

ÉVALUATION EXTERNE NON CERTIFICATIVE

---

LECTURE ET PRODUCTION D'ÉCRIT

5<sup>e</sup> ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

# Résultats et commentaires

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



**EVALUATION EXTERNE NON CERTIFICATIVE**  
**LECTURE ET PRODUCTION D'ECRIT**

---

5<sup>e</sup> ANNEE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

**Résultats**  
**et Commentaires**

MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE  
ADMINISTRATION GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT  
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE  
SERVICE GENERAL DU PILOTAGE DU SYSTEME EDUCATIF

Ce document « **Résultats et Commentaires** » a été élaboré par le groupe de travail chargé de la conception de l'évaluation externe 5<sup>e</sup> primaire en lecture et en production d'écrit :

Isabelle DEMONTY, Chercheuse au Service de pédagogie expérimentale de l'Université de Liège, Unité d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement;

Edmond DEBOUNY, Inspecteur de l'enseignement fondamental spécialisé, Daniel De SLOOVERE, Francis HERMAL, Philippe ROME, Inspecteurs de l'enseignement primaire;

Luc BROUIR, Catherine COLLIN, Béatrice GIZZI, Virginie JACQUET, Valérie LEONARD, Marie-Françoise PASQUIER, Benoît STAQUET, Enseignants;

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

Anne WILMOT, Chargée de mission au Service général du Pilotage du système éducatif ;

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

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

## Sommaire

<b>PREMIERE PARTIE - INFORMATIONS GENERALES</b> .....	5
1. Contexte .....	5
2. Rappel des objectifs généraux du test .....	5
3. Taille et caractéristiques de l'échantillon .....	6
<b>DEUXIEME PARTIE – RESULTATS DES ELEVES</b> .....	7
<b>A. Les résultats globaux</b>	
1. Score global et sous-scores au test de lecture.....	7
2. Niveaux de compétences en lecture .....	10
3. Comment situer le niveau de compétences des élèves de ma classe ? .....	16
4. Données recueillies lors de l'épreuve de production écrite.....	17
<b>B. Les facteurs individuels et la réussite au test de lecture</b> .....	23
1. Les caractéristiques personnelles et l'environnement familial .....	23
2. Les pratiques et les attitudes des élèves en matière de lecture.....	29
3. L'appréciation par les élèves des textes soumis lors de l'évaluation .....	32
<b>TROISIEME PARTIE – RESULTATS DES CLASSES</b> .....	33
<b>A. Les résultats globaux</b>	
1. Score global .....	33
2. Niveaux de compétences .....	34
<b>B. Les facteurs contextuels et la réussite au test de lecture</b>	
1. Les caractéristiques structurelles de l'école et de la classe .....	35
2. Les pratiques en lecture dans les classes .....	38
<b>QUATRIEME PARTIE – CONCLUSION</b> .....	43
<b>ANNEXE</b> .....	45
<b>ANNEXE 1 : La hiérarchie des items de l'épreuve de lecture en quatre niveaux de compétences</b> .....	45
<b>ANNEXE 2 : Les résultats par item</b> .....	47
<b>GLOSSAIRE</b> .....	55



# PREMIERE PARTIE

## INFORMATIONS GENERALES

### 1. Contexte

Ce dossier fait suite à l'évaluation externe qui s'est déroulée au mois de février 2007 dans les classes de 5<sup>e</sup> année de l'enseignement primaire en Communauté française. Les épreuves ont été mises au point par un groupe de travail composé de quatre membres de l'inspection désignés par le gouvernement, six enseignants en fonction dans les classes du niveau ciblé, une équipe de chercheurs universitaires, le président de la Commission de pilotage ou son délégué, un membre du Service général du pilotage du système éducatif.

Les épreuves d'évaluation externe poursuivent divers objectifs ; à chacun de ceux-ci est associé un type de document, à savoir :

Objectifs	Documents
Prélever des informations quant au niveau de maîtrise des compétences.	<b><i>Carnets de test et Dossier de l'enseignant</i></b>
Affiner ce diagnostic à la lumière des résultats obtenus par un échantillon représentatif d'élèves de la Communauté française et permettre à chaque enseignant de situer sa classe par rapport à l'ensemble des classes de l'échantillon testé.  Informers les autorités et l'ensemble des professionnels de l'éducation sur la base des diagnostics posés.	<b><i>Résultats et Commentaires</i></b>
Nourrir la réflexion en équipes éducatives à partir des résultats et leur apporter un soutien pédagogique par l'élaboration de propositions concrètes d'activités.	<b><i>Pistes didactiques</i></b>

Il s'agira ensuite d'envisager une aide concrète dans les classes par l'implication des équipes d'inspection et d'animateurs pédagogiques ainsi que de l'I.F.C.

### 2. Rappel des objectifs généraux

L'épreuve a pour objectif de prendre la mesure de l'acquisition de certaines compétences en lecture et production d'écrit, de déceler celles qui sont moins bien maîtrisées et qui devront faire l'objet d'une attention particulière. Elle s'inscrit à la fois dans une perspective d'amélioration des apprentissages de tous les élèves et d'un meilleur pilotage de l'enseignement. Ce test ne vise ni à évaluer *toutes* les compétences, ni à opérer un classement des élèves ou des écoles. Il ne doit pas être considéré comme un modèle d'évaluation à pratiquer au quotidien dans les classes. Certains exemples de questions peuvent toutefois donner des idées pour explorer sous des facettes moins habituelles les textes soumis à une compréhension à la lecture.

Mettre à la disposition des enseignants un outil d'évaluation commun et les résultats commentés d'un échantillon représentatif répond au souci de leur proposer un autre éclairage dans leur appréciation du niveau de leurs élèves : ils ont ainsi entre les mains un

point de repère externe qui leur permet de situer leur classe et leurs élèves par rapport aux autres élèves de cinquième primaire, que leur classe ait fait partie ou non de l'échantillon.

L'analyse des résultats est traditionnellement suivie d'un document intitulé **PISTES DIDACTIQUES**. Ce document sera transmis aux écoles dans le courant du mois de septembre 2007.

### 3. Taille et caractéristiques de l'échantillon

Tous les élèves des classes de 5<sup>e</sup> année ont participé à l'épreuve au cours de la même semaine. L'analyse des résultats a été effectuée sur la base d'un échantillon représentatif de classes. Certains enseignants dont la classe ne fait pas partie de l'échantillon se demandent quelle est l'utilité de faire passer l'épreuve, puisque les résultats de leur classe ne sont pas pris en compte dans les analyses. Deux réponses peuvent être apportées à leur question.

D'un point de vue statistique, il n'est pas nécessaire d'analyser les résultats de tous les élèves pour déterminer le niveau de compétences de l'ensemble de la population scolaire : les résultats de l'échantillon peuvent en effet être considérés comme équivalents (avec un faible risque d'erreurs) à ceux que l'on aurait pu obtenir en prenant les résultats de l'ensemble de la population fréquentant la 5<sup>e</sup> année primaire.

Du point de vue des objectifs de l'opération, l'important est que chaque enseignant puisse comparer les résultats de sa classe à ceux de l'échantillon; que sa classe en fasse partie ne lui apporte rien de plus. Les enseignants dont la classe n'a pas été sélectionnée pour faire partie de cet échantillon peuvent donc, en confiance, comparer leurs résultats à ceux qui sont fournis dans ce dossier et disposer ainsi, au même titre que les autres, de cet éclairage externe sur le niveau de leurs élèves.

Les directeurs des établissements scolaires inclus dans les échantillons ont été informés par l'inspecteur de leur canton ou circonscription après la passation des tests. Afin de permettre une analyse plus fine des résultats obtenus par les élèves des classes reprises dans les échantillons, deux questionnaires contextuels leur ont été distribués : l'un pour les enseignants et l'autre pour les élèves. Les données recueillies par ces questionnaires sont mises en relation avec les performances au test.

Nous disposons des données pour **117<sup>1</sup> des 120 écoles** échantillonnées, ce qui représente **3539 élèves**, répartis dans **226 classes**. **3262** élèves ont participé à l'**ensemble des parties « lecture »**. **3226** d'entre eux ont réalisé la production écrite.

Le tableau 1 indique quelques caractéristiques de cet échantillon<sup>2</sup> :

Tableau 1 : Quelques caractéristiques des classes de l'échantillon

En D+	24 classes	10,6 %
Structure de l'enseignement	Une classe unique	5,5 %
	2 ou 3 classes	25,3 %
	Entre 4 et 12 classes	48,1 %
	Plus de 12 classes	21,1 %
Zone dans laquelle se trouve l'école	Un village ou une commune rurale	51,9 %
	Une petite ville (moins de 100.000 h.)	29,8 %
	Une grande ville (plus de 100.000 h.)	18,3 %
En immersion	5 écoles	2,2 %

<sup>1</sup> Dans trois écoles, il n'y avait aucun élève de cinquième primaire.

<sup>2</sup> Ces données s'appuient sur les informations recueillies auprès des enseignants : 226 d'entre eux ont complété le questionnaire contextuel qui leur était destiné. Les pourcentages présentés sont calculés sur la base du nombre d'enseignants ayant répondu à chaque question.

## DEUXIEME PARTIE RESULTATS DES ELEVES

### A. Les résultats globaux

#### Score global et sous-scores au test de lecture

Globalement, l'épreuve semblait bien adaptée à des élèves de cinquième primaire. La plupart des enseignants estiment en effet qu'elle correspond bien à ce qu'ils ont l'habitude de faire en exercice (91,2%) et en évaluation (84,7%), comme le montrent les données présentées dans le tableau 2 :

Tableau 2 : Avis général des enseignants sur l'épreuve

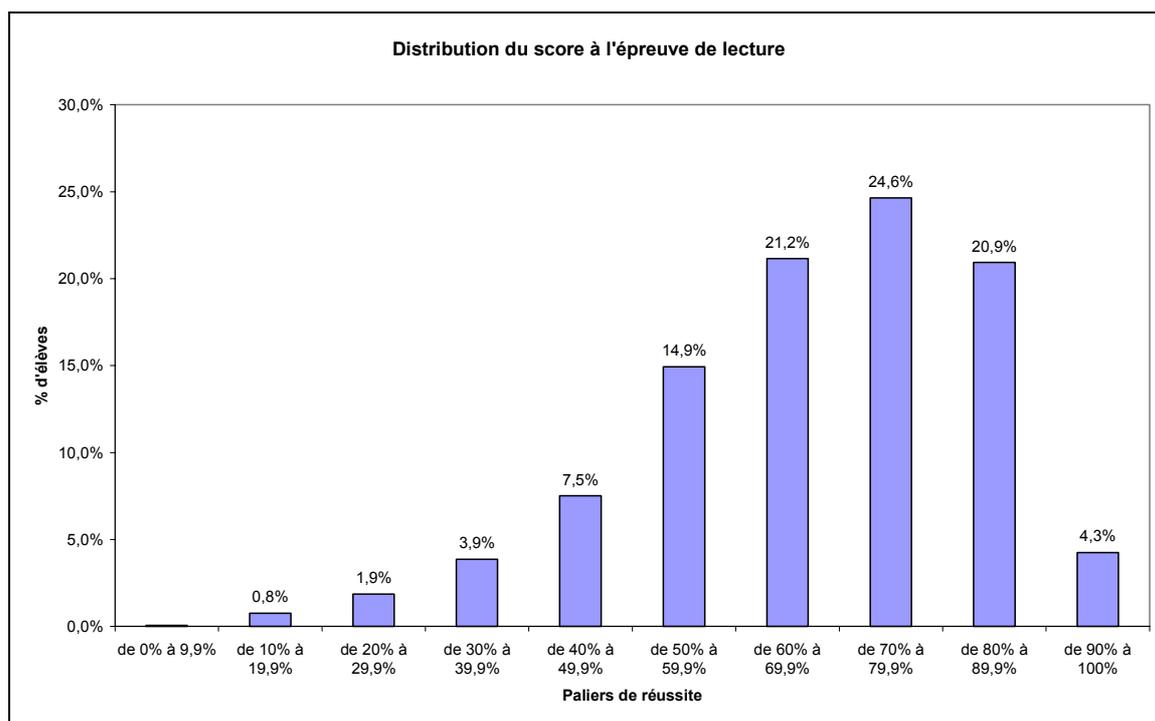
D'une manière générale, l'épreuve correspond- elle aux tâches que vous donnez habituellement en 5 <sup>e</sup> primaire ?	Tout à fait bien	Plutôt bien	Pas très bien	Pas du tout
<b>Comme exercice</b>	17,6%	73,6%	6,3%	2,5%
<b>Comme évaluation</b>	16,0%	68,7%	12,7%	2,6%

L'ensemble des items ont été soumis à une analyse statistique pour cerner s'ils répondaient aux critères de qualité minimum. Aucun item n'a dû être retiré de l'épreuve pour réaliser les calculs de scores présentés dans la suite du document.

Toutefois, suite à la diffusion dans la presse du texte « Rédaction », nous avons été contraints de modifier les critères de correction de deux questions (9 et 11) et d'attribuer le point lorsque l'information explicite avait bien été repérée par les élèves (codes 1 et 2 = 1 point / code 0 = 0 point).

Le score global au test, calculé sur la base du pourcentage moyen de réussite à chaque item, s'élève à 67,1%. Avec un écart-type de 16,2%, les scores des élèves sont cependant assez contrastés. Le graphique 1 permet de visualiser ces écarts de scores.

Graphique 1 : Répartition des pourcentages de réussite des élèves pour le score global.



- Avec un score supérieur à 80%, plus d'un quart des élèves (25,2%) parviennent à répondre correctement à la majorité des questions de l'épreuve de lecture. Il semble donc que ces élèves soient en bonne voie vers la maîtrise des compétences attendues au terme de la sixième année. Un approfondissement de celles-ci sur des supports plus complexes sera toutefois nécessaire pour s'assurer qu'ils maîtrisent pleinement les compétences requises au terme de l'enseignement primaire.
- Une majorité d'élèves (60,7%) obtiennent un score compris entre 50 et 80% : dans les contextes envisagés dans l'épreuve, il semble que ceux-ci parviennent à mobiliser un certain nombre de compétences ; d'autres doivent encore être retravaillées afin d'arriver à un niveau suffisant de maîtrise.
- Enfin, environ 1 élève sur 7 (14,1%) obtient un score inférieur à 50%, attestant de difficultés importantes dans une majorité des compétences évaluées dans l'épreuve.

L'analyse par item (voir annexe 1) montre qu'au niveau des items, on constate également une diversité importante dans les pourcentages moyens de réussite.

Qu'est-ce qui pose problème à une majorité d'élèves ? Est-ce la nature du texte (informative ou narrative), est-ce la longueur du texte, est-ce la compétence mise en œuvre dans les différentes questions ? Afin d'apporter des éclaircissements à cette question, différents sous-scores sont présentés dans le tableau 3 ci-dessous.

Tableau 3 : Quelques sous-scores au test lecture

		<b>Moyenne</b>	<b>Ecart-type</b>
Nature du texte (informative/narrative)	Textes narratifs	68,6%	15,9%
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rédaction</li> <li>• Interdit d'approcher</li> </ul>	75,0% 64,6%	16,6% 16,5%
	Textes informatifs	64,9%	17,9%
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les déserts avancent</li> <li>• Extraits de textes informatifs</li> </ul>	60,5% 67,4%	23,0% 20,4%
Longueur du texte (court/long)	Textes courts	71,1%	16,6%
	Textes longs	63,5%	17,7%
Nature de la compétence mise en jeu <sup>3</sup>	Dégager des significations	68,3%	16,0%
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Items à composante explicite</li> <li>• Items à composante implicite ou interprétative</li> </ul>	75,8% 65,4%	16,3% 18,5%
	Dégager l'organisation d'un texte et percevoir la cohérence entre phrases	67,3%	19,3%
	Prendre en compte les unités grammaticales et lexicales en contexte	62,5%	21,9%

<sup>3</sup> Il n'a pas été possible d'évaluer à l'aide de suffisamment d'items la totalité des cinq compétences principales définies dans les socles et envisagées dans l'épreuve. Certains regroupements ont été effectués en vue de permettre un calcul de sous-scores :

- Elaborer des significations : 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-25-26-27-28-29-30-31-32-33-35-42-50-52-53-55-56-57-58-60-61-62-63-65-66-67-68-69-70-71-72-73-74
  - Items présentant une composante explicite : 1-2-3-4-5-6-7-8-25-27-29-30-31-32-33-55-56-57-58-63-65-66-67-68-69-70
  - Items présentant une composante implicite ou interprétative : 26-28-35-50-71-72-73-74-9-10-11-52-53-60-61-62
- Dégager l'organisation d'un texte et percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases : 12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-40-41-43-59-64
- Tenir compte les unités grammaticales et Traiter les unités lexicales : 22-23-34-36-37-38-39-42-54-75-76-77-78-79-80

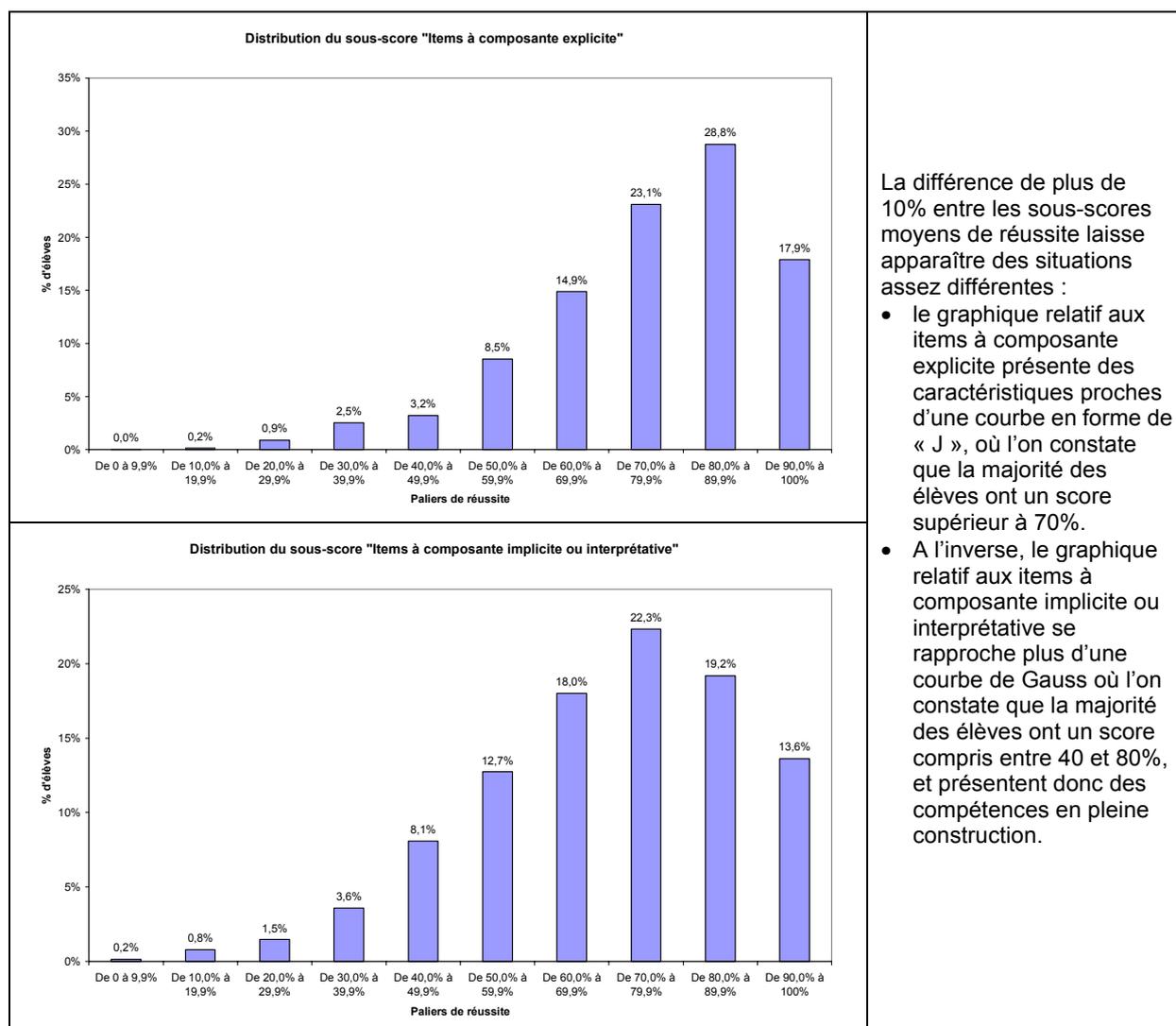
De légères différences (inférieures à 6%) apparaissent entre les scores centrés sur la nature même des textes (les textes narratifs étant un peu mieux réussis que les textes informatifs) et entre ceux portant sur les grandes catégories de compétences définies dans les Socles, avec un léger désavantage pour le score « Tenir compte des unités grammaticales et Traiter les unités lexicales ».

