

Evaluation externe en lecture réalisée à l'entrée de la  
3<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire

**RESULTATS  
ET  
COMMENTAIRES**  
-  
**Lecture**

Janvier 2005

Ministère de la Communauté française  
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique  
Service général du Pilotage du système éducatif

*Le document de Résultats et commentaires a été élaboré par le comité d'accompagnement de l'évaluation externe en lecture composé de :*

*Annette LAFONTAINE et Marie-Claire NYSSSEN, chercheuses au Service de Pédagogie Expérimentale de l'ULg ;*

*Marcelle CLARINVAL-LE BOUCHER (FELSI), Nicky DE MAYER (CPEONS), Ariane LETURCQ (Enseignement de la Communauté française), Jean-Luc VANSCHÉPDAEL (FESeC) ;*

*Micheline LAURENT, inspectrice des cours de français (langue maternelle) ;*

*Anne Wilmot, chargée de mission au Service général du Pilotage du système éducatif ;*

*Sébastien DELATTRE, assistant au Service général du Pilotage du système éducatif.*

# SOMMAIRE

<b>PREMIERE PARTIE - INFORMATIONS GENERALES .....</b>	<b>3</b>
1. Contexte.....	3
2. Rappel des objectifs généraux du test.....	3
3. Caractéristiques de l'échantillon .....	4
4. Comparer les résultats de vos élèves à ceux de l'échantillon .....	5
5. Analyses effectuées.....	6
<b>DEUXIEME PARTIE - ANALYSE DES RESULTATS PAR ITEM .....</b>	<b>7</b>
Texte narratif : <i>Cauchemar en jaune</i> .....	7
Bande dessinée : <i>Adorables</i> .....	14
Document (Infographie) : <i>Qui fume en Belgique ?</i> .....	16
Document (narratif) : <i>La guerre sous mon toit</i> .....	19
Texte informatif : <i>Rouler au jus de betteraves</i> .....	22
Texte injonctif : <i>Consignes</i> .....	26
Document : <i>Aspirol</i> .....	28
Texte persuasif : <i>Peine de mort</i> .....	31
<b>TROISIEME PARTIE - ANALYSE DES RESULTATS POUR L'ENSEMBLE DE L'EPREUVE .....</b>	<b>35</b>
1. Score total.....	35
2. Comment situer votre classe par rapport à l'ensemble des classes .....	37
3. Comment situer votre classe par rapport à des classes qui lui "ressemblent" ? .....	38
<b>QUATRIEME PARTIE – ANALYSE DES RESULTATS AU QUESTIONNAIRE “QUI ES-TU ?” .....</b>	<b>40</b>
<b>CINQUIEME PARTIE – ANALYSE DES RESULTATS AU QUESTIONNAIRE A L'ENSEIGNANT .....</b>	<b>54</b>
<b>CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES.....</b>	<b>62</b>
<b>ANNEXE 1 : MISE EN RELATION DU QUESTIONNAIRE “QUI ES-TU ?” AVEC LE SCORE EN LECTURE .....</b>	<b>66</b>
<b>ANNEXE 2 : DIFFERENCES GARÇONS-FILLES POUR UN SOUS-ENSEMBLE DE VARIABLES .....</b>	<b>72</b>
<b>GLOSSAIRE .....</b>	<b>76</b>



# PREMIERE PARTIE - INFORMATIONS GENERALES

## 1. Contexte

Ce dossier pour le professeur de français fait suite à l'évaluation externe qui s'est déroulée entre le 18 et le 29 octobre 2004 dans un échantillon représentatif de classes de 3<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire en Communauté française.

Cette nouvelle opération d'évaluation externe a été mise sur pied par le Service général du Pilotage du système éducatif. Deux groupes ont travaillé à la mise au point des épreuves. L'un a élaboré l'épreuve de lecture et l'autre l'épreuve de mathématiques. Le groupe chargé de l'épreuve de lecture était composé d'inspecteurs, de représentants des différents Pouvoirs Organisateurs, de chargés de mission du secondaire ainsi que de deux chercheuses de l'Université de Liège. Ce groupe a sélectionné les compétences qu'il lui paraît essentiel de maîtriser au regard des *Socles de compétences* et des Programmes. Partant de cette sélection de compétences, des textes ont été choisis et des questions ont été créées.

Pour rappel, deux formes différentes de test ont été proposées : une première forme, à l'intention des élèves de l'enseignement général et technique (Version 1), une deuxième forme, à l'intention des élèves de l'enseignement professionnel (Version 2). Seule une partie de l'épreuve est commune aux deux formes (Cf. Dossier de l'enseignant, octobre 2004).

Les élèves, les enseignants et les chefs d'établissement ont, chacun à leur niveau, activement contribué à faire de cette opération une réussite et nous tenons à les en remercier chaleureusement. En dépit des difficultés d'organisation, le recueil d'informations s'est globalement bien déroulé.

Lors de la mise en place de l'opération, nous nous sommes engagés à vous fournir des résultats le plus rapidement possible. Telle est la fonction du présent document. Vous y trouverez une description des résultats des élèves appartenant à un échantillon représentatif de classes tirées aléatoirement au sort au sein de la Communauté française, tous réseaux confondus. La possibilité vous est offerte de comparer les résultats de vos élèves à ceux de cet échantillon. Pour ce faire, vous devez suivre la procédure décrite au point 4 de cette 1<sup>re</sup> partie (p. 4 et suivantes).

Les résultats de l'échantillon ont fait l'objet d'une analyse item par item et pour l'ensemble de l'épreuve. Cette analyse vous apporte un éclairage sur les compétences que maîtrisent (ou ne maîtrisent pas) les élèves à l'issue du 1<sup>er</sup> degré de l'enseignement secondaire. Au printemps, chaque enseignant recevra **un document « Pistes didactiques »** dans lequel il pourra trouver des exemples d'activités concrètes et/ou de démarches d'enseignement-apprentissage à exploiter en classe.

## 2. Rappel des objectifs généraux du test

Comme expliqué lors de la présentation de l'épreuve, l'évaluation externe en 3<sup>e</sup> année du secondaire a pour objectif principal de **faire le point, à l'issue du 1<sup>er</sup> degré, sur les compétences en lecture des élèves**. Elle a une visée essentiellement diagnostique : les questions ont été construites pour que les réponses des élèves apportent à chaque enseignant des informations sur leurs compétences en lecture et l'aident, le cas échéant, à adapter son enseignement aux caractéristiques de sa/ses classe(s).

Sur cet objectif principal est venu se greffer un objectif secondaire, mais néanmoins essentiel : celui de **mesurer** non seulement l'état des compétences des élèves actuellement en 3<sup>e</sup> secondaire, mais aussi **l'évolution dans le temps de la maîtrise de ces compétences**. Plusieurs textes qui avaient

été administrés aux élèves de 3<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire lors de l'opération menée en 1998 ont été repris<sup>1</sup>, permettant ainsi de faire le point à 6 ans d'intervalle.

Un troisième objectif est de donner aux enseignants l'occasion de situer leurs élèves par rapport à l'ensemble des élèves de la même année scolaire en Communauté française. A la lecture des résultats moyens de l'ensemble de l'échantillon, les enseignants peuvent en effet relativiser le niveau de compétence des classes dans lesquelles ils enseignent en les comparant à ceux des classes qui leur « ressemblent » en fonction de la spécificité du public concerné (pourcentage de redoublants, d'élèves ne parlant pas le français à la maison, ...).

Il est important de garder à l'esprit que l'évaluation externe concerne un très large échantillon d'élèves et impose de ce fait des contraintes de standardisation dans le type de questions posées afin d'en faciliter la correction. **Les épreuves qui composent le test ne doivent donc pas être considérées comme un modèle d'évaluation.**

### 3. Caractéristiques de l'échantillon

Lors des évaluations externes précédentes, toutes les classes de la Communauté française passaient l'épreuve, mais seuls les résultats d'un échantillon représentatif étaient traités. Cette année, le dispositif a été aménagé d'une façon différente : seul un échantillon représentatif de classes était sollicité pour l'épreuve, tandis que toutes les écoles se voyaient offrir la possibilité de passer l'épreuve. Les documents ont été distribués dans l'ensemble des établissements d'enseignement secondaire organisant une 3<sup>e</sup> année.

Un échantillon représentatif d'élèves doit répondre à deux critères principaux :

1. il doit être suffisamment important (en nombre d'élèves et de classes); le nombre de classes à tester dépend notamment des disparités de réussite entre écoles (connues par des tests antérieurs<sup>2</sup>). Plus les classes sont différentes l'une de l'autre, plus il faut en tester;
2. il doit être représentatif de la diversité de notre système éducatif, diversité géographique et diversité de réseau

Pour cette évaluation, qui comportait deux versions différentes, deux sous-échantillons devaient être tirés : un échantillon d'élèves de l'enseignement général et technique, et un échantillon d'élèves de l'enseignement professionnel.

Avant le tirage de l'échantillon, à l'intérieur de chacun des réseaux, les établissements ont été classés en trois groupes : ceux qui ne proposent que de l'enseignement général en 3<sup>e</sup> secondaire, ceux qui proposent du général, du technique et du professionnel et ceux qui ne proposent que du technique et du professionnel. Un échantillon de 200 établissements a été tiré au sort. Le nombre d'écoles dans chacun des sous-groupes (réseau X groupes d'établissements comme défini ci-dessus) comporte un nombre d'écoles proportionnel à son importance en Communauté française de Belgique. Les établissements retenus ont été contactés par courrier et il leur a été demandé de fournir une liste complète des classes de 3<sup>e</sup> secondaire. Une classe a ensuite été tirée au sort<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Trois textes pour l'enseignement général et technique : *Aspirol, Consignes et Peine de mort*.  
Deux textes pour l'enseignement professionnel : *Aspirol et Consignes*.

<sup>2</sup> Notamment par les études internationales de l'I.E.A. (Association Internationale pour l'Evaluation du Rendement Scolaire) et par les évaluations externes précédentes.  
Ces indices de disparité, pour la Communauté française de Belgique, sont assez importants, comparativement à ceux d'autres pays. Ils signifient que le degré de compétence des élèves est sensiblement affecté par l'établissement que ceux-ci fréquentent.

<sup>3</sup> Dans quelques cas, le tirage au sort a sollicité le même établissement à deux reprises. Dans ce cas, l'école a testé 1 classe dans deux formes d'enseignement différentes : par exemple une classe de 3<sup>e</sup> générale et une classe de 3<sup>e</sup> technique.

Une fois les tests administrés, les classes retenues dans l'échantillon ont communiqué leurs grilles de correction et leurs questionnaires à l'Université de Liège, chargée du traitement des données.

L'échantillon est composé de 125 classes pour le général et technique, et de 34 classes pour le professionnel. Plus précisément, voici comment se présente l'échantillon obtenu :

	Nombre de classes	Nombre d'élèves
Général	81	1854
Technique de transition	22	384
Technique de qualification	22	374
Professionnel	34	513
Total	159	3125

## 4. Comparer les résultats de vos élèves à ceux de l'échantillon

Un des objectifs de l'évaluation externe est de vous donner l'occasion de situer les résultats de vos élèves par rapport à ceux d'un échantillon représentatif d'élèves de la Communauté française. Pour réaliser cette comparaison, quelques traitements doivent être réalisés à partir des grilles de correction de votre classe :

### 1. Comparaison des résultats par question

- Pour chaque question, calculez le nombre d'élèves par code à partir de la grille de correction fournie avec le guide de correction (*octobre 2004*). Par exemple, à l'item 1, trois codes différents pouvaient être attribués aux réponses. Il faut calculer combien d'élèves ont obtenu le code 1, le code 0 ou le code 9.
- Une fois calculé, le nombre de réponses obtenues par code doit être transformé en pourcentage de réponses correctes. Par exemple, à l'item 1, il s'agit de calculer quel pourcentage d'élèves de votre classe a obtenu le code 1.
- Vous pouvez alors reporter les pourcentages dans la colonne "Votre classe" au sein du tableau de résultats des différentes questions. Vous aurez ainsi la possibilité de comparer les pourcentages que vous observez dans votre classe à ceux qui ont été observés dans l'échantillon de référence.

### 2. Comparaison des résultats à l'ensemble du test

- Pour réaliser cette comparaison, il est d'abord nécessaire de transformer les codes en scores dichotomiques : 1 point sera attribué à chaque réponse correcte (cf. grille de correction) et 0 pour une réponse incorrecte. Pour les questions à deux niveaux de réponse (par exemple la question 4 relative au texte *Cauchemar en jaune*), les élèves seront crédités de 1 ou 2 points selon le degré de précision de leur réponse.
- Une fois cette transformation effectuée, il faut additionner les résultats de chaque élève aux questions considérées. **Si vous souhaitez calculer un score global pour l'ensemble de l'épreuve, vous devez additionner les résultats à toutes les questions.** Vous obtiendrez un score total sur **72 pour l'enseignement général et technique** et sur **48 pour l'enseignement professionnel**.
- La moyenne des scores globaux est alors calculée pour l'ensemble de votre classe et transformée en pourcentage.

## 5. Analyses effectuées<sup>4</sup>

Pour ce qui concerne l'épreuve de lecture elle-même, différents scores et sous-scores ont été établis. Les fréquences des différents types de réponse ont été comptabilisées pour chacune des questions du « *Qui es-tu* »<sup>5</sup>. Le score global de lecture a été mis en relation avec les informations fournies par ce questionnaire adressé à l'élève (*cf.* annexe 1). La différence entre garçons et filles a également été mesurée pour un sous-ensemble de variables (*cf.* annexe 2).

D'autres analyses ont par ailleurs été effectuées pour tester la cohérence du test et le comportement technique des questions : il s'agissait de détecter les questions mal formulées ou d'éventuels biais liés à la correction. Le test dans son ensemble se comporte de manière tout à fait satisfaisante. La fidélité de la version 1 est de 0.90, celle de la version 2 de 0.87. La valeur de ces indices est excellente et signifie que ces tests sont dotés d'une bonne cohérence interne.

Dans les pages qui suivent vous trouverez

- les résultats à l'épreuve **par item** → page 7
- les résultats pour l'**ensemble de l'épreuve** → page 35
- les résultats au **questionnaire élève** « Qui es-tu ? » → page 41
- les résultats au **questionnaire à l'enseignant** → Page 55

Ces résultats ont été analysés avec les membres du groupe de travail ayant participé à l'élaboration de l'épreuve. L'accent a été mis sur la partie présentant les résultats à l'épreuve par item. Ce partage de points de vue entre chercheurs et personnes de terrain s'est révélé très riche et a permis d'aller plus loin dans certaines interprétations, notamment par une mise en parallèle des résultats obtenus avec les pratiques des enseignants.

Les **commentaires réalisés** sont tantôt spécifiques à une question - voire à un item en particulier -, tantôt d'ordre plus général. Ils sont dans certains cas appuyés par une analyse des réponses brutes prélevées dans le prétest. Cette **analyse qualitative** a permis, pour certaines questions, d'émettre des hypothèses explicatives à propos des résultats.

Des principes d'action ont, dans la mesure du possible, été dégagés à partir de chaque texte. Ils sont présentés ici sous forme de démarche générale : leur opérationnalisation en termes d'activités concrètes fera l'objet du document « Pistes didactiques » qui vous sera envoyé dès le printemps.

<sup>4</sup> Les termes techniques sont expliqués dans un glossaire en fin de document.

<sup>5</sup> Elles sont toujours exprimées en termes de pourcentage d'élèves (rapporté à l'ensemble de l'échantillon testé) ayant donné chaque type de réponse. Pour la grande majorité des analyses, les élèves de 3<sup>e</sup> général et technique ont été regroupés d'une part parce qu'ils ont été évalués au moyen du même instrument (version 1 de l'épreuve), d'autre part pour assurer la comparabilité avec les résultats de 1998 où ce même regroupement avait été effectué.

## DEUXIEME PARTIE - ANALYSE DES RESULTATS PAR ITEM

Dans cette partie, les résultats sont présentés et discutés item par item ou groupe d'items. Dans les tableaux,

- la **première colonne** reprend les codes utilisés pour la correction. Dans tous les cas, le code 9 correspond à une absence de réponse. Pour chacune des questions, la bonne réponse est présentée en caractères gras.
- Dans la **deuxième colonne**, apparaissent les pourcentages d'élèves de 3<sup>e</sup> générale et technique qui ont donné la réponse correspondant au code.
- La **colonne suivante** "Votre classe" est vide et peut être complétée par les pourcentages observés dans votre propre classe.
- La **dernière colonne** reprend les pourcentages d'élèves de 3<sup>e</sup> professionnelle.
- Pour les textes *Aspirol*, *Consignes* et *Peine de mort*, une **colonne supplémentaire** reprend les résultats de l'évaluation externe de 1998.

Afin de faciliter votre lecture, nous reprenons chaque fois la question telle que présentée dans l'épreuve et le numéro de l'item ou des items s'y rapportant. Pour certaines questions, une analyse qualitative à partir des carnets du prétest a d'ailleurs permis d'affiner certaines explications. Il est également intéressant de consulter le tableau reflétant l'avis des enseignants sur le niveau de difficulté des textes et des items (cf. page 61).

Ces différentes analyses ont permis de dégager ce que l'on a appelé des **principes d'action**, qui peuvent bien évidemment se répéter d'un texte à l'autre. Ces principes d'action serviront de base à l'élaboration du document « Pistes didactiques ».

### 1. CAUCHEMAR EN JAUNE → TEXTE NARRATIF<sup>6</sup>

*Question 1. Pour chacune des propositions suivantes qui concernent le personnage principal, fais une croix dans la colonne qui convient.*

ITEM		Le texte te permet de l'affirmer	Le texte te montre que c'est faux
1	Une soirée surprise est organisée à la maison pour son anniversaire.	X	
2	Après la soirée au restaurant, il fait la fête avec sa femme et les invités.		X
3	Il assassine sa femme sur le pas de la porte d'entrée.	X	
4	Il n'est pas au courant des projets de sa femme.	X	
5	Sa femme n'est pas morte.		X
6	Sa femme ignore ses projets.	X	

**Item 1** Une soirée surprise est organisée à la maison pour son anniversaire → Le texte te permet de l'affirmer

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe	3 <sup>e</sup> professionnelle
<b>1 (BR)</b>	<b>95,4 %</b>		<b>82,7 %</b>
0	4,0 %		13,0 %
9	0,6 %		4,3 %

<sup>6</sup> Général/Technique et Professionnel - items 1 à 20

**Item 2** *Après la soirée au restaurant, il fait la fête avec sa femme et les invités → Le texte te montre que c'est faux*

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe	3 <sup>e</sup> professionnelle
<b>1 (BR)</b>	<b>95,7 %</b>		<b>80,6 %</b>
0	3,4 %		13,6 %
9	0,9 %		5,8 %

**Item 3** *Il assassine sa femme sur le pas de la porte d'entrée → Le texte te permet de l'affirmer*

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe	3 <sup>e</sup> professionnelle
<b>1 (BR)</b>	<b>90,6 %</b>		<b>70,5 %</b>
0	8,5 %		24,1 %
9	0,9 %		5,4 %

**Item 4** *Il n'est pas au courant des projets de sa femme → Le texte te permet de l'affirmer*

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe	3 <sup>e</sup> professionnelle
<b>1 (BR)</b>	<b>82,2 %</b>		<b>61,0 %</b>
0	16,3 %		33,2 %
9	1,5 %		5,8 %

**Item 5** *Sa femme n'est pas morte → → Le texte te montre que c'est faux*

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe	3 <sup>e</sup> professionnelle
<b>1 (BR)</b>	<b>89,6 %</b>		<b>76,9 %</b>
0	9,0 %		18,2 %
9	1,4 %		4,9 %

**Item 6** *Sa femme ignore ses projets → Le texte te permet de l'affirmer*

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe	3 <sup>e</sup> professionnelle
<b>1 (BR)</b>	<b>90,5 %</b>		<b>76,9 %</b>
0	8,8 %		17,5 %
9	0,7 %		5,6 %

Le fait de rechercher des informations ponctuelles, locales dans le texte semble dans l'ensemble ne poser aucun problème aux élèves : plus de 80 % de réussite à l'ensemble des items de cette première question dans l'enseignement général et technique, plus de 75 % pour la majorité des items dans l'enseignement professionnel. L'item 4, moins bien réussi en professionnel est le moins explicite de tous.

**Question 2.** Le personnage a choisi un jour bien précis pour mettre ses plans à exécution. Pourquoi ? Coche la réponse qui convient.

Item

- 7
1.  Il veut renflouer son compte en banque.  
 2.  Il trouve cette idée amusante.  
 3.  Il est superstitieux.  
 4.  Sa femme va alerter la police.

**Item 7** Il trouve cette idée amusante

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe	3 <sup>e</sup> professionnelle
1	23,6 %		31,1 %
<b>2 (BR)</b>	<b>46,1 %</b>		<b>17,3 %</b>
3	14,6 %		19,0 %
4	9,3 %		17,7 %
9	6,4 %		14,9 %

Deux hypothèses peuvent être avancées pour expliquer les résultats à cette question :

- les élèves n'ont sans doute pas lu correctement la question et n'ont pas pris en compte l'information « un jour bien précis » ; ils se fient à leur compréhension générale et choisissent le plus souvent le distracteur 1 (qui n'est pas faux mais n'est pas en lien avec la question) ;
- les élèves ne prennent pas le temps de retourner au texte et suivent leur logique personnelle, guidée sans doute ici à nouveau par une compréhension globale du texte.

Item

**Question 3.** D'après le texte, il voulait tuer sa femme pour trois raisons ? Lesquelles ?

8  
9  
10

- 3.1. ....  
 3.2. ....  
 3.3. ....

**Item 8** L'élève donne une raison

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe	3 <sup>e</sup> professionnelle
<b>1 (BR)</b>	<b>90,8 %</b>		<b>69,7 %</b>
0	6,7 %		16,1 %
9	2,5 %		14,2 %

**Item 9** L'élève donne une deuxième raison

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe	3 <sup>e</sup> professionnelle
<b>1 (BR)</b>	<b>47,9 %</b>		<b>33,4 %</b>
0	40,7 %		34,9 %
9	11,4 %		31,7 %

**Item 10** L'élève donne une troisième raison

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe	3 <sup>e</sup> professionnelle
<b>1 (BR)</b>	<b>36,0 %</b>		<b>18,8 %</b>
0	35,4 %		35,7 %
9	28,6 %		45,5 %

L'analyse des résultats à cette question met en exergue un constat déjà réalisé dans des épreuves antérieures :

- lorsqu'il s'agit de repérer dans le texte une information explicite à un endroit précis du texte, les élèves semblent à l'aise : « § 3 - Sa décision de tuer sa femme (...), le mobile était simple : il la détestait » ;

- repérer une information explicite où les termes utilisés dans le texte diffèrent quelque peu de ceux utilisés dans la question pose déjà plus de problèmes : « § 4 - il y avait aussi un avantage pratique à la laisser morte.... » ;
- par contre, lorsqu'il s'agit de dégager des informations implicites dispersées dans le texte et/ou de réaliser une inférence, le taux de réussite diminue considérablement tandis que le taux d'omissions augmente.<sup>7</sup>

Devant un haut taux d'omissions, on peut également se poser la question de savoir s'il s'agit d'une difficulté à inférer ou simplement d'une démission dans la recherche d'une deuxième ou troisième réponse.

