

L'évaluation externe en lecture menée à l'entrée en 3^e secondaire Morceaux choisis

En octobre 1998, une évaluation externe en lecture s'est déroulée dans un échantillon représentatif de classes de 3^e année de l'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique. A cette occasion, on a non seulement évalué dans quelle mesure les élèves maîtrisent certaines des compétences essentielles reprises dans les socles, mais aussi tenté de comprendre les rapports complexes que les adolescents entretiennent avec le monde de l'écrit.

Des compétences mesurées

Un groupe de travail composé d'inspecteurs, d'enseignants du secondaire, de membres de l'administration et de deux chercheuses de l'Université de Liège a sélectionné les compétences qu'il leur paraissait essentiel de maîtriser en regard des socles de compétences de 1994. Pour des raisons pragmatiques et psychologiques (ne pas mettre les élèves en situation d'échec), deux formes différentes de test ont été proposées : une première forme, à l'intention des élèves de l'enseignement général et technique, une deuxième forme, à l'intention des élèves de l'enseignement professionnel. Seule une partie de l'épreuve (40 items) est commune aux deux formes. Par ailleurs, un questionnaire aux élèves et à l'enseignant a permis de recueillir des informations sur les contextes scolaires et familiaux dans lesquels évoluent les élèves. Cette évaluation externe en 3^e année du secondaire a pour objectif principal de **faire le point, à l'issue du 1^{er} degré, sur des compétences en lecture des élèves**. Sur cet objectif principal est venu se greffer un objectif secondaire, mais

néanmoins essentiel : celui de **mesurer** non seulement l'état actuel des compétences des élèves, mais aussi **l'évolution dans le temps de ces compétences**. La mesure des progrès effectués par la cohorte d'élèves en l'espace de deux ans est, en effet, possible, car on dispose, pour cette même cohorte, des résultats de l'évaluation externe menée en 1^{re} secondaire en 1996-97. Vingt items de cette épreuve ont été à nouveau administrés aux élèves de 3^e générale et technique en 1998-99. D'autre part, un sous-ensemble de textes et d'items de l'enquête internationale *I.E.A. Reading Literacy* (1991) ont été inclus dans l'épreuve de 3^e secondaire, ceci afin d'estimer la stabilité ou l'évolution dans le temps des résultats de cette enquête.

Un document complet de résultats à destination des enseignants a été élaboré par les chercheuses et sera prochainement envoyé aux écoles. La présente note permet quant à elle d'appréhender de façon synthétique les principaux résultats de l'enquête.

Des chiffres....

Le résultat d'ensemble au test de lecture enregistré en début de 3^e générale et technique (74 % de réussite) pourrait apparaître à première vue comme un motif de satisfaction. Et il l'est sans doute en partie, pour ce groupe d'élèves. Il ne faudrait cependant pas aller trop vite pour tirer une telle conclusion. Tout d'abord, même si, pour des raisons pragmatiques et psychologiques, deux versions différentes de l'épreuve ont été proposées pour les élèves de l'enseignement général et technique d'une part, les élèves de l'enseignement professionnel d'autre part, il n'en reste pas moins que l'on s'attend à ce qu'une majorité d'élèves, quelle que soit la forme d'enseignement fréquentée, maîtrisent un certain nombre de compétences essentielles en lecture. A cet égard, le taux de réussite de 55 % enregistré en début de 3^e professionnelle à un test

délibérément conçu comme facile a de quoi susciter des inquiétudes. **Une proportion trop importante d'élèves n'atteignent pas encore le niveau de compétences attendu.**

Des progrès, mais pas sur toute la ligne

L'estimation des progrès accomplis entre la 1^{re} et le début de 3^e secondaire (générale et technique) est, à première vue, rassurante. Des progrès quantitatifs importants ont été accomplis (un gain de 18 %); sur le plan qualitatif, toutefois, cela signifie que le niveau atteint en début de 3^e par une partie des élèves (puisque les élèves de professionnelle sont exclus de cette estimation) est celui que le groupe concepteur de l'épreuve (inspecteurs, enseignants, chercheurs) s'attendait à voir atteint en début de 1^{re}, par tous les élèves sortis du primaire.