En revanche, des différences plus importantes se marquent à trois niveaux :

- la longueur des textes : le score « Textes longs » est inférieur de près de 8% au score « Textes courts » ;
- la composante explicite ou implicite/interprétation : le score regroupant des questions qui relèvent de l'explicite est supérieur de 10% au score envisageant les questions relatives à l'implicite ou à l'interprétation ;
- la nature du texte en lui-même : une différence proche de 15% sépare le score relatif au texte « Rédaction » de celui relatif au texte « Les déserts avancent ».

Ces différences dans les sous-scores moyens envisagés se marquent également au niveau de la dispersion des résultats des élèves, comme l'illustrent les graphiques 2 et 3 suivants portant sur les sous-scores « Items à composante explicite » et « Items à composante implicite ou interprétative » :

Graphiques 2 et 3 : Répartition des pourcentages de réussite des élèves pour les sous-scores « Items à composante explicite » et « Items à composante implicite ou interprétative ».



## Les niveaux de compétences en lecture

Les différents sous-scores présentés ci-avant montrent des situations qui sont parfois assez contrastées. Toutefois, lorsqu'on s'intéresse aux items, on constate que certains items ayant une composante explicite ont posé des difficultés à une majorité d'élèves. Ainsi, l'item 55 (la terre se réchauffe lentement. Selon le texte, cela entraîne deux conséquences. Lesquelles ?) a un pourcentage de réussite de 42,9%. De la même façon, certains items portant sur les textes courts ont un pourcentage de réussite extrêmement faible (c'est par exemple le cas de l'item 72 – en quelle année Mozart donne-t-il son premier concert ? – qui est réussi par 48,6% des élèves). Et à l'inverse, certains items ayant une composante implicite ou portant sur un texte long sont bien réussis par une majorité d'élèves (comme par exemple, l'item 52 - trois enfants ont un avis différents sur l'humeur de l'écrivain ... – dont le pourcentage de réussite s'élève à 80%). Il semble donc que ce soit la combinaison de différents facteurs qui aide le mieux à comprendre les différences de réussite entre les items, et parallèlement les éléments qui posent le plus de difficultés aux élèves.

L'analyse qui est présentée dans cette section vise à mieux cerner ce que savent réellement faire les élèves en regard des compétences évaluées en définissant des niveaux de compétences dans lesquels on peut retrouver tant les items que les élèves. Pour y parvenir, les 80 items du test ont été soumis à une analyse statistique (analyse de RASCH) qui permet :

- de hiérarchiser les items sur une échelle, du plus simple au plus difficile ;
- d'exprimer sur la même échelle le niveau de compétences des élèves.

Cette voie d'analyse a été privilégiée pour plusieurs raisons : premièrement, elle offre une vision des résultats à l'épreuve compétences et de profils de lecteurs. Deuxièmement, elle éclaire de façon concrète la progression qui doit être accomplie par les élèves faibles. Cette façon d'aborder les résultats privilégie enfin l'analyse d'items et de modes de questionnement susceptibles d'aider les enseignants à évaluer mais surtout à travailler avec les élèves les différentes compétences mises en jeu dans l'épreuve.

Il est important de souligner que les niveaux de compétences qui ont été établis sont spécifiques à l'épreuve qui a été administrée. Le seuil de réussite a été fixé à 70 %. Cela signifie qu'un élève situé à un niveau a au moins 7 chances sur 10 de réussir les items de ce niveau, plus de 7 chances sur 10 de réussir les items des niveaux inférieurs et moins de 7 chances sur 10 de réussir les items de niveaux plus complexes. Ainsi, un élève situé dans un niveau donné peut donc réussir aussi quelques items du niveau supérieur, mais pas suffisamment pour que l'on puisse considérer qu'il maîtrise pleinement l'entièreté des compétences relevant de ce niveau.

Ainsi, par exemple, il apparaît que les élèves situés au niveau 3 réussissent en moyenne :

- 97,2% des items du niveau 1,
- 86,8% des items du niveau 2,
- 70,0% des items de niveau 3,
- et 39,6% des items de niveau 4.

Ces élèves sont donc déjà capables de réussir certains items de niveau 4, mais pas suffisamment pour que l'on puisse les considérer comme maîtrisant pleinement les items de niveau 4. A l'inverse, ils n'ont pas nécessairement réussi tous les items de niveau 2, mais suffisamment pour estimer qu'ils dépassent réellement ce niveau.

Un schéma présentant la hiérarchie ainsi dégagée est fourni en annexe 1 de ce document. Il permet d'identifier le niveau de compétence dont relève chacun des items de l'épreuve et illustre également la dispersion des élèves au sein des différents niveaux de compétences.

Dans la suite du document (tableaux 4 à 7), nous décrivons plus précisément les niveaux de compétences, en illustrant chacun par quelques items. Une analyse plus détaillée complétant ces informations par item figure en annexe 2 du présent document. Elle propose cette fois une entrée dans les résultats texte par texte.

Pour une prise d'information plus rapide, une synthèse (schéma 2, p. 15) montrant la progression dans les compétences qui s'affinent petit à petit du niveau 1 au niveau 4 permet d'avoir une vision d'ensemble de ce découpage en quatre niveaux.

Tableau 4 : Description du niveau 1 de l'échelle

Niveau 1	<b>1. Description globale du niveau</b>		
	A ce niveau, les élèves parviennent :		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>à repérer une information courte (quelques mots maximum) explicitement mentionnée dans le texte. L'amorce de la question utilise le même vocabulaire que celui évoqué dans le texte. Ainsi, un simple repérage d'un mot suffit pour retrouver l'information.</li> <li>à percevoir le lien entre des informations présentées au sein d'une seule phrase pour désigner un personnage ou pour comprendre le sens d'un mot élémentaire de la langue française. Ils parviennent donc à gérer les informations explicites au sein d'une seule et même phrase.</li> </ul>		
	<b>2. Quelques exemples d'items que les élèves parviennent à réussir</b>		
Elaborer des significations	Dégager l'organisation d'un texte et percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases	Tenir compte des unités grammaticales Traiter les unités lexicales	
Repérer une information explicite :	Repérer le locuteur cité dans la même phrase :		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Item 4 : Qu'a-il écrit pour avoir 9,5/10 ?</li> <li>Item 7 : L'enfant n'aime pas les mathématiques (cette information est tout à fait hors propos).</li> <li>Item 69 : La tornade dure plusieurs minutes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Items 44 et 43 : Qui dit quoi ? « J'ai une seule recommandation à vous faire, dit le propriétaire. Il est interdit de s'approcher de la cabane située au fond du jardin ».</li> </ul>		

Tableau 5 : Description du niveau 2 de l'échelle

Niveau 2	1. Description globale du niveau		
	<p>A ce niveau, les élèves parviennent :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>à repérer une information plus longue explicitement mentionnée, toutefois des reformulations sont nécessaires : les mots du texte ne sont pas tout à fait les mêmes que ceux de l'amorce ;</li> <li>à effectuer un tout premier pas vers une interprétation assez locale (humeur d'un personnage, sens d'une comparaison) ;</li> <li>à dégager une cohérence dans un extrait plus long : analyser plusieurs phrases d'un dialogue pour identifier qui parle, repérer l'information reprise par l'anaphore lorsqu'elle désigne le sujet de la phrase ;</li> <li>à comprendre le sens d'un mot inconnu à partir du contexte ;</li> <li>à justifier la terminaison de mots, dans les cas où peu d'ambiguïté apparaît.</li> </ul>		
	2. Les items que les élèves parviennent à réussir		
	Elaborer des significations	Dégager l'organisation d'un texte et percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases	Tenir compte des unités grammaticales Traiter les unités lexicales
<p>Explicite – reformulation nécessaire</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Item 30 : pourquoi les enfants n'accompagnent-ils pas les parents ?</li> </ul> <p>Explicite – vision plus globale</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Item 1 : reclasse dans l'ordre les idées d'un texte court</li> </ul> <p>Interprétation localisée :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Item 52 : 3 enfants ont un avis différent : il s'agit en réalité de dégager une interprétation liée à l'ambiance du récit et d'éliminer une proposition...</li> <li>Item 60 : 120 millions d'hectares, c'est 40 fois la Belgique</li> </ul>	<p>L'analyse est un peu moins localisée, les élèves doivent analyser plusieurs phrases pour identifier plus précisément qui parle, ou le sujet de la phrase</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Item 49 : il y a parfois des mauvais jours</li> <li>Item 12 : j'ai entendu un grand cri (on s'intéresse ici au sujet de la phrase)</li> <li>Item 18 : ils ont manifesté (à nouveau le sujet de la phrase ici)</li> </ul> <p>Anaphores nécessitant une analyse sur deux phrases seulement</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Item 64 : anaphore d'hirondelles (ici l'anaphore est à proximité du mot « hirondelle »)</li> </ul>	<p>Sens d'un mot inconnu</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Item 23 : sens du mot « apiculteurs » : ici, le mot est nettement plus complexe à comprendre, mais le contexte est très évocateur « abeille est très présent dans le texte », contrairement aux autres distracteurs « bétails, terre », qui ne sont pas mentionnés</li> </ul> <p>Premières justifications de la terminaison de mots :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Item 78 : que les stars <u>actuelles</u></li> <li>Item 76 : et (la tornade) s'éteint aussi vite qu'elle est <u>apparue</u>.</li> </ul>	

Tableau 6 : Description du niveau 3 de l'échelle

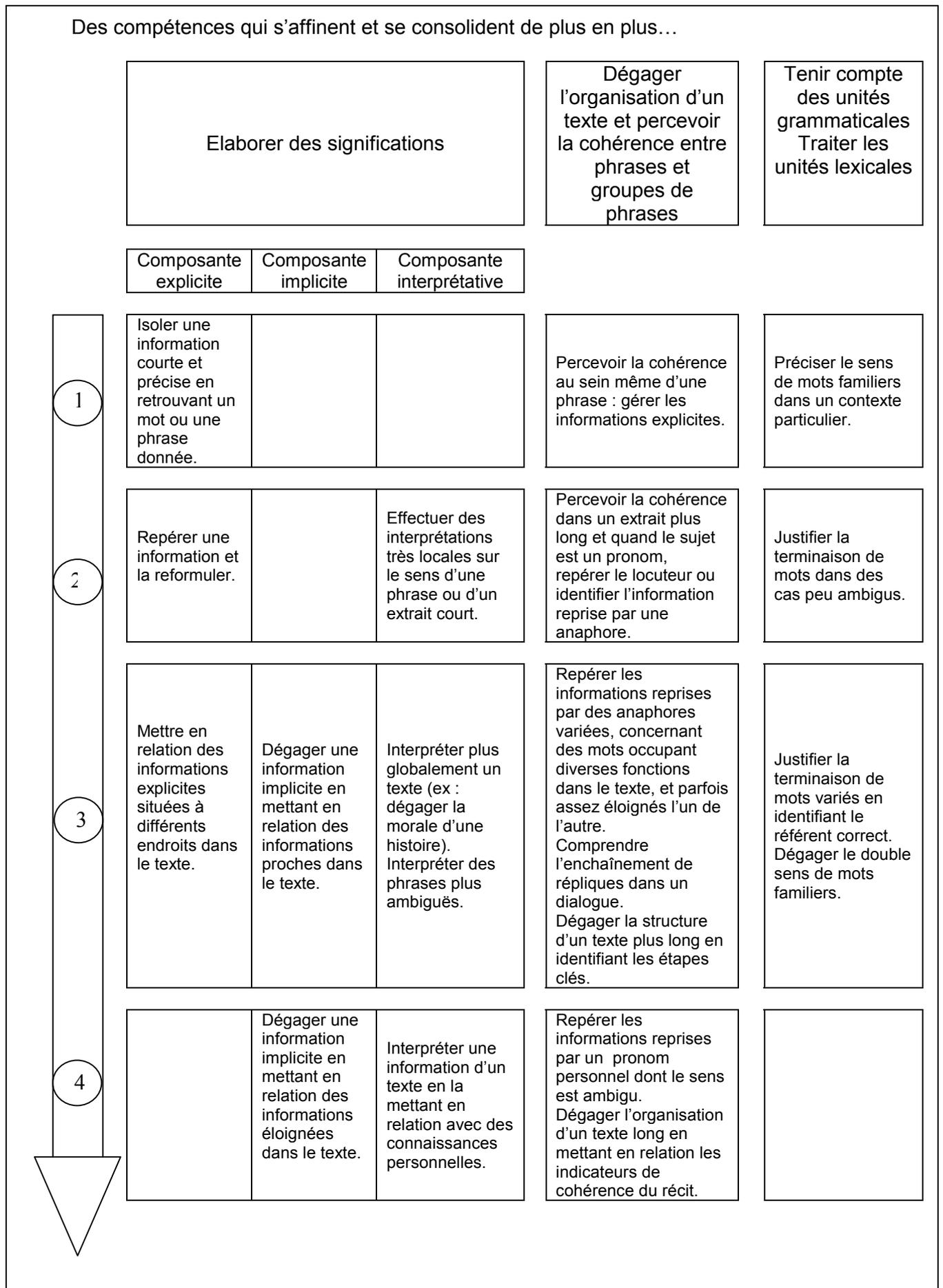
Niveau 3	1. Description globale du niveau		
	<p>A ce niveau, les élèves parviennent :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>à mettre en relation plusieurs informations explicitement données, l'analyse demande de prendre en considération un texte plus long ;</li> <li>à construire une nouvelle information à partir d'informations explicites proches l'une de l'autre dans le texte et ainsi, à entrer pleinement dans l'implicite des textes proposés ;</li> <li>à interpréter des informations, des phrases à double sens, exprimées avec des mots du langage courant ;</li> <li>à percevoir de façon beaucoup plus fine la cohérence entre les phrases : en identifiant les anaphores qui ont une fonction grammaticale autre que le sujet de la phrase - en dégagant des organisateurs textuels - dans un dialogue, en comprenant pleinement l'alternance de la prise de parole, sans que l'information ne soit explicitement donnée, ...</li> </ul> <p>Les élèves sont capables ici de mettre en œuvre la majorité des compétences à certifier fin de la 6<sup>e</sup> année sur des supports adaptés à des élèves de 5<sup>e</sup> primaire.</p>		
	2. Les items que les élèves parviennent à réussir		
	Elaborer des significations	Dégager l'organisation d'un texte et percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases	Tenir compte des unités grammaticales Traiter les unités lexicales
<p>Explicite - Mettre en relation des informations complémentaires à partir d'un extrait de texte plus long.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Items 56 et 57 : l'homme aggrave et l'homme cherche des solutions</li> <li>Item 71 : Mettre dans l'ordre des événements – la chronologie est à construire</li> </ul> <p>Implicite - Traitement nécessaire de l'information :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Item 72 : en quelle année Mozart donne-t-il son premier concert ?</li> </ul> <p>Interprétation :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Item 61 : c'est une petite goutte...</li> </ul>	<p>Identifier un organisateur textuel :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Item 51</li> </ul> <p>Analyser plus globalement un dialogue :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Item 46 : « ou un fou »</li> </ul> <p>Anaphores - on s'intéresse à autre chose qu'au sujet des phrases</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Item 20 : la justice <u>leur</u> a donné raison</li> <li>Item 47 : j'ai une recommandation à <u>vous</u> faire<sup>4</sup></li> </ul> <p>Anaphores - l'analyse nécessite la prise en compte d'un extrait de texte plus long :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Items 59 et 21 : anaphores de chercheurs (à deux endroits éloignés du texte) ou d'abeilles (l'anaphore n'est pas située à proximité directe du mot « abeille »).</li> </ul>	<p>Vocabulaire - expression simple qui doit être interprétée en se dégageant du sens premier des mots qui la composent</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Item 37: à pas de loup</li> </ul> <p>Vocabulaire - mots complexes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Items 54 et 38 désertification/occulté</li> </ul> <p>Justification de la terminaison de mots</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Items 75, 77, 79 et 80 : identifier les mots qui justifient la terminaison des mots soulignés (l'analyse doit ici être plus fine).</li> </ul>	

<sup>4</sup> Ici, l'analyse est particulièrement complexe dans la mesure où les référents se trouvent en aval.

