

# **Principaux résultats des évaluations externes**

## **Une photographie des compétences de lecture et de production d'écrit en 2<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> primaire et en 2<sup>ème</sup> secondaire. Evaluations externes non certificatives 2007**

---

En février 2007, tous les élèves de 2<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> primaire et de 2<sup>ème</sup> secondaire ont passé une épreuve externe de lecture et de production d'écrit. Ces évaluations externes ont une visée essentiellement diagnostique et formative. Elles ont pour objectif :

- d'apporter à chaque enseignant des informations sur les compétences en lecture et en écriture de leurs élèves et de leur(s) classe(s) ;
- de leur donner la possibilité de situer les résultats de leur(s) classe(s) par rapport à l'ensemble des classes des mêmes années d'étude en Communauté française ;
- de leur fournir, ensuite, des outils professionnels sous forme de pistes didactiques et un soutien des services d'inspection et d'animation pédagogique.

Pour chacun des niveaux d'études, l'analyse des résultats a été effectuée sur un échantillon représentatif de classes. En 2<sup>ème</sup> primaire, la moyenne à l'épreuve de lecture est de 76,0 %. Si on ne prend en compte que les compétences en compréhension de phrase et de texte, elle s'élève à 71,8 %. La moyenne à l'épreuve de 5<sup>ème</sup> primaire est de 67,7%. Au secondaire, les élèves de 2<sup>ème</sup> générale obtiennent un score de 58,6% et ceux de 2<sup>ème</sup> professionnelle de 48,1%. Faut-il en déduire que les élèves lisent de moins en moins bien ? Certainement pas !

### **Les compétences se complexifient mais trop d'élèves ne progressent pas suffisamment**

Il va de soi que chacune des trois épreuves est calibrée en fonction des compétences attendues aux trois niveaux d'études. Si, en fin de premier cycle primaire, les compétences visées par l'épreuve concernent les rudiments de la lecture et de la compréhension, en 5<sup>ème</sup> primaire, l'épreuve fait intervenir des démarches de lecture plus expertes qui doivent, en outre, s'appliquer à des textes également plus complexes. En 2<sup>ème</sup> secondaire, les élèves du général ont été soumis à des textes à la fois plus denses et plus longs qu'en 5<sup>ème</sup> primaire et ont été évalués sur la maîtrise de compétences nettement plus expertes telles que « *savoir proposer une interprétation personnelle en se fondant sur des éléments du texte* ». Il est donc essentiel de garder à l'esprit que le niveau d'expertise en lecture attendu chez les élèves « monte » entre la 2<sup>ème</sup> et la 5<sup>ème</sup> primaire et entre la 5<sup>ème</sup> primaire et la 2<sup>ème</sup> secondaire. Toutefois, les résultats des trois évaluations indiquent que trop d'élèves ne progressent pas suffisamment et restent à des niveaux de compétence qui ne leur permettent pas de tirer le meilleur parti des textes qu'on leur soumet.

En fin de premier cycle primaire, une proportion importante d'élèves possède un solide bagage de compétences en lecture. Il est vrai que l'enseignement de la lecture constitue un des objectifs prioritaires des deux premières années primaires. Une part importante du temps est consacrée à l'enseignement de techniques et savoir faire qu'il s'agit de maîtriser et de combiner pour accéder au sens de l'écrit.

Dans les cycles qui suivent, bien qu'elle cède le pas aux apprentissages formels tels que la conjugaison, l'orthographe et la grammaire, la lecture continue à occuper une place importante dans les activités menées dans les classes. Alors pourquoi tant d'élèves ne progressent-ils pas suffisamment? Les résultats laissent penser que la nature des activités diffère sensiblement lorsque le cap de la 2<sup>ème</sup> année est franchi. Les élèves sont certes régulièrement amenés à lire mais on peut se demander si l'accent est suffisamment mis sur les leçons ou les activités qui permettent aux jeunes lecteurs de voir l'invisible : voir les processus mis en œuvre par un lecteur expert, comprendre et analyser ce qui fait la difficulté d'un texte, confronter les différentes interprétations d'un même passage, etc.