**Item** Question 4. Dans le paragraphe 4, on peut lire :

« Il avait eu beaucoup de mal à ne pas éclater de rire devant l'opportunité du cadeau d'anniversaire qu'elle lui avait fait (la veille, avec vingt-quatre heures d'avance) : une belle valise neuve. »

**11** Pourquoi ce cadeau lui donne-t-il envie de rire ?

Pourquoi sa femme lui offre-t-elle ce cadeau un jour avant son anniversaire ? Coche la réponse qui convient.

**12**

1.  pour qu'il puisse préparer ses bagages.  
 2.  parce qu'elle a l'intention de l'emmener en vacances le jour même de son anniversaire.  
 3.  pour qu'il ne se doute pas qu'elle lui prépare une surprise.  
 4.  parce qu'elle s'est trompée de date.

**Item 11** Pourquoi ce cadeau lui donne-t-il envie de rire (deux niveaux de réponse)

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe	3 <sup>e</sup> professionnelle
2	29,6 %		11,1 %
1	34,0 %		16,1 %
0	28,3 %		48,2 %
9	8,1 %		24,6 %

**Item 12** Pour qu'il ne se doute pas qu'elle lui prépare une surprise

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe	3 <sup>e</sup> professionnelle
1	4,7 %		9,9 %
2	3,3 %		10,9 %
<b>3 (BR)</b>	<b>84,8 %</b>		<b>65,0 %</b>
4	3,6 %		5,8 %
9	3,6 %		8,4 %

Si l'item 12 est plutôt bien réussi, les résultats à l'item 11 posent question.

Pour rappel, l'item 11 comportait deux niveaux de réponse. Le code 2 correspond aux réponses du type : « ce cadeau lui donne envie de rire parce qu'il a justement décidé de partir mais sans elle » ; le code 1 reprend les réponses où l'élève fait mention du départ sans spécifier que le personnage a l'intention de partir seul. Répondre correctement à cet item demande donc à l'élève de faire une inférence : il s'agit de faire appel à des éléments non explicites dans le texte et mieux encore, d'y ajouter cette touche quelque peu ironique. Peu d'élèves, tant dans le général/technique (29,5 %) que dans le professionnel (11 %), arrivent à appréhender ce second degré.

Si le taux d'omissions est important en professionnel, le taux de réponses non attendues (code 0) l'est encore davantage. Il serait intéressant à ce propos de réaliser une analyse qualitative sur les réponses non attendues les plus fréquentes, ce que vous pouvez faire à l'échelle de votre classe.

<sup>7</sup> Cette explication n'est valable que dans le scénario suivant : la première raison invoquée est « il la détestait » ; la deuxième raison est « elle alerterait la police » la troisième raison donnée est « il serait libre ». D'après les corrections que nous avons réalisées, ce scénario est celui qui est le plus fréquemment rencontré.

L'analyse des réponses au prétest laisse penser que les réponses non attendues sont des réponses d'ordre très général ou se situent encore une fois dans la logique personnelle de l'élève qui ne prend pas le temps de retourner au texte.

**Question 5.** Pour chacune des propositions suivantes qui concernent le personnage principal, fais une croix dans la colonne qui convient.

Item		Le texte te permet de l'affirmer	Le texte te montre que c'est faux	Le texte le laisse simplement supposer
13	La compagnie immobilière lui a prêté de l'argent.		X	
14	Il veut changer de nom et d'adresse.	X		
15	Il va probablement se suicider.			X
16	Il décide de vendre des propriétés qui lui appartiennent.		X	
17	Cent mille dollars lui suffiront largement pour vivre jusqu'à la fin de sa vie.	X		
18	Le meurtre se déroule à vingt heures trente sept exactement.		X	
19	Les invités vont appeler la police.			X

**Item 13** La compagnie immobilière lui a prêté de l'argent → Le texte te montre que c'est faux

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe	3 <sup>e</sup> professionnelle
<b>1 (BR)</b>	<b>30,7 %</b>		<b>22,7 %</b>
0	65,9 %		70,5 %
9	3,4 %		6,8 %

**Item 14** Il veut changer de nom et d'adresse → Le texte te permet de l'affirmer

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe	3 <sup>e</sup> professionnelle
<b>1 (BR)</b>	<b>64,4 %</b>		<b>48,2 %</b>
0	33,4 %		45,4 %
9	2,2 %		6,4 %

**Item 15** Il va probablement se suicider → Le texte te le laisse simplement supposer

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe	3 <sup>e</sup> professionnelle
<b>1 (BR)</b>	<b>49,9 %</b>		<b>41,4 %</b>
0	48,1 %		52,4 %
9	2,0 %		6,2 %

**Item 16** Il décide de vendre des propriétés qui lui appartiennent → Le texte te montre que c'est faux

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe	3 <sup>e</sup> professionnelle
<b>1 (BR)</b>	<b>32,3 %</b>		<b>34,2 %</b>
0	64,7 %		56,5 %
9	3,0 %		9,3 %

**Item 17** *Cent mille dollars lui suffiront largement pour vivre jusqu'à la fin de sa vie* → *Le texte te permet de l'affirmer*

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe	3 <sup>e</sup> professionnelle
<b>1 (BR)</b>	<b>75,0 %</b>		<b>52,2 %</b>
0	23,2 %		41,8 %
9	1,8 %		6,0 %

**Item 18** *Le meurtre se déroule à vingt heures trente sept exactement* → *Le texte te montre que c'est faux*

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe	3 <sup>e</sup> professionnelle
<b>1 (BR)</b>	<b>81,8 %</b>		<b>64,5 %</b>
0	16,4 %		28,3 %
9	1,8 %		7,2 %

**Item 19** *Les invités vont appeler la police* → *Le texte te le laisse simplement supposer*

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe	3 <sup>e</sup> professionnelle
<b>1 (BR)</b>	<b>80,7 %</b>		<b>43,9 %</b>
0	17,6 %		49,5 %
9	1,7 %		6,6 %

On peut se demander si les élèves, tant dans le général/technique que dans le professionnel, ont compris la partie du plan relative à l'escroquerie (items 13 et 16). Ces résultats pourraient être dus en partie à une méconnaissance du contexte social du monde des affaires immobilières, du monde de l'escroquerie. Par ailleurs, la subtilité présente dans le mot « emprunté » par l'utilisation des guillemets n'est pas prise en compte : à nouveau ne peut-on pas y voir, au delà d'une possible méconnaissance des marques de texte porteuses de sens ?

Les items 18 et 19, bien réussis en général/technique, le sont moins en professionnel.

- L'item 19 amène à se demander si les élèves ne font pas appel à leur logique personnelle (*il est normal d'appeler la police quand il y a meurtre*) pour répondre à la question, ce qui va dans le sens d'une hypothèse déjà formulée plus haut.
- L'analyse de l'item 18 est plus difficile : en effet cet item fait appel à une démarche simple de recherche d'information explicite à un endroit précis dans le texte et pourtant, il est moins bien réussi que d'autres items qui mettent en œuvre la même démarche. Peut-être doit-on simplement y voir un phénomène de lassitude, de fatigue de la part des élèves ?

Une autre question plus générale peut se poser concernant ces items 13 à 19 : les élèves ont-ils appréhendé la nuance apportée par la modalité de réponse « *Le texte le laisse simplement supposer* » ?

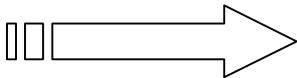
**Item. Question 6.** Comment l'auteur s'y prend-il pour surprendre le lecteur à la fin du texte ? Coche la réponse qui convient.

- 20
1.  Il raconte l'histoire au passé.  
 2.  Il nous plonge uniquement dans les pensées du mari.  
 3.  Il nous plonge uniquement dans les pensées de la femme.  
 4.  Il ne raconte pas l'histoire dans l'ordre chronologique.

**Item 20** Il nous plonge uniquement dans les pensées du mari

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe	3 <sup>e</sup> professionnelle
1	25,0 %		23,1 %
<b>2 (BR)</b>	<b>55,5 %</b>		<b>44,1 %</b>
3	2,4 %		7,8 %
4	7,5 %		10,9 %
9	9,6%		14,2 %

Le taux de réussite à cette question, même s'il n'est pas élevé, peut étonner. La démarche d'analyse du procédé narratif de l'auteur n'est pas une pratique répandue dans les classes. Et pourtant, 55 % des élèves du général/technique et 44% des élèves du professionnel arrivent à dégager la façon dont s'y prend l'auteur pour nous surprendre. Par ailleurs le fait que le distracteur 1 soit le plus choisi renforce l'idée que les élèves ont peut-être à nouveau lu rapidement la question : l'histoire est en effet racontée au passé mais cette réponse n'a rien à voir avec ce qui est demandé.



De l'analyse du texte narratif « Cauchemar en jaune » se dégagent les **principes d'action suivants**

- Mettre l'accent sur la compréhension exacte de la question
- Construire des exercices qui rendent indispensable le retour au texte
- Mettre en évidence dans le texte des éléments importants pour la perception du sens global du texte
- Utiliser des textes résistants<sup>8</sup>
- Entrer davantage dans la mécanique du texte (focalisation, effet créé par l'auteur...)
- Expliciter les stratégies de compréhension
- Travailler l'implicite de manière ... explicite

<sup>8</sup> Les textes résistants « ne disent pas tout » : ils sont chargés d'implicite et présupposent que le lecteur entre dans un processus actif de construction de sens.

## 2. LES ADORABLES → BANDE DESSINEE<sup>9</sup>

*Question 1. Quelle est la profession du personnage à lunettes présent dans les bulles 1 à 5 ?*

.....

### Item 21 Profession du personnage à lunettes

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe
<b>1 (BR)</b>	<b>89,4 %</b>	
0	9,4 %	
9	1,2 %	

*Question 2. Qui est le personnage assis dans le fauteuil à la dernière bulle ?*

.....

### Item 22 Personnage assis dans le fauteuil à la dernière bulle (deux niveaux de réponse)

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe
2	<b>48,1 %</b>	
1	39,2 %	
0	11,6 %	
9	1,1 %	

*Question 3. Pourquoi doit-il faire très attention en physique ? Donne une explication précise.*

.....

### Item 23 Pourquoi doit-il faire attention en physique

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe
<b>1 (BR)</b>	<b>53,9 %</b>	
0	40,4 %	
9	5,7 %	

Si la majorité des élèves ont identifié, par une mise en relation des éléments verbaux et non verbaux, les personnages de la bande dessinée (item 21 et item 22<sup>10</sup>), un élève sur deux seulement a réalisé l'inférence (54 %) nécessaire à la compréhension du sens global de cette bande dessinée<sup>11</sup>.

<sup>9</sup> Général/ technique- items 21 à 23.

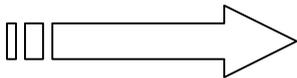
<sup>10</sup> Pour l'item 22, deux niveaux de réponse étaient pris en compte. Le code 2 correspond aux réponses du type « le fils de personnage sans lunettes, .. » ; le code 1 a été attribué aux réponses ne comportant que le paramètre « fils ».

<sup>11</sup> Alors que le texte et l'épreuve sont jugés globalement bien adaptés par 40 % des enseignants, un peu trop faciles par 38 % et même beaucoup trop faciles par 20 % d'entre eux !

Plusieurs hypothèses peuvent être émises pour expliquer ce résultat :

- Le fait qu'il s'agisse d'une question où l'on demande de produire une réponse peut mettre les élèves en difficulté : en effet, au delà d'une difficulté générale face à la contrainte d'une production écrite, l'élève ne peut puiser les éléments de réponse dans le texte pour formuler sa réponse. Par ailleurs, aller au-delà du littéral reste difficile pour les élèves.
- La bande dessinée des « Adorables » s'adresse peut-être plus aux parents qu'aux adolescents eux-mêmes, même si ces derniers en sont très souvent les personnages principaux. Par ailleurs la bande dessinée reste sans doute un genre de texte utilisé peu fréquemment en classe alors que c'est un des plus lus par les élèves.

Une analyse supplémentaire a permis de mettre en relation les réponses à l'item 22 (code 2 ou 1) et 23 : plus les élèves sont précis dans la description du personnage assis dans la dernière bulle (code 2), plus ils ont de chance de faire partie des 50 % d'élèves ayant compris le sens global de la bande dessinée.



*De l'analyse de la bande dessinée « Les adorables » se dégagent les **principes d'action suivants***

- *Habituer les élèves à verbaliser le fruit de leur réflexion*
- *Inviter les élèves à exprimer de manière écrite leur(s) idée(s)*

### 3. QUI FUME EN BELGIQUE → DOCUMENT<sup>12</sup>

**Item** *Question 1. Quelle est la proportion de filles et de garçons âgés de 15 à 24 ans qui fument quotidiennement ?*

24

- Coche la réponse qui convient.*
1.  11 % de garçons et 11 % de filles  
 2.  39 % de garçons et 27 % de filles  
 3.  33 % de garçons et 25 % de filles  
 4.  50 % de garçons et 38 % de filles

**Item 24** 39% de garçons et 27 % de filles

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe
1	4,9 %	
<b>2 (BR)</b>	<b>91,4 %</b>	
3	2,8 %	
4	0,1 %	
9	0,8 %	

**Item** *Question 2. Dans quelle tranche d'âge trouve-t-on la plus forte proportion de fumeurs du côté masculin et du côté féminin ?*

25

1. Côté masculin : .....

26

2. Côté féminin : .....

**Item 25** Côté masculin → 15 - 24 ans

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe
<b>1 (BR)</b>	<b>86,0 %</b>	
0	13,3 %	
9	0,7 %	

**Item 26** Côté féminin → 35-44 ans

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe
<b>1 (BR)</b>	<b>86,4 %</b>	
0	12,7 %	
9	0,9 %	

<sup>12</sup> Général/Technique - items 24 à 32.

**Question 3.** Pour chacune des propositions suivantes, indique si tu penses que c'est vrai, faux ou si le tableau ne te permet pas de le dire. Fais une croix dans la colonne qui convient.

Item		Vrai	Faux	Le tableau ne me permet pas de le dire
27	Globalement, on trouve plus de non-fumeurs du côté féminin que du côté masculin.	X		
28	Les femmes âgées de 35 à 44 ans fument moins régulièrement que les hommes de la même tranche d'âge.		X	
29	La moitié des hommes les plus jeunes de cette enquête fument.	X		
30	Les hommes fumeurs occasionnels de 45-64 ans fument en moyenne 6 fois par jour.			X
31	Chez les hommes, la proportion de non-fumeurs augmente avec l'âge.	X		
32	75 % des hommes les plus âgés de cette enquête fument quotidiennement.		X	

**Item 27** Globalement, on trouve plus de non-fumeurs du côté féminin que du côté masculin → vrai

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe
<b>1 (BR)</b>	<b>88,7 %</b>	
0	10,7 %	
9	0,6 %	

**Item 28** Les femmes âgées de 35 à 44 ans fument moins régulièrement que les hommes de la même tranche d'âge → faux

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe
<b>1 (BR)</b>	<b>71,4 %</b>	
0	27,8 %	
9	0,8 %	

**Item 29** La moitié des hommes les plus jeunes de cette enquête fument → vrai

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe
<b>1 (BR)</b>	<b>42,1 %</b>	
0	55,4 %	
9	2,5 %	

**Item 30** Les hommes fumeurs occasionnels de 45-64 ans fument en moyenne 6 fois par jour → le tableau ne me permet pas de le dire

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe
<b>1 (BR)</b>	<b>84,5 %</b>	
0	14,3 %	
9	1,2 %	

**Item 31** Chez les hommes, la proportion de non-fumeurs augmente avec l'âge → vrai

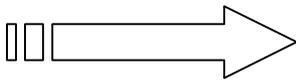
Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe
<b>1 (BR)</b>	<b>72,2 %</b>	
0	26,9 %	
9	0,9 %	

**Item 32** 75 % des hommes les plus âgés de cette enquête fument quotidiennement → faux

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe
<b>1 (BR)</b>	<b>86,1 %</b>	
0	12,6 %	
9	1,3 %	

Dans l'ensemble, la lecture d'un document *infographique* ne pose pas de problème aux élèves. Les résultats sont très bons. L'item le moins bien réussi (item 29) demande aux élèves d'effectuer deux opérations mentales avant de trouver la réponse : ils doivent en effet établir la correspondance entre les hommes les plus jeunes et les catégories d'âges proposées dans le tableau ; ils doivent ensuite construire l'information en réalisant une addition (la moitié fument = fumeurs occasionnels + fumeurs quotidiens). Peut-être est-ce là une explication ?

Soulignons par ailleurs, les 84 % de réussite à l'item 30 qui faisait appel à une catégorie de réponse sans doute peu familière aux élèves (*le tableau ne te permet pas de le dire*).



De l'analyse de l'infographie « Qui fume en Belgique » se dégagent les **principes d'action suivants**

- Travailler conjointement des documents de nature différente (relation entre texte et images, graphiques, légende ; informations apportées par chacun...).
- Apprendre à repérer les informations explicites et à établir des liens entre elles afin de formuler la réponse.

## 4. LA GUERRE SOUS MON TOIT → DOCUMENT<sup>13</sup>

**Item** Question 1. D'après les documents ci-contre, que va raconter ce livre ? Coche la réponse qui convient.

- 33 (G/T) 1.  Un conflit entre frères et sœurs.  
 2.  Un conflit entre parents et adolescents.  
 21 (P) 3.  Une guerre civile.  
 4.  Une alerte à la bombe dans un immeuble.

Item 33		Un conflit entre parents et adolescents		Item 21	
Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe		3 <sup>e</sup> professionnelle	
1	7,3 %			10,7 %	
<b>2 (BR)</b>	<b>89,6 %</b>			<b>79,0 %</b>	
3	1,4 %			3,7 %	
4	0,2 %			1,2 %	
9	1,5 %			5,4 %	

**Item.** Question 2. Ce livre fait partie d'une collection destinée à la jeunesse. Explique en quoi il s'adresse bien aux jeunes de ton âge. Donne deux raisons différentes.

- 34 (G/T) 22 (P) 2.1. ....  
 35 (G/T) 23 (P) 2.2. ....

Item 34		Première raison		Item 22	
Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe		3 <sup>e</sup> professionnelle	
<b>1 (BR)</b>	<b>75,9 %</b>			<b>43,5 %</b>	
0	16,9 %			29,9 %	
9	7,2 %			26,6 %	

Item 35		Deuxième raison		Item 23	
Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe		3 <sup>e</sup> professionnelle	
<b>1 (BR)</b>	<b>35,1 %</b>			<b>18,5 %</b>	
0	36,8 %			41,9 %	
9	28,1 %			39,6 %	
Total	100,0			100,0	

<sup>13</sup> Général/Technique - items 33 à 40 et Professionnel - items 21 à 28.

**Question 3.** Associe à chaque fonction la personne qui correspond. Trace une flèche pour les relier.

Item	Fonctions	Personnes
36 (G/T) 24 (P)	Illustrateur	A.Fine
37 (G/T) 25 (P)	Auteur	D.Kugler
38 (G/T) 26 (P)	Traducteur	Estelle
		F.Juery
		M.Doubtfire

Item 36		Illustrateur-Juery	Item 24
Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe	3 <sup>e</sup> professionnelle
<b>1 (BR)</b>	<b>96,5 %</b>		<b>86,8 %</b>
0	1,9 %		7,8 %
9	1,6 %		5,4 %

Item 37		Auteur-Fine	Item 25
Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe	3 <sup>e</sup> professionnelle
<b>1 (BR)</b>	<b>92,5 %</b>		<b>72,0 %</b>
0	5,7 %		21,8 %
9	1,8 %		6,2 %

Item 38		Traducteur-Kugler	Item 26
Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe	3 <sup>e</sup> professionnelle
<b>1 (BR)</b>	<b>97,0 %</b>		<b>89,1 %</b>
0	1,6 %		5,8 %
9	1,4 %		5,1 %

La compétence « Repérer les informations relatives aux références d'un livre » ne semble pas poser de problème tant dans le général que dans le professionnel (items 36 à 38 et 24 à 26).

L'analyse qualitative réalisée à partir du prétest laisse penser qu'à l'item 25, les élèves du professionnel ont répondu « M.Doubtfire », qui est, il est vrai, proche du mot « auteur » dans la quatrième de couverture.

**Item** **QUESTION 4.** Quel(s) lien(s) vois-tu entre le titre et l'illustration ? Donne une explication précise.

39 (G/T) 27 (P)

.....

Item 39		Lien entre illustration et titre (deux niveaux de réponse)	Item 27
Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe	3 <sup>e</sup> professionnelle
2	39,8 %		15,7 %
1	40,6 %		36,3 %
0	13,5 %		23,5 %
9	6,1 %		24,5 %

Rappelons que les réponses à cette question ont été modulées selon le niveau de précision de l'explication de l'élève :

- Le code 2 était attribué aux élèves qui faisaient explicitement le lien d'une part entre les *soldats* et le mot « *guerre* » présent dans le titre, d'autre part entre la *table du déjeuner* et la suite du titre « *sous mon toit* » ;
- Les élèves qui faisaient allusion à la guerre recevaient le code 1 : réponse qui nous semble a posteriori, plus proche d'une réponse non attendue (code 0) que d'une bonne réponse.

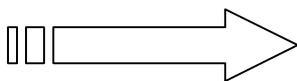
Ce qui apparaît de toute évidence, c'est la difficulté que rencontrent les élèves tant du général que du professionnel à mettre en relation deux documents de nature différente (se servir à la fois de l'illustration et du titre). De plus, cette relation est basée sur une métaphore : le sens second ne semble pas avoir été perçu alors que les élèves ont dans l'ensemble bien compris qu'il s'agissait d'un livre racontant un conflit entre parents et adolescents (voir item 33 ou 21). A nouveau ici le fait qu'il s'agisse d'une question ouverte demandant une production personnelle, l'expression écrite d'un raisonnement peut expliquer ce résultat.

Un quart des élèves du professionnel s'abstiennent de toute réponse.

<i>Item</i> <b>40 (G/T) 28 (P)</b>	<i>Question 5. D'après le texte, pour qui « La crise d'adolescence serait-elle contagieuse ? »</i> .....
---------------------------------------	---

	<b>Item 40</b>	<i>Contagieuse pour les parents</i>	<b>Item 28</b>
Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe	3 <sup>e</sup> professionnelle
<b>1 (BR)</b>	<b>53,1 %</b>		<b>30,1 %</b>
0	43,7 %		58,8 %
9	3,2 %		11,1 %

Sans doute les élèves sont-ils allés localiser l'information à un endroit précis du texte où est reprise la question « *La crise d'adolescence serait-elle contagieuse ?* », sans prendre la peine de retourner dans d'autres paragraphes. Ils répondent ainsi « *Les habitants du 27* », sans mettre en relation d'autres informations données ailleurs.