Tableau 7 : Description du niveau 4 de l'échelle

Niveau 4	1. Description globale du niveau		
	<p>A ce niveau, les élèves parviennent :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>à développer une compréhension approfondie d'un texte long en identifiant différents éléments clés dans le récit ;</li> <li>à effectuer des inférences complexes mettant en jeu des informations situées à différents endroits d'un texte long ;</li> <li>à lever une ambiguïté dans la compréhension des anaphores : j'ai juste vu qu'on transportait la victime : « on » désigne le pronom dont l'identification n'est pas claire ;</li> <li>à pouvoir faire intervenir une connaissance personnelle et à la mettre en relation avec des informations du texte pour l'interpréter plus globalement.</li> </ul>		
	2. Les items que les élèves parviennent à réussir		
	Elaborer des significations	Dégager l'organisation d'un texte et percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases	Tenir compte des unités grammaticales Traiter les unités lexicales
<p>Inférences complexes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Item 42 : Qui est Jim Cata ?</li> </ul> <p>Interprétations faisant intervenir des connaissances personnelles</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Item 62 : La Belgique sera-t-elle un désert ?</li> </ul>	<p>Anaphore complexe</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Item 13 : j'ai juste vu qu'on transportait la victime (analyse d'un pronom personnel)</li> </ul> <p>Analyse approfondie de l'organisation du récit</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Item 50 : combien de temps dure le récit ? Explique.</li> </ul>		

Schéma 1 : Présentation synthétique de la progression dans chaque niveau de compétences



Quelle proportion d'élèves retrouve-t-on à chaque niveau de compétences ?

Tableau 8 : Proportion d'élèves aux différents niveaux de compétences<sup>5</sup>.

	Nombre d'élèves	Pourcentage d'élèves	Pourcentage moyen de réussite de ces élèves
<b>Niveau 1</b>	422	13%	37,4%
<b>Niveau 2</b>	1656	51%	63,8%
<b>Niveau 3</b>	988	30%	81,8%
<b>Niveau 4</b>	196	6%	92,1%

- Avec un score moyen au test de 37%, 13% des élèves ont des compétences de niveau 1 : leur lecture leur permet de dégager les informations explicites d'un extrait très court, à condition que des indices forts leur soient fournis dans l'amorce de la question.
- Avec un score moyen de 64%, la moitié des élèves environ se situe au niveau 2 : ils sont capables de mettre en œuvre des compétences variées dans des situations peu ambiguës. L'identification d'informations explicites requérant une analyse plus fine des supports est également à leur portée. Toutefois, ils ne parviennent pas à entrer pleinement dans l'implicite ou dans des interprétations plus globales des textes.
- Près d'un tiers des élèves se situent au niveau 3. Avec un score moyen supérieur à 80%, ils font preuve de compétences qui seront à certifier au terme de la 6<sup>e</sup> année primaire. Ces compétences doivent toutefois être entretenues et développées à l'aide de supports variés, davantage adaptés au niveau de la 6<sup>e</sup> année.
- Enfin 6% des élèves ont des compétences qui relèvent du niveau 4. Avec un score moyen de 92,1%, ils sont parvenus à répondre correctement à la plupart des questions proposées : ils sont capables de gérer la compréhension des textes donnés, que ce soit pour dégager un implicite complexe, pour effectuer une interprétation qui est loin d'être élémentaire ou pour répondre à des questions demandant de dégager l'organisation globale d'un texte long. On peut penser que ces compétences dépassent celles attendues au terme de l'enseignement primaire, même si les supports sur lesquels elles s'exercent sont des supports adaptés à des élèves de 5<sup>e</sup> primaire.

Si la majorité des élèves ont des compétences en construction, voire même déjà bien acquises dans les contextes proposés (niveaux 2 à 4), ce sont les compétences des élèves de niveau 1 qui posent le plus de questions : un peu plus d'un élève sur 8 est en grande difficulté de lecture, il ne maîtrise pleinement que des compétences très rudimentaires et ne parvient pas à entrer pleinement dans une compréhension élémentaire des textes proposés.

### Comment situer le niveau de compétences des élèves de votre classe ?

Afin d'attribuer à chaque élève de votre classe un niveau de compétences, il vous suffit de calculer le pourcentage global de réussite pour chacun de vos élèves. Vous pourrez ensuite déduire le niveau de compétences de chaque élève en utilisant des informations présentées dans le tableau 9. Pour une vision plus globale de votre classe, vous pourrez ensuite comptabiliser le nombre d'élèves situés à chacun des niveaux de compétences.

Tableau 9 : lien entre score global au test et niveau de compétence

Si l'élève a un score global...	Cet élève se situe ...
inférieur à 48,9%	au niveau 1
compris entre 49% et 76,1%	au niveau 2
compris entre 76,2% et 89,8%	au niveau 3
supérieur à 89,9%	au niveau 4

<sup>5</sup> Rappelons qu'un élève est par exemple placé dans le niveau 3 s'il maîtrise bien les items du niveau 3. Il maîtrise mieux encore les items de niveau 2 et de niveau 1. En revanche, même s'il a réussi quelques questions relevant du niveau 4, il n'est pas classé dans ce niveau car il n'en a pas réussi assez. Dans cette logique un élève est affecté à un et un seul niveau même s'il maîtrise aussi les compétences des niveaux inférieurs.

## Les données recueillies lors de l'épreuve de production écrite

C'est la première fois que la production écrite est envisagée à ce niveau de la scolarité dans une épreuve externe non certificative. Plus de 80% des enseignants trouvaient cette épreuve de production écrite tout à fait adaptée aux élèves. Quelques avis moins positifs ont été émis par des enseignants de l'échantillon : certains ont déploré le fait que des mises en contexte étaient présentées aux enfants, d'autres ont moins apprécié la présence d'un texte modèle. D'autres enfin ont expliqué que leurs élèves étaient placés dans des situations peu habituelles dans la mesure où c'est leur première production qui était évaluée alors qu'en classe, leurs élèves avaient toujours la possibilité de retravailler ce premier jet à un autre moment de la journée ou de la semaine. Effectivement, la lecture des analyses présentées dans cette section doit être relativisée à ce point de vue. C'est bien leur premier jet qui est analysé, même si les enfants ont eu l'occasion de consulter leurs référentiels avant de remettre leur copie à l'enseignant.

La passation n'a visiblement pas posé de difficultés majeures, seuls quelques éclaircissements ont dû être apportés dans une minorité de classes (30%) de manière à ce que les élèves puissent s'investir au mieux dans la tâche proposée. Par ailleurs, le texte modèle, visant à leur fournir des informations sur le résultat attendu, a visiblement soulevé peu de questions : plus de 90% des enseignants disent n'avoir pas dû y apporter de précisions supplémentaires.

Au total, les productions ont été codées à l'aide d'une grille permettant d'avoir un double regard sur chacune des productions des élèves :

- d'une part, une appréciation globale suite à une première lecture de la production de l'élève. Cette approche plus subjective sans doute, permet ainsi de nuancer quelque peu les résultats découlant de l'appréciation critériée.
- d'autre part, une appréciation critériée, décomposée en cinq parties, correspondant à chacune des cinq compétences définies dans les Socles ;

L'analyse présentée dans cette section vise à décrire les constats majeurs qui découlent des résultats obtenus par les élèves à chacun des critères envisagés.

### 1. Les résultats de l'appréciation critériée

- ***Orienter son écrit en fonction de la situation de communication***

Dans quelle mesure les élèves ont-ils tenu compte de la situation de communication qui leur était proposée ? Se sont-ils focalisés sur une seule histoire ? Se sont-ils placés dans la peau d'un élève de la classe évoquée dans la nouvelle de Bernard Friot ?

Tableau 10: Résultats concernant le critère « Orienter son écrit en fonction de la situation de communication »

	Proportion d'élèves qui satisfont pleinement au critère
• Le texte envisage <u>une</u> seule histoire.	84,7%
• L'élève se met dans la peau d'un élève évoqué dans le texte de Bernard Friot.	80,0%

Les résultats parlent d'eux-mêmes : une majorité d'élèves remplissent parfaitement les critères envisagés ici.

- **Elaborer des contenus, rechercher et inventer des idées, des mots (fond de l'histoire)**

Les critères envisagés ici visaient à analyser dans quelle mesure la trame de l'histoire inventée par l'élève était clairement apparente : devaient apparaître une situation de départ, un élément déclencheur, une suite et une fin à l'aventure.

Tableau 11 : Résultats concernant le critère « Elaborer des contenus, rechercher et inventer des idées, des mots »

	Proportion d'élèves qui satisfont au critère
• L'élève a écrit une situation de départ.	91,3%
• L'élément déclencheur est présent.	78,0%
• L'élève a inventé une suite et une fin à l'histoire qu'il raconte.	61,5%
• L'élève a développé une suite mais il ne termine pas son histoire.	26,4%

Si la description de la situation de départ et de l'élément déclencheur apparaît dans une grande majorité des productions, c'est souvent dans la suite du récit que des difficultés se manifestent, et effectivement, les profils de réponses des élèves renforcent ce constat, comme le montrent les données du tableau 12

Tableau 12 : Profils de résultats concernant le critère « Elaborer des contenus, rechercher et inventer des idées, des mots »

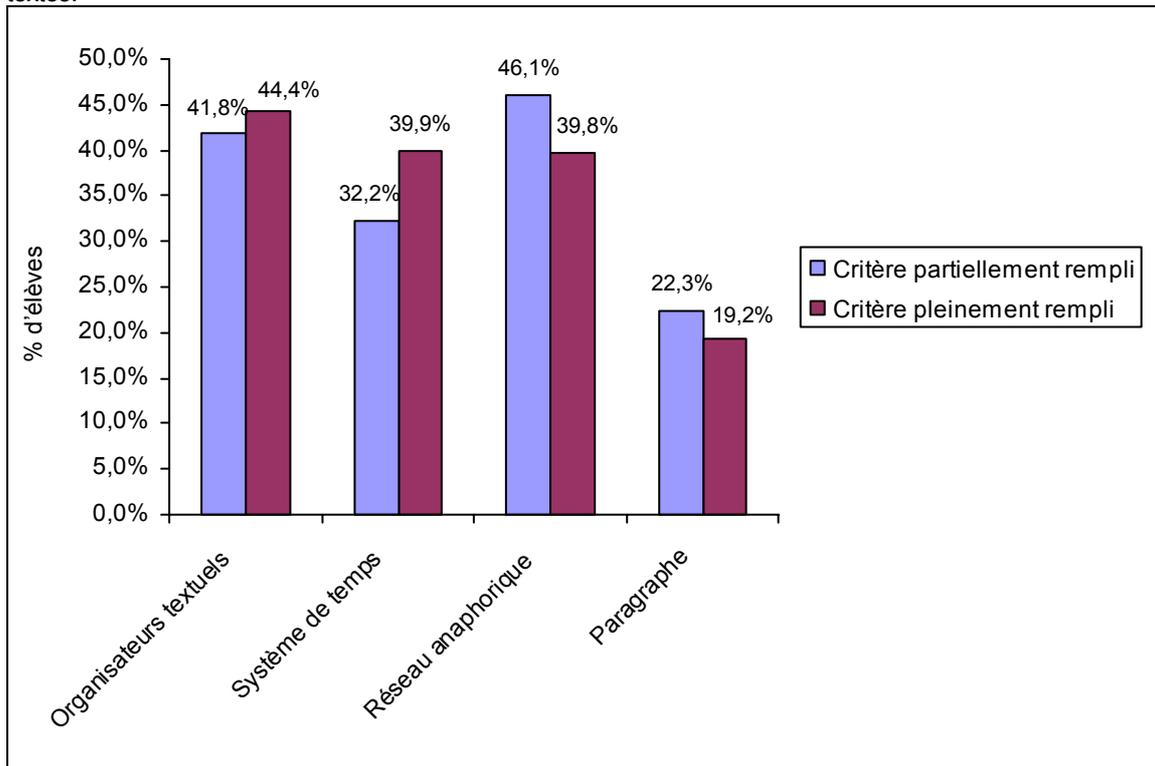
	Proportion d'élèves qui satisfont au critère
• La trame est tout à fait complète, l'ensemble des trois critères envisagés sont parfaitement remplis.	59,3%
• Seule la fin de l'histoire manque dans la production.	17,7%
• Des erreurs apparaissent à différents endroits dans la trame du récit.	23,0%

Si le fond de l'histoire apparaît totalement convaincant dans une majorité des cas (59,3%), on constate que près d'un quart des productions recueillies manque d'une structure de fond essentielle à la bonne présentation du récit inventé (23%) : des faiblesses apparaissent à différents endroits dans la trame du récit. Amener ces élèves à assurer une progression thématique cohérente tout au long du texte paraît essentiel pour leur permettre de produire un écrit qui soit, sur le plan du fond, suffisamment convaincant.

- **Assurer l'organisation et la cohérence du texte**

Différents critères visent à analyser l'organisation et la cohérence des textes élaborés par les élèves : la présence de paragraphes, l'utilisation d'organiseurs textuels, l'utilisation d'un système de temps approprié et enfin l'utilisation d'un réseau anaphorique. Le graphique 4 montre le pourcentage d'élèves qui satisfont pleinement ou partiellement à l'ensemble des critères envisagés.

Graphique 4 : Résultats bruts aux différents critères visant à dégager l'organisation et la cohérence des textes.



On le voit ici, les difficultés sont particulièrement marquées en ce qui concerne la présence de paragraphes qui, s'ils apparaissent dans près de 42% (22,3% + 19,2%) des productions, ne sont judicieusement placés que dans la moitié d'entre elles (19,2%).

Pour les trois autres critères envisagés, plus de 70% des élèves font preuve de compétences au moins partielles dans le domaine : ils utilisent au moins un organisateur textuel, le réseau anaphorique est utilisé une fois au moins à bon escient, le système de temps utilisé est approprié même s'il subsiste souvent une rupture temporelle.

Quels profils se dégagent dans les productions des élèves ?

Afin de fournir des éléments de réponses à cette question, nous avons analysé les productions des élèves en fonction du nombre de critères totalement atteints. Le tableau 13 présente les résultats obtenus :

Tableau 13 : Profils de résultats concernant le critère « Assurer la cohérence et l'organisation du texte »

	Proportions d'élèves
Aucun critère n'est pleinement rempli	27,7%
Un seul critère est pleinement rempli	26,7%
Deux critères sont pleinement remplis	24,7%
Trois critères sont pleinement remplis	16,7%
Quatre critères sont pleinement remplis	4,3%

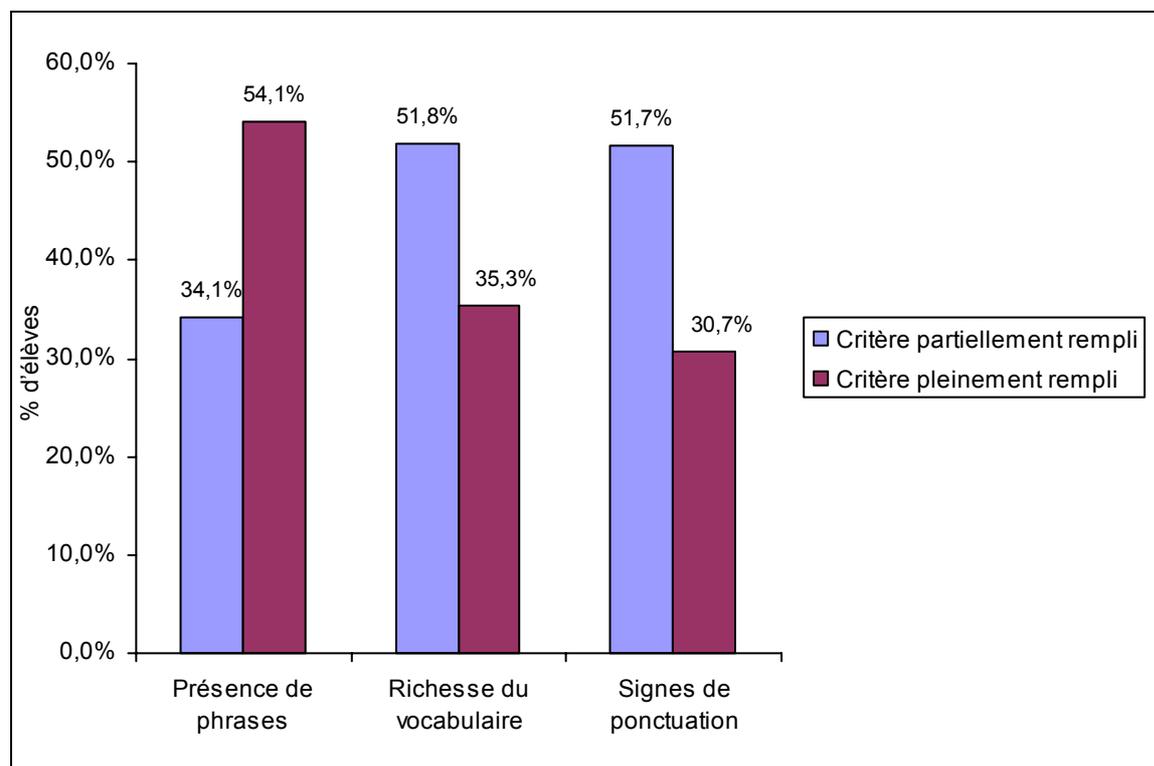
« Assurer l'organisation et la cohérence du texte » constitue effectivement une compétence en pleine construction chez les élèves de 5<sup>e</sup> primaire. Seules 21% des productions analysées remplissent pleinement trois des critères pris en considération.

- **Utiliser les unités grammaticales et lexicales**

Quatre aspects ont été pris en considération : la présence de phrases, l'utilisation de signes de ponctuation, la richesse du vocabulaire et l'orthographe.

- Présence de phrases, signes de ponctuation, richesse du vocabulaire

Graphique 5 : Résultats bruts aux différents critères visant à dégager la présence de phrases, de signes de ponctuation et la richesse du vocabulaire.