Au vu des résultats très satisfaisants observés en 2<sup>ème</sup> année, on peut estimer que l'école remplit bien sa mission pour ce qui concerne les débuts de l'apprentissage de la lecture : permettre à la majorité des élèves d'atteindre les standards d'exigence et ce, quelle que soit leur origine sociale. Dans les années d'études ultérieures, les écarts se creusent entre les élèves selon leur origine sociale.

### **Et pourtant, à chacun des niveaux, des leviers, des constats encourageants**

Les analyses menées sur les résultats des élèves permettent de mettre en évidence certains facteurs associés de près ou de loin à la réussite de l'épreuve. Parmi ces facteurs, il en est quelques-uns sur lesquels les enseignants peuvent avoir prise...

- En 2<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> primaire, l'intérêt que les élèves portent à la lecture est lié à la réussite au test. En classe, proposer aux élèves, y compris aux plus faibles lecteurs, des activités susceptibles de développer le plaisir de lire, les amener à discuter avec d'autres de leurs lectures, leur donner l'opportunité d'opérer des choix entre des textes abordant des thématiques variées, constituent des pistes intéressantes pour développer leur intérêt pour la lecture.
- En 2<sup>ème</sup> générale comme en 2<sup>ème</sup> professionnelle, la réussite au test est liée d'une part à la capacité des élèves à identifier consciemment les sources de difficultés liées à la tâche de lecture, et, d'autre part, à la fréquence à laquelle certaines activités sont menées dans les classes : recours aux textes à visée informative en 2<sup>ème</sup> commune, activités centrées sur le développement de la fluidité de la lecture et sur l'enseignement de la compréhension en 2<sup>ème</sup> professionnelle.

L'ensemble de ces constats conduit à penser que, pour permettre à la majorité des élèves d'atteindre les compétences attendues à chaque niveau scolaire, il s'agirait d'insister sur la nécessité de poursuivre l'enseignement de la lecture bien au-delà de la 2<sup>ème</sup> année, sous la forme de leçons dédiées à l'enseignement explicite de stratégies de compréhension.

Les enseignants bénéficieraient utilement d'outils leur permettant de déceler précisément les difficultés auxquelles se heurtent les élèves et de disposer de pistes d'actions concrètes pour y apporter une réponse. Le dispositif d'évaluations externes s'inscrit parfaitement dans cette logique en prévoyant l'élaboration et la diffusion sur le terrain de *Pistes didactiques* adaptées à chaque niveau d'enseignement concerné. C'est un premier pas dans cette voie.

## PRINCIPAUX RESULTATS ISSUS DE L'ÉPREUVE EXTERNE EN 2<sup>ème</sup> ANNEE PRIMAIRE

En 2<sup>ème</sup> année primaire, des proportions importantes d'élèves atteignent un score global moyen élevé, résultat très satisfaisant vu que la plupart des compétences évaluées sont à initier au cours de cette première étape. Il convient toutefois de se préoccuper des 15 % d'élèves qui ont obtenu un score inférieur à 60 %. Il est important de tenter de différencier les types d'obstacles rencontrés par les élèves : s'agit-il de difficultés de compréhension ou celle-ci peut-elle être mise en péril par une maîtrise encore insuffisante de compétences dont on sait qu'elles constituent une assise essentielle pour l'apprentissage de la lecture ? Une série de sous-épreuves, dites décontextualisées ou en amont (conscience phonologique, segmentation syllabique, identification de mots, compréhension de phrases isolées), enregistrent des taux de réussite particulièrement élevés et on ne peut que se réjouir du fait que les compétences d'ordre phonologique, syllabique ne posent des difficultés qu'à des proportions réduites d'élèves.

L'examen des proportions d'élèves par niveaux de compétence en compréhension fait apparaître qu'**un cinquième des élèves est capable et seulement capable de résoudre les items identifiés comme les plus faciles**, c'est-à-dire lorsqu'il leur est demandé de localiser et restituer telle quelle une information donnée dans le texte, d'apparier paroles et locuteur dans un dialogue simple dont les protagonistes sont clairement identifiés, de donner un aperçu satisfaisant mais incomplet de l'histoire, de saisir une référence anaphorique simple, de comprendre des phrases isolées impliquant le traitement d'unités lexicales simples, et enfin d'effectuer une inférence simple. Il est à noter qu'**un groupe restreint d'élèves n'a pu atteindre ce niveau élémentaire** : ces derniers se trouvent encore en grande difficulté dans l'identification des composantes sonores de la langue et des mots. Ils présentent une lenteur de lecture de mots isolés telle qu'elle est susceptible de les mettre en grande difficulté face à toute tâche de lecture.