*De l'analyse du document « La guerre sous mon toit » se dégagent les **principes d'action suivants***

- ➔ *Habituer les élèves à verbaliser le fruit de leur réflexion*
- ➔ *Inviter les élèves à exprimer de manière écrite leur(s) idée(s)*
- ➔ *Proposer un questionnement qui ne respecte pas l'ordre chronologique des informations données dans le texte*
- ➔ *Travailler conjointement des documents de nature différente*

## 5. ROULER AU JUS DE BETTERAVES → TEXTE INFORMATIF<sup>14</sup>

**Item.** *Question 1. Quel est le principal avantage du biocarburant ? Coche la réponse qui convient.*

- 41
1.  Il est prêt à l'emploi.  
 2.  Ses réserves sont inépuisables.  
 3.  Il contribue au réchauffement de la planète.  
 4.  Il peut être stocké dans de grandes cuves.

### Item 41 Ses réserves sont inépuisables

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe
1	6,0 %	
<b>2 (BR)</b>	<b>83,7 %</b>	
3	4,1 %	
4	2,9 %	
9	3,3 %	

Comme on a déjà pu l'observer régulièrement lors d'autres évaluations externes, la capacité à extraire des informations explicites d'un texte informatif est bien installée chez la majorité des élèves. C'est ce que confirment encore les résultats enregistrés à l'item 41 : quand l'information à traiter est littérale et se trouve à un endroit précis dans le texte, le pourcentage de réussite dépasse les 80 %. Les résultats obtenus aux items 44, 46, 47 et 50 vont également dans ce sens.

**Item** *Question 2. Si tu avais à défendre l'utilisation des biocarburants, quels autres avantages présents dans le texte reprendrais-tu ? Recopies-en deux.*

- 42 2.1.....
- 43 2.2.....

### Item 42 premier avantage

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe
<b>1 (BR)</b>	<b>61,0 %</b>	
0	31,3 %	
9	7,7 %	

<sup>14</sup> Général/Technique - items 41 à 51.

**Item 43** deuxième avantage

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe
<b>1 (BR)</b>	<b>63,6 %</b>	
0	24,0 %	
9	12,4 %	

Ces deux items qui demandent aux élèves une relecture du texte pour rassembler les informations nécessaires sont moins bien réussis. Il est vrai que la localisation demandée est moins mécanique que pour l'item précédent. De plus, l'élève doit fournir une production personnelle.

L'analyse qualitative réalisée à partir des réponses au prétest permet d'expliquer la différence de pourcentage entre l'item 42 et l'item 43 : **Pourquoi obtient-on un meilleur taux de réussite pour la deuxième raison ?** En fait, en guise de première réponse, un certain nombre d'élèves reprennent le mot « *renouvelable* » : il n'a pas été comptabilisé comme correct étant donné qu'il est redondant par rapport à l'avantage évoqué à la question 1. Le deuxième avantage repris par les élèves est souvent le fait que le biocarburant est « *également écologique* » ou alors « *qu'il permet la création d'emplois* ».

**Item 44** Question 3. Quel est le principal inconvénient du biocarburant ? Coche la réponse qui convient.

1.  Sa fabrication est compliquée.  
 2.  C'est une énergie non renouvelable.  
 3.  Il libère moins de gaz carbonique que le diesel.  
 4.  Il n'est pas adapté au moteur de nos voitures.

**Item 44** Il n'est pas adapté au moteur de nos voitures

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe
1	4,9 %	
2	2,2 %	
3	7,6 %	
<b>4 (BR)</b>	<b>81,8 %</b>	
9	3,5 %	

**Item 45** Question 4. A ton avis, le journaliste

1.  est plutôt favorable aux biocarburants.  
 2.  est plutôt défavorable aux biocarburants.  
 3.  n'est ni pour, ni contre les biocarburants.

**Item 45** Est plutôt favorable aux biocarburants

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe
<b>1 (BR)</b>	<b>77,2 %</b>	
2	2,0 %	
3	17,5 %	
9	3,3 %	

Si les élèves ont éprouvé quelques difficultés à localiser les arguments en faveur des biocarburants, quasiment 80 % d'entre eux ont cependant perçu l'intention dominante de l'auteur.

**Question 5.** Pour chacune des propositions suivantes, indique si l'information figure dans le texte ou si l'information ne figure pas dans le texte ? Fais une croix dans la colonne qui convient.

Item		L'information figure dans le texte	L'information ne figure pas dans le texte
46	Le lait fait partie de ce qu'on appelle les biocarburants.		X
47	Le sucre de betterave permet de produire de l'éthanol.	X	
48	Le diesel est produit à partir d'une substance naturelle.	X	
49	Rouler au biocarburant permet de réduire la consommation de sa voiture de 75 %.		X
50	L'utilisation du biocarburant pur exigerait la construction de moteurs spéciaux.	X	

**Item 46** Le lait fait partie de ce qu'on appelle les biocarburants → l'information ne figure pas dans le texte

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe
<b>1 (BR)</b>	<b>83,6 %</b>	
0	14,3 %	
9	2,1 %	

**Item 47** Le sucre de betterave permet de produire de l'éthanol → l'information figure dans le texte

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe
<b>1 (BR)</b>	<b>86,1 %</b>	
0	11,6 %	
9	2,3 %	

**Item 48** Le diesel est produit à partir d'une substance naturelle → l'information figure dans le texte

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe
<b>1 (BR)</b>	<b>61,6 %</b>	
0	35,8 %	
9	2,6 %	

**Item 49** Rouler au biocarburant permet de réduire la consommation de sa voiture de 75 % → l'information ne figure pas dans le texte

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe
<b>1 (BR)</b>	<b>49,8 %</b>	
0	47,9 %	
9	2,3 %	

**Item 50** L'utilisation du biocarburant pur exigerait la construction de moteurs spéciaux → l'information figure dans le texte

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe
<b>1 (BR)</b>	<b>82,2 %</b>	
0	15,1 %	
9	2,7 %	

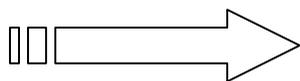
Comme on l'a déjà souligné, traiter une information littérale ne pose aucun problème à la plupart des élèves. Par contre lorsque la formulation de la question est un peu différente de celle du texte (par exemple les items 48 et 51) ou lorsque les éléments de réponse qu'il faut mettre en relation ne sont pas dans la même phrase (item 49), le pourcentage de réussite diminue (67 % à l'item 51, 62 % à l'item 48 et 50 % à l'item 49).

**Item.** Quelle est une des conséquences de l'utilisation du biocarburant ? Coche la réponse qui convient.

- 51
1.  La production de CO<sub>2</sub> va augmenter.
2.  La culture des betteraves devra se faire en serres.
3.  Le réchauffement de la planète sera ralenti.
4.  Les réserves de betteraves seront épuisées dans 10 ans.

**Item 51** Le réchauffement de la planète sera ralenti

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe
1	12,1 %	
2	14,2 %	
<b>3 (BR)</b>	<b>66,6 %</b>	
4	1,0 %	
9	6,1 %	



De l'analyse du texte informatif « Rouler au jus de betteraves » se dégagent les **principes d'action suivants**

- Expliciter les stratégies de lecture
- Travailler sur la structure du texte

## 6. CONSIGNES → TEXTE INJONCTIF<sup>15</sup>

*Item* **Question 1. Quel est le chiffre qui est inscrit dans la section du haut ?**  
**52 (G/T) 29 (P)**

Code	Item 52	Le chiffre 1	Item 29	Etude évaluation externe 1998	
	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe	3 <sup>e</sup> professionnelle	Gen/tech	Prof
<b>1 (BR)</b>	<b>90,5 %</b>		<b>73,6 %</b>	<b>89,0 %</b>	<b>70,5 %</b>
0	5,1 %		8,2 %	4,5 %	11,9 %
9	4,4 %		18,2 %	6,4 %	17,5 %

*Item* **Question 2. Quelle est la somme des chiffres inscrits dans les deux sections supérieures ?**  
**53 (G/T) 30 (P)**

Code	Item 53	Somme =7	Item 30	Etude évaluation externe 1998	
	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe	3 <sup>e</sup> professionnelle	Gen/tech	Prof
<b>1 (BR)</b>	<b>79,6 %</b>		<b>45,8 %</b>	<b>76,2 %</b>	<b>41,4 %</b>
0	14,9 %		34,0 %	17,0 %	37,9 %
9	5,5 %		20,2 %	6,7 %	20,7 %

*Item* **Question 3. Quelle est la différence entre les chiffres des deux sections inférieures ?**  
**54 (G/T) 31(P)**

Code	Item 54	Différence =1	Item 31	Etude évaluation externe 1998	
	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe	3 <sup>e</sup> professionnelle	Gen/tech	Prof
<b>1 (BR)</b>	<b>58,4 %</b>		<b>29,9 %</b>	<b>61,2 %</b>	<b>37,6 %</b>
0	34,1 %		38,3 %	29,3 %	32,0 %
9	7,5 %		31,8 %	9,4 %	30,4 %

Ce texte fait partie des trois textes qui ont été repris de l'opération d'évaluation externe menée en 1998.

Dans l'enseignement général et technique, les résultats sont proches de ceux de 1998

- on enregistre 90 % de réussite pour l'item 52 en 2004 et 89 % en 1998 ;
- l'item 53 est un peu mieux réussi cette année qu'en 1998 (80 % contre 76%) ;
- par contre, on n'atteint pas les 60 % de réussite à l'item 54 : le pourcentage est en légère baisse par rapport à celui obtenu en 1998.

Dans l'enseignement professionnel, il existe une plus grande variation dans les résultats de 2004 par rapport à ceux de 1998.

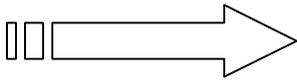
- Une légère augmentation est enregistrée pour la réussite à l'item 29 : quasi 74 % de réussite à l'item 1 contre 71 % en 1998 ;

<sup>15</sup> Général/Technique - items 52 à 54 et Professionnel - items 29 à 31.

- Si on constate une légère augmentation de réussite pour l'item 30, il reste que moins d'1 élève sur 2 (46 %) réussit cet item (qui fait intervenir la notion de somme et sections supérieures) ;
- Les résultats à l'item 31 sont quant à eux en réelle baisse : 30 % cette année contre 38 % en 1998.

Les hypothèses que l'on peut formuler pour expliquer ces différents résultats (items 54, 30 et 31) sont nombreuses : sont-ils dus à une mauvaise réalisation du schéma (incompréhension des consignes), à une ignorance de concepts tels que *somme*, *section inférieure*, *section supérieure* ou encore tout simplement à une méconnaissance de la terminologie utilisée ? Seule une analyse qualitative sur la réalisation du schéma qui, en toute logique, conditionne les réponses aux questions, permettrait d'infirmer ou de confirmer ces hypothèses.

Par ailleurs, s'ajoute à cette difficulté d'analyse un biais possible dans la correction même de l'item 54 pour l'enseignement général/technique et l'item 31 pour l'enseignement professionnel. Pour ces items, il était demandé aux élèves de répondre à la question suivante « *Quelle est la différence entre les chiffres des deux sections inférieures ?* », les deux chiffres présents dans les sections supérieures étant respectivement 8 et 9. Certains correcteurs ont considéré la réponse « -1 » ( $8-9=-1$ ) comme correcte alors que d'autres ont accepté seulement « 1 » ( $9-8=1$  ou  $8-9=-1$  donc la différence est de 1).



De l'analyse du texte injonctif « *Consignes* » se dégagent les **principes d'action suivants**

- ➔ Lire une fiche de dessin géométrique et en réaliser la représentation
- ➔ Rédiger soi-même une fiche de construction géométrique, la donner à un pair pour qu'il la réalise, comparer avec la fiche initiale et l'ajuster

## 7. ASPIROL → DOCUMENT<sup>16</sup>

*Item*

*Question 1. Nous apprenons dans le texte que, pour prendre de l'Aspirol "C", il faut ...*

55 (G/T) 32 (P)

1.  l'avaler d'un coup.
2.  la dissoudre dans l'eau.
3.  la mâcher lentement.
4.  la sucer.

**Item 55**

*La dissoudre dans l'eau*

**Item 32**

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe	3 <sup>e</sup> professionnelle	Etude évaluation externe 1998	
				Gen/tech	Prof
1	1,8 %		5,6 %	0,3 %	1,3 %
<b>2 (BR)</b>	<b>95,4 %</b>		<b>90,7 %</b>	98,2 %	93,7 %
3	0,6 %		0,0 %	0,3 %	1,2 %
4	0,2 %		0,4 %	0,9 %	0,2 %
9	2,0 %		3,3 %	0,3 %	3,6 %

*Item*

*Question 2. L'Aspirol "C" ne convient pas aux personnes souffrant de ...*

56 (G/T) 33 (P)

1.  maux d'estomac.
2.  maux de tête.
3.  douleurs périodiques.
4.  maux de dents.

**Item 56**

*Maux d'estomac*

**Item 33**

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe	3 <sup>e</sup> professionnelle	Etude évaluation externe 1998	
				Gen/tech	Prof
<b>1 (BR)</b>	<b>91,4 %</b>		<b>73,0 %</b>	<b>90,5 %</b>	<b>70,9 %</b>
2	1,5 %		6,8 %	5,3 %	15,4 %
3	1,6 %		4,5 %	1,7 %	3,8 %
4	1,2 %		2,5 %	1,5 %	2,5 %
9	4,3 %		7,2 %	1,1 %	7,3 %

<sup>16</sup> Général/Technique - items 55 à 60 et Professionnel - items 32 à 37.

**Item** *Question 3. En une journée, un adulte ne devrait pas prendre plus de ...*

57 (G/T) 34 (P)

1.  trois cachets.  
 2.  quatre cachets.  
 3.  six cachets.  
 4.  huit cachets.

Code	Item 57	Huit cachets	Item 34	Etude évaluation externe 1998	
	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe	3 <sup>e</sup> professionnelle	Gen/tech	Prof
1	21,0 %		33,6 %	20,0 %	41,1 %
2	17,7 %		21,8 %	26,8 %	25,9 %
3	3,3 %		5,8 %	3,2 %	4,4 %
<b>4 (BR)</b>	<b>52,0 %</b>		<b>26,0 %</b>	<b>48,5 %</b>	<b>22,8 %</b>
9	6,0 %		12,8 %	1,6 %	5,8 %

Les résultats à cet item enregistrent une légère augmentation par rapport à 1998 mais restent faibles. L'hypothèse la plus plausible pour expliquer un tel résultat est que les élèves, surtout dans l'enseignement professionnel, font appel à leur logique personnelle plutôt que de reconstruire l'information en retournant dans le texte. Prendre 8 médicaments leur semble énorme, d'autant que les discours actuels (publicités, débats, articles de presse...) prônent plutôt une diminution de la médication. Une formulation de la question en termes de « *Au maximum, un adulte peut prendre dans une journée...* » aurait peut-être facilité cette reconstruction de l'information.

**Item** *Question 4. Pour savoir dans quel cas prendre de l'Aspiril, il faut lire*

58 (G/T) 35 (P)

1.  la posologie.  
 2.  la composition.  
 3.  les indications.  
 4.  le mode d'emploi.

Code	Item 58	Les indications	Item 35	Etude évaluation externe 1998	
	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe	3 <sup>e</sup> professionnelle	Gen/tech	Prof
1	3,3 %		9,7 %	2,3 %	7,9 %
2	1,2 %		3,1 %	5,2 %	9,7 %
<b>3 (BR)</b>	<b>83,6 %</b>		<b>54,0 %</b>	<b>84,7 %</b>	<b>54,1 %</b>
4	8,4 %		23,7 %	7,2 %	23,5 %
9	3,5 %		9,5 %	0,6 %	4,8 %

Ce qui retient l'attention dans les résultats à cet item est la différence entre le pourcentage obtenu par les élèves de l'enseignement général et technique et celui des élèves de l'enseignement professionnel.

En analysant de plus près les résultats dans l'enseignement professionnel, on voit que c'est le distracteur 4 « *mode d'emploi* » qui est le plus souvent choisi. L'expression « mode d'emploi » est sans doute la mieux connue des élèves. A nouveau donc, ils font appel à leurs connaissances, à leur logique et ne retournent pas dans le texte.

**Item** *Question 5. La vitamine C contenue dans ce médicament*

59 (G/T) 36 (P)

1.  donne un goût agréable.  
 2.  aide le corps à lutter contre la maladie.  
 3.  soulage la douleur.  
 4.  fait tomber la fièvre.

**Item 59**

*Aide le corps à lutter contre la maladie*

**Item 36**

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe	3 <sup>e</sup> professionnelle	Etude évaluation externe 1998	
				Gen/tech	Prof
1	17,2 %		22,3 %	25,5 %	30,9 %
<b>2 (BR)</b>	<b>43,9 %</b>		<b>18,8 %</b>	<b>40,4 %</b>	<b>25,4 %</b>
3	14,3 %		22,0 %	18,8 %	21,2 %
4	6,2 %		11,3 %	8,6 %	13,2 %
9	18,4 %		25,6 %	6,7 %	9,3 %

**Item** *Question 6. Le médicament agit*

60 (G/T) 37 (P)

1.  peu de temps après la prise.  
 2.  plusieurs heures après la prise.  
 3.  après trois jours de traitement.  
 4.  après 5-7 jours d'utilisation régulière.

**Item 60**

*Peu de temps après la prise*

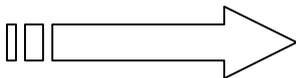
**Item 37**

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe	3 <sup>e</sup> professionnelle	Etude évaluation externe 1998	
				Gen/tech	Prof
<b>1 (BR)</b>	<b>60,5 %</b>		<b>42,1 %</b>	<b>59,8 %</b>	<b>37,1 %</b>
2	1,8 %		4,9 %	4,8 %	9,6 %
3	9,7 %		11,5 %	12,4 %	13,2 %
4	19,0 %		27,4 %	21,3 %	33,8 %
9	9,0 %		14,1 %	1,8 %	6,3 %

Pour ces deux derniers items, les élèves éprouvent sans doute une double difficulté :

- il s'agit de localiser l'information, qui n'est pas annoncée par un sous-titre, ce qui les contraint à tout relire ;
- il s'agit d'établir le lien entre la formulation de la question et la formulation un peu plus technique du texte qui est par ailleurs tout à fait représentative des notices de médicaments.

Les omissions augmentent, tant dans l'enseignement professionnel que dans l'enseignement général et technique, par rapport à 1998. Il semble que les élèves préfèrent s'abstenir de répondre s'ils ne sont pas sûrs plutôt que de choisir au hasard.



De l'analyse du document « Aspirol » se dégagent les **principes d'action suivants**

- Travailler à partir d'une mise en contexte : présentation d'une situation problème
- Travailler sur la structure du texte (paragraphes, sous-titres...)
- Exprimer le même contenu idées à l'aide d'autres mots

## 8. PEINE DE MORT → TEXTE PERSUASIF<sup>17</sup>

<i>Item</i>	<i>Question 1. Quels noms communs désignent dans le texte</i>
61 (G/T) 38 (P)	•ceux qui sont <u>pour</u> la peine de mort : .....
62 (G/T) 39 (P)	•ceux qui sont <u>contre</u> la peine de mort. Donne 2 <u>réponses différentes</u> .
63 (G/T) 40 (P)	a.....
	b.....

<b>Item 61</b>		<i>Pour la peine de mort</i>		<b>Item 38</b>	
Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe	3 <sup>e</sup> professionnelle	Etude évaluation externe 1998	
				Gen/tech	Prof
<b>1 (BR)</b>	<b>74,6 %</b>		<b>39,4 %</b>	<b>76,9 %</b>	--
0	14,1 %		29,9 %	10,3 %	--
9	11,3 %		30,7 %	12,7 %	--

<b>Item 62</b>		<i>Contre la peine de mort</i>		<b>Item 39</b>	
Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe	3 <sup>e</sup> professionnelle	Etude évaluation externe 1998	
				Gen/tech	Prof
<b>1 (BR)</b>	<b>64,6 %</b>		<b>24,5 %</b>	<b>68,2 %</b>	--
0	22,0 %		35,7 %	16,2 %	--
9	13,4 %		39,8 %	15,6 %	--

<b>Item 63</b>		<i>Contre la peine de mort</i>		<b>Item 40</b>	
Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe	3 <sup>e</sup> professionnelle	Etude évaluation externe 1998	
				Gen/tech	Prof
<b>1 (BR)</b>	<b>32,0 %</b>		<b>7,2 %</b>	<b>39,0 %</b>	--
0	32,8 %		36,9 %	24,4 %	--
9	35,2 %		55,9 %	36,7 %	--

<i>Item</i>	<i>Question 2. De quelle autre façon appelle-t-on la peine de mort dans le texte ?</i>
64 (G/T) 41 (P)	.....

<b>Item 64</b>		<i>Nommer la peine de mort différemment</i>		<b>Item 41</b>	
Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe	3 <sup>e</sup> professionnelle	Etude évaluation externe 1998	
				Gen/tech	Prof
<b>1 (BR)</b>	<b>86,5 %</b>		<b>71,5 %</b>	<b>85,2 %</b>	--
0	8,5 %		11,6 %	7,9 %	--
9	5,0 %		16,9 %	6,8 %	--

<sup>17</sup> Général/Technique - items 61 à 69 et Professionnel - items 38 à 46.

**Item** *Question 3. Recopie la phrase du texte qui contient l'argument principal de ceux qui sont pour la peine de mort :*  
**65 (G/T) 42 (P)** .....

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe	3 <sup>e</sup> professionnelle	Etude évaluation externe 1998	
				Gen/tech	Prof
<b>1 (BR)</b>	<b>67,8 %</b>		<b>44,7 %</b>	<b>65,4 %</b>	--
0	23,7 %		27,6 %	21,8 %	--
9	8,5 %		27,7 %	12,8 %	--

**Item** *Question 4. Des arguments contre la peine de mort sont donnés dans le texte. Recopies-en deux différents.*  
**66 (G/T) 43 (P)** ①.....  
**67 (G/T) 44 (P)** ②.....

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe	3 <sup>e</sup> professionnelle	Etude évaluation externe 1998	
				Gen/tech	Prof
<b>1 (BR)</b>	<b>59,5 %</b>		<b>28,0 %</b>	<b>51,9 %</b>	--
0	28,8 %		27,4 %	28,2 %	--
9	11,7 %		44,6 %	19,9 %	--

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe	3 <sup>e</sup> professionnelle	Etude évaluation externe 1998	
				Gen/tech	Prof
<b>1 (BR)</b>	<b>63,3 %</b>		<b>27,8 %</b>	<b>52,6 %</b>	--
0	20,0 %		17,9 %	21,1 %	--
9	16,7 %		54,3 %	26,3 %	--

**Item** *Question 5. Dans le texte, y a-t-il plus d'arguments pour la peine de mort ou plus d'arguments contre ?*  
**68 (G/T) 45 (P)**  
 1.  plus d'arguments pour.  
 2.  plus d'arguments contre.  
 3.  à peu près autant d'arguments pour que d'arguments contre.