A nouveau, on a affaire à des compétences en pleine construction :

- bien que des phrases apparaissent dans près de 90% des productions (54,1% + 34,1%), l'utilisation correcte de l'unité « phrase » ne se rencontre que dans un peu plus de la moitié des productions (54,1%). Près de la moitié des élèves de 5<sup>e</sup> éprouvent des difficultés importantes pour découper les informations en groupes syntaxiques regroupant une même idée. Ce travail n'est en effet pas simple car il demande une mise en relation d'aspects liés au sens et d'aspects syntaxiques et demande encore à être approfondi d'ici la certification.
- la plupart des productions (87,1%) utilisent un vocabulaire suffisant pour que l'essentiel du texte soit compris. Toutefois, et les enseignants de l'échantillon pointent ce problème comme une caractéristique des élèves en grande difficulté de lecture, à peine un peu plus d'un tiers des élèves (35,30%) pensent à varier les mots de vocabulaire qu'ils utilisent.
- les signes de ponctuation sont à retravailler dans près de la moitié des productions. Dans près de 18% d'entre elles, le critère envisagé est tout à fait absent : cela signifie qu'un travail de fond est nécessaire, puisqu'au mieux le point final apparaît comme unique signe de ponctuation.

- Orthographe

Le tableau 14 présente la proportion du nombre de mots correctement orthographiés.

Tableau 14 : Proportion de mots correctement orthographiés

Moins de 60%	2,4%
Entre 60 et 70%	5,1%
Entre 70 et 80%	19,9%
Entre 80 et 90%	43,5%
Plus de 90%	28,9%

Les trois quarts des productions présentent plus de 80% de mots correctement orthographiés. Les résultats dans ce domaine sont donc plutôt encourageants, même si certains élèves éprouvent énormément de difficultés dans ce domaine (2,4% des élèves n'orthographient correctement qu'un peu plus de la moitié des mots qu'ils choisissent pourtant d'utiliser). Certains enseignants estiment toutefois que ce seuil de 80% de mots correctement orthographiés est placé très bas : certaines des productions remplissant pleinement ce critère sont encore pourvues de nombreuses fautes d'orthographe. Ils auraient pour leur part opté pour un comptage sélectif centré sur les mots, les verbes, les adjectifs et les connecteurs.

• **Assurer la présentation du texte**

La majorité des élèves (88,8%) proposent une production soignée, où l'écriture est clairement lisible.

**2. Appréciation globale**

Le tableau 15 présente les différents résultats obtenus aux critères retenus pour exprimer l'appréciation globale des productions des élèves.

Tableau 15 : Résultats de l'appréciation globale.

Le texte est agréable à lire et le message est compréhensible, même s'il comporte encore certaines imperfections tant sur le fond que sur la forme.	38.9%
Sur le fond, le texte présente une certaine richesse, mais d'un point de vue formel, trop de fautes diverses donnent une mauvaise image de l'ensemble.	43.9%
Que ce soit sur le plan du fond ou de la forme, la production n'est pas convaincante : le texte est difficilement lisible, très difficile à comprendre : des mots sont mal écrits, les segmentations sont incorrectes, l'écriture phonétique.	17.3%

Si la majorité des élèves parviennent à exprimer leurs idées par écrit (82,8%), moins de la moitié d'entre eux cependant (38,9%) proposent des productions globalement satisfaisantes tant sur le plan du fond que sur le plan de la forme.

Près d'un élève sur six (17,3%) ne parvient pas à produire un écrit suffisamment compréhensible. Lorsqu'on analyse la manière dont les productions de ces élèves ont été jugées lors de l'appréciation critériée, les éléments suivants se dégagent :

- les difficultés principales rencontrées se concentrent souvent sur la prise en compte de la situation de communication : près de 20% de ces élèves ne remplissent aucun des critères définis dans ce domaine. Ce constat est bien compréhensible : comment

apprécier globalement la production d'un texte ne répondant pas aux exigences imposées par la situation de communication ?

- en ce qui concerne les autres critères envisagés, la plupart des élèves y répondent souvent partiellement : un travail important reste à produire à différents niveaux, même si certains aspects de leur production méritent d'être valorisés.

Il semble donc qu'un travail important reste à faire auprès d'une majorité d'élèves afin qu'ils prennent pleinement conscience que l'écrit n'est pas une simple retranscription de l'oral.

Du point de vue de l'enseignement, des composantes propres à l'écrit (organisation du texte en paragraphes, utilisation de la ponctuation, variété du vocabulaire, ...) doivent donc être développées, et cela bien au-delà de la scolarité primaire. Ce constat corrobore celui qui ressort de l'évaluation critériée où les aspects d'organisation et de cohérence du texte sont ceux qui semblent causer le plus de difficultés aux élèves.

## B. Les facteurs individuels et la réussite au test de lecture

Dans la section précédente, nous nous sommes attachés à décrire les différences de scores entre les élèves en les reliant aux compétences qu'ils parviennent à mobiliser. Une approche complémentaire mais tout aussi essentielle vise à s'interroger sur les différences de scores en fonction de diverses caractéristiques des élèves. C'est sur cette question que nous allons nous pencher dans cette section.

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

La performance au test a été mise en relation avec trois types de facteurs : les caractéristiques personnelles des élèves, les pratiques et attitudes envers la lecture, et enfin leur appréciation des trois textes sur lesquels s'appuyait l'épreuve. Au total, 2862 questionnaires ont pu être mis en relation avec leur score. Les analyses présentées dans cette section portent donc sur ces 2 862 élèves.<sup>6</sup>

### Les caractéristiques personnelles et l'environnement familial

#### a) Les différences selon le sexe

Comme le montre le tableau 16, une légère différence de réussite au test (inférieure à 2%) apparaît à l'avantage des filles, comme c'est souvent le cas dans les tests de lecture.

Tableau 16 : Scores moyens des filles et des garçons sur le score global en lecture

	Proportion d'élèves	% moyen de réussite au test
Filles	48,8%	68,5%
Garçons	51,2%	66,8%

Le tableau 17 permet d'affiner le constat en identifiant la proportion de filles et de garçons que l'on retrouve à chaque niveau de performance.

Si l'on s'intéresse à la proportion de filles et de garçons à chacun des niveaux de compétences (tableau 5), on constate également des différences minimes, avec une proportion un peu plus importante de garçons situés aux niveaux 1 et 2 (33,6% contre 29,9% pour les filles).

Tableau 17 : Proportion de filles et de garçons situés à chaque niveau de performance en lecture.

	Proportion d'élèves situés au niveau 1	Proportion d'élèves situés au niveau 2	Proportion d'élèves situés au niveau 3	Proportion d'élèves situés au niveau 4
Filles	5,8%	24,1%	15,6%	3,3%
Garçons	7,0%	26,6%	14,6%	3,0%

<sup>6</sup> Les pourcentages présentés ici ont été calculés sur la base du nombre de répondants à chacune des questions.

## **b) Les différences selon le parcours scolaire**

Le redoublement est sans conteste un paramètre important dans la réussite des élèves de 5<sup>e</sup> primaire. Que l'on analyse la situation à partir de l'année de naissance des enfants (tableau 18) ou en contrastant les scores moyens des élèves selon qu'ils ont ou non redoublé au moins une fois (tableau 19), une hiérarchie nette se dégage dans les scores moyens au test. Les élèves qui sont en avancement normal sont nés en 1996.

Tableau 18 : Pourcentages moyens de réussite au test en fonction de l'année de naissance

	Proportion d'élèves	% moyen de réussite au test
1993	0,7%	50,4%
1994	4,1%	55,5%
1995	17,4%	60,2%
1996	75,4%	70,3%
1997	2,3%	74,0%
1998	0,1%	86,4%

Tableau 19 : Pourcentages moyens de réussite au test en fonction du redoublement

	Proportion d'élèves	% de réussite au test
Elèves qui ont redoublé	19,0%	58,5%
Elèves qui n'ont jamais redoublé	81,0%	70,1%

Cette hiérarchie se retrouve également si l'on analyse la proportion d'élèves aux différents niveaux de compétences (tableau 20) : près d'un quart des élèves ayant au moins doublé une fois ont des compétences plus que rudimentaires dans le domaine de la lecture. A peine 14% d'entre eux (contre 42% d'élèves à l'heure) obtiennent un niveau 3 ou 4, témoignant d'une bonne maîtrise d'une majorité de compétences évaluées.

Tableau 20 : Pourcentages moyens de réussite au test en fonction du redoublement

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Elèves qui ont redoublé	24%	62%	12%	2%
Elèves qui n'ont jamais redoublé	10%	48%	35%	7%

### c) Les différences selon les variables socio-culturelles

Plusieurs aspects sont envisagés ici : les différences selon la profession des parents, le pays d'origine de l'élève et de ses parents ainsi que la langue parlée à la maison.

#### • La profession des parents

Dans le questionnaire, la majorité des élèves ont fourni des informations sur la profession de leurs parents. Ces données ont ensuite été codées selon la méthodologie développée par Baeckelmans<sup>7</sup>. Des regroupements de catégories ont été opérés, car les informations fournies par les enfants ne permettaient pas d'attribuer un code suffisamment précis à la profession fournie. Le tableau 21 reprend les pourcentages moyens de réussite au test en fonction de la profession des parents. Une hiérarchie se dégage nettement dans ce cas : plus de 15% de différences s'observent entre les élèves dont les parents sont au chômage et ceux dont les parents ont une profession de niveau 5. Il faut cependant signaler que la progression est particulièrement nette aux niveaux inférieurs et s'estompe lorsqu'on monte dans les niveaux supérieurs (1% de réussite au test sépare les élèves dont l'un des deux parents au moins a une profession de niveau 4 ou 5).

Cette analyse est effectuée sur la base des scores globaux au test de lecture. Elle reflète une tendance générale, et doit être interprétée dans ce sens. Cela ne veut pas dire que tous les élèves dont les parents ont une profession répertoriée dans les premiers niveaux ont un faible niveau de lecture. Ainsi, si l'on s'intéresse au niveau de compétences atteint par les élèves dont les parents sont au chômage ou ont une profession de niveau 1, on constate que près d'un quart d'entre eux (24,8) font preuve d'une bonne maîtrise de la plupart des compétences évaluées dans l'épreuve puisqu'ils se situent à un niveau de compétence égal ou supérieur à 3.

Tableau 21 : Pourcentages moyens de réussite au test en fonction de la profession des parents

	Proportion d'élèves	% de réussite au test
Parents au chômage	6,8%	59,0%
Profession de niveau 1	28,3%	64,3 %
Profession de niveau 2	29,4%	67,9%
Profession de niveau 3	17,5%	70,8%
Profession de niveau 4	10,5%	75,4%
Profession de niveau 5	7,4%	76,3%

<sup>7</sup> Baeckelmans a établi une grille qui répartit les professions par secteurs d'activités et, pour chacun d'entre eux, établit une hiérarchie sociale en sept niveaux du niveau 1 (le plus bas) au niveau 7 (le plus élevé). Lors de l'encodage des données nous avons regroupé les catégories extrêmes en une seule catégorie (1 et 2 d'une part dans la catégorie 1 et 5, 6 et 7, d'autre part dans la catégorie 5). Par ailleurs, un nombre important d'enfants ont expliqué que leurs parents étaient au chômage. Ils constituent également une catégorie à part. Dans les catégories les plus basses, on trouve des professions telles que cultivateur, ouvrier métallurgiste, mécanicien ou encore conducteur de taxi. Dans les niveaux intermédiaires figurent des métiers tels que comptable, commerçant ou infirmier. Enfin, dans les catégories supérieures, se trouvent des professions comme ingénieur, médecin, professeur d'université ou avocat.

- **la langue parlée à la maison**

Bien que la langue la plus fréquemment parlée par les élèves (89% des élèves) soit le français, on constate ici aussi une hiérarchie des scores moyens au test, selon que les élèves parlent le français à la maison, une autre langue de l'union européenne ou une autre langue étrangère. L'ampleur des différences avoisine les 12%.

Tableau 22 : Pourcentages moyens de réussite au test en fonction de la langue parlée à la maison

	Proportion d'élèves	% de réussite au test
Français	88,9%	68,6%
Autre langue de l'union européenne	4,6%	63,7%
Autre langue étrangère	6,5%	57,0%

- **Le pays d'origine**

Le tableau 23 montre que les élèves étrangers, qu'ils soient de première ou de deuxième génération, ont un score un peu plus faible que les autres : la différence de scores avoisine les 10%.

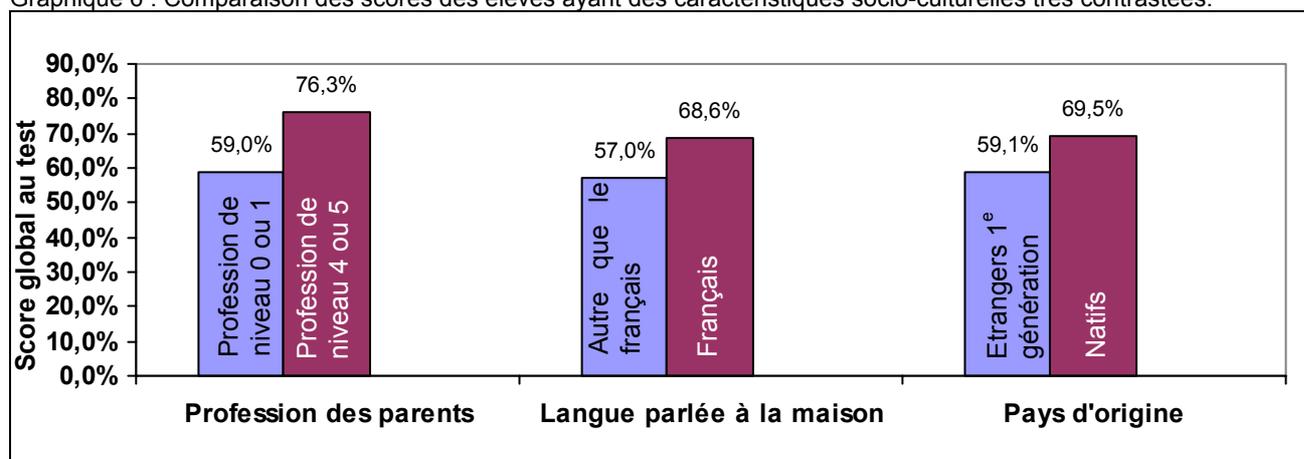
Tableau 23 : Pourcentages moyens de réussite au test en fonction du pays d'origine des élèves et de leurs parents

	Proportion d'élèves	% de réussite au test
Natifs (élèves nés en Belgique et dont au moins un des parents est né en Belgique)	80,3%	69,5%
Etrangers de 2 <sup>e</sup> génération (élèves nés en Belgique dont les parents sont nés à l'étranger)	12,5%	60,8%
Etrangers de 1 <sup>e</sup> génération (élèves nés à l'étranger et dont les parents sont nés à l'étranger)	7,2%	59,1%

- **Les constats majeurs qui ressortent du lien entre la réussite au test et les variables socio-culturelles**

L'ensemble des variables envisagées montre des scores contrastés quel que soit le paramètre envisagé, comme le montrent les données présentées dans le graphique 6

Graphique 6 : Comparaison des scores des élèves ayant des caractéristiques socio-culturelles très contrastées.



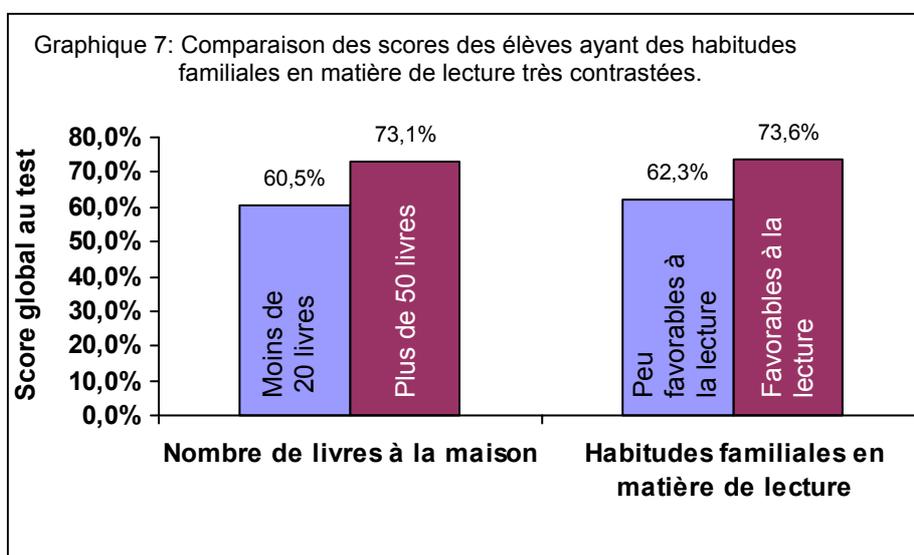
Dans chacun des cas, les différences entre les scores moyens de réussite des élèves ayant des caractéristiques socio-culturelles très contrastées (nous ne reprenons ici que les extrêmes) avoisinent les 10% et peuvent s'étendre jusqu'à 16% si l'on considère la profession des parents.

### c) Les différences selon les habitudes de la famille par rapport à la lecture

Certaines questions posées aux élèves permettent d'approcher quelques facettes de l'importance attribuée à la lecture par les familles des élèves : le nombre de livres à la maison, la variété des ouvrages, l'abonnement à des quotidiens, le fait de voir lire des adultes à la maison.

Des scores contrastés sont observés selon les différents paramètres envisagés.

Le graphique 7 synthétise les constats majeurs qui ressortent de l'analyse. Dans les deux cas, les différences entre les scores moyens de réussite des élèves ayant des habitudes familiales très contrastées (nous ne reprenons ici que les extrêmes) sont à la hauteur de celles que l'on observe au niveau du statut socio-économique. Remarquons toutefois que les deux aspects envisagés ne sont pas indépendants : les enfants qui ont le plus de livres à la maison sont souvent ceux dont les parents ont un statut socio-économique élevé.



- **Le nombre de livres à la maison et leur variété**

Le tableau 24 reprend le pourcentage de réussite au test en fonction du nombre de livres à la maison, et on le voit, une progression se dégage à ce niveau également : 13% de réussite séparent les extrêmes, c'est-à-dire les scores des élèves qui ont plus de 51 livres à la maison de ceux qui en ont moins de 20. Ce constat peut être affiné en analysant le type d'ouvrages que l'on retrouve dans les bibliothèques (ouvrages de littérature, recueils de poésie, livres d'art, dictionnaires, ouvrages documentaires). Des différences de scores s'observent également : les élèves qui possèdent à la maison des ouvrages de littérature ont un score supérieur de 7% environ aux élèves qui disent ne pas en disposer. Il en est de même en ce qui concerne la présence dans la bibliothèque familiale d'un dictionnaire français ou d'ouvrages documentaires.