Par ailleurs, l'espoir que le niveau de compétences en lecture se soit un tant soit peu amélioré au cours des dernières années (comparaison avec l'étude internationale de l'I.E.A. menée en 1991) ne s'est hélas pas réalisé. Les résultats, comparés à ceux d'il y a sept ans, sont d'une décevante stabilité. Rappelons qu'avec ce niveau de résultats, la Communauté française de Belgique s'était classée dernière de l'ensemble des pays industrialisés.

Des lecteurs peu accomplis

Les éléments du diagnostic posé en 1991 restent inchangés : **la grande majorité des élèves, à quelque niveau scolaire que l'on se place (dès la 3^e primaire) sont capables de localiser et ou de restituer une information littérale élémentaire, pour laquelle on exige peu de précisions ou de détails** (cf. les deux premières questions de l'exemple ci-après). Dans un test qui comporte une proportion importante de questions de ce type (l'épreuve de 3^e secondaire est de cette nature), les résultats en terme de pourcentage ne sont pas mauvais. Les élèves sont habitués, par la pratique scolaire, à répondre à ce genre de questions.

Mais si la tâche confiée aux élèves consiste à retrouver une information, non pas littérale, mais synonyme, s'il faut rapprocher des éléments d'information distants dans le texte, développer une

interprétation ou encore mobiliser des connaissances extérieures au texte, les élèves se trouvent en difficulté (cf. les deux dernières questions de l'exemple ci-après). Moins familiers sans doute de ce genre de démarches, trop peu d'élèves semblent capables d'appliquer **une stratégie de recherche de sens autre que de simplement localiser de l'information en un endroit du texte.**

Derrière cet apparent manque de compétence se cache peut-être un problème de motivation : la localisation est mécanique et peu coûteuse en temps ; un traitement plus approfondi suppose que l'on relise le texte et cela, tous les élèves ne sont sans doute pas prêts ou motivés à le faire. Un élément frappe à ce propos, c'est le nombre élevé d'absences de réponses observé dès que la question suppose une production d'écrit supérieure à un ou deux 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. Ainsi, ils feraient le choix de répondre aux questions à choix multiple, mais ne seraient pas disposés à accomplir les démarches nécessaires à la production d'une réponse ouverte.

Un goût de lire peu affirmé, surtout chez les garçons

Cette observation peut être rapprochée des informations recueillies dans le questionnaire aux élèves à propos de leurs pratiques et attitudes envers la lecture. A ce propos, on a pu constater que **les attitudes des élèves envers la lecture sont timidement favorables dans le général/technique et tendent à y être carrément défavorables dans le professionnel.** Plus inquiétant peut-être, **les indices relatifs aux pratiques de lecture montrent que celles-ci sont bien peu ancrées dans le quotidien des élèves de 14-15 ans.** Moins de la moitié des adolescents fréquentent régulièrement une bibliothèque, ceux-ci lisent peu pendant le week-end, consacrent bien moins de temps à la lecture pendant la semaine qu'à l'étude, au sport, à la musique, aux amis... et bien sûr à la télévision. Si peu d'élèves osent affirmer ouvertement que la lecture est une perte de temps, près d'un quart (en générale/technique) ne lisent que s'ils y sont obligés, plus de 30 % ne lisent que pour obtenir les informations dont ils ont besoin

et ne peuvent pas rester assis à lire; 60 % avouent d'ailleurs pouvoir rester facilement un mois sans lire... un délai insupportable pour tout lecteur qui se respecte! Les filles, il faut le préciser, ont des attitudes plus positives que leurs condisciples masculins envers la lecture, et lisent d'ailleurs beaucoup plus régulièrement que ceux-ci. Enfin, la fréquence des lectures personnelles et du contact avec le livre est évidemment reliée à la réussite du test: les élèves qui disposent de plus de livres à la maison, ceux qui fréquentent régulièrement une bibliothèque, ceux qui lisent davantage, ceux qui ont des attitudes plus favorables envers la lecture, réussissent en général bien mieux l'épreuve de lecture.