Code	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe	3 <sup>e</sup> professionnelle	Etude évaluation externe 1998	
				Gen/tech	Prof
1	7,8 %		15,3 %	8,9 %	--
<b>2 (BR)</b>	<b>72,8 %</b>		<b>47,2 %</b>	<b>68,0 %</b>	--
3	14,1 %		21,9 %	17,5 %	--
9	5,3 %		15,5 %	5,5 %	--

<b>Item 69 (G/T) 46 (P)</b>	<b>Question 6. A ton avis, le texte</b>	
	1. <input type="checkbox"/>	<i>est plutôt favorable à la peine de mort.</i>
	2. <input checked="" type="checkbox"/>	<i>est plutôt défavorable à la peine de mort.</i>
	3. <input type="checkbox"/>	<i>n'est ni pour, ni contre.</i>

Code	Item 69	Est plutôt défavorable à la peine de mort		Item 46	
	3 <sup>e</sup> générale et technique	Votre classe	3 <sup>e</sup> professionnelle	Etude évaluation externe 1998	
				Gen/tech	Prof
1	4,9 %		20,6 %	8,5 %	--
<b>2 (BR)</b>	<b>57,5 %</b>		<b>38,2 %</b>	<b>56,4 %</b>	--
3	31,1 %		25,1 %	29,8 %	--
9	6,5 %		16,1 %	5,4 %	--

De manière générale, les résultats à ce texte ne sont pas très bons, tant dans l'enseignement général et technique que dans l'enseignement professionnel. Dans l'enseignement professionnel, les résultats sont même assez catastrophiques.

Parallèlement à ce constat, on voit apparaître un très haut taux d'omissions à plusieurs items (jusqu'à plus de 50 % pour les items 40 et 44).

Plusieurs hypothèses peuvent être émises :

- c'est la fin du test et les élèves sont fatigués ;
- le thème du texte ne les intéresse pas ;
- le thème développé fait appel à des valeurs et, par les arguments avancés, l'auteur prend clairement position. Les élèves ayant une façon de voir différente ne peuvent pas prendre du recul en retournant dans le texte et réagissent une nouvelle fois avec leur logique, leur vécu, leur propre opinion... ;
- le texte est d'un niveau trop difficile ;
- ce type de texte ne leur est pas familier.

Seul l'item 41 est réussi à plus de 71 %. Les élèves peuvent pour cet item faire appel à une connaissance extérieure qui les aide et ne les contraint pas à retourner dans le texte : il est vrai que l'expression « *peine capitale* » a été souvent entendue ces derniers temps dans l'actualité belge (cf. L'affaire Dutroux).

Dans la troisième partie de ce document, et plus précisément à la page 35, vous trouverez un tableau reprenant les scores totaux pour l'ensemble de l'épreuve. On peut y voir que les élèves du professionnel obtiennent un score total à l'épreuve de 48 %. Si l'on retire le texte « *La peine de mort* » de l'analyse, leur score total remonte à 51 %.

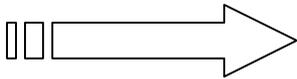
Par ailleurs, en analysant les réponses des enseignants quant au degré de difficulté des textes, on se rend compte que 54 % des enseignants du professionnel trouvent effectivement ce texte un peu trop difficile et 21 % beaucoup trop difficile (cf. Page 60).

L'analyse des résultats dans l'enseignement général et technique permet de tirer les constats suivants :

- Repérer les substituts lexicaux (pour-contre) essentiels pour l'organisation du texte ne semble que superficiellement acquis. Si les deux premiers items (item 61 et 62) sont réussis par une majorité d'élèves, on voit que dès que l'exigence s'élève un peu (on demande un deuxième synonyme, ce qui nécessite une relecture attentive), le taux de réussite baisse sensiblement (32 % seulement pour l'item 63) et l'absence de réponse monte en flèche (35 %). Les résultats à l'item 64 peuvent quant à eux être expliqués, comme pour le

professionnel, par une connaissance extérieure sur laquelle ils s'appuient au lieu de retourner au texte.

- L'argument principal des partisans de la peine de mort (item 65) est identifié correctement par 68 % des élèves. Cet argument unique est, faut-il le préciser, situé à un endroit précis du texte, immédiatement après l'amorce " *pour les partisans de la peine de mort...* " : il suffit donc de localiser l'endroit, et de repérer la suite de la phrase. Environ deux tiers des élèves sont capables d'appliquer cette stratégie assez simple une fois que l'on a compris le sens du mot " *argument* " (pour rappel, celui-ci a été expliqué aux élèves dans les consignes).
- En revanche, les deux items suivants (items 66 et 67) demandent aux élèves de repérer deux arguments différents employés par ceux qui sont contre la peine de mort. Le choix parmi sept arguments énoncés s'offre aux élèves, l'obligation de parcourir un, deux ou trois paragraphes pour les repérer, à laquelle s'ajoute la contrainte que ceux-ci soient différents, débouchent sur des résultats plus modestes (autour de 60 %), avec un taux de non-réponses plus élevé que pour les autres items. Soulignons cependant le bond de quasi 10 % entre 1998 et 2004 !



*De l'analyse du texte persuasif « La peine de mort » se dégagent les **principes d'action suivants***

- ➔ *Proposer un questionnement qui ne respecte pas l'ordre chronologique des informations données dans le texte*
- ➔ *Poser des questions globales*
- ➔ *Travailler sur la structure du texte*

## TROISIEME PARTIE – ANALYSE DES RESULTATS POUR L'ENSEMBLE DE L'EPREUVE

Du point de vue diagnostique, l'analyse par question est sans doute la plus intéressante. Toutefois, il est également utile de se faire une idée d'ensemble de la maîtrise qu'ont les élèves des compétences attendues à l'issue du 1<sup>er</sup> degré de l'enseignement secondaire.

### 1. Score total

Un score total moyen a été calculé, sur **72** pour la version 1 (enseignement **général et technique**), sur **48** pour la version 2 (enseignement **professionnel**)<sup>18</sup>. Le score total a été converti en pourcentage de réponses correctes et sera formulé en ces termes dans l'ensemble des analyses. Le tableau ci-dessous détaille la performance moyenne dans chaque forme d'enseignement : général, technique de transition, technique de qualification et professionnel. Pour chacune d'elles le nombre d'élèves qui se sont vu administrer le test est précisé.

Les scores obtenus sont les suivants :

	3 <sup>e</sup> générale et technique	3 <sup>e</sup> générale	3 <sup>e</sup> technique de transition	3 <sup>e</sup> technique de qualification	3 <sup>e</sup> professionnelle
Score total à l'épreuve	<i>n</i> = 2612 élèves	<i>n</i> = 1854 élèves	<i>n</i> = 384 élèves	<i>n</i> = 374 élèves	<i>n</i> = 513 élèves
Moyenne	50,9/72	52,9/72	48/72	44,2/72	23,2/48
Ecart type	8,83	10,5	9,19	8,48	6,98
<b>Pourcentage</b>	<b>71 %</b>	<b>73,4 %</b>	<b>67 %</b>	<b>61 %</b>	<b>48 %</b>

Les questions ayant été construites en référence aux *Socles de compétences*, les résultats devraient atteindre 80 %. Si les résultats obtenus en 3<sup>e</sup> générale s'en approchent, on en est loin dans les autres filières et particulièrement en début de 3<sup>e</sup> professionnelle.

Afin de mieux prendre la mesure des écarts de performance entre les différentes formes d'enseignement, un score a été calculé, en globalisant les **résultats obtenus aux 46 items passés par tous les élèves de l'échantillon**<sup>19</sup>. Voici comment se répartissent les résultats.

#### Score et pourcentage moyens par forme d'enseignement aux 46 items communs

Forme d'enseignement	Score	Ecart type	Pourcentage	Variance
Général	34,4/48	5,67	72 %	F = 495,8
Technique de transition	30,9/48	6,67	64 %	P < .001
Technique de qualification	28,4/48	6,17	59 %	
Professionnel	23,2/48	6,98	48 %	

L'ampleur de l'écart de performance entre les élèves entrant en 3<sup>e</sup> générale et en 3<sup>e</sup> professionnelle est considérable : 24 % séparent les deux groupes.

<sup>18</sup> Pour l'enseignement général/technique, 69 items avec 3 items à deux niveaux de réponse → score total de 72.

Pour l'enseignement professionnel, 46 items avec 2 items à deux niveaux de réponse → score total de 48.

<sup>19</sup> Les 46 items de la version 2 font partie intégrante de la version 1.

### Distribution détaillée des scores à l'ensemble de l'épreuve

Score en lecture	3 <sup>e</sup> générale et technique	3 <sup>e</sup> professionnelle
moins de 25 %	0,2 % d'élèves	5,1% d'élèves
de 25 à 50 %	5,3 % d'élèves	44,6 % d'élèves
de 51 à 80 %	69,6 % d'élèves	49,7 % d'élèves
plus de 80 %	24,9 % d'élèves	0,6 % d'élèves

En 3<sup>e</sup> générale et technique, une majorité d'élèves (70 %) ont un score compris entre 51 et 80 % de réussite ; 25 % des élèves atteignent ou dépassent un seuil de réussite de 80 %. Pour une minorité d'élèves d'environ 5 %, la situation est tout à fait critique (moins de 50 % de réussite).

En 3<sup>e</sup> professionnelle, ce sont presque 50 % des élèves dont le niveau de compétences en lecture est alarmant. Tous les élèves de 3<sup>e</sup> professionnelle ne sont cependant pas complètement "largués en lecture" : presque la moitié ont un score supérieur à 50 %. Par contre, une très petite minorité d'élèves (0,6 %) obtiennent d'excellents scores (plus de 80 % de réussite).

### Par rapport à l'évaluation de 1998

Le score total obtenu par les élèves lors de l'évaluation de 1998 était de 74 % pour la 3<sup>e</sup> générale et technique et de 54 % pour la 3<sup>e</sup> professionnelle. Plutôt que de conclure hâtivement à une baisse du niveau des élèves, il convient d'affiner l'analyse en comparant les résultats sur les items d'ancrage d'une part et en examinant les caractéristiques respectives des deux épreuves d'autre part.

#### → ITEMS D'ANCRAGE

Si l'on compare les deux épreuves uniquement sur les items d'ancrage<sup>20</sup>, les résultats sont parfaitement stables.

3 <sup>e</sup> générale et technique		3 <sup>e</sup> professionnelle	
2004	1998	2004	1998
68,5 %	67,3 %	50,4 %	50,4 %

#### → COMPARAISON DES CARACTERISTIQUES DES EPREUVES 1998 ET 2004

Pour éclairer l'analyse comparative des performances moyennes à l'ensemble du test 1998 et 2004, il convient de se pencher sur les caractéristiques respectives de ces deux épreuves.

L'épreuve de 1998 se distinguait par la présentation de quelques documents courts assortis de questions à choix multiples occasionnant de hauts taux de réussite. Ainsi, par exemple, parmi les 20 items d'ancrage (IEA-Literacy 1991), 10 atteignent un taux de réussite supérieur à 80 %, voire 90 % pour certains en 3<sup>e</sup> générale et technique.

Pour le texte intitulé *Le Tchintchin*, proposé à l'ensemble des élèves en 1998, 11 items occasionnent plus de 80 voire 90 % de réussite en 3<sup>e</sup> générale et professionnelle. Huit items sont réussis par plus de 70 % d'élèves du professionnel.

<sup>20</sup> Pour la 3<sup>e</sup> générale et technique, 18 items étaient communs à 1998 et 2004, pour la 3<sup>e</sup> professionnelle, 9 items seulement.

Le groupe chargé de l'élaboration de l'épreuve a pris un certain nombre d'options dont certaines peuvent être à la source des différences observées dans les taux de réussite entre 1998 et 2004. Il a en effet été décidé

- d'élever le niveau de questionnement (questions portant sur l'implicite, sur la focalisation, nuance subtile entre *le texte te permet de l'affirmer* et *le texte te le laisse supposer, ...*);
- d'introduire davantage de questions ouvertes<sup>21</sup>;
- d'évaluer les élèves sur les compétences qui posent problème tout en maintenant un certain nombre de questions considérées comme plus faciles (portant sur l'explicite des textes ou des documents);
- de choisir des textes plus longs ;
- de proposer des textes et des items (encore) moins coutumiers des pratiques de classe (pas de textes narratifs lisses) ;
- de proposer des textes, des sujets ou des questions qui peuvent, selon notre interprétation des résultats, aller à l'encontre de la logique et/ou sortir du contexte familier aux élèves;
- de demander plusieurs réponses à une même question ouverte, ce qui occasionne, comme on l'a vu dans la partie « *Analyse des résultats par item* », de forts taux d'omissions.

## 2. Comment situer votre classe par rapport à l'ensemble des classes.

Le premier ensemble de résultats fournis concerne les élèves. Tout aussi important pour l'enseignant est de pouvoir situer sa classe.

Vous avez, suivant nos indications (cf. p. 4), calculé le score et le pourcentage moyens de votre classe au test. Pour vous permettre de situer plus précisément votre classe, nous avons procédé de la façon suivante. A partir de la grille détaillée de résultats (non fournie ici) où l'on peut lire les pourcentages moyens de réussite de chacune des classes, ordonnés du meilleur pourcentage de réussite au plus faible, nous avons constitué dix catégories comprenant chacune 10 % des classes. A chacune de ces dix catégories (déciles), correspond une fourchette de pourcentages. Vous pouvez ainsi repérer dans quelle fourchette se trouve le pourcentage moyen de votre classe (1<sup>re</sup> colonne), puis déterminer dans quelle catégorie se situe votre classe (2<sup>e</sup> colonne). Nous avons procédé ici à des analyses séparées pour les classes de 3<sup>e</sup> générale/technique et les classes de 3<sup>e</sup> professionnelle.

### 3<sup>e</sup> générale et technique n = 121 classes

Si votre classe a obtenu un pourcentage moyen ...	Elle se situe ...
Inférieur à 59,9 %	entre la 1 <sup>re</sup> et la 10 <sup>e</sup> position
Entre 60 % et 63,9 %	entre la 10 <sup>e</sup> et la 20 <sup>e</sup> position
Entre 64 % et 65,8 %	entre la 20 <sup>e</sup> et la 30 <sup>e</sup> position
Entre 65,9 % et 67,6 %	entre la 30 <sup>e</sup> et la 40 <sup>e</sup> position
Entre 67,7 % et 70,9 %	entre la 40 <sup>e</sup> et la 50 <sup>e</sup> position
Entre 71 % et 74 %	entre la 50 <sup>e</sup> et la 60 <sup>e</sup> position
Entre 74,1 % et 75,8 %	entre la 60 <sup>e</sup> et la 70 <sup>e</sup> position
Entre 75,9 % et 77,2 %	entre la 70 <sup>e</sup> et la 80 <sup>e</sup> position
Entre 77,3 % et 79,5 %	entre la 80 <sup>e</sup> et la 90 <sup>e</sup> position
Supérieur à 79,5 %	entre la 90 <sup>e</sup> et la 100 <sup>e</sup> position

<sup>21</sup> Comme on l'a vu lors de l'analyse d'items, le degré d'ouverture des questions varie : il peut s'agir de restituer un élément donné explicitement dans le texte, d'exprimer par écrit une inférence, etc. Dans la version 1, 24 items sur 69, soit plus d'un tiers de l'épreuve, demandent à l'élève de produire une réponse. Dans la version 2, c'est le cas de 17 items sur 46, soit 37 % de l'ensemble du test.

**3<sup>e</sup> professionnelle**

n =34 classes

Si votre classe a obtenu un pourcentage moyen ...	Elle se situe ...
Inférieur à 39,7 %	entre la 1 <sup>re</sup> et la 10 <sup>e</sup> position
Entre 39,8 % et 42,8 %	entre la 10 <sup>e</sup> et la 20 <sup>e</sup> position
Entre 42,9 % et 44,2 %	entre la 20 <sup>e</sup> et la 30 <sup>e</sup> position
Entre 44,3 % et 46,3 %	entre la 30 <sup>e</sup> et la 40 <sup>e</sup> position
Entre 46,4 % et 48,3 %	entre la 40 <sup>e</sup> et la 50 <sup>e</sup> position
Entre 48,4 % et 50 %	entre la 50 <sup>e</sup> et la 60 <sup>e</sup> position
Entre 50,1 % et 52,7 %	entre la 60 <sup>e</sup> et la 70 <sup>e</sup> position
Entre 52,8 % et 54,3 %	entre la 70 <sup>e</sup> et la 80 <sup>e</sup> position
Entre 54,4 % et 58,6 %	entre la 80 <sup>e</sup> et la 90 <sup>e</sup> position
Supérieur à 58,6 %	entre la 90 <sup>e</sup> et la 100 <sup>e</sup> position

### 3. Comment situer votre classe par rapport à des classes qui lui "ressemblent" ?

Pour rappel, le pourcentage moyen de réussite des élèves est, en 3<sup>e</sup> générale, de 73,4 %, en 3<sup>e</sup> technique de transition de 67 %, en 3<sup>e</sup> technique de qualification de 61 % et en 3<sup>e</sup> professionnelle de 48 %. Votre(vos) classe(s) obtient(nent), selon les cas, un score qui est proche de cette moyenne, ou qui lui est inférieur ou supérieur, de peu ou de beaucoup. C'est là une première façon de se situer.

Vous savez cependant, même si cela n'obéit pas à un déterminisme strict, qu'il est aisé d'obtenir de bons résultats quand la classe compte davantage d'élèves de milieu favorisé, parlant régulièrement le français à la maison ... Pour chacune des classes, nous avons recueilli des informations via le questionnaire "*Enseignant*" sur la proportion d'élèves qui :

- ont redoublé au moins un an au cours de leur scolarité antérieure;
- ne parlent pas habituellement le français à la maison;
- vivent dans des conditions de vie précaire (parents au chômage, famille très nombreuse, problèmes sociaux, ...);
- sont issus de milieux socio-culturellement favorisés (enseignants, cadres, professions libérales, ...).

D'un point de vue général, on relève, pour l'ensemble des 3<sup>e</sup>, une corrélation statistiquement très significative ( $P < .001$ ) entre le score moyen obtenu par les classes à l'ensemble du test et les caractéristiques de celles-ci du point de vue de la proportion d'élèves ayant redoublé au moins une fois ( $r = -.69$ ), de la proportion d'élèves dont leur enseignant estime qu'ils vivent en situation de précarité ( $r = -.59$ ). Plus ces proportions sont élevées, moins bonne est la réussite moyenne de la classe à l'épreuve de lecture. A l'inverse, plus les classes comptent d'élèves issus de milieu favorisé, meilleurs sont les résultats moyens enregistrés au test de lecture ( $r = .59$ ).

Par contre, la relation entre la réussite à l'épreuve de lecture et la proportion d'élèves dont le français n'est pas la langue principalement parlée à la maison ( $r = -.006$ ) n'atteint pas le seuil de signification.

A partir de ces renseignements sur la classe, nous avons constitué des catégories de classes afin d'être en mesure de fournir des résultats par "type" de classes (par exemple, classes comptant plus de 15 % d'élèves ne parlant pas le français à la maison). Ces résultats moyens par "sous-groupes" vous permettront de vous situer plus précisément par rapport à des classes qui "ressemblent" à la vôtre. Ce profil différencié ne peut toutefois être fourni que pour les classes de 3<sup>e</sup> générale et

technique. Les classes de 3<sup>e</sup> professionnelle ne sont pas assez nombreuses pour que le même type de découpage puisse être effectué. Par ailleurs, le découpage opéré n'y aurait pas la même pertinence car pratiquement toutes les classes de professionnelle sont fréquentées par une majorité d'élèves en retard scolaire (70 %) ou issus de milieu défavorisé (15 % d'entre eux seulement sont définis comme issus d'un milieu favorisé et 42 % d'entre eux vivent, selon leur enseignant, dans des conditions précaires).

	<b>Pourcentage moyen dans ce type de classe</b> (3 <sup>e</sup> générale et technique)
Classes comprenant moins de 25 % d'élèves ayant redoublé au moins une fois	73,7 %
Classes comprenant 25 % d'élèves ou plus ayant redoublé au moins une fois	63,4 %
Classes comprenant moins de 25 % d'élèves issus de milieu favorisé	64,2 %
Classes comprenant de 25 % à 50 % d'élèves issus de milieu favorisé	70,5 %
Classes comprenant 50 % d'élèves ou plus issus de milieu favorisé	74,6 %
Classes comprenant moins de 15 % d'élèves ne parlant pas le français à la maison	70,5 %
Classes comprenant 15% d'élèves ou plus ne parlant pas le français à la maison	63,8 %
Classes comprenant moins de 15 % d'élèves issus d'une famille en situation précaire	73,3 %
Classes comprenant 15 % d'élèves ou plus issus d'une famille en situation précaire	62,1 %

Les différences entre les catégories de classes ainsi constituées sont statistiquement très significatives. Ainsi par exemple, les classes qui comportent plus de 25 % d'élèves ayant doublé au moins une année se caractérisent par un niveau de réussite moyen significativement inférieur à celui des classes dont la proportion d'élèves en retard scolaire est inférieure à ce taux.

Ces résultats ne sont qu'indicatifs. A l'intérieur de chacune des catégories ainsi définies, il existe des situations fort différentes. Les bornes ont été fixées en tenant compte de la distribution des caractéristiques étudiées dans l'ensemble des classes entrant dans cette analyse. Il est évident qu'une classe comportant 100 % d'élèves non francophones risque d'avoir un profil différent d'une classe qui n'en comporte que 16 %, alors qu'elles se trouvent toutes les deux dans la même catégorie compte tenu des bornes que nous avons fixées. Même si on n'a pu affiner davantage l'analyse, il n'en reste pas moins que cette catégorisation constitue, à nos yeux, un outil utile qui vous permettra de situer un peu plus précisément les résultats de votre classe et de relativiser ceux-ci en fonction des caractéristiques sociologiques de vos élèves et de leur parcours scolaire.

Pour illustrer cette démarche de relativisation des résultats, prenons des exemples extrêmes mais éclairants :

- si une classe comptant plus de 25 % d'élèves en retard scolaire obtient un résultat se rapprochant de celui des classes qui en comptent moins, on peut dire qu'il s'agit là, relativement, d'un très bon résultat ;
- à l'inverse, si une classe comptant plus de 50 % d'élèves issus de milieu favorisé obtient un résultat moyen se rapprochant de celui des écoles à population moins favorisée, on peut considérer qu'il s'agit là, relativement, d'un résultat un peu inquiétant.

## QUATRIEME PARTIE – ANALYSE DES RESULTATS AU QUESTIONNAIRE “ QUI ES-TU? ”

Les élèves des classes retenues dans l'échantillon ont rempli, parallèlement au test, un bref questionnaire ("*Qui es-tu*" ?) comportant des données d'identification, des questions relatives à leurs pratiques de lecture et leurs loisirs, à leurs attitudes envers la lecture et aux démarches qu'ils mettent en oeuvre pour comprendre les textes qu'ils lisent.

Les informations recueillies grâce à ce questionnaire sont présentées ci-dessous : les élèves de 3<sup>e</sup> générale/technique sont distingués des élèves de 3<sup>e</sup> professionnelle.

Elles ont été mises en relation avec **le niveau de réussite au test**<sup>22</sup> en appliquant les analyses statistiques appropriées. Pour ces analyses, l'ensemble des élèves des 4 filières ont été regroupés. Les tableaux détaillés des corrélations et analyses de variance figurent intégralement dans **l'annexe 1** et ont servi de base pour alimenter le commentaire accompagnant chacun des tableaux de cette quatrième partie.

**Les filles et les garçons** seront également comparés quant à leur profil de réponses à ce questionnaire "*Qui est-tu* ?" pour un sous-ensemble de variables, dont vous trouverez les tableaux détaillés dans **l'annexe 2**.