Tableau 24 : Pourcentages moyens de réussite au test en fonction du nombre de livres à la maison

	Proportion d'élèves	% de réussite au test
Aucun livre ou très peu (moins de 20)	18,4%	60,5%
Assez pour remplir une étagère (de 21 à 51)	45,3%	66,4%
Assez pour remplir une ou deux bibliothèques (51 ou plus)	36,3%	73,1%

- **L'abonnement à des quotidiens et le fait de voir lire des adultes à la maison**

Deux questions permettent d'approcher ces pratiques familiales en matière de lecture. Les données recueillies sont présentées dans les tableaux 25 et 26.

Tableaux 25 et 26 : quelques habitudes familiales en matière de lecture

	Proportion d'élèves		Proportion d'élèves
Chez toi, peux-tu voir un des adultes de ta famille en train de lire quelque chose (journal, magazine, livre, ...) ?		Dans ta famille, quelqu'un reçoit-il ou achète-t-il régulièrement (plusieurs fois par semaine) un journal (quotidien) ?	
Tous les jours	47,0%	Oui	67,1%
Pas vraiment tous les jours mais plus d'une fois par semaine	35,8%	Non	32,9%
Occasionnellement	9,2%		
Rarement ou jamais	8%		

D'après ces données, il semble que les pratiques familiales en matière de lecture soient assez répandues.

Sont-elles liées d'une manière ou d'une autre au score global en lecture ?

- Hormis le nombre de livres à la maison, prises isolément, ces pratiques familiales n'ont que très peu d'impact sur le score des élèves en lecture : les différences entre les différents groupes d'élèves avoisinent au mieux les 2%.
- En revanche, si l'on considère simultanément les données relatives au nombre et à la variété de livres à la maison, aux habitudes de lecture des adultes et à la présence de quotidiens dans les maisons, on obtient un indice « Habitudes familiales par rapport à la lecture » qui permet de globaliser, pour chaque élève, l'ensemble des données qui le concernent sous les différents aspects analysés<sup>8</sup>.

Afin de voir si les élèves dont les pratiques familiales en lecture sont importantes obtiennent un score plus ou moins différent des autres, nous avons réparti les élèves en trois groupes équivalents, selon l'intensité des pratiques familiales. Le tableau 27 présente les résultats obtenus par ces trois groupes d'élèves et montre qu'un écart de plus de 10% sépare les élèves dont les habitudes familiales de lecture sont les plus fortes des autres<sup>9</sup>.

Tableau 27 : Indice lié aux habitudes familiales

	% de réussite au test
Elèves dont les habitudes familiales de lecture sont les plus faibles	62,3%
Elèves dont les habitudes familiales de lecture sont moyennes	67,0%
Elèves dont les habitudes familiales de lecture sont les plus fortes	73,6 %

<sup>8</sup> Une analyse statistique nous permet d'affirmer que le regroupement des items sous la forme d'un indice « habitudes familiales par rapport à la lecture » a du sens (coefficient alpha = .59).

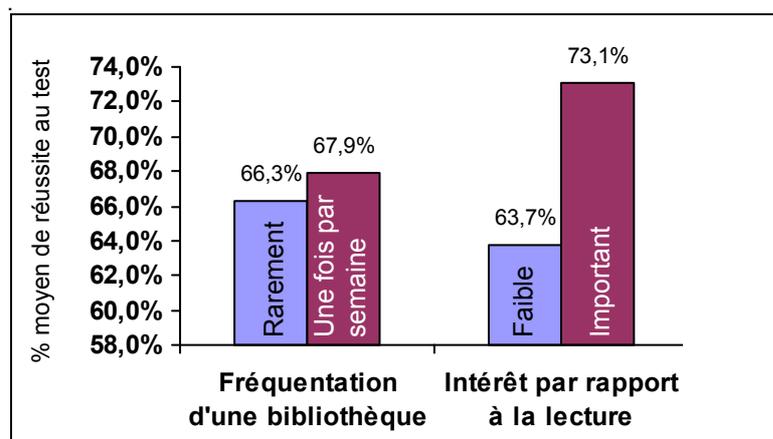
<sup>9</sup> Une analyse statistique permet de confirmer cette tendance : la corrélation entre les deux variables s'élève à .27 (p < 0.001)

## Les pratiques et les attitudes des élèves en matière de lecture

Plusieurs questions posées aux élèves visaient à cerner quelques-unes de leurs pratiques de lecteurs.

Le graphique 8 présente les résultats concernant deux variables : la fréquentation d'une bibliothèque et l'intérêt par rapport à la lecture. Si les résultats sont peu différents selon que les élèves fréquentent régulièrement ou non une bibliothèque, une différence de près de 10% sépare les élèves ayant des attitudes les plus positives par rapport à la lecture de ceux ayant les attitudes les moins positives.

Graphique 8: Comparaison des scores des élèves ayant des pratiques et attitudes en matière de lecture très contrastés



- **La fréquentation d'une bibliothèque**

Le tableau 28 présente la proportion d'élèves fréquentant plus ou moins régulièrement une bibliothèque, ainsi que le score obtenu par les élèves en fonction de ce paramètre.

Tableau 28 : La fréquentation d'une bibliothèque

	Proportion d'élèves	% de réussite au test
Est-ce que tu empruntes des livres à la bibliothèque de l'école ou dans une autre bibliothèque ?		
Jamais ou presque jamais	32,1%	66,3%
Environ une fois par mois	33,9%	67,9%
Environ une fois par semaine	34,0%	68,3 %

Plus de 2/3 des élèves de 5<sup>e</sup> primaire disent fréquenter une bibliothèque. Ce paramètre semble peu lié aux résultats globaux au test, puisqu'une différence de moins de 2% sépare le score moyen des élèves qui fréquentent régulièrement une bibliothèque de ceux qui ne la fréquentent pas.

- **L'intérêt par rapport à la lecture**

Plusieurs questions du questionnaire étaient destinées à cerner de manière fine l'intérêt des élèves par rapport à la lecture. Les tableaux 29, 30 et 31 reprennent les réponses obtenues item par item

Tableau 29 : Echelle d'attitude par rapport à la lecture

	Pas d'accord ou pas du tout d'accord	D'accord ou tout à fait d'accord
Dans quelle mesure es-tu d'accord avec les propositions suivantes ?		
Je ne lis que si je suis obligé(e) de le faire	79,8%	20,2%
La lecture est un de mes passe-temps favoris	41,1%	58,9%
J'aime parler de mes lectures avec d'autres	48,3%	51,6%
Je trouve difficile de lire un livre en entier	71,8%	28,2%
Je suis content(e) si je reçois un livre comme cadeau	14,9%	85,1%
Pour moi, la lecture est une perte de temps	88,3%	11,7%
Je peux facilement rester un mois sans lire	60,3%	39,7%
J'aime aller dans une librairie ou une bibliothèque	24,5%	75,5%
Pourquoi lire alors que je peux regarder la télévision ?	45,9%	54,1%
Je lis seulement pour obtenir les informations dont j'ai besoin	70,8%	29,2%
J'ai besoin de bouger : je ne peux pas rester assis à lire plus que quelques minutes	71,1%	28,9%
Si je n'ai rien à lire, je me sens un peu perdu	64,2%	35,8%

Tableau 30 : Pratiques de la lecture pendant le week-end

	Jamais	30 minutes ou moins	30 minutes ou plus
Pendant le week-end, combien de temps passes-tu habituellement à lire des livres, des magazines, des bandes dessinées ou autre chose <b>pour ton plaisir ?</b>	14,6%	<b>35.8%</b>	<b>49.6%</b>

Tableau 31 : Variété des situations de lecture

	oui
Est-ce que qu'il t'arrive de lire dans les situations suivantes ?	
Le soir, dans ton lit, avant de t'endormir	81,2%
Pendant la nuit, pour finir un livre passionnant	36,4%
Dans les transports en commun	50,7%
Dans les salles d'attente (dentiste, médecin, ...)	73,9%
A l'école, quand tu as du temps libre	66,1%
Dans les librairies ou au rayon livres/BD des grandes surfaces	62,7%
Pendant les vacances	77,4%

Les pourcentages item par item montrent que les élèves ont une attitude plutôt positive en regard de la lecture.

Dans quelle mesure le goût plus ou moins prononcé pour la lecture est-il lié aux résultats obtenus au test : les élèves les plus intéressés par la lecture ont-ils de meilleurs résultats que les autres ?

Afin d'analyser cette problématique, nous avons établi un indice permettant de quantifier l'intérêt de chaque élève par rapport à la lecture<sup>10</sup>. Sur cette base, nous avons réparti les élèves en trois groupes équivalents selon leur intérêt croissant en lecture. Le tableau 32 présente les résultats obtenus par ces trois groupes d'élèves et montre qu'un écart de près de 10% sépare les élèves les plus intéressés<sup>11</sup> par la lecture de ceux qui le sont le moins.

Tableau 32 : Indice d'intérêt par rapport à la lecture

	% de réussite au test
Elèves dont les intérêts pour les tâches en lecture sont les plus faibles	63,7%
Elèves dont les intérêts pour les tâches en lecture sont moyens	66.0%
Elèves dont les intérêts pour les tâches en lecture sont les plus forts	73.1%

---

<sup>10</sup> Une analyse statistique nous permet d'affirmer que le regroupement des items sous la forme d'un indice d'intérêt par rapport à la lecture a du sens (coefficient alpha = .84).

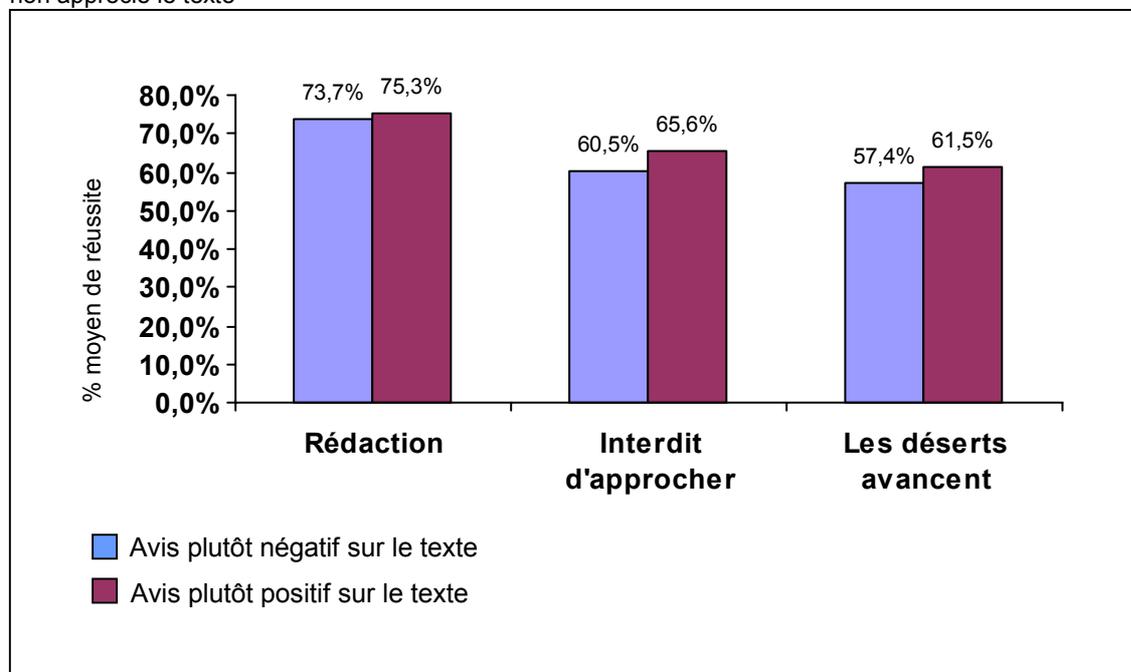
<sup>11</sup> Une analyse statistique permet de confirmer cette tendance : la corrélation entre les deux variables s'élève à .22 ( $p < 0.001$ )

## L'appréciation par les élèves des textes soumis lors de l'évaluation

Lors de la passation de l'épreuve, les élèves ont émis un avis sur chacun des trois textes de l'épreuve : « Rédaction », « Interdit d'approcher » et « Les déserts avancent ». Dans les trois cas, une majorité d'élèves disent avoir apprécié les textes, les deux textes narratifs ayant particulièrement été appréciés (79,0% pour « Rédaction », 72,3% pour « Interdit d'approcher » et 56,7% pour « Les déserts avancent »).

Dans quelle mesure les élèves qui ont particulièrement apprécié le texte répondent-ils mieux aux questions qui le concernent que ceux qui ne l'ont pas apprécié ? Le graphique 9 présente les résultats des élèves aux questions portant sur chaque texte, en contrastant ceux qui ont un avis plutôt négatif sur le texte (pas du tout apprécié ou un peu) et ceux qui émettent un avis positif par rapport aux textes (assez bien ou très apprécié). Les différences de résultats sont minimales, ne dépassant pas 5%. Le fait d'avoir apprécié le texte n'amène pas à un sous-score plus élevé aux questions portant sur ce texte.

Graphique 9: Comparaison des scores des élèves aux questions portant sur chacun des textes selon qu'ils ont ou non apprécié le texte



# TROISIEME PARTIE

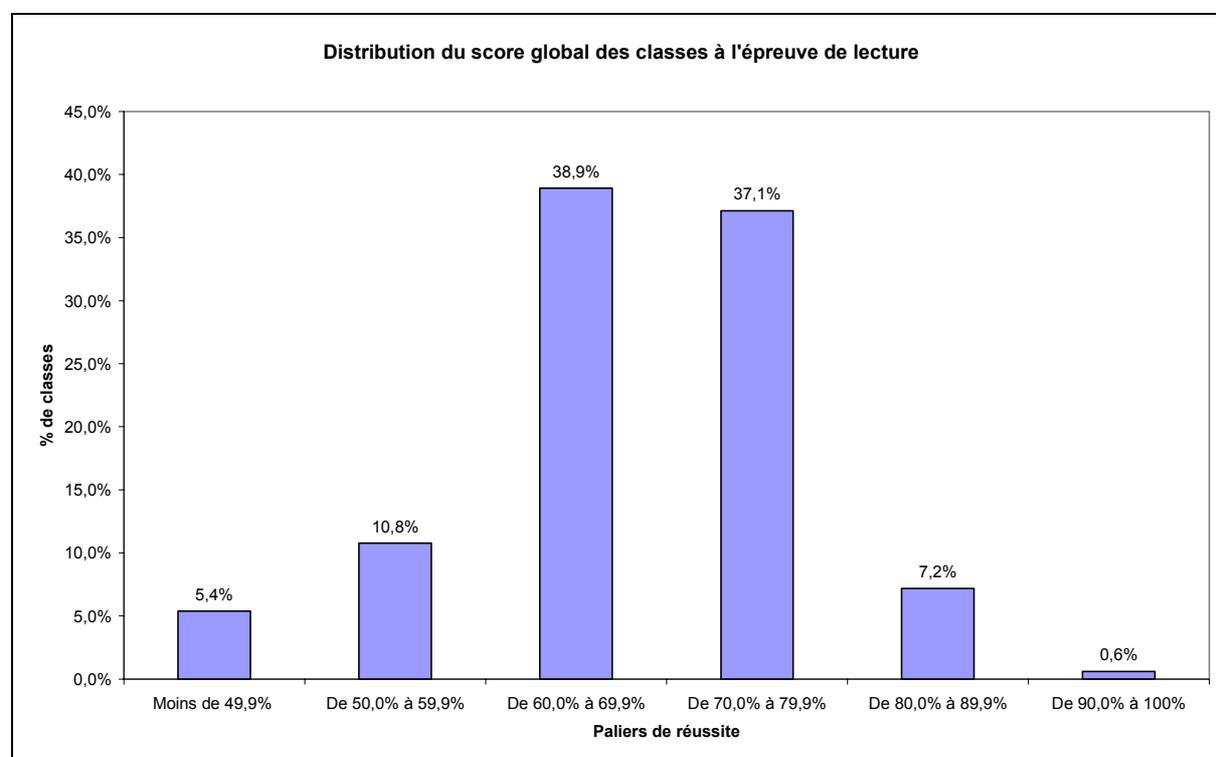
## RESULTATS DES CLASSES

### A. Les résultats globaux

#### Score global

Le score global moyen des classes de l'échantillon s'élève à 67,7%. Avec un écart-type de 9,5%, une dispersion importante des résultats des diverses classes se dégage, comme l'illustre le graphique 10 ci-dessous.

Graphique 10: Répartition des pourcentages de réussite des classes pour le score global.



Près de  $\frac{3}{4}$  des classes de l'échantillon (76,0%) ont un score global situé entre 60 et 80% de réussite au test, ce qui est prévisible étant donné que l'épreuve s'adresse à des élèves en cours d'apprentissage des compétences évaluées. Aux deux extrêmes, on retrouve une proportion assez réduite de classes ayant d'excellents résultats (un peu moins de 8%) et un nombre non négligeable (de l'ordre d'une classe sur 6) de classes dont le score global est assez faible.

## Niveaux de compétences

Dans quelle mesure les niveaux de compétences des élèves au sein des classes est-il contrasté ? On pourrait en effet penser que les classes ayant un score moyen supérieur à 80% ne sont composées que d'élèves de niveaux 3 ou 4.

Le graphique 11 nous permet d'approcher de plus près cette question. Il reprend, pour les trois catégories de classes la proportion d'élèves aux différents niveaux de compétences.

