, M. Demeuse et D. Lafontaine.

réponses correctes qu'il a fourni à l'ensemble de l'épreuve. Le nombre d'élèves cibles ayant passé cette épreuve s'élève à 280.

L'épreuve de quatrième année

Le test administré en quatrième année primaire est adapté de l'enquête sur les compétences en lecture menée en Communauté française dans le cadre de l'association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA Reading Literacy, 1991). Il comporte différents types de supports écrits : des textes informatifs, des textes narratifs et des documents. Il comporte un nombre important d'items (68) dont la plupart proposent des réponses à choix multiples, et fait intervenir différents processus de lecture. Les items relatifs aux textes informatifs et narratifs peuvent être classés en trois niveaux de difficultés selon la forme que prend la réponse correcte. La conduite de lecture la plus simple consiste à repérer (dans un choix proposé) une réponse correcte **contenue dans le texte de manière littérale**. Dans le niveau intermédiaire, la réponse correcte est également contenue dans le texte mais **exprimée dans d'autres mots**. Enfin, le niveau de difficulté supérieur consiste à identifier une réponse correcte **non contenue dans le texte**, ce qui implique pour l'élève d'aller au-delà du contenu strict du texte pour effectuer une inférence. Les items relatifs aux documents font principalement intervenir deux types de conduites: la première consiste simplement à **repérer** (localiser) une information, la seconde implique en plus un **traitement** de l'information du texte (compter, inférer, comparer des données ou des informations). Ce test a été administré à 336 élèves cibles.

L'épreuve de sixième année

Le test mis au point pour la sixième année primaire poursuit un double objectif : premièrement, il constitue un indicateur de la maîtrise de différents processus de lecture, tels que l'inférence, l'identification de l'idée principale ou l'élaboration d'une compréhension personnelle du texte. A la veille du passage dans l'enseignement secondaire, il est apparu important d'évaluer non seulement la mesure dans laquelle les élèves maîtrisent les procédures à la base d'une lecture efficace, mais également certaines compétences transversales intervenant dans l'assimilation de nouvelles matières scolaires. Le test se justifie également par le fait qu'il brasse différents types d'écrits : des textes narratifs (certains longs et d'autres plus courts), des textes informatifs et différents documents. L'épreuve de sixième se singularise également par la présence de 13 questions ouvertes dont le codage permet de distinguer des niveaux de qualité de réponses correctes.

Ce test vise en outre une **estimation du progrès accompli** par les élèves cibles depuis le test de lecture de 4^e primaire (Grandir en l'an 2000, juin 98). Cette mesure s'effectue au moyen d'une série d'items repris de l'épreuve de lecture administrée en quatrième primaire (ancrage). Cet aspect de l'épreuve revêt un caractère essentiel dans le suivi des compétences en lecture, puisqu'elle permet d'observer les progrès accomplis par les élèves au terme de deux années scolaires. L'épreuve comporte 71 items répartis en trois carnets dont le temps de passation maximum est fixé à 60 minutes. Elle a été administrée à 258 élèves cibles.

Mise en relation des quatre épreuves

L'étude de l'évolution des résultats à l'ensemble des épreuves de lecture administrées durant le cursus primaire limite les analyses aux sujets pour lesquels on dispose de l'ensemble des informations. Les résultats qui suivent concernent 116 élèves cibles.

Tableau 1 : Effectif, moyenne, écart type, minimum et maximum pour les épreuves de lecture de première, deuxième, quatrième et sixième année primaire.

	Nombre de sujets	Moyenne au test de lecture	Écart-type	Minimum	Maximum
Score pré test 1P	116	55,43	26,91	10	141
Gain relatif 1P	116	0,54	0,19	-0,06	0,88
Score2p	116	84,79	10,16	43	100
Score4P	116	1,62	0,87	-0,96	3,52
Score 6P	116	1,67	0,58	-0,53	2,88

En première et en deuxième année, le score de lecture est établi en totalisant le nombre de réponses correctes obtenues par l'élève. En quatrième et en sixième année primaire, le score³, est produit par une analyse de Rasch qui prend en compte la probabilité (fixée à 0,80) pour un élève de réussir un item d'une difficulté donnée. L'information fournie par ce type d'indice permet d'estimer la compétence des sujets en tenant compte de la difficulté des items. Le classement des items selon leurs paramètres de difficulté permet d'établir les niveaux qualitatifs de compréhension en lecture. On passe de cette manière de l'évaluation normative (les élèves les uns par rapport aux autres) à l'évaluation critériée (les élèves par rapport à des critères de réussite).

La mise en relation de ces quatre épreuves est guidée par trois questions :

1. Les élèves occupent-ils une position relative semblable d'une année à l'autre ?
2. Dans quelle mesure la réussite aux épreuves de première, deuxième et quatrième année permet-elle de prédire la réussite à l'épreuve de sixième année ?
3. Dans quelle proportion les élèves évoluent-ils d'un niveau de compréhension à un autre au fil du cursus primaire ?

³ La méthode consiste à estimer le score des élèves comme le paramètre d'une fonction logistique qui maximise la vraisemblance d'observer les réponses formulées par les élèves (Maximum Likelihood Estimation). Plus simplement le score est le point de la courbe qui situe le niveau auquel les items ne sont plus réussis dans 50 % des cas.

1. Les élèves occupent-ils une position semblable d'une année à l'autre ?

Un score relatif faible à l'épreuve de première année va-t-il de pair avec un score relatif faible en deuxième année ? Si tel était le cas, la liaison parfaite, correspondrait à un indice de corrélation égal à 1 tandis qu'une absence totale de lien entre les deux épreuves correspondrait à une valeur égale à zéro. Le calcul du lien ou de la corrélation qui s'établit entre les scores que les élèves obtiennent aux différentes épreuves permet de questionner la stabilité relative du classement des élèves au test.