Quelles pratiques pédagogiques?

Le terrain sur lequel les pratiques pédagogiques doivent venir s'ancrer n'est donc pas a priori favorable et les solutions à apporter devront tenter d'articuler les aspects proprement didactiques en classe de français avec des dispositifs plus larges destinés à soutenir le goût de lire à l'école et en dehors de l'école. Des pratiques telles que les cercles de lecture littéraire ou les cercles de discussion, qui poursuivent une amélioration de la compréhension et de l'interprétation des textes au travers d'interactions sociales entre élèves sont certainement l'une des voies les plus prometteuses qui s'ouvrent aujourd'hui à cet égard. 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.

Par ailleurs, la question posée aux enseignants de français sur le recours à différents types de textes donne des résultats tout à fait intéressants. Elle montre qu'une diversification des types ou genres de textes donnés à lire en classe est à l'oeuvre, avec des hiérarchies qui restent marquées toutefois et différenciées en fonction du cursus des élèves. Dans toutes les classes, le recours aux ouvrages de référence est fréquent (une majorité d'enseignants le font chaque semaine). Les textes narratifs gardent la prééminence dans les classes générales ou techniques, alors que le texte informatif

domine dans les classes professionnelles. La lecture de documents (cartes, tableaux, schémas...) est peu fréquente partout, mais la « percée » est plus nette en professionnelle. Il en va de même, dans une moindre mesure, pour les textes injonctifs (recettes, modes d'emploi, consignes...). Les textes argumentatifs sont utilisés assez fréquemment et de manière équivalente dans les deux types de filières. L'ouverture que l'on constate, dans le professionnel surtout, vers d'autres types ou genres de textes est réjouissante; celle-ci va dans le sens d'une fonction plus transversale du cours de langue maternelle et d'une intégration partielle des usages professionnels de la lecture.

Exemples de questions bien et mal réussies

Les deux premières questions supposent que l'élève établisse la correspondance entre l'un des distracteurs proposés et le texte. La correspondance est littérale: on retrouve tels quels dans la notice les mots « dissoudre », pour la première question, et « maux d'estomac », pour la seconde. Ces questions sont excellemment réussies en générale/technique et bien réussies en professionnelle (la deuxième déjà nettement moins, car la réponse est plus loin dans le texte et non immédiatement repérable par un sous-titre). La connaissance préalable que les élèves peuvent avoir de ce type de médicament facilite également la réussite.

En revanche, les deux questions suivantes sont très mal réussies. Pourquoi? Dans le cas de la question relative au nombre de cachets, c'est vraisemblablement la compréhension de la formulation qui pose problème. Celle-ci est cependant tout à fait habituelle dans ce genre d'écrits. Quant à la dernière question, elle suppose que l'élève localise l'endroit du texte où l'on parle de l'effet de la vitamine C (ce qui met en jeu une lecture un peu attentive) et qu'il réussisse ensuite à établir le lien entre la formulation « stimule les défenses naturelles de l'organisme » (dans la notice) et le distracteur « aide le corps à lutter contre la maladie ». Cette question fait certes appel à des connaissances extérieures au texte, mais celles-ci sont élémentaires et dans l'ordre de ce que l'on peut attendre d'un élève de 14-15 ans.

Utilise la notice suivante pour répondre aux questions.

ASPIROL SOLUBLE A LA VITAMINE C

COMPOSITION :

Chaque comprimé contient de l'acide acétyl-salicylique (0.4g) et de l'acide ascorbique (240mg).