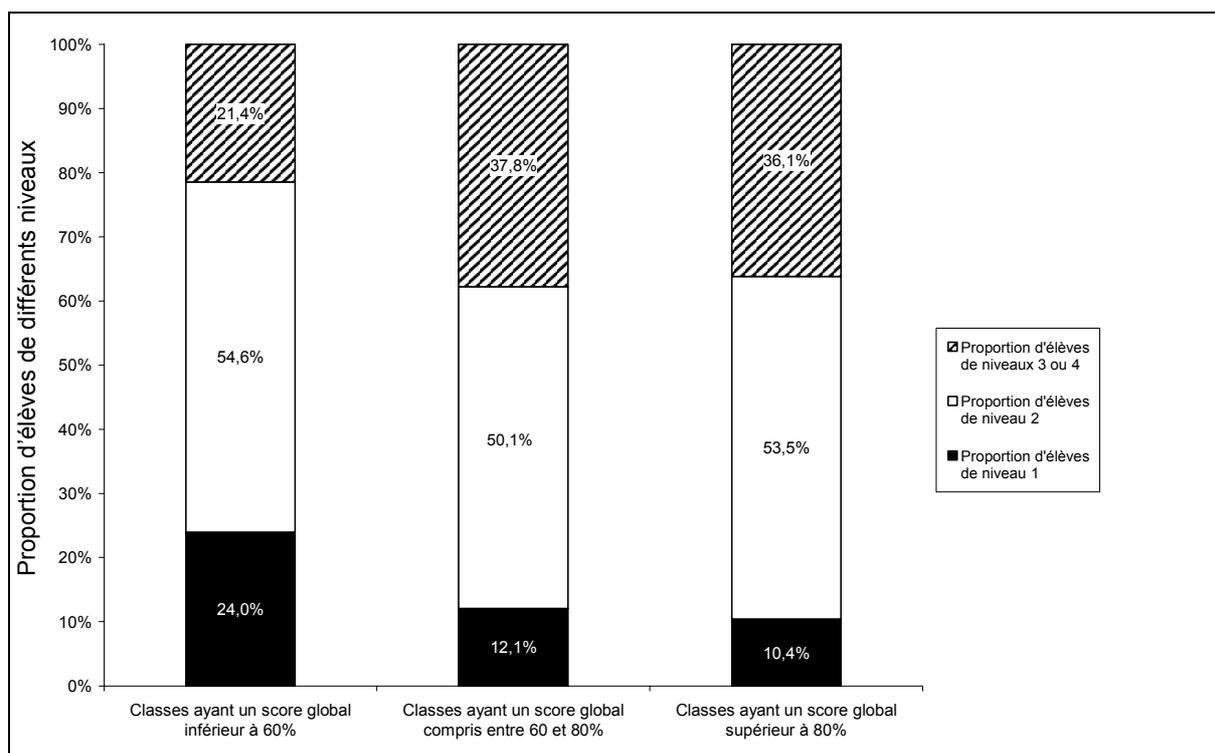
On retrouve des points communs entre les trois catégories de classes :

- elles se composent d'élèves ayant des niveaux variés de compétences ;
- la majorité des élèves des différentes classes se situent au niveau 2.

Les classes dont les scores sont supérieurs à 60% présentent un profil assez comparable, (avec un peu moins d'élèves très faibles) au profil des classes dont le score est supérieur à 80%.

Les différences se marquent davantage lorsqu'on contraste les classes dont le score global est faible avec les deux autres catégories de classes : les élèves très faibles sont deux fois plus nombreux dans ces classes que dans les deux autres. **C'est donc, semble-t-il principalement la présence beaucoup plus importante de ces élèves qui fait la différence entre les classes dont le pourcentage moyen de réussite est faible des autres.** Nous l'avons développé précédemment, ces élèves maîtrisent les compétences de niveau 1 : ils parviennent principalement à effectuer des analyses très locales des textes, à condition qu'on s'en tienne au dégagement d'informations explicites. Ils sont donc encore très éloignés des compétences attendues au terme de la sixième année. **Les défis des enseignants de ces classes plus faibles, on le sent ici sont donc de taille, même si au sein de celles-ci, on retrouve aussi des enfants qui ont un bon niveau de compétences (en moyenne 21,4%).**

Graphique 11 : Proportion d'élèves situés aux différents niveaux de compétences dans les classes dont le score global est contrasté



## B. Les facteurs contextuels et la réussite au test

Tout comme les élèves des classes retenues dans l'échantillon, les enseignants de ces mêmes classes ont accepté de remplir un questionnaire centré sur leur contexte plus spécifique, tant sur le plan structurel que sur leurs habitudes en matière de pratiques d'enseignement de la lecture.

Dans cette section nous analysons plus spécifiquement les données ainsi recueillies et, quand c'est possible, les relations entre ces données contextuelles et les scores globaux moyens. Bien qu'une large majorité des enseignants concernés aient complété le questionnaire de contexte, seules les données de 167 classes ont pu être mises en relation avec leur score. Pour les autres, il n'a pas été possible d'effectuer un appariement des documents suffisamment fiable. Les données présentées dans cette section portent donc sur cet échantillon de 167 classes<sup>12</sup>.

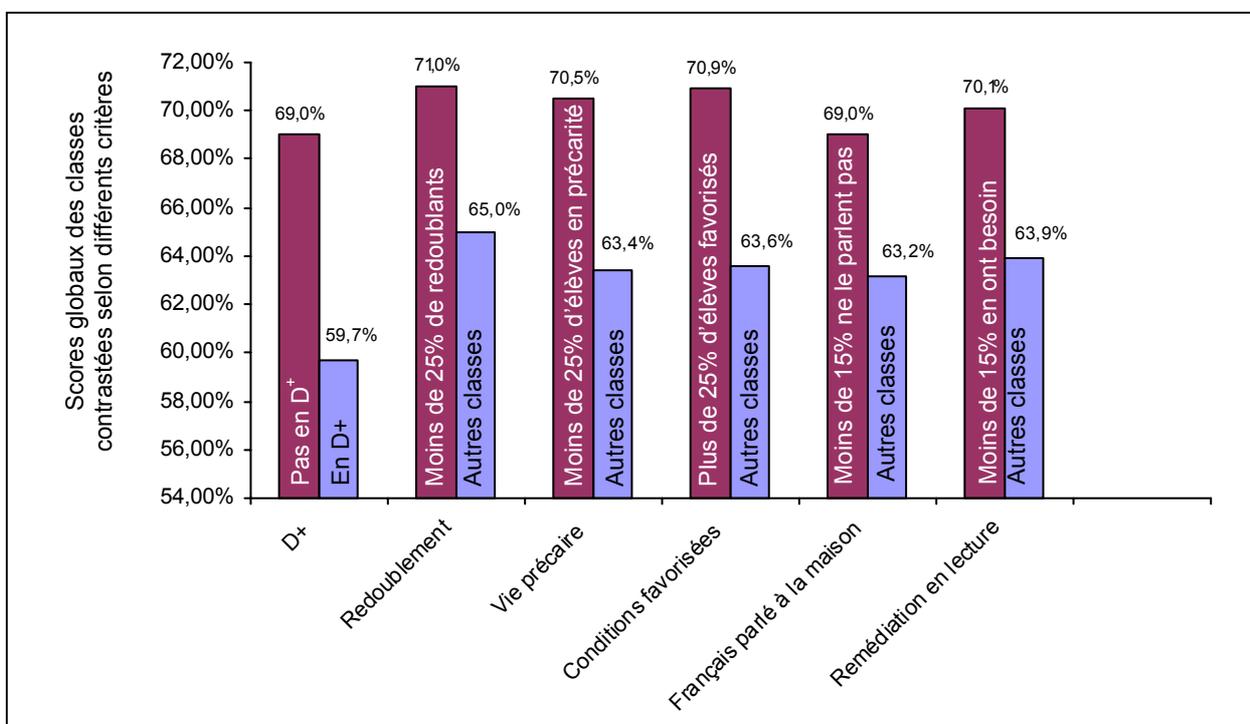
### Les caractéristiques structurelles de l'école et de la classe

On l'a mis en évidence précédemment, les scores globaux des élèves au test peuvent être très différents selon une variété de caractéristiques sociologiques.

Qu'en est-il au niveau des classes ? Les classes présentant un nombre important d'élèves ayant redoublé ou vivant dans des conditions de vie précaire ont-elles des résultats différents des autres ? Ce sont ces aspects qui sont envisagés dans cette section.

Le graphique 12 synthétise les diverses informations qui se dégagent de ces analyses, et qui sont développées plus précisément par la suite. On le voit, les différences avoisinent dans tous les cas les 5%. Elles sont toutefois plus marquées selon que les écoles sont ou non en discrimination positive.

Graphique 12 : Les scores globaux des classes en fonction de leurs caractéristiques structurelles



<sup>12</sup> Les pourcentages présentés ici ont été calculés sur la base du nombre de répondants à chacune des questions.

Outre la possibilité de constater l'ampleur des différences entre les classes, chaque enseignant, en toute connaissance de la situation structurelle de sa classe, a la possibilité de se comparer au score global des classes qui lui ressemblent le plus. C'est pour cette raison que dans les tableaux qui suivent apparaît chaque fois une colonne où l'on peut indiquer le score moyen de sa classe en regard du score moyen des classes de profil semblable.

- **Les scores des classes selon qu'elles sont ou non dans une école en discrimination positive**

Tableau 33 : Résultats des classes selon qu'elles sont ou non dans des écoles en discrimination positive

	Proportion de classes	Score global au test	Score global dans votre classe
D+	14,5%	59,7%	
Non D+	85,5%	69,0%	

- **Les scores des classes selon qu'elles sont ou non en immersion**

Seules cinq classes de l'échantillon sont en immersion, les scores globaux qu'elles ont obtenus ne peuvent être contrastés avec une fiabilité suffisante au score global des autres.

- **Les scores des classes dont une proportion plus ou moins importante d'élèves sont en situation de redoublement**

Tableau 34 : Résultats des classes selon qu'elles ont plus ou moins de 25% d'élèves en situation de redoublement

	Proportion de classes	Score global au test	Score global dans votre classe
Moins de 25% des élèves sont en situation de redoublement	57,4%	71,0%	
25% ou plus des élèves sont en situation de redoublement	42,6%	65,0%	

- **Les scores des classes dont une proportion plus ou moins importante d'élèves vivent dans des conditions de vie précaire**

Tableau 35 : Résultats des classes selon qu'elles ont plus ou moins de 25% d'élèves dans des conditions de vie précaire

	Proportion de classes	Score global au test	Score global dans votre classe
Moins de 25% des élèves vivent dans des conditions de vie précaire (parents au chômage, familles très nombreuses, ...)	63,5%	70,5%	
25% ou plus des élèves vivent dans des conditions de vie précaire	36,5%	63,4%	

- **Le score des classes dont une proportion plus ou moins importante d'élèves sont issus de milieux socio-culturels favorisés**

Tableau 36 : Résultats des classes selon qu'elles ont plus ou moins de 25% d'élèves issus de milieux socio-culturels favorisés

	Proportion de classes	Score global au test	Score global dans votre classe
Moins de 25% des élèves sont issus de milieux socio-culturels favorisés (enseignants, cadres, professions libérales, ...)	47,9%	63,6%	
25% ou plus des élèves sont issus de milieux socio-culturels favorisés	52,1%	70,9%	

- **Le score des classes dont une proportion plus ou moins importante d'élèves dont la langue principalement parlée à la maison n'est pas le français**

Tableau 37 : Résultats des classes selon qu'elles ont plus ou moins de 15% d'élèves dont la langue principalement parlée à la maison n'est pas le français

	Proportion de classes	Score global au test	Score global dans votre classe
Moins de 15% <sup>13</sup> des élèves dont la langue principalement parlée à la maison n'est pas le français	80,9%	69,0%	
15% ou plus des élèves dont la langue principalement parlée à la maison n'est pas le français	19,1%	63,2%	

- **Le score des classes dont une proportion plus ou moins importante d'élèves auraient besoin de remédiation en lecture**

Tableau 38 : Résultats des classes selon qu'elles ont plus ou moins de 25% d'élèves qui auraient besoin de remédiation en lecture

	Proportion de classes	Score global au test	Score global dans votre classe
Moins de 25% des élèves auraient besoin de remédiation en lecture	67,7%	70,1%%	
25% ou plus des élèves auraient besoin de remédiation en lecture	32,3%	63,9%	

<sup>13</sup> Dans ce cas, nous avons choisi de contraster les classes selon une proportion inférieure ou supérieure à 15% car trop peu de classes ont plus de 25% des élèves dont la langue principalement parlée à la maison n'est pas le français.

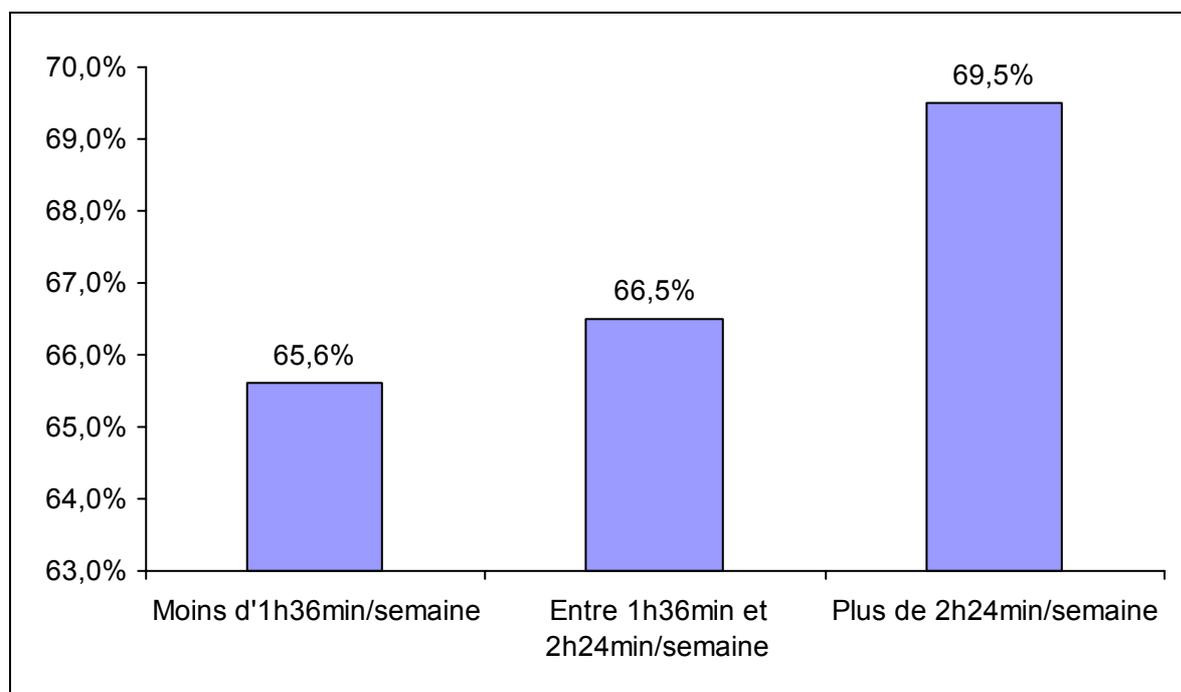
## Les pratiques en lecture dans les classes

Différentes questions permettent de mieux cerner quelques caractéristiques de l'organisation des apprentissages dans le domaine de la lecture.

Nous avons cherché à découvrir dans quelle mesure ces pratiques de lecture étaient liées aux scores globaux des classes. Différentes analyses statistiques ont tenté de contraster sous différents angles les pratiques des enseignants et de calculer le score global de réussite de classes contrasté par rapport à ces critères et seule une variable est liée significativement aux scores des classes : il s'agit du temps consacré à l'enseignement de la lecture<sup>14</sup>.

Le graphique 13 montre les différences de réussite en fonction du temps consacré à la lecture. Pour calculer les moyennes figurant dans ce graphique, nous avons réparti les classes en trois groupes de taille équivalente. Les classes qui consacrent le plus de temps à l'enseignement de la lecture obtiennent un score moyen supérieur de 4% aux classes qui y consacrent le moins de temps.

Graphique 13 : Les scores globaux des classes en fonction du temps consacré à la lecture



Dans la suite de cette partie, nous proposons une description des pratiques des enseignants concernant trois thèmes : le type de textes exploités en classe, le type d'activités de lecture proposées aux élèves et l'utilisation du coin-lecture.

<sup>14</sup> Pour cette variable, on observe une corrélation de 0,17 avec le score total et la différence observée est significative ( $p < 0.05$ ).

- **Le type de textes exploités dans les classes.**

Le tableau 39 présente la fréquence d'utilisation de textes de différentes natures par les enseignants.

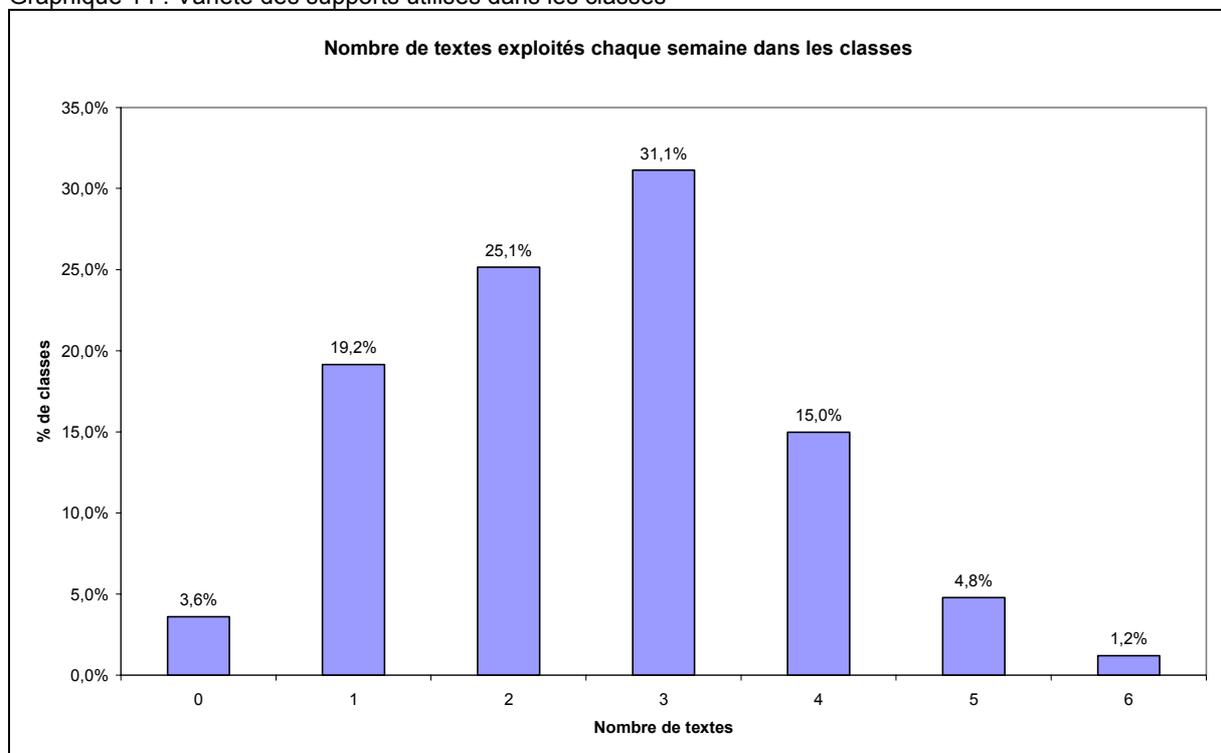
Tableau 39 : Fréquences d'utilisation de différents types de textes.