Plus de trois-quarts des élèves sont capables de résoudre les items qui dépassent ce niveau élémentaire : ils se répartissent dans les différents niveaux de compétence au sein desquels unités lexicales à traiter, implicite à décoder, éléments explicites ou implicites à mettre en lien, références anaphoriques à résoudre, évoluent dans la complexité. **A l'opposé, 38 % des élèves possèdent des compétences élaborées ; ils se sont montrés capables de réussir les items identifiés comme les plus difficiles.**

La mise en relation des différentes sous-épreuves a permis de dégager plusieurs profils d'élèves. Certains présentent ce que l'on a appelé un profil « cohérent » : que l'on confronte la compréhension de textes avec la compréhension de phrases isolées ou avec les compétences en amont, on a pu répertorier des élèves qui se sont montrés performants ou au contraire faibles, sur les deux plans. Il s'agira de se préoccuper de ces élèves qui n'ont atteint que de piètres résultats quelles que soient les compétences évaluées et d'envisager pour eux des pistes d'actions ciblées. Il conviendra également de rester attentifs à ceux qui semblent maîtriser certaines compétences en amont mais qui éprouvent des difficultés lorsqu'il s'agit d'aborder un texte entier.

Peu de différences ont été observées en fonction des caractéristiques personnelles et familiales des élèves. Certes, si l'on se penche sur les caractéristiques du groupe d'élèves en réelle difficulté face aux tâches de l'épreuve, on s'aperçoit, sans réelle surprise, que les garçons, les élèves en retard scolaire, les enfants issus de familles en situation de précarité, y sont sur-représentés. Les difficultés de ces élèves doivent évidemment retenir toute l'attention mais ne devraient pas masquer les constats encourageants qui se dégagent de cette épreuve : **au mois de février de leur 2<sup>ème</sup> année, la plupart des élèves sont capables, non seulement de comprendre des phrases isolées, mais aussi un texte entier**, à leur portée certes, mais relativement « résistant », c'est-à-dire nécessitant des

mises en relation et des inférences. Contrairement à ce que des propos alarmistes laissent parfois entendre, **une grande majorité des enfants en milieu de 2<sup>e</sup> année sait décoder**. Grâce à cette compétence et, partant, grâce à une vitesse de lecture suffisante, leurs capacités cognitives et leur attention peuvent être dévolues à la compréhension. Plus réjouissant encore est le fait que **cette maîtrise des compétences socles en lecture ne se révèle pas être l'apanage des enfants issus des couches sociales les plus favorisées**.

La mise en relation des variables relatives aux pratiques et attitudes en matière de lecture avec les scores à l'épreuve n'a pas permis de dégager d'écarts importants entre les élèves se caractérisant par des pratiques différentes. L'échelle d'attitudes envers la lecture s'est par contre montrée sensible aux pratiques déclarées par les élèves.

L'épreuve de production écrite a permis de mettre au jour des motifs de satisfaction d'une part, d'inquiétude d'autre part. On peut en effet être satisfait des proportions d'élèves dont la production a été jugée satisfaisante du point de vue de la grammaticalité des phrases et/ou a été valorisée pour la présence d'un ou plusieurs des critères particuliers définis lors de l'élaboration de la grille (présence de connecteurs, de majuscules, vocabulaire riche et varié, originalité). On peut en revanche s'inquiéter de la proportion non négligeable d'élèves (17 %) dont la copie a été éliminée des analyses (mots non identifiables, simple juxtaposition de mots, production trop brève, simple copie du modèle) car elle dérogeait à un ou plusieurs des critères « a minima ».

En conclusion, une des compétences posant difficulté aux élèves de 2<sup>ème</sup> année est l'accès à l'implicite et la saisie de tous les indices qui émaillent le matériel à lire et en influence la compréhension et/ou l'interprétation. Cela n'a rien d'inquiétant à ce moment de la scolarité mais vu la récurrence de ce constat à tous les niveaux d'études ultérieurs, il s'agit d'insister sur le fait que **très tôt, à côté de l'apprentissage du code, il est essentiel d'apprendre à comprendre et à adopter une démarche active de recherche de sens face à tout écrit**. De la même façon, il s'agit de souligner l'importance **d'apprendre aux élèves à écrire** : cet enseignement doit trouver une place à part entière dans l'horaire scolaire. Le **développement d'attitudes favorables vis-à-vis de la lecture** constitue également une clé essentielle. Il convient d'y rester attentif et de prendre les devants face à un processus de désaffection vis-à-vis de la lecture qui pourrait s'amorcer chez les élèves confrontés à des obstacles dès le début de leur parcours.