### Age

	3 <sup>e</sup> générale et technique	3 <sup>e</sup> professionnelle
Moyenne	14 ans et 9 mois	15 ans et 5 mois

L'âge moyen des élèves testés est de 14 ans et 9 mois en 3<sup>e</sup> générale et technique et de 15 ans et 5 mois en 3<sup>e</sup> professionnelle.

La corrélation est statistiquement significative entre l'âge et le niveau de réussite au test ( $r = -.32$ ,  $P < .001$ ). Les élèves les plus âgés sont ceux qui réussissent moins bien le test : c'est dans l'enseignement professionnel qu'on trouve les plus âgés et sans doute les élèves les plus marqués par un passé d'échecs scolaires répétés, ce qui sera confirmé et précisé à la page suivante.

### Sexe

	3 <sup>e</sup> générale et technique	3 <sup>e</sup> professionnelle
Garçons	46,6 %	67,7 %
Filles	53,4 %	32,3 %

Les proportions filles/garçons s'inversent dans les 2 groupes comparés ici : il faut noter que les filles sont nettement minoritaires dans l'échantillon testé en enseignement professionnel, le rapport est en effet d'un tiers de filles pour deux tiers de garçons.

<sup>22</sup> Ces analyses ont été effectuées sur un sous-échantillon d'élèves pour lesquels nous étions en possession de l'ensemble des données, c'est-à-dire le score au test et le questionnaire Qui es-tu ? Elles portent sur un effectif de 2501 élèves.

Pour l'ensemble des 3<sup>e</sup>, on note une supériorité significative des filles ( $P < .001$ ) à l'épreuve de lecture : elles obtiennent un score total moyen de 69,6 % contre 66,6 % chez les garçons. Le constat va dans le même sens lorsque l'on envisage les 3<sup>e</sup> générale/technique et les 3<sup>e</sup> professionnelle séparément (*Tableau 1 – Annexe 1*).

### Langue principalement parlée à la maison

	3 <sup>e</sup> générale et technique	3 <sup>e</sup> professionnelle
Français	88,7%	84,4%
Autre langue de l'Union européenne	4,4%	4,5%
Autre langue étrangère	5,1%	4,8%
Autres (deux langues)	1,8%	6,3%

Une grande majorité d'élèves, quelle que soit la forme d'enseignement suivie, parlent principalement le français à la maison.

On relève une corrélation significative entre la langue parlée à la maison et le score en lecture ( $P < .01$ ) : les élèves qui y parlent principalement le français ont un niveau de réussite moyen de 68,9 % ; ceux qui parlent une autre langue de l'UE atteignent 65,5 % de réussite. Le niveau moyen au test est de 62,7 % pour ceux qui parlent une autre langue étrangère (*Tableau 2 – Annexe 1*).

### Redoublement au cours de la scolarité primaire

	3 <sup>e</sup> générale et technique	3 <sup>e</sup> professionnelle
Oui	12,1 %	57,1 %
Non	87,9 %	42,9 %

### Redoublement au cours de la scolarité secondaire

	3 <sup>e</sup> générale et technique	3 <sup>e</sup> professionnelle
Oui	26,6 %	44,5 %
Non	73,4 %	55,5 %

12 % d'élèves de 3<sup>e</sup> générale/technique ont doublé au moins une fois au cours de leur scolarité primaire ; c'est le cas de 57 % d'élèves fréquentant l'enseignement professionnel. Ceux-ci sont donc marqués par un parcours d'échecs ayant débuté plus tôt dans leur scolarité.

Le fossé est moins important si on considère les redoublements dans le secondaire : 27 % d'élèves de générale/technique et 44 % de professionnelle ont répété au moins un an dans le secondaire. Le parcours le plus probable des élèves de l'enseignement professionnel est, après un retard acquis en primaire, un passage par la 1<sup>re</sup> B et une orientation vers la 2<sup>e</sup> et/ou la 3<sup>e</sup> P., qui ne s'accompagne pas nécessairement d'un redoublement dans le secondaire.

Pour l'ensemble des élèves de 3<sup>e</sup> année, les élèves accusant un retard scolaire réussissent significativement moins bien le test que les élèves qui n'ont jamais vécu un redoublement ( $P < .001$ ). La différence se marque de façon plus importante pour les élèves qui ont doublé au moins une fois au cours de leur scolarité primaire : leur score est de 56,8 %, contre 71 % pour ceux qui n'ont répété aucune année dans l'enseignement primaire. L'écart de performance entre élèves « en retard » et « à l'heure » est moins accusé lorsque l'accroc a eu lieu dans le secondaire : 64,2 % de réussite au test pour ceux qui ont doublé au moins une fois dans le secondaire contre 70,2 % pour ceux qui parcourent le secondaire sans problème majeur jusqu'à présent (*Tableaux 3 et 4 – Annexe 1*).

Le taux de redoublement en primaire des filles n'est pas significativement différent de celui des garçons. On constate un écart un peu plus marqué pour ce qui concerne le redoublement dans le secondaire : 25,6 % de filles contre 31,1 % de garçons ont répété au moins une année (*Tableaux 1 et 2 – Annexe 2*).

### Projets d'études

	3 <sup>e</sup> générale et technique	3 <sup>e</sup> professionnelle
Tu penses arrêter l'école le plus vite possible.	2,0 %	9,1 %
Tu penses arrêter à 18 ans.	5,9 %	18,8 %
Tu penses faire des études supérieures après le secondaire.	70,5 %	28,4 %
Tu ne sais pas.	21,6 %	43,8 %

Les différences entre les deux formes d'enseignement comparées sont très nettes ici : la majorité des élèves de 3<sup>e</sup> générale/technique semblent envisager de poursuivre des études supérieures. 28% seulement des élèves de l'enseignement professionnel ont cette ambition. Ils sont plus nombreux à afficher des perspectives à plus court terme et une proportion importante d'entre eux se déclarent indécis alors que cette position est beaucoup plus rarement observée chez leurs condisciples de l'enseignement général et technique.

Les élèves qui veulent poursuivre des études supérieures obtiennent des scores significativement ( $P < .001$ ) meilleurs à l'épreuve de lecture : un score moyen de 71,6 % contre 62,8 % chez les indécis et 59 % chez ceux qui envisagent à court terme la fin de leur scolarité. La différence entre ces deux derniers groupes (le plus vite possible ; à 18 ans) n'est pas significative (*Tableau 5 – Annexe 1*).

Les filles sont plus nombreuses que les garçons à envisager des études supérieures (70,4 % contre 59,9 %) mais rappelons que sur l'ensemble de l'échantillon testé, les filles suivent majoritairement l'enseignement général ou technique (*Tableau 3 – Annexe 2*).

### Nombre de livres à la maison

	3 <sup>e</sup> générale et technique	3 <sup>e</sup> professionnelle
de 0 à 20 livres	19 %	42,5 %
de 21 à 50 livres	36,2 %	38,9 %
de 51 à 200 livres	44,8 %	18,7 %

Si l'indicateur relevé ici pêche par un manque de finesse, il nous donne néanmoins la mesure du fossé qui sépare les deux groupes en matière de richesse culturelle à la maison : les différences entre les deux groupes pour ce qui concerne le nombre de livres sont en effet nettes : plus de 40 % d'élèves de 3<sup>e</sup> professionnelle déclarent posséder très peu de livres à la maison ; on peut même craindre, pour cette catégorie de réponse, une absence totale de livres. Ils ne sont que 19 % dans le cas en 3<sup>e</sup> générale/technique. Les proportions sont pratiquement exactement inverses pour ce qui concerne les foyers pourvus d'un grand nombre de livres.

A l'instar de ce que l'on a déjà observé dans d'autres études, la richesse de l'environnement familial en livres est significativement liée au résultat à l'épreuve de lecture ( $P < .001$ ,  $r = .38$ ). Ainsi, plus précisément : les élèves chez qui l'on trouve peu, voire aucun livre, présentent un score total moyen de 60,2 %. Ceux qui déclarent entre 21 et 50 livres ont atteint un score de 66,3 %. Ceux chez qui on trouve un nombre plus important de livres ont un niveau de réussite moyen de 73,8 % (*Tableau 6 – Annexe 1*).

### Emprunt de livres à une bibliothèque publique ou à la bibliothèque de l'école

	3 <sup>e</sup> générale et technique	3 <sup>e</sup> professionnelle
Jamais ou presque jamais	64,1 %	80,2 %
Environ une fois par mois	29,7 %	16,2 %
Environ une fois par semaine	6,2 %	3,7 %

On ne peut pas dire que la fréquentation d'une bibliothèque fasse partie des habitudes des adolescents, quelle que soit la forme d'enseignement qu'ils fréquentent, loin s'en faut ! 64 % d'élèves de 3<sup>e</sup> générale/technique et 80 % d'élèves de 3<sup>e</sup> professionnelle déclarent même ne jamais ou presque jamais y aller. Les chiffres à ce niveau sont encore plus alarmants qu'en 1998 où ils étaient respectivement de 55 % en générale/technique et 65 % en professionnelle. Les assidus de la bibliothèque sont peu nombreux : 6,2 % en général/technique et 3,7 % seulement en professionnelle.

Les filles fréquentent significativement plus la bibliothèque que les garçons (*Tableau 5 – Annexe 2*).

La fréquence d'emprunts de livres à la bibliothèque est significativement liée au résultat à l'épreuve de lecture ( $P < .001$ ,  $r = .33$ ) : les élèves qui empruntent très régulièrement des livres réussissent mieux le test (71,4 %) que ceux qui le font moins souvent (69,6 %) ou qui le font rarement (67,3 %) voire jamais (*Tableau 7 – Annexe 1*).

### Temps passé habituellement à lire pendant le week-end des livres, des magazines, des bandes dessinées ou autre chose pour le plaisir

	3 <sup>e</sup> générale et technique	3 <sup>e</sup> professionnelle
Je ne lis pas pour mon plaisir.	18,9 %	44,4 %
30 minutes ou moins.	32,0 %	29,4 %
Plus de 30 minutes, mais moins d'une heure.	22,2 %	15,6 %
Plus d'une heure.	26,9 %	10,5 %

On compte 27 % de lecteurs réguliers dans l'échantillon de l'enseignement général/technique et 10 % seulement dans celui du professionnel. Et c'est bien modeste de considérer ici comme lecteurs "réguliers" ceux qui déclarent lire plus d'une heure pendant le week-end. Dans la mesure où le questionnaire n'a pas investigué plus loin pour repérer ce qu'on pourrait considérer comme de véritables lecteurs (qui liraient plusieurs heures chaque week-end), on parlera donc plutôt ici des lecteurs *les plus assidus* de l'échantillon interrogé, en comparaison avec ceux qui consacrent moins d'une heure par week-end à la lecture (22 % dans le général/technique, 29 % dans le professionnel). Ils sont sensiblement la même proportion dans les deux groupes à consacrer très peu de temps à la lecture (maximum une demi-heure par week-end).

Plus inquiétant encore : 19 % des élèves de 3<sup>e</sup> général/technique et 44 % de leurs pairs du professionnel déclarent ne jamais lire pour leur plaisir. Ces chiffres alarmants sont encore plus élevés que ceux que l'on avait relevés en 1998 (13,5 % en général/technique et 36,9 % en professionnel).

Le lien entre la fréquence de lecture pour le plaisir ainsi grossièrement mesurée et le résultat au test est statistiquement significatif ( $r = .33$ ,  $P < .001$ ) : les élèves qui semblent manifester une frilosité nette vis-à-vis de la lecture-loisir ont un score de 60,7 %. Ceux qui lisent peu ont un résultat moyen de 67,1 % ; ceux qui déclarent consacrer entre une demi-heure et une heure chaque week-end à la lecture, 70,1 % ; ceux qui ont opté pour la fréquence la plus élevée des propositions (plus d'une heure) atteignent 74,1 % (*Tableau 8 – Annexe 1*).

La différence entre filles et garçons est, de ce point de vue, assez significative ( $P < .001$ ). C'est surtout au niveau des non-lecteurs que le fossé se marque : 16 % des filles disent ne jamais lire pour le plaisir contre 29 % des garçons (*Tableau 6 – Annexe 2*).

Pour affiner l'approche du goût pour la lecture chez les jeunes qui ont passé l'épreuve externe, nous leur avons proposé une douzaine de questions qui constituent une échelle d'attitudes envers la lecture. Celle-ci mêle des attitudes positives et négatives; les élèves doivent se positionner par rapport à chacune d'elles selon un gradient à 4 niveaux allant de *Tout à fait d'accord* à *Pas du tout d'accord*.<sup>23</sup>

### Lecture dans les situations suivantes

	3 <sup>e</sup> générale et technique	
	oui	non
Le soir, dans ton lit, avant de t'endormir	78,3 %	21,7 %
Pendant la nuit, pour finir un livre passionnant	37,4 %	62,6 %
Dans les transports en commun	33,6 %	66,4 %
Dans les salles d'attente (dentiste, médecin, administration,...)	66,7 %	33,3 %
A l'école, quand tu as du temps libre	23,1 %	76,9 %
Dans les librairies ou au rayon livres/BD des grandes surfaces	52,2 %	47,8 %
Pendant les vacances	69,9 %	30,1 %

	3 <sup>e</sup> professionnelle	
	oui	non
Le soir, dans ton lit, avant de t'endormir	48,8 %	51,2 %
Pendant la nuit, pour finir un livre passionnant	20,3 %	79,7 %
Dans les transports en commun	35,8 %	64,2 %
Dans les salles d'attente (dentiste, médecin, administration,...)	61,4 %	38,6 %
A l'école, quand tu as du temps libre	18,0 %	82,0 %
Dans les librairies ou au rayon livres/BD des grandes surfaces	46,3 %	53,7 %
Pendant les vacances	42,3 %	57,7 %

Si 78 % d'élèves de 3<sup>e</sup> générale/technique affirment lire dans leur lit avant de s'endormir, ce n'est le cas que pour 49 % des élèves de 3<sup>e</sup> professionnelle. 37 % d'élèves de 3<sup>e</sup> générale/technique liront la nuit pour terminer un livre passionnant contre 20 % seulement des élèves de professionnel. Les vacances semblent être un moment très propice à la lecture pour les premiers (70 %), beaucoup moins pour les seconds (42,3 %).

Tant en 3<sup>e</sup> générale/technique qu'en 3<sup>e</sup> professionnelle, les filles se révèlent être des lecteurs plus assidus que les garçons, et ce, de façon statistiquement significative dans l'ensemble des situations proposées sauf pour ce qui est de la lecture à l'école et dans les librairies ou rayons librairie des grandes surfaces (*Tableau 7 – Annexe 2*).

La lecture dans ces diverses situations est corrélée au score moyen des élèves à l'épreuve de lecture, de façon significative dans tous les cas sauf la lecture *dans les transports en commun* : les élèves qui affirment lire dans chacune des situations proposées présentent de meilleurs scores au test de lecture que ceux qui ont répondu par la négative. C'est la lecture *pendant les vacances* ( $r = .30$ ), avant de s'endormir ( $r = .27$ ) et *pendant la nuit pour finir un livre passionnant* ( $r = .20$ ) qui se révèlent les plus fortement associées au niveau atteint en lecture. Ainsi par exemple, ceux qui lisent le soir ont un score moyen de 70,5 %, ceux qui ne le font pas, de 61,5 %. Ceux qui lisent pendant les vacances

<sup>23</sup> Pour donner une vue plus générale des informations fournies par cette question et pour alléger le commentaire, les réponses aux 2 niveaux d'accord et de désaccord ont été additionnées.

atteignent un niveau moyen de 71,1 % au test contre les 62,5 % des élèves pour qui lire ne fait pas partie de leurs activités de vacances (*Tableau 9 – Annexe 1*).

### Echelle d'attitudes envers la lecture

	3 <sup>e</sup> générale et technique			
	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Je ne lis que si je suis obligé(e) de le faire.	10,3 %	19,5 %	38,7 %	31,4 %
La lecture est un de mes passe-temps favoris.	12,4 %	26,8 %	37,2 %	23,6 %
J'aime parler de mes lectures avec d'autres.	6,7 %	32,5 %	35,9 %	24,9 %
Je trouve difficile de lire un livre en entier.	6,5 %	16,2 %	39,4 %	37,8 %
Je suis content(e) si je reçois un livre comme cadeau.	13,0 %	42,8 %	23,5 %	20,7 %
Pour moi, la lecture est une perte de temps.	5,7 %	10,2 %	39,8 %	44,3 %
Je peux facilement rester un mois sans lire.	34,2 %	28,4 %	24,3 %	13,1 %
J'aime aller dans une librairie ou une bibliothèque.	18,1 %	42,9 %	26,6 %	12,4 %
Pourquoi lire alors que je peux regarder la télévision ? ?	15,5 %	29,7 %	41,1 %	13,7 %
Je lis seulement pour obtenir les informations dont j'ai besoin.	12,5 %	23,7 %	43,3 %	20,4 %
J'ai besoin de bouger : je ne peux pas rester assis à lire plus de quelques minutes.	18,1 %	19,1 %	38,9 %	23,9 %
Si je n'ai rien à lire, je me sens un peu perdu(e).	5,5 %	11,9 %	37,1 %	45,6 %

	3 <sup>e</sup> professionnelle			
	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Je ne lis que si je suis obligé(e) de le faire.	25,2 %	26,1 %	27,9 %	20,7 %
La lecture est un de mes passe-temps favoris.	3,3 %	19,8 %	39,5 %	37,4 %
J'aime parler de mes lectures avec d'autres.	3,6 %	18,8 %	36,4 %	41,2 %
Je trouve difficile de lire un livre en entier.	16,6 %	29,9 %	31,1 %	22,4 %
Je suis content(e) si je reçois un livre comme cadeau.	10,9 %	34,5 %	23,3 %	31,2 %
Pour moi, la lecture est une perte de temps.	19,1 %	13,3 %	41,4 %	26,2 %
Je peux facilement rester un mois sans lire.	54,8 %	25,9 %	12,3 %	6,9 %
J'aime aller dans une librairie ou une bibliothèque.	15,4 %	31,7 %	28,1 %	24,8 %
Pourquoi lire alors que je peux regarder la télévision ?	29,9 %	32,0 %	26,8 %	11,3 %
Je lis seulement pour obtenir les informations dont j'ai besoin.	30,1 %	39,2 %	20,2 %	10,5 %
J'ai besoin de bouger : je ne peux pas rester assis à lire plus de quelques minutes.	34,6 %	23,2 %	28,0 %	14,2 %
Si je n'ai rien à lire, je me sens un peu perdu(e).	2,7 %	7,6 %	31,4 %	58,3 %

Un score total à cette échelle d'attitudes a été calculé en créditant l'élève d'un point chaque fois qu'il se déclare en faveur d'une attitude positive ainsi que chaque fois qu'il s'est opposé à une attitude négative. Chaque élève obtient ainsi un score sur 12. Le score moyen est de 6,6/12 en 3<sup>e</sup> générale/technique et de 4,4/12 en 3<sup>e</sup> professionnelle. Ces valeurs sont très proches de celles de 1998.

Si on regarde un peu plus dans le détail la distribution des réponses dans les deux groupes comparés, plusieurs contrastes nous frappent :

- près de la moitié des élèves de 3<sup>e</sup> professionnelle déclarent se trouver en difficulté face à la lecture d'un livre entier. Ils sont heureusement moins nombreux dans ce cas en 3<sup>e</sup> générale/technique (22,7 %);
- 70 % d'élèves de 3<sup>e</sup> professionnelle donnent à la lecture une dimension purement fonctionnelle ou instrumentale, contre 36 % en 3<sup>e</sup> générale/technique;

D'autres constats alarmants concernent l'ensemble des élèves de 3<sup>e</sup>, bien que toujours aggravés pour l'enseignement professionnel. Ainsi, la lecture ne semble-t-elle absolument pas faire partie de leur cadre de vie habituel puisqu'ils sont 65 % dans le général/technique et plus de 80 % dans le professionnel à avouer pouvoir rester facilement un mois sans lire.

Toujours dans le même ordre d'idée, la télévision occupe une place de choix, nous l'avons vu précédemment, et détrône largement la lecture dans le hit-parade des intérêts des jeunes puisqu'ils sont 45 % en 3<sup>e</sup> générale/technique et plus nombreux encore en 3<sup>e</sup> professionnelle (62 %) à marquer leur accord à la proposition "*Pourquoi lire alors que je peux regarder la télévision ?* ».

Enfin, ils sont très peu nombreux à se sentir perdus quand ils n'ont rien à lire (17 % pour les uns, 10 % pour les autres). Mais au vu de tous les autres constats, on est forcé d'admettre que la proposition était plutôt audacieuse et qu'on aurait été fort surpris du contraire.

Les informations fournies par cette grille d'attitudes viennent, on le voit, corroborer largement, celles que l'on a pu recueillir en interrogeant les jeunes sur leurs habitudes de lecture. Plus la concurrence d'autres loisirs davantage attractifs (« chat », jeux interactifs, etc.) se fait pressante, plus la fréquence de lecture « classique » recule dans ces tranches d'âge.

Le score total moyen sur cette échelle d'attitudes est très voisin, nous l'avons dit, de celui de 1998. Dans le détail, les élèves de 3<sup>e</sup> générale/technique interrogés en 2004 répondent, dans les grandes lignes, de la même façon que ceux qui les ont précédés. Pour les élèves de 3<sup>e</sup> professionnelle, on peut relever quelques différences de taille.

	2004	1998
<b>Attitudes positives</b>		
La lecture est un de mes passe-temps favoris	23,1 %	29,3 %
Je suis content(e) si je reçois un livre comme cadeau	45,8 %	51,6 %
<b>Attitudes négatives</b>		
La lecture est une perte de temps	32,4 %	28,0 %
Je peux facilement rester un mois sans lire	80,7 %	70,1 %

En 2004, on déplore la tendance à avoir moins d'accords des élèves pour les attitudes positives et à l'inverse, davantage quand ils se prononcent sur des attitudes négatives. Doit-on y voir une évolution liée au développement d'autres activités plus attrayantes (jeux en réseau, « chat », etc.) ?

Les attitudes des filles envers la lecture sont significativement plus favorables que celles des garçons : leur score moyen est de 7,03/12, celui des garçons de 5,5/12. Ces chiffres sont identiques à ceux de 1998. Sur chacune des 12 sous-questions, on observe une différence significative entre les filles et les garçons. Elles vont toutes dans le même sens : les filles sont proportionnellement plus nombreuses que les garçons à marquer leur accord par rapport aux attitudes positives et leur désaccord par rapport aux attitudes négatives.

Epinglons quelques exemples où les différences entre les deux groupes sont les plus nettes (*Tableau 8 – Annexe 2*) :

- 40 % des garçons affirment ne lire que s'ils y sont obligés. Les filles sont 20 % dans ce cas;
- La lecture est un des passe-temps favoris de près de 45 % des filles interrogées; cet enthousiasme se rencontre plus rarement chez les garçons (30 %);
- Lire représente une perte de temps aux yeux de 23 % des garçons et de 13 % des filles;
- Là où 60 % des filles peuvent rester facilement un mois sans lire, on trouve 70 % de garçons;
- La télévision l'emporte aisément sur la lecture chez 40 % des filles contre 55 % des garçons.