	Quelques fois par an	1 ou 2 fois par mois	Chaque semaine
A quelle fréquence les élèves sont-ils amenés à lire ou à consulter les types d'écrits suivants lors d'activités inscrites dans l'apprentissage de la langue française ?			
Textes narratifs ou de fiction	4,8%	41,2%	53,4%
Textes informatifs	3,6%	42,4%	53,9%
Documents (tableaux, schémas, plans, cartes, ...)	14,5%	53,3%	32,1%
Textes injonctifs (recettes, modes d'emploi, notices...)	43,0%	37,0%	20,0%
Textes argumentatifs ou persuasifs	63,0%	32,7%	3,6%
Ouvrages de référence (dictionnaires, encyclopédies, ...)	1,8%	6,0%	92,2%

On le voit, dans la majorité des classes, les textes les plus souvent exploités sont narratifs, informatifs ou référentiels, ces derniers étant utilisés très fréquemment dans une majorité écrasante des classes (92,2%).

Le graphique 14 permet d'affiner ce constat en s'intéressant cette fois au nombre de textes fréquemment exploités dans les classes. On constate ici des pratiques très variées, même si une majorité des enseignants exploitent chaque semaine deux ou trois types de textes.

Graphique 14 : Variété des supports utilisés dans les classes



## Le type d'activités proposées en lecture

Le tableau 40 présente la diversité des activités de lecture proposées par les enseignants.

Tableau 40 : Types d'activités de lecture

	Quelques fois par an	1 ou 2 fois par mois	Chaque semaine
A quel rythme vos élèves sont-ils impliqués dans ces activités ?			
Lire à voix haute pour exercer la fluidité de lecture	7,2%	27,0%	65,9%
Lire silencieusement en classe	0,0%	8,4%	91,6%
Répondre par écrit à des questions de compréhension de lecture	0,0%	31,8%	68,2%
Lire individuellement à la bibliothèque ou dans le coin-lecture	23,5%	23,5%	53,0%
Discuter de livres lus par les élèves (cercle de lecture)	62,3%	32,3%	5,4%
Ecouter des élèves lire à voix haute à l'ensemble de la classe	18,7%	36,7%	44,6%
Utiliser de façon explicite des stratégies de compréhension de lecture.	14,2%	48,8%	37,0%

L'activité la plus fréquemment pratiquée est la lecture silencieuse, réalisée dans la quasi-totalité des classes (91,6%).

Répondre par écrit à des questions de compréhension et lire individuellement sont également des pratiques qu'une majorité d'enseignants font de manière régulière (68,2% et 53,4%)

Si la lecture à voix haute se retrouve également dans une proportion un peu moindre, l'utilisation explicite de stratégies de compréhension en lecture et des discussions sur des livres lus par les élèves constituent des activités moins pratiquées dans les classes. Or, de nombreuses études effectuées dans le domaine de la didactique de la lecture montrent l'intérêt de ce genre de pratiques pour l'amélioration des compétences en lecture des élèves.

En ce qui concerne les stratégies de compréhension en lecture, nous disposons d'informations plus précises sur celles que les enseignants jugent prioritaires et qu'ils souhaiteraient développer davantage. Ils sont particulièrement demandeurs d'outils relatifs aux stratégies suivantes :

- se créer des images pendant la lecture ;
- mettre en relation le contenu d'un texte avec son expérience ;
- se poser des questions pour vérifier sa propre compréhension ;
- parler de ses lectures avec d'autres ;
- prendre note ou écrire sur ce qui a été lu ou revenir en arrière dans la lecture.

Seul un tiers des enseignants interrogés déclarent qu'ils sont suffisamment outillés face à l'enseignement explicite de ces stratégies.

A l'inverse, la majorité des enseignants disent qu'ils ont suffisamment d'outils pour travailler avec les élèves les stratégies suivantes qu'ils jugent essentielles :

- amener les élèves à se servir d'ouvrages de référence ;
- clarifier le sens de mots inconnus ;
- adapter son mode de lecture en fonction de la tâche ;
- imaginer et prédire la suite d'un texte.

## Le coin-lecture

Plusieurs questions visaient à analyser plus précisément dans quelle mesure des classes de l'échantillon disposaient d'un coin-lecture et de quelle manière celui-ci était exploité.

### *Le coin-lecture présent dans la plupart des classes*

La plupart des classes (70,1%) disposent d'un coin-lecture. Le nombre de livres et de revues qui le composent varie beaucoup d'une classe à l'autre, la majorité des enseignants évaluant sa taille à moins de 70 livres et moins de 200 revues. Souvent (75,2% des cas), ces documents peuvent être empruntés et emportés à domicile.

### *Le coin-lecture, une bibliothèque à l'échelle de la classe*

Les tableaux 41 et 42 s'intéressent à l'utilisation faite du coin-lecture.

Tableau 41 : Fréquence d'utilisation du coin-lecture

	Tous les jours ou presque	Une à deux fois par semaine	Une à deux fois par mois au plus
A quelle fréquence donnez-vous le temps d'utiliser le coin-lecture ?	57,4% <sup>15</sup>	29,6%	13%

Tableau 42 : Mode d'utilisation du coin-lecture

	Oui
Quels modes de fréquentation du coin-lecture proposez-vous à vos élèves de 5 <sup>e</sup> année ? Tous les élèves y vont au même moment, chacun lisant de son côté ou par deux	9,6%
Les élèves y vont par petits groupes (dans le cadre des ateliers)	19,5%
Les élèves qui ont fini leurs activités s'y rendent pour s'occuper	97,5%
Les élèves s'y rendent s'ils ont besoin de faire des recherches dans le cadre d'une activité que vous leur proposez	83,6%
Vous y organisez des activités avec toute la classe	17,4%
Les élèves y vont pour emprunter des livres qu'ils liront à la maison	65,5%

D'après ces informations, il apparaît que le coin-lecture sert de bibliothèque à l'échelle de la classe. Les élèves s'y rendent par plaisir, une fois l'activité terminée ou lorsqu'ils ont besoin d'une information particulière dans le cadre d'une activité.

La plupart du temps, les élèves se rendent seuls au coin-lecture. Toutefois, des approches plus novatrices sont décrites par environ un enseignant sur 5 qui y organise des activités en petits groupes ou plus rarement avec l'ensemble de la classe.

<sup>15</sup> Les pourcentages sont ici calculés sur la base des enseignants dont les classes comportent un coin-lecture.



## QUATRIEME PARTIE

### CONCLUSION

Centrée sur des compétences à certifier au terme de la 6<sup>e</sup> primaire, le pourcentage moyen de réussite au test de lecture s'élève à 67,1%. Il semble bien refléter le fait que l'on mesure des compétences en cours de construction pour la majorité des élèves de cinquième primaire. Dans le domaine de la production écrite, cette tendance se matérialise par des acquis encore trop fragiles en ce qui concerne les compétences propres à l'écrit telles que l'utilisation de paragraphes, l'emploi judicieux de signes de ponctuation, d'un vocabulaire riche et diversifié.

Quels sont les acquis et les points à retravailler dans le domaine de la lecture d'ici la certification ? Plusieurs analyses ont été exposées dans ce document pour voir ce qui se cachait vraiment derrière ce score global de 67,1%.

- une première entrée par les sous-scores montre que les différences se marquent principalement à trois niveaux :
  - o la longueur des textes, les textes courts étant manifestement mieux réussis que les textes longs ;
  - o la nature même du texte : le texte « rédaction » étant mieux réussi que les autres ;
  - o la composante explicite ou implicite/interprétation des questions, les situations nécessitant le repérage direct d'une ou de plusieurs informations d'un texte étant en moyenne mieux réussies que les autres.

L'analyse des pourcentages de réussite par item met en évidence les limites de cette première approche : certains items portant sur les textes courts sont réussis par très peu d'élèves et à l'inverse, certains items visant à travailler l'interprétation sont finalement assez bien réussis. Il semble donc que ce soit la combinaison de différents facteurs qui aide le mieux à comprendre les différences de réussite entre les items et, parallèlement, ce qui pose vraiment problème à une majorité des élèves.

- Une seconde voie d'entrée nous a alors amenés à décrire les compétences des élèves en fonction du type de questions auxquelles ils ont répondu correctement. Quatre niveaux de compétences ont ainsi été définis, et permettent de dresser un portrait de compétences d'élèves qui se solidifient et s'affinent d'un niveau à l'autre dans trois grands domaines de compétences : élaborer des significations, dégager l'organisation du texte et percevoir la cohérence entre phrases et enfin, tenir compte des unités grammaticales et traiter les unités lexicales.
  - o Les élèves situés à un niveau 1 réussissent les questions nécessitant la recherche d'une information courte en retrouvant un mot ou une phrase donnés.
  - o Les élèves situés à un niveau 2 sont capables de réussir des questions issues des trois grands domaines de compétences à condition que l'analyse à réaliser soit très locale. Ils ne parviennent cependant pas encore à entrer pleinement dans l'implicite des textes.
  - o Au niveau 3, les élèves sont capables d'analyses plus globales, et ce quel que soit le domaine de compétence envisagé : avec un pourcentage moyen au test de 81,8%, ils semblent faire preuve d'une bonne maîtrise, dans les différents contextes, d'une majorité des compétences évaluées.
  - o Au niveau 4 enfin, les élèves sont en plus capables de traiter des informations ambiguës, d'interpréter une information en la reliant à des connaissances personnelles.

Si la majorité des élèves ont des compétences en construction, voire même déjà bien acquises dans les contextes proposés (niveaux 2 à 4), ce sont les compétences des élèves de niveau 1 qui posent le plus de questions : un peu plus d'un élève sur 8 est en grande difficulté de lecture, il ne maîtrise pleinement que des compétences très rudimentaire de repérage d'une information explicite clairement située dans le descriptif de la question. Avec un score moyen de réussite au test de 37,4% ces élèves ne parviennent pas à entrer pleinement dans une compréhension élémentaire des textes qui leur sont proposés. Un travail de fond est donc à faire auprès de ces élèves pour qu'ils parviennent, au terme de la 6<sup>e</sup> primaire à atteindre l'ensemble des compétences à certifier.

Parallèlement, une analyse menée au niveau des classes montre une dispersion très forte des compétences des élèves: dans les classes coexistent en effet des élèves maîtrisant les seules compétences de niveau 1 et des élèves aux compétences de niveau 4. Ce qui différencie les classes ayant un score global inférieur à 60% des autres, c'est la proportion d'élèves très faibles : près d'un quart des élèves de ces classes ne dépassent pas le niveau 1 de compétences. On ne retrouve que 10% des élèves dans cette situation dans les classes dont le score global est supérieur à 80%. Si gérer l'hétérogénéité du niveau de lecture des élèves est un défi pour chaque enseignant, celui-ci est particulièrement crucial pour les enseignants travaillant dans les classes ayant un score global faible.

Plusieurs mises en relations ont été effectuées entre les scores des élèves ou des classes et des caractéristiques personnelles, familiales ou structurelles. Si certaines variables stables comme le parcours scolaire, la profession des parents ou la langue parlée à la maison sont liées à la réussite au test, d'autres variables en relation avec la réussite au test sont, elles, modifiables: ainsi amener les élèves à avoir un autre regard sur la lecture, les amener à prendre réellement du plaisir dans le fait de lire un livre ou de consulter un écrit peut constituer une piste intéressante pour amener davantage d'élèves à une maîtrise suffisante des compétences requises à la fin de la 6<sup>e</sup> année.

En conclusion, si la majorité des élèves sont en bonne voie vers l'acquisition des compétences essentielles de lecture requises au terme de la 6<sup>e</sup> primaire, il est toutefois essentiel de continuer à travailler avec eux les compétences liées à l'inférence, l'interprétation, l'organisation du texte et des phrases ou l'analyse en contexte des unités grammaticales et lexicales et ce, dans des conditions et sur base de supports variés. Parallèlement, un travail de fond doit être réalisé avec les élèves les plus faibles plus ou moins nombreux selon les classes : avec eux, un long chemin d'apprentissage et d'approfondissement reste à parcourir vers la maîtrise des compétences dont ils devront rendre compte à la fin de la 6<sup>e</sup> primaire. Un enseignement explicite de stratégies de compréhension en lecture pourrait aider les élèves à approfondir leurs compétences dans le domaine. Cette approche semble séduire les enseignants interrogés à ce sujet même s'ils soulignent un manque d'outils pour travailler efficacement plusieurs de ces stratégies essentielles. Une réflexion dans ce sens pourrait contribuer à améliorer les compétences des élèves et les amener vers une maîtrise suffisante des compétences clés dans le domaine. Dans le domaine de la production écrite, ce sont les composantes plus spécifiques à l'écrit, telles que l'organisation du texte en paragraphes, l'utilisation pertinente de la ponctuation, l'utilisation d'un vocabulaire varié en vue d'éviter notamment des répétitions, ...) qui doivent être retravaillées, car dans ce domaine également, on sent que les compétences des élèves sont en pleine construction.

## ANNEXES

### **ANNEXE 1 : La hiérarchie des items de l'épreuve de lecture en quatre niveaux de compétences.**

Le schéma présenté à la page suivante permet de visualiser la hiérarchie qui se dégage au niveau des items de l'épreuve :

- la partie gauche du schéma présente la répartition des élèves en fonction de leur score moyen de réussite (une croix représente chaque fois 20.2 élèves) ; il permet de visualiser la proportion d'élèves à chacun des niveaux de compétences ;
- la partie centrale du schéma situe les items sur cette même échelle ;
- la partie droite du schéma matérialise le continuum par une flèche répartie en quatre niveaux permettant d'identifier quatre niveaux de compétences et d'associer les items à chacun de ces niveaux.

Ainsi, l'item 10 figure parmi l'un des items les plus simples de l'épreuve. Il est classé dans le niveau 1, niveau que ne dépassent pas une minorité d'élèves (13 %)

A l'autre extrémité, l'item 28 est classé parmi les items les plus complexes : il relève du niveau 4, niveau atteint par 6% des élèves environ.

Schéma 1 : Hiérarchie des items et des élèves selon le modèle de Rasch

Répartition des élèves	Répartition des items	Continuum
13% des élèves ont des compétences de niveau 1	67 70 4 5 7 8 11 40 10 14 44 66 68 48 58 9 39 43 49	Niveau 1
51% des élèves ont des compétences de niveau 2	69 23 64 3 12 29 18 52 1 30 31 6 27 15 32 60  19 24 2 22 65 78 16 26 34 74	Niveau 2
30% des élèves ont des compétences de niveau 3	35 38 41 17 33 37 54 71 75 80 25 47 61 77 20 53 56 57 46 72 21 36 51 55	Niveau 3
6% des élèves ont des compétences de niveau 4	50 13 62 45 28  42	Niveau 4

## ANNEXE 2 : Les résultats par item

Dans cette annexe, sont développés les résultats par item pour chacune des questions de l'épreuve, envisagées texte par texte. Afin de personnaliser votre lecture, nous vous proposons de compléter au fur et à mesure les tableaux en indiquant, pour chaque item, les pourcentages de réponses correctes obtenus dans votre classe et constater dans quelle mesure vos élèves ont des résultats plus ou moins semblables à ceux des élèves de l'échantillon.

- **Questions sur le texte « Rédaction »**

Question	Item		% de réussite	Ma classe
<b>Q1</b>	1	Reclasse les idées dans l'ordre	<b>70,3 %</b>	
<b>Q2</b>	2	Pourquoi la rédaction demande-t-elle plus d'effort que la conjugaison ?	<b>66,2%</b>	
<b>Q3</b>	3	Au début de l'histoire, pour quelle raison l'enfant pense-t-il avoir toujours 0 à ses rédactions ?	<b>81,7%</b>	
<b>Q4</b>	4	Qu'a-t-il écrit dans sa rédaction quand il a obtenu 9,5/10 ?	<b>92,1%</b>	
<b>Q5</b>	5	La maîtresse remplaçante est jeune	<b>92,1%</b>	
	6	L'enfant a raté deux rédactions	<b>77,1%</b>	
	7	L'enfant n'aime pas les mathématiques	<b>92,4%</b>	
	8	L'appartement des voisins du dessous a été inondé	<b>92,3%</b>	
<b>Q6</b>	9	J'ai entendu un grand cri. Qui crie ? Pourquoi ?	<b>2/2 : 55,6%</b> <b>1/2 : 30,0%</b>	
<b>Q7</b>	10	« Heureusement, ma mère s'est coupé le doigt en tranchant le gigot ». Que signifie ici « heureusement » ?	<b>90,7%</b>	
<b>Q8</b>	11	Qu'est-il arrivé à la maîtresse d'école ?	<b>2/2 : 42,5%</b> <b>1/2 : 80,3%</b>	
<b>Q9</b>	12	« j' » désigne	<b>82,0%</b>	
	13	« on » désigne	<b>24,1%</b>	
	14	« la victime » désigne	<b>89,9%</b>	
	15	« on » désigne	<b>74,7%</b>	
	16	« nous » désigne	<b>64,0%</b>	
	17	« elle » désigne	<b>57,9%</b>	
	<b>Score total pour le texte « Rédaction »</b>			<b>75,0%</b>

Même si le pourcentage moyen de réussite des questions relatives à ce texte est plutôt élevé, on constate une grande disparité dans les pourcentages moyens de réussite par item, qui s'étalent de 24,1% (question 9, item 13) à 92,3% (question 5, item 8).

Les items réussis par une grande majorité des élèves (pourcentages de réussite supérieurs à 75%) concernent :

- la recherche d'informations explicites où les mots présents dans la question sont identiques à ceux qui doivent être identifiés dans le texte. Dans ce cas, un simple repérage visuel de mots est suffisant pour réussir l'item (4-5-7-8). Les élèves réussissent également bien les questions qui nécessitent une reformulation d'information explicite (les mots présents dans la question ne se retrouvent pas tels quels dans le texte (items 3-6) ;
- la recherche de certaines anaphores concernant le narrateur de l'histoire (item 12) ou lorsque le référent se retrouve à proximité directe de l'anaphore (item 14 : la victime, c'était une dame) ;
- l'interprétation du sens du mot « heureusement » dans son contexte. A nouveau ici, une analyse très locale de ce mot de vocabulaire élémentaire suffit pour répondre correctement à la question.

Certains items ont posé plus de difficultés aux élèves (pourcentages de réussite compris entre 50 et 75 %). Ils concernent :

- l'interprétation d'informations du texte (items 9 et 11) : la réponse n'est pas explicite, des mises en relations sont ici nécessaires ;
- le dégagement d'informations explicitement données (items 1 et 2), mais cette analyse doit s'effectuer soit sur un extrait plus long de texte et une reformulation des idées est également nécessaire ;
- l'identification correcte d'anaphores où une analyse plus fine doit être effectuée (items 15, 16 et 17). Ils ne concernent pas toujours le sujet de la phrase et l'analyse doit prendre en compte plusieurs phrases.