## PRINCIPAUX RÉSULTATS ISSUS DE L'ÉPREUVE EXTERNE DE 5<sup>ème</sup> PRIMAIRE

En 5<sup>ème</sup> année primaire, l'épreuve de lecture s'est attachée à évaluer les compétences en lecture relevant de trois grands domaines de compétences : « l'élaboration de signification », « l'organisation du texte et la cohérence entre phrases » et enfin « la prise en compte des unités lexicales et grammaticales ». L'évaluation portait sur des textes informatifs et narratifs de longueur contrastée. L'évaluation de la production écrite envisageait quant à elle l'élaboration d'un extrait de texte narratif.

Dans le domaine de la lecture, afin de décrire plus précisément les compétences acquises par les élèves et celles qui devraient être approfondies avant la fin de la certification, les analyses réalisées permettent de répartir les élèves en plusieurs groupes, en fonction du type de questions auxquelles ils ont répondu correctement.

- **Au total, 13% des élèves sont en grande difficulté de lecture** : s'ils parviennent à repérer dans le texte un mot ou une information explicitement mentionnée dans la question, ils sont en revanche mis en difficulté dès qu'il s'agit de reformuler une idée, d'effectuer des inférences mêmes élémentaires, de dégager l'organisation d'un texte, de percevoir la cohérence entre des phrases ou d'analyser des unités lexicales et grammaticales. Ces élèves ne parviennent pas à entrer pleinement dans une compréhension élémentaire des textes qui leur sont proposés. Un travail de fond est donc à mener avec eux.
- Les autres élèves (87%) font preuve de compétences plus larges dans le domaine de la lecture : ils sont plus à l'aise pour le repérage d'informations explicites ; les reformulations d'idées sont à leur portée et ils sont capables de premières interprétations sur le sens d'une expression, par exemple. Ils parviennent également à analyser plusieurs phrases d'un texte pour dégager l'émetteur dans un dialogue, pour identifier le sens d'un mot inconnu ou pour analyser la terminaison de certains termes des phrases. Parmi ces élèves, **plus d'un tiers (36%) font même preuve d'une bonne maîtrise dans la majorité des compétences évaluées dans l'épreuve** : ils entrent pleinement dans le contenu même du texte, en traitant parfaitement les informations explicites et en dégagant l'implicite fort des textes proposés. Ils traitent de manière tout à fait satisfaisante des extraits plus longs de texte puisqu'ils parviennent à dégager tant l'organisation du texte que la cohérence entre les phrases et à traiter de façon efficace les unités grammaticales et lexicales.

Parallèlement, une analyse effectuée au niveau des classes montre une dispersion importante des compétences des élèves au sein même des classes : dans une grande majorité de celles-ci se côtoient des élèves en grandes difficultés de lecture et des élèves déjà bien avancés dans le domaine. Ce qui différencie les classes les plus faibles des autres, c'est la proportion d'élèves en grandes difficultés de lecture : près d'un élève sur 4 est dans cette situation dans les classes dont le score moyen est inférieur à 60%. Cette proportion tombe à un élève sur 10 dans les classes dont le score global est supérieur à 80%. Autrement dit, **si gérer l'hétérogénéité du niveau de lecture des élèves est un défi pour chaque enseignant, celui-ci est particulièrement crucial pour les enseignants travaillant dans les classes ayant un score global faible.**

Dans le domaine de la production écrite, on observe également à des compétences en pleine construction : si le fond du récit est suffisamment convaincant dans près de deux tiers des productions, les acquis sont encore trop fragiles en ce qui concerne les compétences propres à l'écrit telles que l'utilisation de paragraphes, l'emploi judicieux de signes de ponctuation, d'un vocabulaire riche et diversifié.