En première année primaire, deux résultats sont pris en compte : le score au prétest (décembre) qui représente en quelque sorte un niveau initial, et le gain relatif effectué entre le prétest et le post-test (décembre et mai). L'ampleur du progrès effectué durant la première année n'apparaît pas lié au prétest. L'indice de corrélation entre ces deux scores est en effet peu élevé et non significatif ($r=0,10$ et $p=0,25$). Les élèves qui obtiennent des résultats faibles au prétest ne seraient pas ceux qui effectuent les gains les plus importants. Inversement, les départs prometteurs ne débouchent pas automatiquement sur une progression importante. L'ampleur du gain effectué durant la première année n'est significativement liée qu'au score obtenu lors de l'épreuve de deuxième année ($r=0,30$ et $p=0,0009$). En d'autres termes, meilleur est le gain durant la première année, meilleur est le résultat lors de l'épreuve de deuxième année. Mais au-delà de la deuxième année, le gain relatif n'est plus lié aux scores de lecture.

Si le score de deuxième année peut être considéré comme fonction de la progression effectuée en première année, il est également significativement lié au score obtenu lors du pré test de première année. Le classement établi par le niveau initial se maintient d'ailleurs *très partiellement* jusqu'en sixième année. Le score au prétest de première est en effet lié de façon significative au test de deuxième année ($r=0,35$ et $p=0,0001$), de quatrième année ($r=0,32$ et $p=0,0003$) et de façon un peu moins importante au score de sixième année ($r=0,25$ et $p=0,005$).

Le score obtenu à l'épreuve de maîtrise en fin de deuxième année apparaît nettement plus lié aux deux épreuves suivantes. Il est lié de façon significative à l'épreuve de quatrième année ($r=0,58$ $p=0,0001$) et à celui de sixième année ($r=0,53$ $p=0,0001$).

Tableau 2 : Corrélations entre les scores aux épreuves de lecture de première, deuxième, quatrième et sixième années primaires.

	Prétest 1 P	Gain relatif 1 P	Score 2P	Score 4P
Gain relatif 1 P	0,10 0,25			
Score 2P	0,35 0,0001	0,30 0,00009		
Score 4P	0,32 0,0003	0,16 0,0694	0,580 0,0001	
Score 6P	0,25 0,005	0,082 0,3782	0,5322 0,0001	0,553 0,0001

D'une manière générale plus on avance dans le cursus primaire, plus la position relative des élèves a de probabilités de se maintenir d'une épreuve à l'autre. Toutefois, si le bagage avec lequel l'élève aborde la première année primaire présente un lien avec les résultats des épreuves de deuxième, quatrième et sixième primaire, le progrès qu'il effectue durant la première année n'apparaît pas lié aux résultats futurs. Cette absence de lien s'explique vraisemblablement par la nature de l'épreuve de première année qui porte essentiellement sur des procédures de décodage alors que les trois épreuves suivantes évaluent la compréhension en tant que telle. S'il est logique que les procédures de décodage de fin de première année soient liées à la maîtrise des compétences définies en fin de deuxième année, il n'est pas étonnant qu'elles soient moins liées au niveau de compréhension de quatrième année, qui requiert la mise en œuvre de stratégies cognitives et métacognitives qui concernent non seulement l'identification de mots mais la compréhension des idées ou la gestion de la compréhension (Giasson, 1997).

2. Dans quelle mesure la réussite aux épreuves de première, deuxième et quatrième année conditionne-t-elle la réussite à l'épreuve de sixième année ?

Le calcul de la valeur prédictive des différentes épreuves consiste à estimer la mesure dans laquelle les épreuves administrées en première, deuxième et quatrième année, permettent de prédire le score de sixième année. La valeur prédictive des différentes épreuves permet d'approcher la marge de variation possible d'une épreuve à l'autre. Si le niveau de réussite de sixième année était hautement prévisible dès la première année primaire, la marge d'influence de l'école serait réduite. Ces analyses sont effectuées en deux temps. Dans le tableau 2, le poids des épreuves est d'abord envisagé pour chacune des épreuves considérées indépendamment les unes des autres. De façon assez logique, c'est le résultat obtenu à l'épreuve la plus proche dans le temps qui présente le meilleur pouvoir prédictif. Le tableau montre ainsi que 30% des variations du score de sixième année s'expliquent par le score à l'épreuve de quatrième année. Le score de deuxième année permet de prédire celui de sixième dans des proportions très proches (28%). Comme le laissent supposer les indices de corrélation, l'effet du score de lecture de début de première année sur celui de sixième année est faible mais néanmoins significatif. Il vaut à lui seul 6% de variance expliquée alors que l'ampleur du progrès effectué durant la première année (gain relatif) ne contribue pas significativement à prédire le score de sixième année. Autrement dit, le niveau initial de l'élève est plus déterminant que le progrès relatif qu'il effectue durant la première année primaire. Bien que le prétest ait été administré après trois mois de scolarité, on peut en effet considérer que les différences qui se marquent entre les élèves à ce moment relèvent pour une partie importante du bagage familial et préscolaire avec lequel ils abordent la première année. Il faut donc attendre le résultat de deuxième année pour obtenir un prédictif sérieux de la maîtrise en lecture de sixième année, telle que nous l'avons mesurée.