Comme on peut s'y attendre, la corrélation entre le score total à l'échelle d'attitudes et le score au test est statistiquement significative ( $r = .34$ ,  $P < .001$ ) indiquant, sans surprise, que les élèves dont les attitudes envers la lecture sont davantage positives réussissent mieux l'épreuve que ceux qui semblent peu apprécier la lecture. Les élèves qui ont un score nul à l'échelle d'attitudes ont un résultat moyen au test de 58,3 % ; ceux qui se sont montrés les plus enthousiastes vis-à-vis de la lecture ont un résultat moyen de 77,6 % au test.

Les corrélations les plus élevées pour les **attitudes positives**, c'est-à-dire les attitudes associées aux scores les plus élevés au test de lecture sont :

- *La lecture est un de mes passe-temps favoris* ( $r = -.27$ , score moyen à l'épreuve 75,4 %)
- *J'aime parler de mes lectures avec d'autres* ( $r = -.20$ , score moyen 72,2 %)
- *J'aime aller dans une librairie ou une bibliothèque* ( $r = -.19$ , score moyen 70,9 %)

Les corrélations les plus élevées pour les **attitudes négatives**, c'est-à-dire les attitudes associées aux scores les plus faibles au test de lecture sont :

- *Je lis seulement pour obtenir les informations dont j'ai besoin* ( $r = .32$ , score moyen 61,0 %)
- *Je trouve difficile de lire un livre en entier* ( $r = .31$ , score moyen 59,2 %)
- *Pour moi, la lecture est une perte de temps* ( $r = .30$ , score moyen 58,5 %)

### Temps consacré par jour la semaine dernière après l'école ...

	3 <sup>e</sup> générale et technique			
	Pas de temps	Moins de 1 heure	Entre 1 à 2 heures	Plus de 2 heures
à regarder la télévision.	5,9 %	20,7 %	35,7 %	37,7 %
à jouer à des jeux sur ordinateur ou sur console.	26,1 %	25,3 %	22,4 %	26,2 %
à jouer, parler ou sortir avec des amis en dehors de l'école.	16,2 %	22,3 %	23,8 %	37,8 %
à aider tes parents à la maison ( <i>nettoyer, faire la vaisselle, ...</i> ).	11,7 %	46,0 %	27,3 %	15,0 %
à faire du sport.	18,3 %	13,9 %	26,9 %	40,9 %
à lire pour le plaisir.	30,6 %	36,2 %	20,1 %	13,1 %
à étudier ou travailler pour l'école.	1,9 %	18,4 %	40,5 %	39,2 %
à écouter de la musique.	7,8 %	30,3 %	23,7 %	38,2 %
à faire des activités artistiques ( <i>théâtre, dessin, musique ou autres</i> )	56,1 %	15,8 %	14,0 %	14,1 %

	3 <sup>e</sup> professionnelle			
	Pas de temps	Moins de 1 heure	Entre 1 à 2 heures	Plus de 2 heures
à regarder la télévision.	4,3 %	18,9 %	28,7 %	48,2 %
à jouer à des jeux sur ordinateur ou sur console.	21,8 %	18,7 %	22,7 %	36,8 %
à jouer, parler ou sortir avec des amis en dehors de l'école.	10,1 %	12,9 %	17,5 %	59,5 %
à aider tes parents à la maison ( <i>nettoyer, faire la vaisselle, ...</i> ).	13,8 %	38,0 %	27,9 %	20,2 %
à faire du sport.	23,0 %	20,9 %	26,1 %	30,1 %
à lire pour le plaisir.	51,9 %	34,8 %	10,2 %	3,1 %
à étudier ou travailler pour l'école.	12,9 %	36,9 %	35,7 %	14,5 %
à écouter de la musique.	6,5 %	25,8 %	26,8 %	40,9 %
à faire des activités artistiques ( <i>théâtre, dessin, musique ou autres</i> )	63,2 %	16,3 %	10,7 %	9,8 %

Un premier regard sur ces tableaux informe d'emblée que l'activité à laquelle les élèves consacrent le moins de temps pendant la semaine, à côté des activités artistiques, est la lecture pour le plaisir. Cette tendance est encore plus nette dans le rang des élèves du professionnel que dans celui du général/technique. Il est intéressant de comparer le temps consacré à la lecture à celui que les jeunes interrogés déclarent passer devant la télévision ou devant les jeux sur ordinateur ou console.

Ainsi, encore davantage qu'en 1998, la lecture se présente-t-elle comme le parent pauvre de cet inventaire des occupations quotidiennes des jeunes. On note, et ça ne nous surprendra pas, une augmentation très importante de la proportion de jeunes déclarant passer au moins 1 heure par jour à jouer à l'ordinateur ou la console de jeux. Ils étaient 30,8 % dans ce cas en 3<sup>e</sup> générale/technique et 41,7 % en 3<sup>e</sup> professionnelle; ils sont aujourd'hui respectivement 48,6 % et 59,5 %. On peut craindre que le développement de moyens de communication et de jeux interactifs continue à faire gonfler ces proportions au détriment de la lecture.

Les différences entre les deux groupes comparés sont également très nettes pour ce qui concerne le temps consacré à l'étude et au travail pour l'école. En 3<sup>e</sup> professionnelle, la moitié des élèves interrogés répondent y consacrer moins d'une heure voire pas de temps du tout; ils sont 20 % dans le cas en 3<sup>e</sup> générale/technique. Or, le temps consacré à la lecture pour le plaisir constitue indéniablement un indicateur plus discriminatif que celui que les élèves consacrent aux leçons et devoirs scolaires : un élève faible peut en effet avoir besoin de davantage de temps d'étude alors que clairement, choisir de lire pour le plaisir relève d'une démarche personnelle.

Les différences entre filles et garçons sont toutes statistiquement significatives sauf *pour jouer, parler, sortir avec des amis*. Il est intéressant de noter où se marquent les différences les plus nettes : les filles consacrent significativement plus de temps à l'étude et au travail scolaire, à la lecture pour le plaisir, à écouter de la musique et à faire des activités artistiques, à aider dans le ménage. Elles consacrent par contre beaucoup moins de temps aux jeux informatiques, un peu moins à la télévision et au sport (*Tableau 9 – Annexe 2*).

Ces informations portant sur les occupations des jeunes ont été mises en relation avec leur score au test : une relation positive et significative est observée ( $P < .001$ ) pour les activités suivantes; par ordre décroissant : *lire pour le plaisir* ( $r = .33$ ), *étudier ou travailler pour l'école* ( $r = .24$ ), *faire des activités artistiques* ( $r = .16$ ) et *faire du sport* ( $r = .16$ ).

Plus les élèves déclarent consacrer du temps à ces diverses activités, meilleur est leur score en lecture. A titre d'exemple : ceux qui ne consacrent pas de temps à l'étude ont un score moyen de 58,8 %, entre 1 et 2 heures de 67,4 %, plus de 2 heures de 72,2 %.

De façon encore plus nette, le score moyen à l'épreuve varie selon que les élèves ne consacrent pas de temps à la lecture (score moyen : 63 %), entre 1 et 2 heures (72 %), plus de 2 heures (75,6 %).

La relation entre le score en lecture et la télévision, les jeux sur ordinateur et aider dans le ménage est négative mais non significative. Les sorties entre amis en dehors de l'école sont corrélées négativement et de façon significative au niveau de réussite à l'épreuve : plus les élèves y consacrent du temps, moins bien ils réussissent le test (*Tableau 11 – Annexe 1*).

### Ouvrages, livres dont disposent les élèves à la maison<sup>24</sup>

	3 <sup>e</sup> générale et technique	
	oui	non
Ouvrages de littérature (ex. : <i>Molière, Hugo, Zola, Maupassant, Camus, Pagnol, ...</i> )	53,9 %	46,1 %
Recueils de poésie	45,1 %	54,9 %
Livres d'art ( <i>peinture, sculpture, architecture...</i> )	53,8 %	46,2 %
Un dictionnaire français	98,9 %	1,1 %
Un ou de plusieurs dictionnaires de langue ( <i>anglais/français, néerlandais/français, autre</i> )	96,6 %	3,4 %
Ouvrages documentaires ( <i>histoire, géographie, sciences...</i> )	88,6 %	11,4 %

	3 <sup>e</sup> professionnelle	
	oui	non
Ouvrages de littérature (ex. : <i>Molière, Hugo, Zola, Maupassant, Camus, Pagnol, ...</i> )	25,2 %	74,8 %
Recueils de poésie	27,8 %	72,2 %
Livres d'art ( <i>peinture, sculpture, architecture...</i> )	30,5 %	69,5 %
Un dictionnaire français	92,4 %	7,6 %
Un ou de plusieurs dictionnaires de langue ( <i>anglais/français, néerlandais/français, autre</i> )	73,4 %	26,6 %
Ouvrages documentaires ( <i>histoire, géographie, sciences...</i> )	68,0%	32,0 %

Les différences sont à nouveau très marquées sur cet indicateur culturel, particulièrement pour ce qui concerne les ouvrages de littérature, les recueils de poésie et les livres d'art. Cette tendance d'une moins grande richesse culturelle caractérisant l'environnement familial des élèves fréquentant l'enseignement professionnel se confirme avec les deux questions suivantes.

<sup>24</sup> Les 4 questions qui suivent n'ont pas été posées aux élèves en 1998. Il n'y a donc pas de comparaison possible.

**Contact avec des adultes de la famille en train de lire quelque chose (journal, magazine, livre...)**

	3 <sup>e</sup> générale et technique	3 <sup>e</sup> professionnelle
Tous les jours	58,9 %	47,7 %
Pas vraiment tous les jours, mais plus d'une fois par semaine	28,7 %	33,7 %
Occasionnellement	7,9 %	8,2 %
Rarement ou jamais	4,5 %	10,3 %

**Usage d'un journal quotidien (acheté ou reçu) de manière régulière (plusieurs fois par semaine) dans la famille**

	3 <sup>e</sup> générale et technique	3 <sup>e</sup> professionnelle
Oui	72,2 %	63,7 %
Non	27,8 %	36,3 %

La différence entre les deux groupes va de nouveau dans le même sens; elle est toutefois moins marquée.

**Démarches mises en oeuvre pour comprendre les textes**

	3 <sup>e</sup> générale et technique		
	Jamais ou quasi jamais	De temps en temps	Très souvent
Tu te crées des images pendant que tu lis.	15,0 %	28,9 %	56,1 %
Tu adaptes ton mode de lecture en fonction du type d'écrit ou de la tâche de lecture.	32,0 %	47,7 %	20,3 %
Tu prédis ou tu imagines la suite du texte.	25,7 %	42,9 %	31,4 %
Tu mets en relation ce que tu lis avec ton expérience ou tes connaissances antérieures.	29,8 %	31,0 %	39,2 %
Tu prends des notes ou tu écris sur ce que tu as lu.	72,4 %	21,1 %	6,5 %
Tu parles de tes lectures avec d'autres.	48,8 %	33,3 %	17,9 %
Tu te poses des questions pour vérifier ta compréhension.	43,7 %	43,8 %	12,5 %
Tu résumes, tu dégages l'idée principale.	37,1 %	42,2 %	20,7 %
Tu relis, tu reviens en arrière.	30,8 %	47,5 %	21,7 %
Tu essaies de découvrir le sens des mots inconnus en t'aidant du contexte.	18,4 %	45,5 %	36,1 %
Tu te sers d'ouvrages de référence (dictionnaires, encyclopédies...).	49,9 %	36,2 %	13,9 %

	3 <sup>e</sup> professionnelle		
	Jamais ou quasi jamais	De temps en temps	Très souvent
Tu te crées des images pendant que tu lis.	39,8 %	33,9 %	26,3 %
Tu adaptes ton mode de lecture en fonction du type d'écrit ou de la tâche de lecture.	49,4 %	38,5 %	12,1 %
Tu prédis ou tu imagines la suite du texte.	41,7 %	33,6 %	24,6 %
Tu mets en relation ce que tu lis avec ton expérience ou tes connaissances antérieures.	44,8 %	21,5 %	33,7 %
Tu prends des notes ou tu écris sur ce que tu as lu.	75,4 %	19,0 %	5,6 %
Tu parles de tes lectures avec d'autres.	66,8 %	14,1 %	19,1 %
Tu te poses des questions pour vérifier ta compréhension.	52,9 %	35,4 %	11,7 %
Tu résumes, tu dégages l'idée principale.	56,5 %	33,6 %	9,9 %
Tu relis, tu reviens en arrière.	49,1 %	35,4 %	15,5 %
Tu essaies de découvrir le sens des mots inconnus en t'aidant du contexte.	37,2 %	41,5 %	21,4 %
Tu te sers d'ouvrages de référence (dictionnaires, encyclopédies...).	55,4 %	29,8 %	14,8 %

Cet instrument a été élaboré pour évaluer dans quelle mesure les élèves mettent en œuvre des démarches ou stratégies réputées efficaces pour gérer leur compréhension. Contrairement à 1998, quelques-unes des stratégies inventoriées ici font l'objet chez les élèves de 3<sup>e</sup> générale et technique d'un usage régulier et même fréquent aux dires des élèves. Ainsi trouve-t-on, selon un ordre décroissant

- *tu te crées des images pendant que tu lis ;*
- *tu essaies de découvrir le sens de mots inconnus en t'aidant du contexte ;*
- *tu prédis ou tu imagines la suite du texte ;*
- *tu mets en relation ce que tu lis avec ton expérience ou tes connaissances antérieures.*

Ce sont les mêmes stratégies qui semblent les plus utilisées en 3<sup>e</sup> professionnelle, mais les pourcentages d'élèves qui y recourent sont bien moins élevés qu'en 3<sup>e</sup> générale et technique.

Certaines des démarches proposées sont très peu populaires auprès des élèves : tout particulièrement la *prise de notes pendant la lecture, le recours à des ouvrages de référence et les échanges à propos de leurs lectures.*

Autre sujet d'inquiétude : *se poser des questions en cours de lecture pour vérifier la compréhension* ne fait pas partie des habitudes de 43,7 % des élèves de 3<sup>e</sup> générale/technique et de plus de la moitié des élèves de 3<sup>e</sup> professionnelle.

Un score a été calculé pour chaque élève en lui attribuant un point chaque fois qu'il déclare utiliser très souvent une stratégie. Ce score est lié de façon significative au score moyen en lecture, mais cette corrélation n'est pas d'un niveau suffisamment élevé pour qu'on puisse en tirer des conclusions pédagogiquement dignes d'intérêt<sup>25</sup>.

Au niveau des items pris séparément, il apparaît que les démarches le plus étroitement liées positivement au score au test de lecture sont : *se créer des images pendant la lecture* (ceux qui le font très souvent ont un score moyen de 72 %, ceux qui ne le font jamais de 61 %), *adapter son mode de lecture au type d'écrit ou à la tâche* (respectivement 72 et 66 % de réussite), *essayer de découvrir le sens de mots inconnus en s'aidant du contexte* (71,6 % et 63,7 %). Deux démarches sont négativement liées au score, ce qui signifie donc que les élèves qui les emploient très régulièrement

<sup>25</sup> Il convient de rester prudent dans la lecture de ces données car la fiabilité des réponses à ce genre de questions continue à poser problème.

obtiennent des scores légèrement inférieurs à celui des autres mais le lien n'est cependant pas significatif : il s'agit de *prendre des notes ou écrire sur ce qu'ils ont lu, et avoir recours à des ouvrages de référence* (Tableau 15 – Annexe 1).

### Lecture de livres imposée par le professeur de français

	3 <sup>e</sup> générale et technique	3 <sup>e</sup> professionnelle
Oui	93,8 %	44,9 %
Non	6,2 %	55,1 %

Il est frappant de constater à quel point la lecture de livres entiers semble occuper peu de place dans le programme de français des élèves de l'enseignement professionnel alors qu'elle fait partie de celui de la plupart des élèves de 3<sup>e</sup> générale/technique.

Or, on observe une corrélation élevée et significative entre cette question et le score au test. Il existe deux lectures possibles de cette corrélation :

- si on ne fait pas lire les élèves, ils ne développeront pas leurs compétences de compréhension ;
- devant l'ampleur des difficultés, les enseignants auraient tendance à privilégier la motivation et à proposer aux élèves des activités de lecture très simples, qu'ils peuvent réussir.

On voit dans quelle impasse on se trouve ! (Tableau 16 – Annexe 1).

#### Dans l'affirmative...

##### → critères pour le choix des livres

	3 <sup>e</sup> générale et technique	3 <sup>e</sup> professionnelle
Tous les élèves doivent lire les mêmes livres	66,6 %	65,5 %
Les élèves peuvent choisir un certain nombre de titres parmi une liste proposée	22,9 %	23,2 %
Le choix des livres à lire est libre	4,6 %	9,9 %
Deux ou plusieurs réponses	5,8 %	1,4 %

Le mode de choix des livres le plus couramment utilisé est identique dans les deux filières comparées: dans les 2/3 des cas, les mêmes livres sont imposés à tous les élèves. Il semble qu'un choix totalement libre soit laissé plus souvent dans l'enseignement professionnel que dans le général et le technique.

Ces critères de choix n'ont pas de lien significatif avec le score en lecture (Tableau 17 – Annexe 1).

### Degré d'appréciation des lectures imposées

	3 <sup>e</sup> générale et technique	3 <sup>e</sup> professionnelle
Pas du tout	13,5 %	26,4 %
Très peu	13,8 %	19,6 %
Un peu	29,7 %	27,0 %
Assez bien	33,5 %	20,9 %
Beaucoup	9,6 %	6,1 %

Les informations recueillies à cette question ne sont guère surprenantes au vu du tableau général dressé en matière d'attitudes et d'habitudes en matière de lecture des deux groupes comparés : les élèves de 3<sup>e</sup> professionnelle sont moins nombreux à apprécier les lectures imposées et plus nombreux à déclarer ne pas les apprécier du tout.

Comme on pouvait s'y attendre également, on trouve une relation positive et statistiquement significative entre leur avis sur ce point et leur score moyen au test ( $r = .18$ ): les élèves qui n'apprécient pas du tout d'avoir à lire des livres imposés ont un score moyen de 66,0 %; ceux qui apprécient beaucoup ont un score de 72,9 % (Tableau 18 – Annexe 1).

La différence entre les filles et les garçons est de ce point de vue significative : les filles sont plus nombreuses que les garçons à exprimer une opinion positive (*Tableau 11 – Annexe 2*).

## CINQUIEME PARTIE : ANALYSE DES RESULTATS AU QUESTIONNAIRE A L'ENSEIGNANT

Au total, ce sont 120 enseignants qui ont renvoyé le questionnaire : 96 pour l'enseignement général et technique et 24 pour l'enseignement professionnel. Certaines informations ont été mises en relation avec **le niveau de réussite au test** en appliquant les analyses statistiques appropriées.

### Nombre d'élèves

	3 <sup>e</sup> générale et technique	3 <sup>e</sup> professionnelle
Nombre total moyen d'élèves		
▪ dans l'école	906,5	827,7
▪ dans l'implantation	807,7	648,0

Ni dans l'enseignement général/technique, ni dans l'enseignement professionnel, on ne trouve de lien entre la taille des établissements/des implantations et le score au test.

### Discrimination positive

	3 <sup>e</sup> générale et technique	3 <sup>e</sup> professionnelle
Oui	7,3 %	21,7 %
Non	92,7 %	78,3 %

En général/technique, la réussite est significativement meilleure dans les établissements qui ne sont pas en discrimination positive : leur score moyen au test de lecture est de 70 % contre 58,9 % pour les écoles en discrimination positive. La différence va dans le même sens mais n'atteint pas le seuil de signification pour le professionnel.

### Année complémentaire

	3 <sup>e</sup> générale et technique	3 <sup>e</sup> professionnelle
Oui	82,8 %	70,0 %
Non	17,2 %	30,0 %

Une très grande majorité des établissements organisent une année complémentaire au 1<sup>er</sup> degré.

La différence entre ceux qui le font et ceux qui ne le font pas n'atteint pas le seuil de signification.

**Nombre d'élèves de 3<sup>e</sup> année dans la classe testée**

	3 <sup>e</sup> générale et technique	3 <sup>e</sup> professionnelle
Nombre moyen d'élèves de 3 <sup>e</sup> année	21,8	17,3

Le nombre moyen d'élèves par classe est de 21,8 pour l'enseignement général/technique et 17,3 pour l'enseignement professionnel. Voici plus précisément comment se répartissent les classes en fonction du nombre d'élèves qui les composent :

**Répartition du nombre d'élèves par classe**

	3 <sup>e</sup> générale et technique	3 <sup>e</sup> professionnelle
De 1 à 10 élèves	5,2 %	4,2 %
De 11 à 15 élèves	13,6 %	37,5 %
De 16 à 20 élèves	26,9 %	37,5 %
De 21 à 25 élèves	32,3 %	12,5 %
De 26 à 30 élèves et plus	28,1 %	8,3 %

D'une façon assez générale, les classes de 3<sup>e</sup> professionnelle sont moins nombreuses que celles de 3<sup>e</sup> générale/technique. La plupart des classes du professionnel comptent entre 11 et 20 élèves alors que dans l'autre groupe, ce sont les classes plus nombreuses qui sont les plus fréquentes.

Dans l'enseignement général/technique, on relève une corrélation positive et très significative ( $r = .49$ ) entre la taille de la classe et le score au test : plus la classe compte d'élèves, meilleure est la réussite observée. Comme cela était déjà précisé en 1998 où l'on aboutissait au même constat, il s'agit bien d'une relation statistique. On ne peut en aucun cas conclure à un lien de cause à effet : lorsque l'on constitue les classes dans les établissements, on regroupe souvent les élèves plus faibles dans des classes moins nombreuses afin qu'ils soient mieux encadrés. Il est donc logique que l'on observe que la réussite est moins bonne dans les classes moins nombreuses.

Dans l'enseignement professionnel, la relation observée est négative ( $- .40$ ) : les résultats au test sont plus faibles dans les classes plus nombreuses. Doit-on en conclure à d'autres modes de regroupement des élèves ? En 1998, aucun lien n'était relevé entre la taille des classes et la réussite au test.

**Pourcentage moyen d'élèves en retard**

3 <sup>e</sup> générale et technique	3 <sup>e</sup> professionnelle
34 %	70 %

**Pourcentage moyen d'élèves ne parlant pas habituellement le français à la maison**

3e générale et technique	3e professionnelle
9 %	8,7 %

**Pourcentage moyen d'élèves vivant dans des conditions de vie précaires**

3e générale et technique	3e professionnelle
12 %	42 %

**Pourcentage moyen d'élèves issus de milieux socio-culturellement favorisés**

3 <sup>e</sup> générale et technique	3 <sup>e</sup> professionnelle
35 %	15 %

A partir de ces quatre indicateurs, on voit très bien que le profil des élèves est très contrasté dans les deux groupes comparés :

- d'une part du point de vue du **parcours scolaire** : 1/3 des élèves de 3<sup>e</sup> générale/technique ont connu au moins une fois le redoublement; ils sont plus de 2/3 dans ce cas en 3<sup>e</sup> professionnelle ;
- d'autre part au niveau du **profil sociologique** : alors que 12 % d'élèves de 3<sup>e</sup> générale vivent, selon leur enseignant, dans des conditions précaires, ils sont 42 % dans le cas en 3<sup>e</sup> professionnelle. La proportion d'élèves issus de milieu favorisé est à l'inverse plus élevée en 3<sup>e</sup> générale/technique qu'en 3<sup>e</sup> professionnelle.