Plusieurs mises en relation ont été effectuées entre les scores en lecture des élèves ou des classes et leurs caractéristiques personnelles, familiales ou structurelles.

**Certaines variables sur lesquelles l'enseignant n'a pas de prise, comme le parcours scolaire, la profession des parents ou la langue parlée à la maison, sont liées à la réussite au test.** Par exemple, les élèves n'ayant pas connu le redoublement ont un résultat supérieur à celui des élèves qui ont déjà redoublé au cours de leur scolarité. Parallèlement, les classes qui accueillent plus d'un quart d'élèves ayant connu le redoublement présentent aussi un score moyen inférieur à celui des autres classes.

**D'autres variables sur lesquelles l'enseignant peut avoir de l'emprise sont également en relation avec la réussite au test. Elles concernent l'intérêt pour la lecture.** Amener les élèves à avoir un autre regard sur la lecture, à prendre réellement du plaisir dans le fait de lire un livre ou de consulter un écrit peut constituer une piste intéressante pour amener davantage d'élèves à une maîtrise suffisante des compétences requises à la fin de la 6<sup>ème</sup> année.

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

## PRINCIPAUX RÉSULTATS ISSUS DE L'ÉPREUVE EXTERNE DE 2<sup>ème</sup> SECONDAIRE

L'évaluation des capacités de compréhension de l'écrit en 2<sup>ème</sup> secondaire a privilégié la lecture de textes de fonction et de difficulté variées, en mettant toutefois en avant la capacité à s'engager et à persévérer dans un texte long. En témoigne la présence d'un texte narratif long et résistant, dans chacune des épreuves proposées aux deux filières d'enseignement.

En 2<sup>ème</sup> commune, l'examen des proportions d'élèves par niveaux de compétence fait apparaître que **18% des élèves présentent un profil de compétence de lecture trop faible pour ce niveau d'enseignement**. Les élèves dont les compétences se limitent à ce niveau sont capables de repérer une information courte explicitement mentionnée dans le texte ou présente sous forme de paraphrase et d'effectuer une inférence simple à partir d'un élément local du texte (une phrase ou un groupe de mots). **En revanche, plus de trois quarts des élèves (82%<sup>1</sup>) testés en 2<sup>ème</sup> commune maîtrisent certaines compétences essentielles au développement de la lecture experte** (mettre en relation des informations contenues explicitement dans un texte long ou formulées en d'autres mots, effectuer une inférence locale ciblée sur un passage du texte et traiter des informations résultant de la mise en relation d'éléments explicites du texte). **Parmi ces élèves, ils sont toutefois moins nombreux (21%) à se montrer capables de proposer une interprétation personnelle en se fondant sur des éléments du texte sans disposer de propositions de réponses ou de dégager le sens global d'un récit long et résistant et de pouvoir en reconstruire la chronologie.**

En 2<sup>ème</sup> professionnelle, les constats sont davantage préoccupants puisque **deux tiers (60%) des élèves présentent des compétences situées au niveau le plus rudimentaire de l'échelle**. A ce niveau, les élèves sont capables de repérer une information courte explicitement mentionnée dans le texte, à condition que l'amorce de la question utilise littéralement les mêmes mots que ceux du texte, facilitant l'usage d'une stratégie de repérage de mots pour retrouver l'information. Si l'inférence simple n'est pas hors de portée des élèves de ce niveau, elle implique toutefois la présence de propositions de réponses. La logique de chaînage des répliques dans les dialogues est quant à elle bien acquise. Moins de la moitié des élèves de 2<sup>ème</sup> professionnelle (40%<sup>2</sup>) présentent au moins un profil de compétence qui atteste d'une capacité à repérer une information explicitement mentionnée, y compris lorsque les mots de l'amorce ne sont pas tout à fait identiques à ceux du texte. Les élèves de ce niveau sont capables d'effectuer une inférence simple au départ d'éléments proches, mais toujours avec l'aide de propositions de réponses. Peu de ces élèves parviennent toutefois à entrer en relation avec l'écrit de façon plus active ... En effet, seuls 16% d'entre eux effectuent un premier pas vers une interprétation plus complexe (éléments proposés à l'appui) et parviennent à dégager le sens global d'un récit pour en reconstruire la chronologie. Élément important de ce diagnostic, le repérage des éléments linguistiques de reprise des personnages n'apparaît pas suffisamment maîtrisé.