Tableau 3 : Part de variance de chacun des scores considérés séparément

	Part de variance de chacune des épreuves isolées	p
Prétest 1 P	0.06	0.005
Gain relatif 1P	0.006	0.37
Score 2P	0.28	0.0001
Score 4P	0.30	0.0001

Une autre façon d'évaluer l'information contenue dans les différentes épreuves de lecture consiste à introduire les prédicteurs les uns après les autres dans l'analyse afin d'observer l'enrichissement apporté au fil du temps par chacun d'entre eux dans la prédiction du score de sixième année. Introduit dans une première étape de l'analyse, le score du prétest de première année permet de prédire près de 7% de la variance du score de sixième année primaire. Si l'ajout du gain relatif n'enrichit pas le modèle, l'ajout du score de deuxième année permet, quant à lui d'expliquer 29 % du score de sixième année. Enfin l'introduction du score de quatrième année permet d'atteindre un total de 38 % de variance expliquée (Tableau 4).

Tableau 4 : Enrichissement de la prédiction du score de sixième année à chaque étape explicative

Etapes dans l'introduction des prédicteurs	Part d'enrichissement de variance expliquée	p
Prétest 1 P	0.0672	0.005
Prétest 1 P +Gain relatif 1P	0.0702	0.07
Prétest 1 P + Gain relatif 1P + Score 2P	0.2961	0.0001
Prétest 1 P + Gain relatif 1P + Score 2P + Score 4P	0.3809	0.0001

Les résultats aux trois épreuves antérieures permettent donc d'expliquer au total 38 % des variations observées dans le score de sixième année. La prise en compte de l'effet de facteurs tels que les caractéristiques socio-affectives ou familiales des élèves ou de leurs condisciples permettrait sans doute d'améliorer la prédiction statistique du résultat de sixième année. Dans le cadre de cette monographie portant sur les aspects cognitifs de la lecture, on voit qu'il faut attendre la fin de la deuxième année primaire pour établir chez les élèves un niveau de compréhension qui présente un lien substantiel avec leur « futur » niveau de lecture de sixième année primaire.

3. Dans quelle proportion les élèves évoluent-ils d'un niveau de compréhension à un autre au fil du cursus primaire ?

3.1. Constitution des niveaux de compétences

Pour étudier l'évolution des compétences de lecture de la première à la sixième année primaire, des niveaux ont été établis sur la base des résultats obtenus par les élèves aux différentes épreuves. A l'exception de l'épreuve de première année primaire, ces niveaux sont définis en termes de compétences.

- En première année primaire, le résultat au prétest et le gain brut sont répartis en quatre niveaux sur la base d'un classement des sujets les uns par rapport aux autres. Les quartiles divisent la population en quatre groupes contenant chacun 25% des sujets. Les élèves du premier quartile présentent les scores les plus faibles (75% de l'échantillon ont des scores supérieurs), le second quartile rassemble les 25% suivants (50% de l'échantillon ont des scores supérieurs), et ainsi de suite jusqu'au dernier quartile rassemblant les scores les plus élevés.
- En deuxième primaire, seuls deux niveaux sont établis, le niveau de maîtrise, fixé au seuil de 80/100 et atteint par 73% des sujets, et le niveau de non-maîtrise, correspondant à 27% des élèves. La maîtrise intègre des compétences spécifiques de Savoir Lire telles que « Reformuler l'essentiel d'une histoire », « En repérer les personnages principaux », des compétences de Savoir Ecrire telles que « Utiliser les pronoms personnels substitués de manière cohérente ». Enfin, le Savoir Ecouter porte spécifiquement sur la capacité à dégager les informations explicites.
- En quatrième année, les niveaux de compétence sont établis en référence aux niveaux ⁴ définis par Lafontaine (1996) sur la base de l'épreuve IEA Literacy (1991). Ces niveaux sont toutefois redéfinis pour faciliter leur utilisation à la fois en 4^e et en 6^e primaire. Ajoutons que les conditions de passation de l'épreuve auprès des classes concernées par l'étude Grandir diffèrent de celles de l'étude internationale IEA Literacy (1991). Dans le contexte de l'étude Grandir, l'épreuve étant administrée à des fins diagnostiques, les élèves n'ont pas été soumis à des contraintes de temps spécifiques. En outre, la réussite d'un item se définit par la probabilité fixée 0,80 qu'un élève produise une réponse correcte. Ce seuil de d'exigence est fixé en référence à celui de deuxième année.
- L'épreuve de sixième année, élaborée dans le cadre de l'étude Grandir, comporte six niveaux de compétence, présentés dans la figure 1 (page 10). Cette figure présente un classement de la difficulté des items (à droite de l'axe) et de la compétence des sujets (à gauche de l'axe) exprimés dans un même indice (à l'extrême gauche de la figure), variant de -1 à +4. La probabilité de réussite est à nouveau fixée à 0,80. Les niveaux de sixième primaire sont établis selon deux critères. L'indice de difficulté des items d'ancrage (items de 4^e année insérés dans le test de 6^e année) constitue un premier type de repère. La position de ces items d'ancrage par rapport aux items de sixième permet, dans un premier temps, de projeter en quelque sorte les niveaux de compétences de quatrième année sur les items de sixième année. Les limites entre les différents niveaux de compétence une fois repérées, un second critère consiste à examiner les compétences requises par les items du test de sixième année, afin de déterminer s'ils peuvent être ou non considérés comme

⁴ Il s'agit des niveaux « Rudimentaire », « Élémentaire », « Intermédiaire », « Compétent », et « Avancé ».

caractéristiques du niveau de compétence dont les items d’ancrage sont représentatifs. Les items comportant différents niveaux de réponses correctes constituent des indicateurs précieux pour le choix des limites. Les niveaux de sixième année étant établis au départ des niveaux définis en quatrième année, portent le même nom. Il s’agit des niveaux « *Littéral* », « *Paraphrase* », « *Inférence simple* », « *Inférence simple sur matériau implicite* » et « *Inférences complexes* ». Un sixième niveau est distingué « *Traitement multiple* ». En effet, le test de sixième année est conçu dans une logique de progression et inclut, des textes plus implicites, plus longs qu’en quatrième année ainsi que différents documents écrits à mettre en relation.