Deux items ont clairement posé d'importantes difficultés aux élèves :

- l'un concerne l'analyse d'un pronom personnel où l'élève devait lui-même émettre des hypothèses sur le référent, dont certaines n'étaient pas plausibles (l'ambulance) ;
- l'autre porte sur l'interprétation forte du texte (qu'est-il réellement arrivé à la maîtresse d'école ?).

Globalement, les enseignants estiment que l'ensemble des questions posées sont bien adaptées à des élèves de 5<sup>e</sup> primaire (plus de 75% sont de cet avis). La question 4, portant sur l'identification d'une information explicite est jugée un peu trop simple par environ un enseignant sur 5 et effectivement, il s'agit de la question la mieux réussie de l'épreuve.

### Questions sur le texte « Interdit d'approcher »

Question	Item		% de réussite	Ma classe
Q13	24	Quel texte raconte le mieux toute l'histoire ?	69,0 %	
Q14	25	Numérote dans l'ordre les évènements qui se sont produits le vendredi	54,1%	
Q15	26	Quand cela se passe-t-il ? Les jumeaux arrivent à la maison de vacances	65,3%	
	27	Le nain sort de sa cabane	77,7%	
	28	Les enfants vivent leur première séance ...	25,8%	
	29	Il pleut toute la journée	81,9%	
Q16	30	Pourquoi les enfants ne partent-ils pas avec leurs parents le dimanche ?	79,8%	
Q17	31	Quelle cabane ressemble le plus ... ?	78,6%	
Q18	32	Retrouve le plan du jardin décrit dans le texte.	74,4%	
Q19	33	Cite deux choses que Jim Cata fait lorsqu'il écrit des histoires	2/2 : 60,1% 1/2 : 12,3%	
Q20	34	Les voilà carrément morts. Que veut dire cette expression ?	64,3%	
Q21	35	Puis un rire énorme s'élève dans le ciel. Qui rit et pourquoi ?	61,5%	
Q22	36	Pourquoi l'homme de la cabane utilise-t-il le mot « affreux » en parlant des jumeaux ?	44,1%	
Q23	37	Ils avancent vers la cabane <b>sans faire de bruit.</b>	58,4%	
Q24	38	Tout est occulté	61,8%	
	39	Punaise !	86,7%	
Q25	40	« ils » désigne ...	92,3%	
	41	« vous » désigne ...	62,5%	
	42	« Jim Cata » désigne ...	19,9%	
	43	« J' » désigne ...	86,6%	
Q26	44	Qui dit quoi ? « Il est interdit de s'approcher de la cabane située au fond du jardin. »	90,3%	
	45	« Et si la cabane donnait dans l'autre jardin ? »	27,7%	
	46	« Ou un fou... »	48,2%	
	47	« Il nous reste deux jours pour élucider ce mystère »	53,5%	
	48	« Punaise ! »	87,6%	
	49	« Il y a parfois de mauvais jours... »	87,3%	
Q27	50	Combien de temps s'écoule-t-il entre l'arrivée en Bretagne et la visite en classe... ? »	26,5%	
	51	D'autres mots ou expressions du texte permettent de situer les évènements dans le temps. Cites-en un.	44,5%	
Q28	52	Trois enfants ont des avis différents sur l'humeur de l'écrivain...	80,0%	
Q29	53	Quel message correspond le mieux ... ?	51,6%	
<b>Score total pour le texte « Interdit d'approcher »</b>			<b>64,61%</b>	

Ce texte a globalement posé plus de difficultés aux enfants que le texte « Rédaction ». Pourtant, on observe à nouveau une grande disparité dans les pourcentages de réussite aux différents items.

Les items réussis à plus de 75% par les élèves concernent :

- l'identification d'informations explicites nécessitant une reformulation (items 27, 29, 30,31,32) ;
- l'identification correcte d'anaphores qui nécessitent une analyse très élémentaire d'une ou deux phrases – l'anaphore occupe la fonction de sujet d'une phrase (items 40 et 43) ;
- l'identification de l'émetteur d'une phrase dans un dialogue. Cette recherche nécessite un traitement très local du dialogue (items 44 et 49) ou se dégage d'une première lecture globale du texte (item 48) ;
- la compréhension d'un mot du langage courant dans le contexte du texte (item 39) ;
- l'interprétation d'une information exprimée dans un court extrait (item 52). Vu le format de la question, il n'est guère étonnant de constater ce taux élevé de réussite, puisque deux réponses correctes étaient possibles ici.

Les items qui ont posé plus de difficultés aux élèves (réussite comprise entre 50 et 75%) concernent :

- l'identification de plusieurs informations explicites : peu d'indices sont donnés pour favoriser un repérage rapide (item 33). On remarque que, pour cet item, peu d'élèves n'ont identifié qu'un seul élément de réponse (12%). Ce constat n'est guère étonnant dans la mesure où les deux informations sont citées au même endroit dans le texte ;
- la mise en évidence d'informations explicites demandant de prendre en considération un extrait plus long du récit (items 24 et 25). Pour l'item 24, on constate que les erreurs les plus fréquentes consistent à ne se centrer que sur la première partie du récit ;
- la recherche d'informations implicites demandant de mettre en relation des informations assez proches l'une de l'autre (items 26, 35) ;
- l'interprétation d'expressions du langage courant dans le contexte du récit (items 34, 37) ;
- la bonne compréhension de l'enchaînement des prises de parole dans un dialogue. L'analyse demande ici de prendre en considération l'ensemble du dialogue (items 46, 47). L'item 47 est moins bien réussi. Cette difficulté s'explique par le fait que beaucoup d'élèves manquent de précision dans leur analyse et proposent la réponse « les jumeaux » ;
- l'identification d'un mot de vocabulaire peu élémentaire en référence au contexte (item 38).

Enfin les items qui ont posé problème à une majorité des élèves (moins de 50% de réussite) concernent :

- des interprétations complexes (items 36 et 42) ;
- la mise en évidence d'informations implicites nécessitant une analyse d'un extrait plus long du récit (items 28 et 50) ;
- l'identification d'un indicateur de temps (item 51).

Toutes les questions sont jugées adaptées par une majorité des enseignants. Pour deux questions (les questions 22 et 27), les avis sont cependant plus mitigés. Elles figurent effectivement parmi les questions les plus mal réussies.

### Questions sur le texte « Les déserts avancent »

Question	Item		% de réussite	Ma classe
<b>Q30</b>	54	Qu'est-ce que la désertification ?	<b>56,7%</b>	
<b>Q31</b>	55	La terre se réchauffe lentement. Selon le texte, cela entraîne deux conséquences. Lesquelles ?	<b>1/2 :28,6%</b> <b>2/2 :42,9%</b>	
<b>Q32</b>	56	Les déserts avancent. L'homme rend cette situation plus grave...	<b>50,7%</b>	
	57	Les déserts avancent. L'homme cherche des solutions...	<b>52,5%</b>	
<b>Q33</b>	58	Pourquoi le nombre d'hirondelles diminue-t-il ?	<b>87,3%</b>	
<b>Q34</b>	59	Dans le texte, par quels mots a-t-on remplacé « les chercheurs » ?	<b>50,5%</b>	
<b>Q35</b>	60	Pourquoi le journaliste fait-il cette comparaison entre l'Afrique occidentale et la Belgique ?	<b>72,0%</b>	
<b>Q36</b>	61	« C'est une petite goutte d'espoir dans le désert du Sinaï ».	<b>53,5%</b>	
<b>Q37</b>	62	D'après le texte, la Belgique risque-t-elle de devenir un désert ?	<b>29,3%</b>	
<b>Q38</b>	63	Elle pense que ce problème de désertification ne touche vraiment que l'Afrique. A-t-elle raison ?	<b>51,9%</b>	
<b>Q39</b>	64	Par quel autre mot désigne-t-on « les hirondelles » ?	<b>83,0%</b>	
<b>Score total pour le texte « Les déserts avancent »</b>			<b>60,5%</b>	

Avec un pourcentage moyen de réussite de 60,5%, ce texte a posé nettement plus de difficultés que les autres. Toutefois, même si la plupart avoisine les 50% de réussite, on constate ici encore des différences de réussite selon les items,

Les questions les mieux réussies (à plus de 75%) concernent :

- l'identification d'informations explicites clairement mises en évidence par un sous-titre ; toutefois une reformulation est nécessaire (item 58) ;
- l'identification de l'anaphore d'un mot. L'analyse est très locale, puisque l'anaphore suit directement le référent.

Les items réussis moyennement (entre 50% et 75% de réussite) envisagent :

- la mise en évidence d'informations explicites nécessitant la prise en compte d'un extrait plus long du texte (items 55, 56 et 57). En ce qui concerne les items 56 et 57, les élèves doivent effectuer un rapprochement de ces informations pour les contraster dans un tableau. Une prise en compte de la globalité du texte est ici nécessaire ;
- l'interprétation d'expressions précises du texte, nécessitant une analyse assez locale (items 60 et 61) ;
- la recherche d'anaphores situées à des endroits très contrastés du texte (item 59) ;
- la compréhension d'un mot de vocabulaire complexe en référence au contexte (item 54).

Notons que parmi ces items moyennement réussis, on constate que la plupart (7 sur les 8 classés dans cette catégorie) sont plus proches de 50% que de 75%.

Un seul item est ici très mal réussi (item 62). Il envisage la maîtrise de l'interprétation assez complexe et nécessite la mobilisation d'une connaissance concernant le climat (pluvieux) de la Belgique.

D'après l'avis des enseignants, la majorité de ces questions sont bien adaptées aux élèves de cinquième primaire. Leur avis est cependant plus mitigé pour 3 questions (33, 37 et 38) qui sont jugées un peu trop difficiles par près de 30% des personnes interrogées. Les questions 37 et 38 figurent effectivement parmi les plus complexes, à l'opposé de la question 33 qui est réussie par une majorité des élèves. Le format même de la question (question à choix multiple) ainsi que la présence du sous-titre (« Les hirondelles en danger ») contribuent sans doute à expliquer la réussite massive de cette question : en effet, la difficulté aurait sans doute été bien plus grande si les élèves avaient dû formuler eux-mêmes la réponse à cette question.

- Questions sur les extraits de textes informatifs

Question	Item		% de réussite	Ma classe
10	18	Que désignent les mots soulignés ? « ils »	80,6%	
	19	« elle »	67,9%	
	20	« leur »	51,2%	
11	21	Par quel autre mot a-t-on désigné « les abeilles » dans ce texte ?	45,6%	
12	22	Sens du mot « réduction »	66,5%	
	23	Sens du mot « apiculteurs »	83,6%	
40	65	La colonne de la tornade mesure près de 100 km de large.	65,5%	
	66	La tornade peut se déplacer aussi vite qu'une voiture sur une grande route.	86,9%	
	67	La tornade détruit seulement les aspirateurs et les voitures.	94,8%	
41	68	Au centre des Etats-Unis,...	88,7%	
	69	La tornade dure...	85,3%	
	70	L'air qui tourbillonne	93,4%	
42	71	Situe dans l'ordre chronologique quelques informations	56,9%	
43	72	En quelle année Mozart donne-t-il son premier concert ?	48,6%	
44	73	Où Mozart a-t-il découvert la musique ?	51,8%	
45	74	La musique de Mozart est-elle encore appréciée aujourd'hui ?	62,9%	
46	75	L'air qui tourbillonne <b>agit</b> comme un énorme aspirateur.	56,1%	
	76	Elle perd son énergie et s'éteint aussi vite qu'elle est <b>apparue</b> .	64,7%	
	77	Le <b>grand</b> musicien vend autant de disques que les stars actuelles.	55,0%	
	78	Le grand musicien vend autant de disques que les stars <b>actuelles</b> .	65,4%	
	79	La <b>grande</b> sœur est aussi très douée.	55,0%	
	80	La grande sœur est aussi très <b>douée</b> .	57,4%	
<b>Score total pour les extraits de textes informatifs</b>			<b>67,4%</b>	

Malgré la brièveté du support de lecture, des différences de réussite se dégagent nettement :

Les questions les mieux réussies (à plus de 75%) concernent :

- l'identification d'informations explicites ne nécessitant pas de reformulation (items 66, 67, 68, 69 et 70) ;
- l'identification de l'anaphore d'un mot. L'analyse est très locale et l'anaphore occupe la fonction de sujet de la phrase (item 18).
- l'identification du sens d'un mot de vocabulaire complexe nécessitant une analyse locale (item 23).

Les items réussis moyennement (entre 45% et 75% de réussite) envisagent :

- la mise en évidence d'informations explicites nécessitant une analyse très locale mais fine du texte (seule l'unité change) (item 65) ou nécessitant une analyse plus globale du texte (item 71) ;
- la recherche d'informations implicites demandant de mettre en relation des informations assez proches l'une de l'autre (items 72, 73 et 74) ;
- la recherche d'anaphores occupant des fonctions variées au sein de phrases parfois complexes (items 19 et 20) ou nécessitant la prise en compte d'un extrait de texte plus long (item 21) ;
- la compréhension d'un mot de vocabulaire complexe en référence au contexte (item 22) ;
- l'identification des mots dans une proposition qui justifie la terminaison d'autres mots de la phrase. Cette identification nécessite une analyse très locale de la phrase (items 75 à 80). Toutefois, des différences conceptuelles apparaissent entre les différents items, l'analyse à réaliser étant plus complexe pour les items 75 et 80 : il faut en effet élaborer une compréhension grammaticale fine d'un extrait plus long de phrase.

# GLOSSAIRE

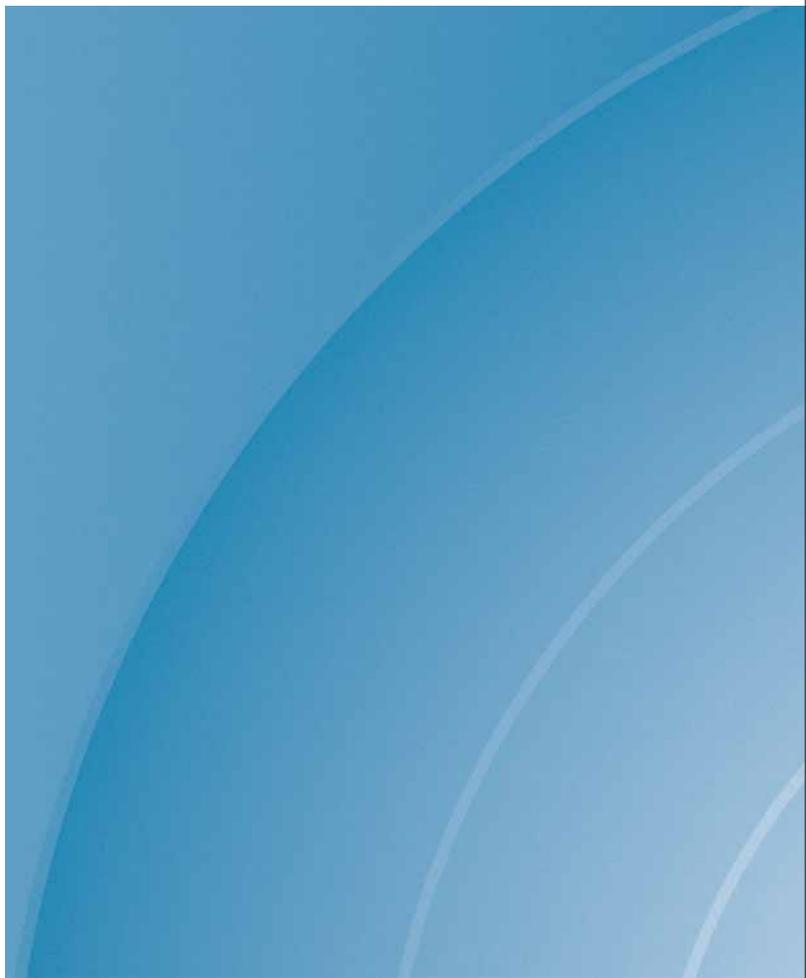
## Corrélation

Une corrélation est un lien entre deux variables. Le coefficient de corrélation nous informe de l'importance de ce lien. Ce coefficient peut varier de  $-1$  à  $+1$ . Un coefficient égal à  $0$  indique une relation nulle entre les variables considérées. Un coefficient positif signifie que les variables tendent à évoluer de concert et dans le même sens. Ce serait, par exemple, le cas d'une corrélation observée entre l'année scolaire et la vitesse de lecture : plus les élèves avancent dans leur scolarité, plus leur vitesse de lecture augmente. A l'opposé, une corrélation négative signifie que les variables évoluent de concert mais en sens contraire. Ce serait, par exemple, le cas d'une corrélation entre le nombre de jours d'absence et les résultats scolaires : plus les élèves sont absents, moins bons sont leurs résultats.

Il faut souligner que l'existence d'une corrélation n'implique pas *ipso facto* une relation de cause à effet entre les variables considérées. Ainsi une corrélation entre l'année scolaire et la vitesse de lecture n'implique pas que la première variable soit la cause de la seconde. Dans ce cas, la relation entre les deux variables découle des règles de passage d'une année à l'autre (si l'élève lit correctement, il passera vraisemblablement dans l'année supérieure, et réciproquement) et de l'entraînement à la lecture qui augmente au cours des années. Cet exemple montre bien qu'un coefficient de corrélation n'a pas de sens par lui-même. Il doit toujours être l'objet d'une interprétation. Par ailleurs, une corrélation non nulle peut être due au hasard. Toutefois, plus cette corrélation s'écarte de  $0$ , moins il est probable qu'elle soit le fruit du hasard.

## Ecart type

L'écart type est une mesure de la dispersion des scores autour de la moyenne de ceux-ci. Il nous informe en effet de la moyenne des écarts de chaque score par rapport à la moyenne de l'ensemble des scores. Plus l'écart type est petit, moins les scores ont tendance à s'écarter de la moyenne, et réciproquement. Lorsque la distribution des scores est dite *normale*, environ  $2/3$  des scores se trouvent dans l'intervalle d'1 écart type de part et d'autre de la moyenne. Dans ce cas, environ  $3/4$  des sujets ont un score qui se situe dans l'intervalle s'étendant de la moyenne à 1 écart type au-dessus de celle-ci. Et environ  $15\%$  des sujets ont un score supérieur à plus d'1 écart type au-dessus de la moyenne.



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

D/2007/9208/14