Pour ce qui est de la **langue parlée à la maison**, les deux échantillons se différencient très peu.

Nous avons déjà évoqué, à propos de l'ensemble des élèves de 3<sup>e</sup> année (*cf.* page 39) une corrélation statistiquement très significative ( $P < .001$ ) entre le score moyen obtenu par les classes à l'ensemble du test et les caractéristiques de celles-ci du point de vue de la proportion d'élèves ayant redoublé au moins une fois, de la proportion d'élèves dont leur enseignant estime qu'ils vivent en situation de précarité, d'élèves issus de milieu favorisé. Le lien avec la proportion d'élèves ne parlant pas le français à la maison n'atteint pas le seuil de signification.

### Le niveau moyen de la classe en français est, selon l'enseignant :

	3 <sup>e</sup> générale et technique	3 <sup>e</sup> professionnelle
Excellent	1,1 %	--
Bon	26,1 %	--
Moyen	45,5 %	33,3 %
Faible	22,7 %	54,2 %
Très faible	4,5 %	12,5 %

Sur les 24 professeurs enseignant dans le professionnel qui ont répondu à cette question, aucun n'estime que le niveau de ses élèves est excellent ni bon. Ce jugement positif est par contre émis par 27,2 % des enseignants de 3<sup>e</sup> générale/technique. Si on regarde à l'autre extrémité de la distribution, la tendance s'inverse : 2/3 des enseignants de 3<sup>e</sup> professionnelle déplorent le niveau faible, voire très faible de leurs élèves alors qu'ils sont moins d'un tiers à émettre ce jugement négatif pour les 3<sup>e</sup> générale/technique.

Le résultat au test semble bien concorder avec l'évaluation du niveau par les enseignants pour l'ensemble des 3<sup>e</sup> puisque la relation statistique est élevée et très significative. Notons ainsi que les élèves dont le niveau est jugé excellent obtiennent un score moyen de 79 % en 3<sup>e</sup> générale; ceux dont le niveau est jugé bon de 74,7 %. Ceux dont le niveau est jugé moyen ont atteint 69,2 % de réussite, dont le niveau est jugé faible de 63,8 %, et enfin très faible de 61,7 %.

En 3<sup>e</sup> professionnelle, les élèves jugés moyens ont atteint un score de 53 %, alors que leurs condisciples de 3<sup>e</sup> générale/technique classés dans la même catégorie ont un score de 69,2 %. Les élèves dont leur enseignant estime que le niveau est faible ont réussi 49,2 % du test, ceux que leur enseignant estime très faible ont atteint un score de 44,6 %.

**L'enseignant essaie d'amener les élèves à utiliser les stratégies suivantes pour améliorer leur compréhension.**

→ SE CREER DES IMAGES PENDANT QU'ILS LISENT

	3 <sup>e</sup> générale et technique	3 <sup>e</sup> professionnelle
Jamais ou quasi jamais	7,4 %	12,5 %
De temps en temps	52,6 %	45,8 %
Régulièrement	40,0 %	41,7 %

→ ADAPTER LEUR MODE DE LECTURE EN FONCTION DU TYPE D'ECRIT OU DE LA TACHE DE LECTURE

	3 <sup>e</sup> générale et technique	3 <sup>e</sup> professionnelle
Jamais ou quasi jamais	6,4 %	4,2 %
De temps en temps	34,0 %	50,0 %
Régulièrement	59,6 %	45,8 %

→ PREDIRE OU IMAGINER LA SUITE DU TEXTE

	3 <sup>e</sup> générale et technique	3 <sup>e</sup> professionnelle
Jamais ou quasi jamais	5,3 %	12,5 %
De temps en temps	56,3 %	70,8 %
Régulièrement	38,4 %	16,7 %

→ METTRE EN RELATION CE QU'ILS LISENT AVEC LEUR EXPERIENCE OU LEURS CONNAISSANCES ANTERIEURES

	3 <sup>e</sup> générale et technique	3 <sup>e</sup> professionnelle
Jamais ou quasi jamais	1,1 %	4,2 %
De temps en temps	24,5 %	45,8 %
Régulièrement	74,4 %	50,0 %

→ PRENDRE DES NOTES OU ECRIRE SUR CE QU'ILS ONT LU

	3 <sup>e</sup> générale et technique	3 <sup>e</sup> professionnelle
Jamais ou quasi jamais	10,6 %	33,3 %
De temps en temps	43,7 %	41,7 %
Régulièrement	45,7 %	25,0 %

→ PARLER DE LEURS LECTURES AVEC D'AUTRES

	3 <sup>e</sup> générale et technique	3 <sup>e</sup> professionnelle
Jamais ou quasi jamais	18,1 %	54,5 %
De temps en temps	61,7 %	41,0 %
Régulièrement	20,2 %	4,5 %

→ SE POSER DES QUESTIONS POUR VERIFIER LEUR COMPREHENSION

	3 <sup>e</sup> générale et technique	3 <sup>e</sup> professionnelle
Jamais ou quasi jamais	10,5 %	--
De temps en temps	43,2 %	43,5 %
Régulièrement	46,3 %	56,5 %

→ RESUMER, DEGAGER L'IDEE PRINCIPALE

	3 <sup>e</sup> générale et technique	3 <sup>e</sup> professionnelle
Jamais ou quasi jamais	1,1 %	--
De temps en temps	17,8 %	33,3 %
Régulièrement	81,1 %	66,7 %

→ RELIRE, REVENIR EN ARRIERE

	3 <sup>e</sup> générale et technique	3 <sup>e</sup> professionnelle
Jamais ou quasi jamais	4,3 %	--
De temps en temps	36,6 %	27,3 %
Régulièrement	59,1 %	72,7 %

→ CLARIFIER LE SENS DES MOTS INCONNUS

	3 <sup>e</sup> générale et technique	3 <sup>e</sup> professionnelle
Jamais ou quasi jamais	1,1 %	--
De temps en temps	7,4 %	4,2 %
Régulièrement	91,5 %	95,8 %

→ SE SERVIR D'OUTILS DE REFERENCE

	3 <sup>e</sup> générale et technique	3 <sup>e</sup> professionnelle
Jamais ou quasi jamais	4,3 %	--
De temps en temps	25,5 %	45,8 %
Régulièrement	70,2 %	54,2 %

Les démarches que les enseignants essaient le plus régulièrement d'amener les élèves à mettre en place en 3<sup>e</sup> générale/technique sont par ordre décroissant

- clarifier le sens des mots inconnus ;
- résumer, dégager l'idée principale ;
- mettre en relation ce qu'ils lisent avec leur expérience ou leurs connaissances antérieures ;
- se servir d'outils de référence ;
- adapter leur mode de lecture en fonction du type d'écrit et de la tâche de lecture.

A côté de la clarification du sens des mots inconnus, les enseignants de 3<sup>e</sup> professionnelle privilégient d'autres stratégies : relire, revenir en arrière, résumer, dégager l'idée principale, se poser des questions pour vérifier leur compréhension et enfin, se servir d'outils de référence.

La stratégie qui, semble-t-il, serait la moins populaire chez les enseignants de 3<sup>e</sup> secondaire interrogés ici est : *parler de leurs lectures avec d'autres*.

**A quelle fréquence les élèves sont-ils amenés à lire ou consulter en classe le type d'écrits suivants :**

- TEXTES NARRATIFS OU DE FICTION (RECITS, CONTES, POESIE, ...)

	3 <sup>e</sup> générale et technique	3 <sup>e</sup> professionnelle
Chaque semaine	55,8 %	26,1 %
Une ou deux fois par mois	31,4 %	47,8 %
Quelques fois par an	12,8 %	26,1 %

- TEXTES INFORMATIFS (OUVRAGES DOCUMENTAIRES, LIVRES D'HISTOIRE, ...)

	3 <sup>e</sup> générale et technique	3 <sup>e</sup> professionnelle
Chaque semaine	18,9 %	21,8 %
Une ou deux fois par mois	46,7 %	47,8 %
Quelques fois par an	34,4 %	30,4 %

- DOCUMENTS (TABLES, CARTES, DIAGRAMMES, PLANS, ...)

	3 <sup>e</sup> générale et technique	3 <sup>e</sup> professionnelle
Chaque semaine	4,6 %	4,3 %
Une ou deux fois par mois	27,6 %	17,4 %
Quelques fois par an	67,8 %	78,3 %

- TEXTES INJONCTIFS (RECETTES, MODES D'EMPLOI, NOTICES EXPLICATIVES, CONSIGNES, ...)

	3 <sup>e</sup> générale et technique	3 <sup>e</sup> professionnelle
Chaque semaine	24,2 %	31,8 %
Une ou deux fois par mois	27,5 %	22,7 %
Quelques fois par an	48,3 %	45,5 %

- TEXTES ARGUMENTATIFS OU PERSUASIFS

	3 <sup>e</sup> générale et technique	3 <sup>e</sup> professionnelle
Chaque semaine	8,0 %	4,8%
Une ou deux fois par mois	51,7 %	33,3 %
Quelques fois par an	40,2 %	61,9 %

- OUVRAGES DE REFERENCE (DICTIONNAIRE, ENCYCLOPEDIE, INDEX, TABLE DES MATIERES)

	3 <sup>e</sup> générale et technique	3 <sup>e</sup> professionnelle
Chaque semaine	44,7 %	33,3 %
Une ou deux fois par mois	37,0 %	41,7 %
Quelques fois par an	18,5 %	25,0 %

Cet inventaire des types d'écrits lus ou consultés en classe met en lumière certaines différences selon la filière considérée :

- les *ouvrages de référence* sont largement utilisés : toutefois moins que ce que l'on avait constaté en 1998 ;
- les *textes narratifs* sont nettement plus populaires dans l'enseignement général/technique que dans le professionnel ;
- l'usage de *textes injonctifs* est légèrement plus élevé en 3<sup>e</sup> professionnelle ;
- les *documents* et les *textes argumentatifs* sont moins fréquents, tant dans une forme d'enseignement que dans l'autre.

### Appréciation du niveau de difficulté des textes et des items

#### 3<sup>e</sup> générale et technique

	Beaucoup trop facile	Un peu trop facile	Bien adapté	Un peu trop difficile	Beaucoup trop difficile
<b>PARTIE 1</b>					
Cauchemar en jaune	5,6 %	23,6 %	61,8 %	9,0 %	--
Bande dessinée	20,0 %	37,8 %	40,0 %	2,2 %	--
Infographie « Qui fume en Belgique ? »	7,8 %	26,7 %	60,0 %	5,6 %	--
<b>PARTIE 2</b>					
1 <sup>re</sup> et 4 <sup>e</sup> de couverture « La guerre sous mon toit »	10,1 %	30,3 %	55,1 %	4,5 %	--
Rouler au jus de betteraves ?	2,3 %	20,7 %	67,8 %	8,0 %	1,1 %
Consignes	27,6 %	21,8 %	34,5 %	14,9 %	1,1 %
<b>PARTIE 3</b>					
Aspirol	5,6 %	41,1 %	51,1 %	1,1 %	1,1 %
Peine de mort	1,1 %	11,4 %	73,9 %	10,2 %	3,4 %

#### 3<sup>e</sup> professionnel

	Beaucoup trop facile	Un peu trop facile	Bien adapté	Un peu trop difficile	Beaucoup trop difficile
<b>PARTIE 1</b>					
Cauchemar en jaune	--	--	58,3 %	37,5 %	4,2 %
1 <sup>re</sup> et 4 <sup>e</sup> de couverture « La guerre sous mon toit »	--	--	62,5 %	37,5 %	--
CONSIGNES	--	8,7 %	56,5 %	21,7%	13,0%
<b>PARTIE 2</b>					
Aspirol	--	8,3 %	79,2 %	12,5 %	--
Peine de mort	--	--	25,0%	54,2 %	20,8 %

Globalement, la plupart des épreuves ont été jugées d'un niveau bien adapté à celui des élèves, tant par les enseignants de général/technique que par ceux du professionnel. Pour certains passages, les avis sont cependant partagés, ce qui doit être un indicateur de l'hétérogénéité des compétences des élèves entre les formes comparées mais également au sein de chacune d'elles.

Ainsi, le niveau de difficulté de *Consignes* fait l'objet des jugements les plus divers : de beaucoup trop facile selon plus d'un quart des enseignants de 3<sup>e</sup> générale/technique à un peu trop difficile pour 15 autres % et même beaucoup trop difficile pour une minorité (en réalité, 9 enseignants). En 3<sup>e</sup> professionnelle, les avis se partagent surtout entre *bien adapté* et *un peu trop difficile*.

*Peine de mort* fait aussi l'objet d'opinions diverses en général/technique, les avis vont davantage dans le même sens en 3<sup>e</sup> professionnelle : la tendance à le juger un peu, voire beaucoup trop difficile est prononcée.

*Cauchemar en jaune* et *La guerre sous mon toit* sont jugées quant à eux bien adaptés par une majorité d'enseignants, tant du professionnel que du général et du technique. Par contre si un certain nombre d'enseignants du général et du technique trouvent ces textes plutôt trop faciles que bien adaptés, ceux du professionnel les trouvent plutôt trop difficiles.

Les divergences de jugement apparaissant dans ce tableau comparatif entre 3<sup>e</sup> générale/technique et 3<sup>e</sup> professionnelle constituent sans doute un reflet de l'hétérogénéité des élèves qui fréquentent l'une et l'autre forme d'enseignement ainsi que d'une certaine hétérogénéité dans le niveau d'exigence des enseignants, l'une n'étant sans doute pas sans lien avec l'autre.

## CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

L'évaluation externe en 3<sup>e</sup> année de l'enseignement secondaire, mise sur pied par le Service général du Pilotage du Système éducatif, avait pour objectif principal, en 2004, de faire le point sur les compétences en lecture des élèves à l'issue du 1<sup>er</sup> degré. Cette évaluation s'inscrivant dans la logique définie par le document Socles de compétences, on pouvait s'attendre à ce que les compétences évaluées dans l'épreuve soient maîtrisées par 80 % environ des élèves. Si les 71 % de moyenne obtenus en 3<sup>e</sup> secondaire général et technique s'en approchent, on est par contre loin de ce standard en début de 3<sup>e</sup> professionnelle (48 %).

Ce résultat peut sembler à première vue décevant pour deux raisons :

1. Il est en-dessous du niveau escompté.

### **mais ...**

Dans la mesure où on s'est appuyé sur les Socles de compétences pour construire les épreuves et où on s'est délibérément fixé l'objectif de 80 % de réussite, on a pris comme repère, pour décrire les niveaux de performance atteints par l'échantillon, ce seuil de 80 % : un quart des élèves de 3<sup>e</sup> général/technique et 0,6 % des élèves de 3<sup>e</sup> professionnelle atteignent le niveau attendu. Pour ne pas alourdir davantage la présentation des résultats, seules quelques catégories de performance ont été définies<sup>26</sup>. On a, par exemple, pris une tranche de résultats comprise entre 51 et 80 % pour répertorier les élèves qualifiés de *moyens*. Si on se donne la peine d'affiner un peu les catégories, on constate que :

- si on garde les élèves de 3<sup>e</sup> générale et technique groupés : 56,8 % des élèves de général/technique dépassent 70 % de réussite. Mais 18,3 % seulement d'entre eux sont sous le seuil de 60 % ;
- si on prend l'enseignement général seul : 52 % des élèves atteignent ou dépassent les 75 % de réussite; 2/3 des élèves sont au-dessus de 70 %; 11,6 % d'entre eux seulement tombent sous la barre des 60 % ;
- si on prend l'enseignement professionnel seul, le bilan reste malheureusement bien en-deçà des attentes : 3,5 % des élèves seulement dépassent les 75 % de réussite. Une très grande majorité des élèves (80 %) sont sous le seuil de 60 %.

2. Il signale, à la première lecture, un niveau de performance inférieur à celui qui avait été observé en 1998.

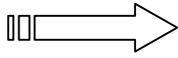
### **mais ...**

Si on ne prend en compte que les items communs à 1998 et 2004, items d'ancrage qui ne constituent qu'une petite partie de l'épreuve, on note une stabilité parfaite des résultats tant en 3<sup>e</sup> générale et technique qu'en 3<sup>e</sup> professionnelle. Le fait d'évaluer les élèves en 2004 avec un outil majoritairement nouveau peut expliquer des différences de performances et empêcher que les résultats puissent être considérés comme strictement comparables. Par ailleurs, comme nous l'avons expliqué, les options prises lors de l'élaboration de l'épreuve commentée ont constitué autant de défis tenant aux choix des textes, des compétences et des modes de questionnement et donc des modalités de réponse attendues

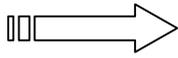
---

<sup>26</sup> Cf. page 35.

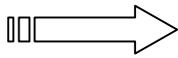
Sur un **PLAN PLUS QUALITATIF**, les grandes lignes du diagnostic posé en 1998 restent quasi inchangées :



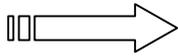
Quel que soit le type de texte envisagé, les élèves continuent à éprouver des **difficultés à dépasser le traitement littéral et local de l'information** ; leurs stratégies les orientent prioritairement vers la recherche de réponses situées à un endroit précis du texte.



Si la tâche demandée aux élèves consiste à retrouver une information non pas littérale mais synonyme, où les **termes** utilisés dans le texte **diffèrent** quelque peu de ceux utilisés dans la question, s'il faut rapprocher des **éléments d'informations distants** dans le texte, s'il faut découvrir des informations **implicites** à partir d'éléments dispersés ou encore réaliser une **inférence**, les élèves se trouvent en difficulté.



Chaque fois qu'une **production personnelle**, une verbalisation d'un raisonnement par écrit est demandé aux élèves, ceux-ci sont en difficulté, ce qui se traduit, dans de nombreux cas, par une augmentation des omissions.



A cela s'ajoute le fait que les élèves ne **retournent pas systématiquement au texte** pour vérifier ou valider leurs réponses. Ces derniers réagissent d'ailleurs très souvent en recourant à leur logique personnelle, leur expérience, leurs connaissances préalables.

Derrière ces différents constats se cache peut-être un **problème de motivation** : si la localisation simple est mécanique et peu coûteuse en temps, le traitement plus approfondi suppose une relecture du texte et tous les élèves ne sont sans doute pas prêts ou motivés à le faire. Un élément déterminant à ce propos, c'est le **nombre élevé de non réponses** observé dès que la réponse suppose une production écrite personnelle supérieure à 1 ou 2 mots. Tout se passe comme si face à une tâche d'évaluation de leur compréhension en lecture, un certain nombre d'élèves acceptaient de se prêter au jeu mais à l'économie. Ils feraient le choix de répondre aux questions à choix multiples, mais ne seraient pas disposés à accomplir les démarches nécessaires à la production d'une réponse ouverte, d'autant que cette fois, on n'a pas hésité, pour une série de questions, à demander de produire 2 ou 3 réponses différentes. L'objectif était, ce faisant, de départager les élèves qui sont aptes à dépasser le sens littéral et à aller chercher dans les couches plus profondes du texte et ceux qui éprouvent d'importantes difficultés face à cette contrainte.

Les constats au niveau des performances à l'épreuve ont été mis en lien avec les informations obtenues par le biais des questionnaires aux élèves. Ici, une comparaison au sens strict entre 1998 et 2004 a pu être réalisée : une série de questions ont été reprises telles quelles de l'opération menée en 1998; on en a simplement ajouté quelques-unes afin que l'approche des habitudes des élèves et de leurs attitudes envers la lecture soit encore plus complète. Les constats restent très alarmants : **les attitudes des élèves envers la lecture sont timidement favorables dans l'enseignement général et technique. Elles peuvent être qualifiées de franchement défavorables dans l'enseignement professionnel.** On ne peut être que troublés par les proportions non négligeables d'élèves qui déclarent qu'ils ne lisent que s'ils sont obligés de le faire, qui considèrent que la lecture est une perte de temps ou qui admettent que la lecture d'un livre entier leur pose de sérieuses difficultés. Ce ne sont là que quelques exemples pour lesquels la situation est encore beaucoup plus critique du côté de l'enseignement professionnel.

Le fossé est également important entre les élèves du général/technique et ceux du professionnel du point de vue de la relative richesse de leur environnement familial ainsi que des habitudes de lecture : **les lecteurs assidus sont trop rares**, plus encore du côté des garçons. Le tableau est même encore légèrement plus négatif qu'en 1998. On a avancé l'hypothèse - et la crainte - que le développement de moyens de communication et de jeux interactifs continue à faire gonfler les proportions de jeunes ne consacrant pratiquement pas de temps sinon aucun à la lecture au profit d'un temps quotidien important consacré aux jeux sur ordinateur, sur console, etc. Plus classique, la télévision occupe toujours une place de choix parmi les activités qui entrent en concurrence avec la

lecture. Soulignons que d'une façon générale, les constats sur les habitudes et attitudes envers la lecture sont moins négatifs chez les filles que chez les garçons.

Les constats généraux et les commentaires réalisés tout au long de ce document ont permis de dégager trois entrées pour l'explication des difficultés rencontrées et partant, pour les pistes à suggérer aux enseignants afin de tenter d'améliorer et diversifier les compétences en lecture de leurs élèves :

- ➔ **Le matériau de lecture utilisé** : il est évident que les textes que l'on choisit conditionnent le degré de difficulté d'une épreuve. Les textes faisant partie de cette épreuve comportent des difficultés bien particulières, en rapport direct avec les compétences qui, de manière générale, posent problème aux élèves. Ces textes dits résistants sont cependant essentiels et doivent faire partie du quotidien des élèves.
- ➔ **Le mode de questionnement utilisé** : on a pu voir à plusieurs reprises dans l'épreuve, la difficulté qu'éprouvent les élèves lorsqu'on leur demande d'exprimer par écrit un raisonnement, qui plus est lorsque les éléments de réponse ne sont pas donnés tels quels dans le texte.
- ➔ **Les processus de lecture mis en jeu au travers des différentes questions** : les résultats diffèrent selon qu'il s'agit de retrouver une information explicite ou implicite, de réaliser une inférence, de relier des éléments proches ou éloignés. Toutes ces compétences ne demandent pas le même traitement de la part de l'élève.

La piste essentielle qui se dégage tient en un mot : la **DIVERSIFICATION**. Il nous semble en effet prioritaire de privilégier une diversification aux deux premiers niveaux pour en générer une au troisième, celui des processus de lecture.

Gardons-nous cependant de toute généralisation excessive en rappelant à cet égard que **cette évaluation**, par les contraintes liées à une telle opération d'évaluation à grande échelle, **ne doit pas être considérée comme un modèle d'évaluation**. Il reste que les différents constats réalisés peuvent servir de base empirique pour orienter les actions d'enseignement de la lecture. Parallèlement aux différentes analyses, le groupe de travail a donc pointé à partir des difficultés rencontrées quelques démarches d'enseignement susceptibles de faire progresser les élèves dans leurs compétences en lecture. A partir de ces éléments, des pistes d'action concrètes seront proposées dans le document « **Pistes didactiques** », disponible dès le printemps prochain.