3.2. Choix des seuils de compétences.

A partir de quel niveau considère-t-on, en sixième année, que l’élève maîtrise les compétences attendues ? En quatrième année primaire, le niveau 4 (« *Inférence simple sur matériau implicite* ») est le niveau où l’élève peut être considéré comme compétent. Si l’on fixe la maîtrise en sixième primaire à partir de ce même niveau, on limite la progression à la maîtrise de stratégies identiques sur un matériau plus complexe, mais on ne tient compte d’aucun progrès attendu en terme de compétence pendant le troisième cycle primaire. C’est la raison pour laquelle, en sixième année le seuil de maîtrise est fixé, à partir du niveau 5. Ce niveau correspond à la capacité à comprendre un texte aussi implicite, que celui extrait de M.A. Murail⁵.

Selon les socles de compétences, ce seuil est compatible avec certaines démarches d’inférence qui doivent être certifiées en fin de sixième primaire : « Construire une information à partir d’éléments rapprochés et concernant le lieu, le temps et les personnages » et « Comprendre en émettant des hypothèses sur le sens d’un mot, découvrant la signification d’un mot à partir du contexte en s’appuyant sur le paragraphe, le texte, les exemples ». (p. 12).

⁵ *Devenez populaire en cinq leçons. Paris : Bayard Poche (1991).*

Figure 1 : Indices de difficulté des items de sixième année primaire et niveaux de compétences des sujets.

Chaque 'X' représente 17 sujets, les items soulignés sont les items d'ancrage, les items encadrés correspondent aux niveaux de réponse supérieurs (2 et 3) , et les items en gris clair correspondent aux niveaux de réponse inférieurs (1).

		31.2	570.1	600.1		
		72.3				
		39.3				
		67.2				
		10.1				NIVEAU 6
3		32.2				
		34.1	64.2	69.2		
		9.1				
	X					
	XX	22.1	33.2	68.2		
	X					
<hr/>						
	XX	17.1	35.1			
	XX	16.1	19.1	51.1	72.2	
	XXX	623.1				
	XXXX	40.3				
	XXXX					
	XXXX	41.2				
	XXXXXXXX	43.1				
	XXXXXX	14.1	590.1			NIVEAU 5
2	XXXXXX	46.1				
	XXXXXXXXXX	21.1	270.1	378.1	65.2	69.1
	XXXXXXXXXX	44.1				
	XXXXXXXXXX	42.1				
	XXXXXXXXXX	20.1	36.1	40.2		
	XXXXXXXXXX	18.1	23.1	39.2		
	XXXXXXX	560.1				
	XXXXXXXXXX	66.2				
	XXXXXXXXXX					
<hr/>						
	XXXXXXXXXX	73.1				
	XXXXXXXXXX	3.2	49.1			
	XXXXXXXXXX	40.1	74.1			
	XXXXXXXXXX	29.1	50.1	67.1	72.1	
	XXXX	3.1	75.1			
	XXXX					
1	XXXXX	31.1				NIVEAU 4
	XXX	30.1				
	XX	33.1				
	XX	53.1				
	XX	5.1				
	X	48.1				
	X	45.1				
	X	39.1	68.1			
<hr/>						
	X	4.1	47.1	52.1		
<hr/>						
		260.1				
		24.1				NIVEAU 3
		41.1				
0		13.1	15.1	32.1	64.1	70.1
		71.1				
		65.1				
<hr/>						
		1.1	2.1	6.1	7.1	11.1
		12.1	250.1	540.1	550.1	580.1
		66.1				
						NIVEAU 2

3.3. Définition des niveaux de compétence de quatrième et sixième primaires

Le tableau 6 synthétise les niveaux de compétence de quatrième et de sixième années ainsi que la répartition des élèves dans chacun d'eux lorsque l'on fixe le seuil de réussite au niveau 0,80. Rappelons que les savoirs et savoirs-faire attendus à un moment donné se fondent sur ceux associés aux niveaux inférieurs et les intègrent. Ainsi, parmi les 90% d'élèves qui atteignent le niveau 2, tous ont atteint le niveau 1 (100%), mais seuls 74% atteignent le niveau 3.

Soulignons un élément important pour l'interprétation des résultats. Entre la quatrième et la sixième primaires, les items d'un même niveau de compétence se différencient bien entendu par un accroissement de la difficulté du matériau écrit. Un élève qui, entre les deux années, se maintient au même niveau est capable, deux ans plus tard, d'utiliser la même stratégie mais sur un matériau plus complexe.

Tableau 7 : Pourcentages de sujets dans chacun des niveaux de compétence établis en quatrième et en sixième années au seuil de probabilité de 0,80.

Test 4P	Test 6P
	Niveau 6 « <i>Traitements complexes</i> » 0%
Niveau 5 « <i>Inférences complexes</i> » 5%	Niveau 5 « <i>Inférences complexes</i> » 0%
Niveau 4 « <i>Inférences simples texte implicite</i> » 46%	Niveau 4 « <i>Inférences simples texte implicite</i> » 22%
Niveau 3 « <i>Inférence simple</i> » 74%	Niveau 3 « <i>Inférence simple</i> » 79%
Niveau 2 « <i>Paraphrase</i> » 90%	Niveau 2 « <i>Paraphrase</i> » 100%
Niveau 1 « <i>Niveau littéral</i> » 100%	

Le premier niveau « *Littéral* » caractérise des compétences qui se limitent à la compréhension de textes courts et simples. La stratégie visée par ce niveau permet uniquement l'identification de réponses formulées de manière explicite dans le texte. Les questions réussies relatives aux documents sont de simples listes, des tableaux à double entrée ou des graphiques à une dimension. Un seul élément est à localiser. En quatrième année primaire, tous les sujets de l'échantillon établi dans le cadre de cette monographie (n=116) maîtrisent ce niveau de compétence. En sixième année, ce niveau n'est représenté par aucun item.