INDICATIONS :

L'Aspirol "C" traite les symptômes liés à des maladies telles que le rhume ordinaire. Elle a les vertus traditionnelles de l'Aspirol : soulager la douleur et faire tomber la fièvre, plus les effets thérapeutiques de la vitamine C qui stimule les défenses naturelles de l'organisme. Dissoute dans l'eau, elle donne une boisson effervescente très agréable à boire. Les ingrédients actifs sont rapidement absorbés, et l'action thérapeutique est très rapide.

L'Aspirol "C" convient particulièrement pour soulager les douleurs rhumatismales, les lumbagos et la sciatique, les maux de tête, les maux de dents, les névralgies, les douleurs périodiques et les symptômes de la grippe.

POSOLOGIE :

Adultes: 1 à 2 cachets, 3 à 4 fois par jour

Enfants:	- 4 à 6 ans:	1/2 cachet jusqu'à 3 fois par jour.
	- 6 à 12 ans:	1 cachet jusqu'à 3 fois par jour.

MODE D'EMPLOI :

Les comprimés d'Aspirol "C" soluble doivent toujours être dissous dans l'eau avant utilisation (1/2 verre d'eau pour 1 comprimé), et doivent être pris après les repas.

AVERTISSEMENT :

Ne pas donner aux enfants de moins de 4 ans.

Ne pas dépasser la dose prescrite.

Ces cachets ne doivent pas être pris par des personnes souffrant de maux d'estomac tels que les ulcères du duodénum, ni par des personnes qui sont allergiques à l'acide acétyl-salicylique ou aux salicylates, ni par des personnes asthmatiques ou qui sont susceptibles d'avoir des hémorragies.

Consultez votre médecin après 3 jours de traitement à l'Aspirol à dose maximum ou après 5-7 jours d'utilisation continue. Consultez également votre médecin avant de donner de l'Aspirol "C" à un enfant ou un adolescent souffrant d'une infection virale telle que la grippe ou la varicelle.

Si, en cours de traitement à l'Aspirol "C", des signes persistants tels que des vomissements ou de la somnolence se manifestent, interrompez celui-ci immédiatement.

Pour l'utilisation pendant la grossesse : consultez votre médecin.

Nous apprenons dans le texte que, pour prendre de l'Aspirol "C", il faut ...	Code	3e générale et technique	3e professionnelle
	0	0,3	3,6
1. <input type="checkbox"/> l'avaler d'un coup.	1	0,3	1,3
2. <input type="checkbox"/> la dissoudre dans l'eau.	2	98,2	93,7
3. <input type="checkbox"/> la mâcher lentement.	3	0,3	1,1
4. <input type="checkbox"/> la sucer.	4	0,9	0,2
	Total	100,0	100,0

L'Aspirol "C" ne convient pas aux personnes souffrant de ...	Code	3e générale et technique	3e professionnelle
	0	1,1	7,3
1. <input type="checkbox"/> maux d'estomac.	1	90,5	70,9
2. <input type="checkbox"/> maux de tête.	2	5,3	15,4
3. <input type="checkbox"/> douleurs périodiques.	3	1,7	3,8
4. <input type="checkbox"/> maux de dents.	4	1,5	2,5
	Total	100,0	100,0

En une journée, un adulte ne devrait pas prendre plus de ...	Code	3e générale et technique	3e professionnelle
	0	1,6	5,8
1. <input type="checkbox"/> trois cachets.	1	20,0	41,1
2. <input type="checkbox"/> quatre cachets.	2	26,8	25,9
3. <input type="checkbox"/> six cachets.	3	3,2	4,4
4. <input type="checkbox"/> huit cachets.	4	48,5	22,8
	Total	100,0	100,0

La vitamine C contenue dans ce médicament	Code	3e générale et technique	3e professionnelle
	0	6,7	9,3
1. <input type="checkbox"/> donne un goût agréable.	1	25,5	30,9
2. <input type="checkbox"/> aide le corps à lutter contre la maladie.	2	40,4	25,4
3. <input type="checkbox"/> soulage la douleur.	3	18,8	21,2
4. <input type="checkbox"/> fait tomber la fièvre.	4	8,6	13,2
	Total	100,0	100,0