

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**LES ACQUIS EN LECTURE :
QUE DISENT LES EVALUATIONS EXTERNES ?**

D. LAFONTAINE
SPE
(Service de Pédagogie Expérimentale) - ULg

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Depuis 1994, la Communauté française s'est dotée d'un système d'évaluation externe qui prévoit la passation d'une épreuve par an et par rotation au début de certaines années scolaires (3^e et 5^e primaires, 1^{re}, 3^e et 5^e secondaire)¹. Entre 1994 et 2000, tous les élèves, de la 3^e année primaire à la 5^e année secondaire, auront ainsi été suivis, de deux en deux ans.

Ces évaluations visent notamment à **dresser un bilan diagnostique des compétences acquises par les élèves en langue maternelle et en mathématiques**. Les élèves - tous les élèves - maîtrisent-ils au degré souhaité les compétences socles attendues à tel palier de la scolarité ? Observe-t-on une progression régulière des élèves ? Des disparités sont-elles observables et si oui, en fonction de quelles caractéristiques des écoles, du parcours scolaire et/ou des élèves ? Le recul que fournissent cinq années d'évaluations externes permet de dresser un premier bilan dans le domaine de la lecture² en termes d'efficacité et d'équité.

Voici les grandes tendances qui se dégagent de ces évaluations :

En termes d'efficacité

Lors de l'élaboration de chacune de ces épreuves d'évaluation externe, un groupe de travail composé de membres de l'administration, de l'inspection, de représentants des réseaux et de la chercheuse universitaire s'attache à choisir du matériel écrit et des tâches de lecture qui permettent d'évaluer un éventail varié de compétences jugées essentielles en regard des socles et dont le groupe estime qu'une majorité d'élèves (soit environ 80 %) devraient les maîtriser. Examiner si les élèves maîtrisent effectivement les compétences attendues revient à porter une forme de jugement sur l'efficacité du système éducatif. Qu'en est-il ?

Si l'on s'exprime en termes très généraux, on peut dire que **les élèves maîtrisent en général assez bien** (la moyenne oscille autour de 70-75 %, avec des nuances selon les épreuves) **les compétences socles reprises dans les épreuves**. On note une **progression régulière en termes d'acquis** au fur et à mesure que l'on avance dans la scolarité. Il existe cependant un **décalage temporel entre les « attentes » et leur réalisation** : les compétences attendues auraient tendance à être maîtrisées par une majorité des élèves un à deux ans plus tard qu'escompté.

Si l'on s'exprime en termes plus spécifiques, en examinant de plus près la nature des compétences évaluées, on relève un **déficit d'ordre qualitatif, qui prend naissance au 2^e cycle de l'enseignement primaire et perdure jusqu'au milieu du secondaire** (aucune évaluation n'a encore porté au-delà de la 3^e secondaire jusqu'à présent). Quelle est la nature du problème ?

En **fin de 2^e année**, on s'attend à ce que les enfants soient capables de restituer de l'information littérale explicitement présentée dans des textes ou documents d'une longueur et d'un niveau de difficulté adaptées. Une majorité d'élèves se montrent capables de telles performances; 20 % environ d'élèves seraient toutefois en difficulté (10 % éprouveraient des difficultés à lire des mots isolés). Ce tableau semble relativement satisfaisant et donne à penser qu'il n'existe pas de problèmes majeurs dans la manière dont est organisé l'apprentissage initial de la lecture en Communauté française de Belgique.

En fin de **4^e année primaire** et plus encore en fin de **6^e année primaire**, le niveau d'exigences tel que défini dans les socles (et consécutivement dans les épreuves d'évaluation externe) s'est

¹ Les modalités et finalités des évaluations externes en Communauté française de Belgique sont décrites dans Lafontaine (à paraître en 2000).

² L'auteur de cette communication est l'une des membres de l'équipe interuniversitaire à laquelle est confiée la responsabilité scientifique des évaluations externes. Traditionnellement, le partenaire Université de Liège a assumé le volet « langue maternelle », tandis que le partenaire Université catholique de Louvain a assumé le volet « mathématiques ».

considérablement accru. Les compétences attendues de l'élève apprenti lecteur ne se limitent pas à dégager le sens explicite, mais s'étendent à la construction de certains liens implicites nécessaires pour l'élaboration du sens et de la cohérence entre phrases et groupes de phrases. On constate alors que **les capacités des élèves à dépasser ce qui est explicitement dit dans le texte pour inférer, interpréter, mettre en relation des éléments pour construire le sens et la cohérence du texte, sont régulièrement en-deçà de ce que fixent les socles.**

Pour autant que les textes qui leur sont soumis soient d'un niveau de difficulté adapté, les élèves, même les plus jeunes, excellent à restituer une information explicitement présente dans le texte. Cette compétence repose sur des processus relativement peu complexes, et correspond à la représentation que se font habituellement les enfants de ce qu'est la compréhension en lecture, que l'on peut résumer comme suit : « *si on me pose une question sur un texte, la réponse se trouve dans le texte et à un endroit du texte* ». La stratégie consiste donc à parcourir le texte à la recherche de l'information qui collera le mieux au(x) mot(s) de la question. Les élèves sont tout à fait familiers de ce genre de questions, qui constituent la majorité des questions de « lecture silencieuse ». Des travaux ont montré que les enseignants du primaire « posent cinq fois plus de questions littérales que de questions inférentielles » (Giasson, 1992, p. 65).