Le second niveau « *Paraphrase* », se définit par la capacité à effectuer des inférences aisées sur des personnages, leurs intentions ou le message contenus dans des textes narratifs courts à moyens. En ce qui concerne les textes informatifs, les élèves qui se situent à ce niveau sont capables d'identifier des réponses présentes dans le texte, sous forme de paraphrase, et d'intégrer des informations issues de différentes parties du texte. Les documents caractérisant ce niveau sont des plans simples, des tableaux à double entrée ou des graphiques à une dimension. Les items maîtrisés portent sur maximum deux éléments à localiser, à compter ou à comparer. Au moment de la quatrième année, 90 % des élèves atteignent ce niveau, seuls 16% ne le dépassent pas. En sixième primaire, tous les élèves visés par cette analyse maîtrisent des compétences du niveau 2 mais 21% ne le dépassent pas.

Le niveau 3 « *Inférences simples* » qualifie la capacité à comprendre des histoires de longueur moyenne avec plusieurs personnages. A ce stade, les items réussis nécessitent des mises en relation entre des éléments du texte géographiquement proches pour inférer les intentions des personnages ou l'intrigue. Les textes informatifs sont de longueur et de complexité moyennes. Les thèmes peuvent être non familiers. Au sein d'un même document, trois éléments peuvent être localisés, comptés ou comparés. En quatrième primaire, 74% de l'échantillon établi pour cette monographie maîtrisent ce niveau de compétence (28% plafonnent à ce niveau). En sixième primaire, ce niveau est maîtrisé par 78% des sujets mais 57% d'entre eux ne maîtrisent pas le niveau supérieur.

Le niveau 4 rassemble les élèves capables de gérer des textes narratifs **définis en quatrième année** comme longs, complexes, avec beaucoup de personnages. A ce niveau, ils effectuent de véritables inférences sur les intentions, l'intrigue, le message, la suite du texte. Les textes informatifs maîtrisés contiennent du vocabulaire technique et des idées abstraites. Les réponses impliquent des inférences, des comparaisons, des applications. Les tableaux sont, à présent, plus détaillés, les diagrammes de type multidimensionnel. Trois éléments sont à localiser, à compter ou à comparer. En quatrième année, 46% des élèves maîtrisent ce niveau, (41% ne le dépassent pas), en sixième année, ils ne sont plus que 22%. Si les réponses situées à ce niveau sont correctes, elles dénotent toutefois, pour la sixième année, une tendance à focaliser la réponse sur un seul élément du texte. Ce type de réponse ne permet pas une véritable exploitation de textes riches en interprétations possibles (cfr : question 40 dans l'encadré de la page 13).

En quatrième année, le niveau 5 (« *Inférences complexes* ») se caractérise par la capacité à effectuer des inférences subtiles sur les intentions, les relations des personnages, le message des textes narratifs du test. Ceux-ci apparaissent comme des histoires longues, complexes, contenant du vocabulaire difficile. Les textes informatifs conjuguent la complexité et des thèmes non familiers. Ils sollicitent par ailleurs le recours aux connaissances antérieures du lecteur. Dans les documents, quatre éléments ou plus sont à localiser. Les réponses exigent des inférences complexes. En quatrième année, 5% de notre

échantillon maîtrise ce type de compétence. En sixième année, aucun des élèves ciblés par cette étude ne maîtrise ce type de compétence. Cependant comme l'indiquent les résultats des analyses menées avec des seuil de sévérité moins accrus ($p=0,50$)⁶, on peut penser que cette compétence est en construction chez plus de la moitié des élèves (62%) et que par conséquent, cette capacité à apprécier les subtilités du texte n'est pas hors de portée des élèves de ce niveau scolaire.

Enfin, un sixième niveau est établi sur la base d'un examen des compétences requises par les items les plus difficiles du test de sixième année. Le niveau 6 se caractérise par une capacité à effectuer au moins deux inférences complexes sur un matériau considéré comme très implicite en sixième année. Mais plus spécifiquement, les réponses de ce niveau caractérisent une capacité à mettre en relation les informations contenues dans plusieurs documents (par exemple, une affiche publicitaire, un horaire de train et un texte lacunaire) ainsi qu'une capacité à extraire l'idée principale de paragraphes contenant du vocabulaire abstrait. Si en sixième année, 4% des élèves produisent des réponses une fois sur deux à ce niveau, les compétences qu'il requiert ne sont maîtrisées par aucun élève testé.

3.4. *Évolution des compétences en lecture entre la première et la sixième année primaire*

L'évolution des compétences des élèves est à présent étudiée d'un point de vue descriptif. La figure 2 présente le nombre de sujets que l'on trouve à chaque niveau de compétence. L'échantillon de référence est constitué des 116 élèves pour lesquels on dispose de l'ensemble des résultats. Ceux-ci sont exprimés en pourcentages du total.