Comme on le concluait déjà en 1998, Il semble important d'articuler ces aspects proprement didactiques avec des **dispositifs plus larges** destinés à soutenir le goût de lire à l'école mais aussi en dehors de l'école. Des pratiques telles que les cercles de lecture constituent certainement une voie prometteuse : ils poursuivent une amélioration de la compréhension et de l'interprétation des textes au travers d'interactions sociales entre élèves. Parce qu'elle fait du livre ou du texte un objet de discussion, de débat, d'échange entre pairs, sous la conduite d'un adulte, cette pratique semble de nature à susciter une motivation à lire qui ne soit pas simplement un geste individuel mais une façon de s'inscrire dans une communauté (la classe) qui apprend, ensemble, au départ de textes, que ceux-ci soient littéraires, d'opinion, ou informatifs.



## ANNEXE 1 : MISE EN RELATION DU QUESTIONNAIRE “QUI ES-TU ?” AVEC LE SCORE EN LECTURE

**Tableau 1 : Sexe**

	Score en lecture <sup>27</sup>	Seuil de signification
Garçon	66,6 %	P <.001
Fille	69,6 %	

**Tableau 2 : Langue principalement parlée à la maison**

	Score en lecture	Seuil de signification
Français.	68.9 %	P<.001
Autre langue de l'Union européenne	65.5 %	
Autre langue étrangère.	62.8 %	
Autres (deux langues).	57.1 %	

**Tableau 3 : Redoublement au cours de la scolarité primaire**

	Score en lecture	Seuil de signification
Oui	56,8 %	P<.001
Non	70,9 %	

**Tableau 4 : Redoublement au cours de la scolarité secondaire**

	Score en lecture	Seuil de signification
Oui	64,2 %	P<.001
Non	70,2 %	

**Tableau 5 : Projets d'études**

	Score en lecture	Seuil de signification
Tu penses arrêter l'école le plus vite possible.	59,2 %	P<.001
Tu penses arrêter à 18 ans	59,9 %	
Tu penses faire des études supérieures après le secondaire.	71,6 %	
Tu ne sais pas.	62,8 %	

<sup>27</sup> Dans l'ensemble de ces mises en relation, le score en lecture est exprimé ici en termes de pourcentage de réponses correctes.

**Tableau 6 : Nombre de livres à la maison**

	Score en lecture	Seuil de signification
De 0 à 20 livres	60,2 %	P<.001
De 21 à 50 livres	66,3 %	
De 51 à 200 livres ou plus	73,9 %	

**Corrélation entre le nombre de livres et le score en lecture**

	Seuil de signification
0,38	P<.001

**Tableau 7 : Emprunt de livres à une bibliothèque publique ou à la bibliothèque de l'école**

	Score en lecture	Seuil de signification
Jamais ou presque jamais	67,3 %	P<.001
Environ une fois par mois	69,6 %	
Environ une fois par semaine	71,4 %	

**Tableau 8 : Temps passé habituellement à lire pendant le week-end des livres, des magazines, des bandes dessinées ou autre chose pour le plaisir**

	Score en lecture	Seuil de signification
Je ne lis pas pour mon plaisir.	60,7 %	P<.001
30 minutes ou moins.	67,1%	
Plus de 30 minutes, mais moins d'une heure.	70,1%	
Plus d'1 heure.	74,1%	

**Corrélation entre le temps passé habituellement à lire pendant le week-end pour le plaisir et le score en lecture**

	Seuil de signification
0,33	P<.001

**Tableau 9 : Lecture dans diverses situations**

<b>Corrélations</b>		Oui	Non
-.27*	Le soir, dans ton lit, avant de t'endormir	70,5 %	61,5 %
-.20*	Pendant la nuit, pour finir un livre passionnant	71,8 %	66,2 %
-.01	Dans les transports en commun	68,6 %	68,0 %
-.09*	Dans les salles d'attente (dentiste, médecin, administration, ...)	69,1 %	66,3 %
-.08*	A l'école, quand tu as du temps libre	69,8 %	67,7 %
-.1*	Dans les librairies ou au rayon livres/BD des grandes surfaces	69,4 %	67,0 %
-.30*	Pendant les vacances	71,1 %	62,6 %

\* Corrélation significative à P&lt;.001

Tableau 10 : Attitudes envers la lecture

Corrélations		Score en lecture			
		Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
-.28 *	Je ne lis que si je suis obligé(e) de le faire.	60,8 %	63,5 %	70,0 %	71,9 %
.27*	La lecture est un de mes passe-temps favoris.	75,4 %	70,8 %	67,4 %	63,4 %
.20*	J'aime parler de mes lectures avec d'autres.	72,2 %	71,0 %	68,2 %	63,9 %
-.32*	Je trouve difficile de lire un livre en entier.	59,2 %	62,2 %	68,7 %	72,4 %
.19*	Je suis content(e) si je reçois un livre comme cadeau.	70,4 %	69,9 %	68,1 %	63,3 %
-.30*	Pour moi, la lecture est une perte de temps.	58,5 %	63,0 %	67,2 %	72,2 %
-.26*	Je peux facilement rester un mois sans lire.	64,1 %	68,4 %	71,6 %	73,3 %
.19*	J'aime aller dans une librairie ou une bibliothèque.	71,0 %	69,8 %	66,8 %	62,3 %
-.17*	Pourquoi lire alors que je peux regarder la télévision ?	63,1 %	67,4 %	70,5 %	69,7 %
-.33*	Je lis seulement pour obtenir les informations dont j'ai besoin.	61,0 %	63,6 %	71,0 %	73,6 %
-.26*	J'ai besoin de bouger : je ne peux pas rester assis à lire plus de quelques minutes.	61,9 %	65,9 %	70,1 %	72,1 %
.17*	Si je n'ai rien à lire, je me sens un peu perdu(e).	72,9 %	71 %	69,2 %	66,2 %

\* Corrélation significative à  $P < .001$ .

**Corrélation entre le score global à l'échelle d'attitudes en lecture et le score en lecture**

0,34	Seuil de signification $P < .001$
------	--------------------------------------

Coefficient de validité interne = .86

**Tableau 11 : Temps consacré par jour la semaine dernière après l'école ...**

<b>Corrélations</b>		Score en lecture			
		Pas de temps	Moins de 1 heure	De 1 à 2 heures	De 2 à 5 heures
-.001	regarder la télévision.	67,9 %	68,1 %	68,3 %	68,0 %
-.009	jouer avec des jeux sur ordinateur ou console.	68,4 %	68,3 %	68,9 %	67,6 %
-.075*	jouer, parler ou sortir avec des amis en dehors de l'école.	67,7 %	70,5 %	69,8 %	66,3 %
-.035	aider tes parents à la maison (nettoyer, faire la vaisselle, ...).	67,2 %	69,3 %	67,7 %	66,8 %
.16*	faire du sport.	64,5 %	66,2 %	69,2 %	70,2 %
.33*	lire pour le plaisir.	63,0 %	68,2 %	72,4 %	75,6 %
.24*	étudier ou travailler pour l'école	58,8 %	64,4 %	67,4 %	72,2 %
.023	écouter de la musique.	69,0 %	67,6 %	67,8 %	68,7 %
.16*	faire des activités artistiques (théâtre, dessin, musique ou autres)	66,4 %	69,7 %	70,3 %	71,8 %

\* Corrélations significatives à  $P < .001$ **Tableau 12 : Ouvrages, livres dont disposent les élèves à la maison**

<b>Corrélations</b>			
		Oui	Non
-.27*	Ouvrages de littérature (ex. Molière, Hugo, Zola, Maupassant, Camus, Pagnol, ...)	71,9 %	64,5 %
-.18*	Recueils de poésie	70,9 %	66,2 %
-.19*	Livres d'art (peinture, sculpture, architecture, ...)	70,8 %	65,5 %
-.13*	Dictionnaire français	68,6 %	53,1 %
-.22*	Un ou plusieurs dictionnaires de langue (anglais/français, néerlandais/français, autre)	69,1 %	54,9 %
-.19*	Ouvrages documentaires (histoire, géographie, sciences, ...)	69,4 %	60,9 %

\* Corrélations significatives à  $P < .001$ **Tableau 13: Occasions de voir un adulte de ta famille lire**

	Score en lecture	Seuil de signification
Tous les jours	70,1 %	$P < .001$
Pas vraiment tous les jours, mais plus d'une fois par semaine	66,8 %	
Occasionnellement	65 %	
Rarement ou jamais	59,9 %	

**Tableau 14 : Un journal à la maison**

	Score en lecture	Seuil de signification
Oui	69,05 %	$P < .001$
Non	66,3 %	

**Tableau 15 : Utilisation de différentes démarches et le score en lecture**

Corrélations		Score en lecture		
		Jamais	De temps en temps	Très souvent
.23**	Tu te crées des images pendant que tu lis.	61,9 %	67,2 %	70,9 %
.17**	Tu adaptes ton mode de lecture en fonction du type d'écrit ou de la tâche de lecture.	65,2 %	69,0 %	71,6 %
.13*	Tu prédis ou tu imagines la suite du texte.	65,1 %	69,0 %	70,1 %
.10*	Tu mets en relation ce que tu lis avec ton expérience ou tes connaissances antérieures.	65,6 %	71,7 %	69,1 %
-.08**	Tu prends des notes ou tu écris sur ce que tu as lu.	69,0 %	66,7 %	65,6 %
.13*	Tu parles de tes lectures avec d'autres.	66,6 %	72,0 %	68,8 %
.005	Tu te poses des questions pour vérifier ta compréhension.	67,9 %	68,8 %	67,3 %
.12**	Tu résumes, tu dégages l'idée principale.	66,0 %	69,4 %	70,5 %
.07*	Tu relis, tu reviens en arrière.	66,1 %	69,7 %	68,5 %
.21**	Tu essaies de découvrir le sens des mots inconnus en t'aidant du contexte.	63,7 %	67,8 %	71,6 %
-.049*	Tu te sers d'ouvrages de référence (dictionnaires, encyclopédies, ...).	68,6 %	68,2 %	66,7 %

\* Corrélation significative à  $P < .05$ .

\*\* Corrélation significative à  $P < .001$ .

**Corrélations entre le score global à l'échelle "Démarches" et le score en lecture**

	Seuil de signification
.19	$P < .001$

Coefficient de validité interne = .73

**Tableau 16 : Lecture de livres imposée par le professeur de français**

	Score en lecture	Seuil de signification
Oui	87,7 %	P<.001
Non	56,0 %	

**Tableau 17 : Modalités de choix des livres**

	Score en lecture	Seuil de signification
Tous les élèves doivent lire les mêmes livres.	69,6 %	NS
Les élèves peuvent choisir un certain nombre de titres parmi une liste proposée.	69,4 %	
Le choix des livres à lire est libre.	70,6 %	

**Tableau 18 : Appréciation de la lecture imposée**

	Score en lecture	Seuil de signification
Pas du tout	66,0 %	P<.001
Très peu	68,3 %	
Un peu	69,7 %	
Assez bien	71,9 %	
Beaucoup	72,9	

## ANNEXE 2 : DIFFERENCES GARÇONS-FILLES POUR UN SOUS-ENSEMBLE DE VARIABLES

**Tableau 1 : Redoublement au cours de la scolarité primaire**

	Garçons	Filles	Seuil de signification
Oui	18,9%	16,5%	NS
Non	81,1%	83,5%	

**Tableau 2 : Redoublement au cours de la scolarité secondaire**

	Garçons	Filles	Seuil de signification
Oui	31,1%	25,6%	P<.002
Non	68,9%	74,4%	

**Tableau 3 : Projets d'études**

	Garçons	Filles	Seuil de signification
Tu penses arrêter l'école le plus vite possible.	4,1%	1,9%	P<.001
Tu penses arrêter à 18 ans	9%	6,1%	
Tu penses faire des études supérieures après le secondaire.	59,9%	70,4%	
Tu ne sais pas.	27,1%	21,6%	

**Tableau 4 : Nombre de livres à la maison**

	Garçons	Filles	Seuil de signification
de 0 à 20 livres	24%	19,9%	NS
De 21 à 50 livres	36,5%	36,2%	
de 51 à 200 livres et plus	39,5%	43,9%	

**Tableau 5 : Emprunt de livres à une bibliothèque publique ou à la bibliothèque de l'école**

	Garçons	Filles	Seuil de signification
Jamais ou presque jamais	73%	60,2%	P<.001
Environ une fois par mois	22,4%	32,8%	
Environ une fois par semaine	4,5%	7%	

**Tableau 6 : Temps passé habituellement à lire pendant le week-end des livres, des magazines, des bandes dessinées ou autre chose pour le plaisir**

	Garçons	Filles	Seuil de signification
Je ne lis pas pour mon plaisir.	28,7%	15,7%	P<.001
30 minutes ou moins.	31,8%	31,6%	
Plus de 30 minutes, mais moins d'une heure.	18%	24,5%	
Plus d'1 heure.	21,5%	28,2%	

**Tableau 7 : Lecture dans diverses situations**

		Oui	Non	Seuil de signification
Le soir, dans ton lit, avant de t'endormir	G	65,8 %	34,2 %	P<.001
	F	82,7 %	17,3 %	
Pendant la nuit, pour finir un livre passionnant	G	31,1 %	68,8 %	P<.001
	F	39,1 %	60,9 %	
Dans les transports en commun	G	27,8 %	72,2 %	P<.001
	F	38,7 %	61,3 %	
Dans les salles d'attente (dentiste, médecin, administration,...)	G	57,9 %	42,0 %	P<.001
	F	73,6 %	26,4 %	
A l'école, quand tu as du temps libre	G	21,0 %	79,0 %	NS
	F	22,6 %	77,4 %	
Dans les librairies ou au rayon livres/BD des grandes surfaces	G	50,0 %	50,0 %	NS
	F	52,5 %	47,5 %	
Pendant les vacances	G	58,5 %	41,5 %	P<.001
	F	73,7 %	26,3 %	

**Tableau 8 : Echelle d'attitudes envers la lecture**

		Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord	Seuil de signification
Je ne lis que si je suis obligé(e) de le faire.	G	17,1%	23,5%	34,7%	24,7%	P<.001
	F	7,4%	17,3%	39,9%	35,3%	
La lecture est un de mes passe-temps favoris.	G	7%	22,9%	39,6%	30,5%	P<.001
	F	15,2%	29,2%	35%	20,6%	
J'aime parler de mes lectures avec d'autres.	G	4,2%	27,6%	36,2%	32%	P<.001
	F	8,3%	34%	35,3%	22,5%	
Je trouve difficile de lire un livre en entier.	G	9,3%	19,9%	37,9%	32,9%	P<.001
	F	6,3%	16%	39%	38,7%	
Je suis content(e) si je reçois un livre comme cadeau.	G	9%	40,2%	24,9%	26%	P<.001
	F	16,2%	43,4%	21,5%	18,9%	
Lire est une perte de temps.	G	10,7%	12,7%	41,8%	34,8%	P<.001
	F	4,3%	8,7%	38,2%	48,9%	
Je peux facilement rester un mois sans lire.	G	44,3%	26,1%	19,4%	10,2%	P<.001
	F	30,1%	29,6%	26,3%	14%	
J'aime aller dans une librairie ou une bibliothèque.	G	12,3%	35,9%	31,5%	20,3%	P<.001
	F	22,5%	46,9%	22,3%	8,3%	
Pourquoi lire alors que je peux regarder la T.V. ?	G	22,5%	32,5%	36%	9%	P<.001
	F	12,4%	27,9%	42,2%	17,5%	
Je lis seulement pour obtenir les informations dont j'ai besoin.	G	19%	30,7%	34,9%	15,5%	P<.001
	F	10,5%	20,8%	45,4%	23,3%	
J'ai besoin de bouger : je ne peux pas rester assis à lire plus de quelques minutes.	G	25%	21,3%	34,2%	19,5%	P<.001
	F	15,8%	17,9%	40,3%	25,9%	
Si je n'ai rien à lire, je me sens un peu perdu(e).	G	4,3%	8,8%	32,3%	54,6%	P<.001
	F	5,9%	13,9%	39,9%	40,3%	

Tableau 9 : Temps consacré par jour la semaine dernière après l'école ...

		Pas de temps	Moins de 1 heure	Entre 1 et 2 heures	Plus de 2 heures	Seuil de signification
à regarder la TV ou des vidéos.	G	4,7%	19,4%	33,2%	42,7%	P< .002
	F	6,7%	21,6%	36,1%	35,6%	
à jouer avec des jeux sur ordinateur ou sur console.	G	12,9%	22,9%	27,7%	36,6%	P<.001
	F	37,9%	26,1%	17,3%	18,7%	
à jouer ou parler avec des amis en dehors de l'école.	G	14,7%	20,5%	23,5%	41,3%	NS
	F	16,7%	21,7%	22,1%	39,4%	
à aider tes parents à la maison (nettoyer, faire la vaisselle, ...).	G	15,1%	47,5%	25,3%	12,1%	P<.001
	F	8,8%	42,2%	30%	18,9%	
à faire du sport.	G	13%	12,8%	26,5%	47,8%	P<.001
	F	24,6%	16,6%	26,8%	31,9%	
à lire un livre pour le plaisir.	G	38,9%	34,9%	16,6%	9,5%	P<.001
	F	27,8%	36,8%	21,2%	14,2%	
à étudier des leçons ou faire des devoirs.	G	5,4%	27,4%	40,9%	26,3%	P<.001
	F	1,3%	14,4%	39%	45,4%	
à écouter de la musique.	G	10,8%	34%	23,7%	31,6%	P<.001
	F	4,6%	25,8%	24,2%	45,4%	
à faire des activités artistiques	G	66,8%	13,5%	10,2%	9,5%	P<.001
	F	47,7%	17,8%	16,9%	17,6%	

Tableau 10 : Recours aux diverses démarches

		Jamais ou quasi jamais	De temps en temps	Très souvent	Seuil de signification
Tu te crées des images pendant que tu lis.	G	22,3 %	29,3 %	48,4 %	P<.001
	F	14,4 %	29,0 %	56,6 %	
Tu adaptes ton mode de lecture en fonction du type d'écrit ou de la tâche de lecture	G	36,4 %	44,7 %	18,9 %	NS
	F	32,5 %	47,9 %	19,6 %	
Tu prédis ou tu imagines la suite du texte.	G	30,0 %	42,3 %	27,8 %	P<.001
	F	25,7 %	41,1 %	33,2 %	
Tu mets en relation ce que tu lis avec ton expérience ou tes connaissances antérieures	G	33,8 %	30,3 %	35,9 %	P<.01
	F	29,2 %	29,8 %	41,0 %	
Tu prends des notes ou tu écris sur ce que tu lis.	G	73,9 %	19,3 %	6,8 %	NS
	F	71,6 %	22,2 %	6,2 %	
Tu parles de tes lectures avec d'autres	G	54,3 %	27,6 %	18,1 %	NS
	F	48,1 %	34,4 %	17,5 %	
Tu te poses des questions pour vérifier ta compréhension.	G	46,0 %	41,9%	12,1 %	NS
	F	44,4 %	42,7 %	12,9 %	
Tu résumes, tu dégages l'idée principale.	G	40,8 %	40,9 %	18,3 %	NS
	F	38,8 %	41 %	20,2 %	
Tu relis, tu reviens en arrière.	G	39,6 %	43,2 %	17,2 %	P<.001
	F	26,5 %	49,1 %	24,4 %	
Tu essaies de découvrir le sens des mots inconnus en t'aidant du contexte.	G	25,9 %	44,1 %	30,0 %	P<.001
	F	16,5 %	45,5 %	38,0 %	
Tu te sers d'ouvrages de référence ( <i>dictionnaires, encyclopédies...</i> ).	G	54,0 %	32,7 %	13,3 %	NS
	F	48,1 %	37,6 %	14,3 %	

**Tableau 11 : Appréciation de la lecture imposée**

	Garçons	Filles	Seuil de signification
Pas du tout	20,2 %	9,0 %	P<.001
Très peu	17,0 %	11,9 %	
Un peu	28,4 %	29,8 %	
Assez bien	28,1 %	37,1 %	
Beaucoup	6,4 %	12,2 %	

## Glossaire

### Corrélation

Une corrélation est une liaison entre deux variables. Le coefficient de corrélation nous informe de l'importance de cette liaison. 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. C'est, par exemple, le cas de la corrélation 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. C'est, par exemple, le cas de la 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, la corrélation positive 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. Un coefficient de corrélation est considéré comme significatif si la probabilité qu'il résulte du simple jeu du hasard est très faible (habituellement, cette probabilité est inférieure à une chance sur cent). La signification statistique d'un coefficient de corrélation est directement liée à la taille de l'échantillon de sujets utilisé pour le calculer.

Le fait qu'un coefficient de corrélation soit significatif ne signifie pas que la liaison entre les variables est nécessairement très étroite. Il existe des degrés dans l'intensité de cette liaison. Ainsi, un coefficient de 0,90 (ou -0,90) indique une relation beaucoup plus étroite entre les variables qu'un coefficient de 0,30 (ou -0,30), même si ces deux coefficients sont significatifs.

### 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 normale, environ 2/3 des scores se trouvent dans l'intervalle d'un écart-type de part et d'autre de la moyenne. Dans ce cas, environ 34% des sujets ont un score qui se situe dans l'intervalle s'étend de la moyenne à un écart-type au-dessus de celle-ci. Et environ 15% des sujets ont un score supérieur à plus d'un écart-type au-dessus de la moyenne.

### Rangs centiles

« La valeur d'un résultat peut être exprimée en terme de place, ou de rang, au sein de la population. Les centiles (ou percentiles) sont une des modalités les plus fréquentes de graduation des rangs. La distribution des résultats bruts est alors ramenée à 100 échelons afin qu'entre chaque échelon se trouve 1% des sujets. [...] Chaque valeur de la distribution est prise comme ordinale et non comme cardinale. Par exemple, le centile 80 indique la 80<sup>ème</sup> place et non 80 points. Dans ce cas, 80% des sujets ont des résultats bruts inférieurs à celui de l'individu testé. Plus faible sera le résultat d'un sujet, plus bas sera le percentile et inversement. N'oublions donc pas, que, contrairement aux places d'examens scolaires (la première place est attribuée au meilleur résultat), dans une échelle en

centiles, le premier rang est donné au score brut le plus faible, et inversement. » (in Laveault, D. & Grégoire, J. (1997). *Introduction aux théories des tests en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck, p.272).

### **Seuil de signification**

Le seuil de signification d'une différence exprime la probabilité  $P$  d'obtenir par pur hasard une différence plus grande ou égale à celle observée. Rappelons qu'une valeur  $p$  inférieure à 0,001 signifie qu'il y a moins de 0,1 chance sur 100 que la différence observée soit due au hasard. En d'autres termes, il est hautement probable que la différence observée au sein de l'échantillon soit le reflet d'une différence réelle au sein de la population. Plus la valeur de  $p$  est grande, plus la probabilité qu'une différence soit due au hasard augmente. Généralement, la valeur de  $p$  égale à 0,05 (5 chances sur 100) est considérée comme la limite de ce qui est acceptable.