A l'opposé, au sortir du primaire, beaucoup d'élèves éprouvent des difficultés importantes face à des questions inférentielles, plus complexes, et auxquelles ils sont moins familiarisés. Pour que l'élève apprenne à inférer, il ne suffit cependant pas de leur soumettre davantage de questions inférentielles. Encore faut-il le guider, de manière explicite, dans son apprentissage, en lui apprenant à découvrir, de façon imagée, qu'il existe différents types de sens et la manière de les construire. Or tout indique que de telles pratiques d'apprentissage explicite de stratégies de lecture efficace (Giasson, 1992; Boyer, 1993; Terwagne, Widart et Lafontaine, 1996)³ restent à ce jour confidentielles dans les classes de la Communauté française de Belgique.

En termes d'équité

Les écarts de performances entre les élèves sont considérables, surtout dès que l'on aborde le secondaire et que les parcours se différencient (1re A/1re B; 3e générale et technique, 3^e professionnelle). **Le niveau en lecture des 1res B, par exemple, est très inférieur à celui des 5e primaires** (Lafontaine, 1997); **celui des 3e professionnelles est nettement en-deçà de celui des 1res A** (Lafontaine, à paraître en 2000).

L'hétérogénéité des compétences entre « filières » est certes la plus spectaculaire, mais les disparités à l'intérieur d'une même filière (1re A par exemple) sont loin d'être négligeables. Ainsi en 1re A, près d'un tiers des élèves ont un score supérieur à 80 % à l'épreuve (et maîtrisent donc très bien les compétences attendues), tandis qu'un quart des élèves ont un pourcentage de réussite inférieur à 60 % (ce qui équivaut à un degré de maîtrise très incertain des mêmes compétences). On trouve aussi d'importantes différences de réussite entre établissements et entre classes, liées notamment à l'origine sociale des élèves et à leur parcours scolaire. Les classes où se concentrent les élèves issus de milieux peu privilégiés sur le plan social et/ou les élèves en retard scolaire obtiennent - cela ne surprendra pas - des résultats significativement moins bons aux épreuves externes.

³ On trouvera dans les différents documents de *Pistes didactiques* qui font suite aux évaluations externes des explications et des illustrations de ce type d'enseignement explicite.

Conclusion

La bonne santé d'un système éducatif se jauge non seulement à ses performances moyennes, mais aussi à la dispersion des résultats⁴. Les évaluations externes soulignent à cet égard à quel point les compétences des élèves sont hétérogènes, l'hétérogénéité grandissant au fur et à mesure que les parcours des élèves se différencient. L'une des tâches principales auxquelles est quotidiennement confronté l'enseignant dans sa classe est de gérer cette diversité de compétences. Les disparités de réussite, déjà mises en évidence par le Rapport sur l'état du système éducatif des experts de l'Ocdé (1991) restent clairement l'un des traits dominants et préoccupants de notre système éducatif.

Réduire ces inéquités constitue assurément un défi majeur pour la décennie qui s'ouvre. Les initiatives prises ces dernières années indiquent une volonté politique d'aller dans ce sens (définition de socles de compétences, Décret sur l'école de la réussite, discriminations positives...). Au-delà de leur mission formative auprès des enseignants, les évaluations externes peuvent aussi être un instrument au service de cette politique; elles permettent en effet d'évaluer d'une façon certes imparfaite, mais à tout le moins indicative, si les mesures prises produisent les effets escomptés. Depuis 1994, des informations précieuses sur l'état du système avant les récentes réformes ont été progressivement engrangées; il est possible, au départ de cette base de données, de suivre les évolutions qui se dessinent et d'évaluer, au moins partiellement, l'efficacité des mesures prises⁵.

Bibliographie

- Boyer, C. (1993). *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*. Boucherville (Québec) : Graficor.
- Giasson, J. (1992). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- Lafontaine, D. (1997). Le niveau en lecture à l'entrée du secondaire en Communauté française de Belgique : des compétences fragiles et si diverses. *Pilotinfo*, 19, mai; *Enjeux*, 41/42, 129-160 juin/décembre.
- Lafontaine, D. (à paraître en 2000). Le dispositif d'évaluation externe en Communauté française de Belgique. *Le point sur la recherche en éducation*.
- OCDÉ (1991). *Les systèmes éducatifs en Belgique : similitudes et divergences*. Bruxelles : Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation.
- Terwagne, S., Widart, N. et Lafontaine, D. (1996). *Les chemins de la compréhension*. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Thélot, C. (1993). *L'évaluation du système éducatif*. Paris : Nathan.

⁴ « Les indices de moyenne restent majeurs, mais ils ne suffisent sans doute pas, surtout dans un pays qui fait de l'équité une exigence marquée. Mettre en lumière la diversité interne du système, ou, si l'on préfère, ses disparités ou encore inégalités, s'impose chaque fois que cela est possible » (Thélot, 1993, p. 27).

⁵ Les évaluations externes ne sont pas actuellement investies d'une telle mission. Aller dans ce sens supposerait ou un remodelage des objectifs des évaluations externes, couplé à l'affectation de moyens de recherche supplémentaires, ou l'affectation de budgets de recherche à une exploitation secondaire de la base de données.