En deuxième année primaire, trois quarts de l'échantillon (**73%**) maîtrise les compétences attendues en fin de premier cycle primaire. Un premier constat est que ces élèves compétents se distinguent par le chemin parcouru depuis le niveau initial de première année primaire. En effet, parmi ces élèves compétents, 21% présentaient les meilleurs résultats au prétest de première année, 20% présentent un score initial situé dans le second quartile, 20% dans le troisième quartile et enfin 12% se caractérisent au départ par un gain nettement plus faible que ceux de leurs condisciples. Pour ces derniers, la progression est significative. À l'inverse, un niveau de départ élevé ne détermine pas pour autant la maîtrise des compétences en fin de deuxième année. En effet, parmi les élèves qui ne maîtrisent pas les compétences attendues au terme de la deuxième primaire (**27%**), la moitié avaient un niveau de départ plus faible que celui de leurs condisciples (10% du 1^{er} quartile et 4% du 2^e quartile), mais la moitié présentait un très bon niveau initial relatif (5% dans le quatrième quartile et 8% dans le troisième quartile).

En quatrième année, le niveau de maîtrise est fixé à partir du niveau 4 défini par la capacité à effectuer des inférences simples sur un matériau implicite. Ce cap est franchi par 46% des élèves. Si l'on prend en compte le pourcentage d'élèves capables d'effectuer des inférences simples sur un matériau de moindre complexité (niveau 3 considéré comme intermédiaire par Lafontaine, 1996), le pourcentage s'élève à 74%. L'analyse de la trajectoire effectuée par les élèves qui se situent au niveau 4 considéré comme « Compétent », soit **41%** des élèves, montre que la plus part d'entre eux (39%) ont réussi

⁶ D'un point de vue pédagogique, la capacité pour un élève de produire des réponses correctes dans 50% des cas à des questions relevant d'un niveau de compétence donné, ne traduit pas la notion de maîtrise mais se rapproche plutôt de la notion de compétence en construction ou en développement.

l'épreuve de deuxième année. La progression tardive mais positive des d'élèves qui, bien que non compétents selon les critères de deuxième année, se situent deux ans plus tard au niveau 4, doit donc être relativisée. En quatrième année, **28%** des élèves atteignent le niveau 3. Si, pour 8% d'entre eux l'évolution est positive, puisqu'elle leur permet en quatrième d'effectuer des inférences sur des matériaux écrits implicites, pour 20% la maîtrise de cette stratégie est limitée aux écrits de moindre difficulté. Enfin, le pourcentage d'élèves qui se situent nettement en dessous du seuil de maîtrise fixé pour la quatrième année (niveau 2) s'élève à **16%**. Pour la majorité d'entre eux (11%) le problème existe déjà en deuxième année. Pour 5%, l'évolution passe de la maîtrise en deuxième année à la non maîtrise en quatrième. Cette trajectoire s'interprète comme une stagnation alarmante des compétences à un niveau de « paraphrase ». Les **10%** d'élèves qui se situent au niveau 1 présentent pour un peu plus de la moitié d'entre eux une trajectoire d'autant plus problématique qu'elle donnait des signes d'inquiétudes en deuxième année.

L'analyse de la répartition des élèves au sein des différents niveaux de sixième primaire montre clairement qu'entre la quatrième et la sixième années, aucune nouvelle compétence couverte par notre épreuve n'est maîtrisée. Les analyses précédentes montrent pourtant que les compétences définies au niveau 5 sont en développement pour un peu plus de la moitié de l'échantillon.

Le fait que les élèves qui, en quatrième année, se situent au niveau 5 (**5%**) se situent deux ans plus tard au niveau 4 tient vraisemblablement à l'accroissement de la complexité des supports du texte de sixième année. La trajectoire des élèves situés au niveau 4 en quatrième année (**41%**) présente un profil semblable pour plus de la moitié des élèves (23% et 2%). Seuls 16% de ces élèves sont capables en sixième année d'appliquer la stratégie d'inférence (déjà maîtrisée en quatrième) sur des textes plus difficiles, d'un niveau de sixième année.

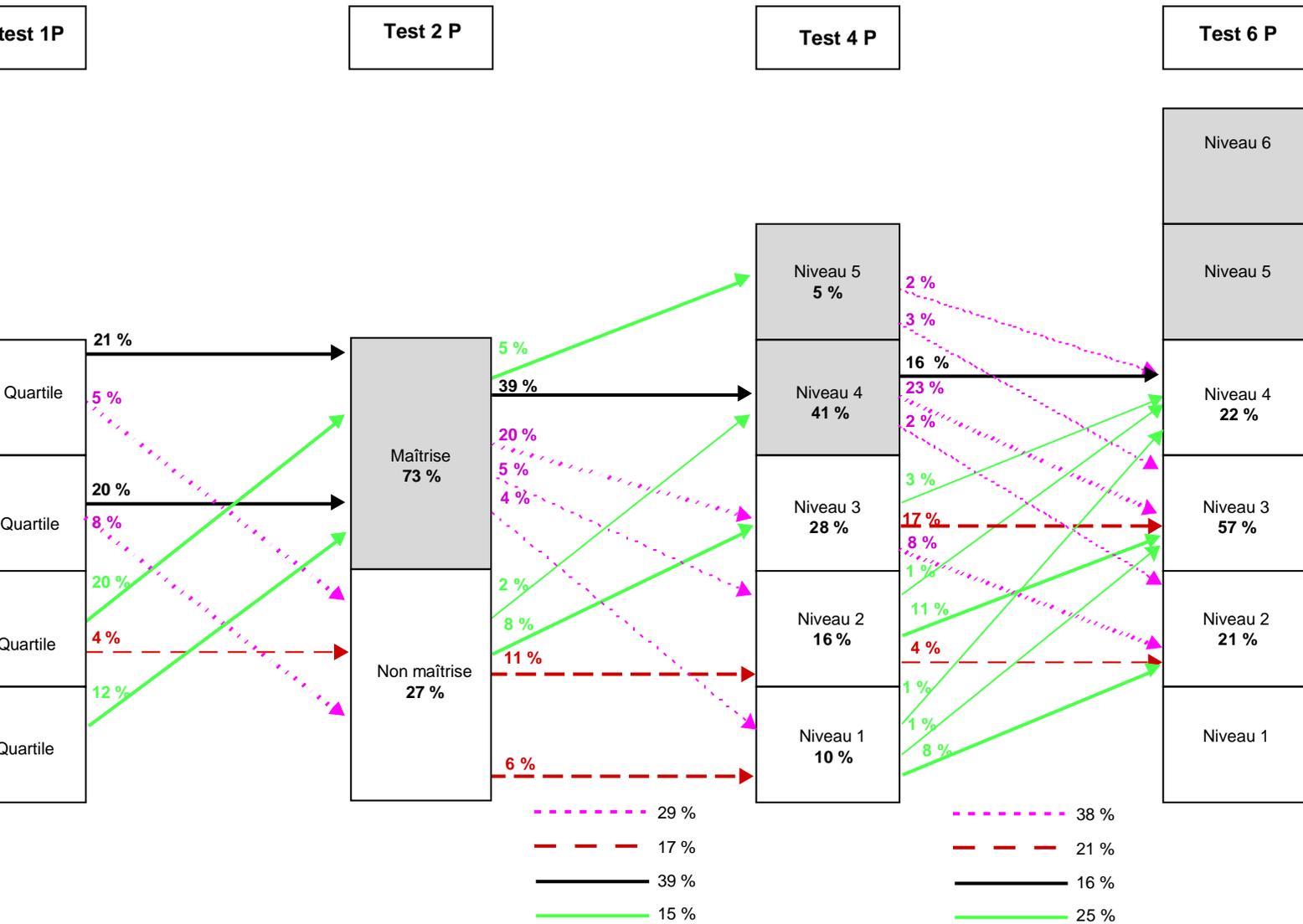
Face à ces résultats, on est tenté de penser que les stratégies maîtrisées à un moment donné n'ont pas fait l'objet d'un enseignement sur des matériaux plus complexes.

Les élèves qui se situent en quatrième année au niveau 3 (**28%**) présentent une marge de progrès plus importante puisqu'ils doivent accéder à des matériaux implicites. Parmi ces élèves, seuls 3% réussissent ce progrès, 28% se maintiennent au même niveau de compétence et 8%, une fois confronté à des textes plus complexes, ne dépassent pas le niveau 2. Pour ces élèves le problème de compréhension se cristallise pendant la période qui sépare les deux épreuves.

Les élèves qui se situent au niveau 2 en quatrième année (**16%**) présentent une évolution plus rassurante puisque 12% d'entre eux accèdent à de nouvelles stratégies de compréhension entre les deux épreuves. Pour 4%, la situation déjà critique en quatrième année laisse entrevoir un développement peu prometteur.

Enfin, lors de l'épreuve de quatrième année, 10% des élèves ne se montrent pas capables d'aller au-delà d'un traitement littéral des informations. S'ils évoluent tous vers des niveaux de compétences plus élevés, seuls 2% d'entre eux présentent une évolution positive.

Figure 3 : Evolution des niveaux de lecture entre la 1^{re} et la 6^e primaire (seuil de réussite à 0,80)



Conclusions

Au terme du premier cycle primaire, les compétences définies par les socles sont maîtrisées par près de trois quarts des élèves ciblés par notre étude. Les mesures d'acquis effectuées en première année primaire fournissent des éléments d'informations principalement centrés sur la maîtrise des correspondances grapho-phonétiques. Si la maîtrise de ces correspondances influence partiellement le niveau de compréhension en deuxième année, le pouvoir prédictif de cette variable s'estompe dès lors que l'on dépasse le premier cycle primaire et que l'on tente de comprendre le niveau de compréhension de sixième année. Parce qu'il montre de manière éclairante la limite du rôle joué par les procédures de décodages dans la compréhension de textes en sixième primaire, ce résultat suscite quelques mises en relation avec d'autres études liées à la psychologie de l'apprenti lecteur. Si le test de lecture administré à nos élèves de première année ne peut être assimilé à une mesure de conscience phonologique, il ne vise pas moins une mesure des processus visant à « *faire parler la graphie des mots* » (Brissiaud, 2001), facteur central des modèles psychologiques de l'apprentissage de la lecture de type « bas en haut ». Or, nombre de travaux issus de ce courant théorique affirment la valeur prédictive de facteurs tels que la conscience phonémique sur la compréhension en lecture mais ne vont pas au-delà de la première année primaire pour mesurer cette compréhension en lecture (Mann, 1989 ; Morais, 1994 ; Bryant, 1993 in Chauveau, 2001; Rego & Bryant, 1993 in Chauveau, 2001). Notre suivi de sujets au fil de la scolarité primaire montre le caractère tronqué de tout pronostique précoce des capacités de lecture et conduit comme Goigoux (1998) à « *rejeter l'amalgame fréquent entre lecteur débutant et mauvais lecteur... Si l'on considère les jeunes élèves, non pas comme des mauvais lecteurs, mais comme des lecteurs en devenir, on peut comprendre que certaines procédures aient une importance déterminante mais temporaire, lors d'une phase particulière du développement, sans pour autant jouer un rôle primordial à l'état final* ». (Content, 1996 in Goigoux, 1998).

Au terme du second cycle primaire, le bilan est positif pour les élèves compétents en début de cycle. Deux tiers des élèves qui maîtrisaient les compétences attendues en fin de deuxième année, ont évolué vers les niveaux de compréhension attendus en quatrième année. Pour un tiers d'entre eux, l'évolution est en bonne voie puisqu'elle conduit vers des processus d'inférence, même s'ils ne sont pas encore maîtrisés sur des supports implicites. En revanche, pour les élèves qui ne maîtrisent pas les compétences attendues en fin de premier cycle, le constat est plus nuancé. Si une partie ces élèves montrent qu'il est possible de développer tardivement les stratégies de lecteurs compétents, plus de la moitié n'ont pas compensé les difficultés présentes en début de second cycle. Ces résultats soutiennent l'idée qu'un enseignement de la compréhension peut donner des effets au delà du premier cycle primaire et que le progrès est possible en dépit d'un démarrage tardif.

En fin de troisième cycle primaire, le bilan des acquis est moins optimiste. Deux éléments majeurs se dégagent de l'examen des trajectoires dans leur ensemble. D'une part, la « stagnation » des compétences des sujets compétents en quatrième année, et d'autre part, la tendance à appréhender les matériaux de sixième année avec des stratégies moins expertes qu'en quatrième année. Ces deux éléments donnent à penser que dès lors qu'un niveau de lecture satisfaisant est atteint, celui-ci ne fait plus l'objet d'un apprentissage spécifique. Nos résultats montrent pourtant que l'augmentation du degré de complexité des supports écrits ne dispense pas d'un enseignement de stratégies et que le savoir lire ne s'améliore pas « *automatiquement* » à partir d'un certain niveau de maîtrise.

En sixième année les résultats de plus de la moitié des élèves sont préoccupants. Le niveau 3, limité à la maîtrise des inférences simples, ne permet pas au lecteur d'apprécier les richesses, les subtilités, les messages contenus dans la littérature qui leur est adressée. Les résultats de sixième année donnent à penser qu'au cours du troisième cycle primaire, les élèves sont confrontés à des matériaux plus complexes mais ne sont pas formés à développer de nouvelles stratégies de lecture. Enfin, la capacité à éprouver un plaisir dans la lecture étant indissociable de la maîtrise de stratégies expertes, ces résultats ouvrent également des pistes de réflexion pour l'étude des aspects socio-affectifs propres à la lecture.

Bibliographie

- Brissiaud, D. (2001) La capacité à « faire parler le contexte » : quelle contribution à la réussite ? In G. Chauveau, *Comprendre l'apprenti lecteur* (pp. 46-73). Paris : Retz.
- De Landsheere, V., Hindryckx, G., Poncelet, D. Schillings, P. (Juillet 2000). *Grandir en l'An 2000*. Liège, Université de Liège, Service de Pédagogie expérimentale, Rapport final, Document non publié.
- Giasson, J. (1997). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles : De boeck.
- Goigoux, R. (1998). Apprendre à lire : de la pratique à la théorie. In Brigaudiot M. et Goigoux R. (Ed.) *A la conquête de l'écrit. Repères*, 18, 147-162.
- Hindryckx, G., Lafontaine, A. (Mars 1997). *Grandir en l'an 2000*. Liège, Université de Liège, Service de Pédagogie expérimentale, Rapport intermédiaire, Document non publié.
- Hindryckx, G., Lafontaine, Schockert, C. (décembre 1997). *Grandir en l'an 2000*. Liège, Université de Liège, Service de Pédagogie expérimentale, Rapport intermédiaire, Document non publié.
- Kirsch, I., de Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J., Monseur, C. (2003). *La lecture, moteur changement. Performances et engagement d'un pays à l'autre. Résultats de PISA 2000*. Paris : OCDE.
- Lafontaine, D. (1996). Performances en lecture et contexte éducatif. Enquête internationale menée auprès d'élèves de 9 et 14 ans. Bruxelles : De Boeck.
- Mann, V., A. (1989). Les habiletés phonologiques : prédicteurs valides des futures capacités en lecture. In Rieben, L. et Perfetti, Ch., *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques* (pp. 221-240). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Ministère de la Communauté française. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique (1999). *Socles de compétences. Enseignement fondamental et premier degré de l'Enseignement secondaire*.
- Morais, J. (1994). *L'art de lire*. Paris : Odile Jacob.
- Organisation de Coopération et de Développement économiques (2001). *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000. Enseignement et compétences*. Paris : OCDE.

Table des matières

INTRODUCTION	1
SPÉCIFICITÉS ET CONTRAINTES DU SUIVI LONGITUDINAL	1
<i>Pourquoi tester les condisciples des sujets cibles ?</i>	1
<i>Comment l'anonymat est-il préservé auprès des établissements scolaires ?</i>	1
<i>Pourquoi l'analyse des résultats requiert-elle autant de temps ?</i>	2
PRÉSENTATION DES DIFFÉRENTES ÉPREUVES DE LECTURE	2
<i>L'épreuve de première année</i>	2
<i>L'épreuve de deuxième année</i>	2
<i>L'épreuve de quatrième année</i>	3
<i>L'épreuve de sixième année</i>	3
MISE EN RELATION DES QUATRE ÉPREUVES	4
1. <i>Les élèves occupent-ils une position semblable d'une année à l'autre ?</i>	5
2. <i>Dans quelle mesure la réussite aux épreuves de première, deuxième et quatrième années conditionne-t-elle la réussite à l'épreuve de sixième année ?</i>	6
3. <i>Dans quelle proportion les élèves évoluent-ils d'un niveau de compréhension à un autre au fil du cursus primaire ?</i>	8
3.1. Constitution des niveaux de compétence	8
3.2. Choix des seuils de compétence	9
3.3. Définition des niveaux de compétence de quatrième et sixième primaires	11
3.4. Évolution des compétences en lecture entre la première et la sixième année primaire ..	13
CONCLUSIONS	16
BIBLIOGRAPHIE	18