Parallèlement à l'analyse des résultats des élèves à l'épreuve, les interactions entre le lecteur et le texte ont été examinées notamment sous l'angle de la capacité à poser un regard « réflexif » sur les sources de difficultés des textes lus (la métacognition) ou encore l'intérêt et l'appréciation des textes proposés. Les analyses effectuées au niveau de cette variable indiquent que le score moyen obtenu aux items relatifs au texte narratif long est principalement lié à la capacité des élèves à percevoir (et vraisemblablement à contrer) certaines difficultés spécifiques d'un texte : sa longueur, la densité des informations à retenir

---

<sup>1</sup> Ce pourcentage correspond à l'addition des pourcentages des élèves situés aux niveaux 2, 3 et 4.

<sup>2</sup> Ce pourcentage correspond à l'addition des pourcentages des élèves situés aux niveaux 2, 3 et 4.

pour comprendre le texte (en 2<sup>e</sup> commune), le nombre de personnages, l'ordre du récit ou encore les actions et sentiments de ses personnages (en 2<sup>e</sup> professionnelle). L'intérêt de ces résultats est de pointer que, dans les deux filières testées, faute de pouvoir identifier les sources de difficulté d'un texte, un certain nombre d'élèves ont sans doute du mal à adapter consciemment leurs stratégies de lecture. En 2<sup>ème</sup> commune, comme en 2<sup>ème</sup> professionnelle, il apparaît crucial de développer la capacité des élèves à poser un regard réflexif tant sur les matériaux écrits qui leur sont proposés que sur leurs propres difficultés de lecteur. Ces résultats tendent à appuyer l'idée que les difficultés des élèves tiennent non seulement aux caractéristiques des textes qui leur sont soumis mais également aux capacités de ceux-ci à exercer un contrôle efficace de leur compréhension.

La mise en relation des résultats à l'épreuve avec les pratiques de classes pointe trois constats :

- En 2<sup>ème</sup> commune, plus le score moyen des classes est faible, plus le temps consacré au développement de la compréhension orale (et de l'expression orale) est important. S'il facilite souvent l'engagement des élèves faibles dans la lecture et si, en tant que tel, il constitue une compétence fortement liée aux capacités de lecture, le travail de la compréhension orale ne doit pas pour autant être confondu avec celui de la compréhension de l'écrit, ni le supplanter. Aider un lecteur faible ne signifie pas, pour l'enseignant, prendre en charge une part de la construction du sens (ni de simplifier le contenu des textes qui lui sont proposés). Au contraire, il importe de l'aider à mobiliser des stratégies de compréhension efficaces. Il est essentiel de ne pas maintenir les lecteurs faibles dans la conception erronée selon laquelle la lecture serait une activité passive.
- En 2<sup>e</sup> commune, plus la moyenne des classes est élevée, plus les enseignants déclarent proposer fréquemment aux élèves trois types d'écrits (textes informatifs, documents et textes injonctifs). Ces trois types d'écrits sont fréquemment associés à une pédagogie de la lecture prenant en compte l'ensemble des fonctions de l'écrit, y compris ses fonctions informatives.
- En 2<sup>ème</sup> professionnelle, plusieurs activités apparaissent associées à de meilleures performances au test de lecture. Ces activités couvrent deux composantes essentielles de l'acte de lecture : d'une part, la fluidité de la lecture, dont l'importance est unanimement soulignée et, d'autre part, la compréhension de l'écrit. Ainsi, les résultats montrent que plus les activités visant la fluidité sont fréquentes, meilleure est la moyenne à l'épreuve de lecture. En outre, plus les enseignants organisent des activités centrées sur l'évaluation de la compréhension (*Répondre par écrit à des questions*) ou sur l'enseignement de la compréhension en tant que telle (*Utiliser des stratégies de compréhension de façon explicite*), plus la moyenne de leur classe tend à être élevée.

**Aussi est-il opportun, tant en 2<sup>ème</sup> commune qu'en 2<sup>ème</sup> professionnelle, d'exercer à de nombreuses reprises la réflexion des élèves face à des textes qui posent problème et dont la compréhension du sens global nécessite un raisonnement à construire à partir des informations distillées dans le texte.** Aussi ne faudrait-il pas hésiter à guider les élèves, lors des phases d'apprentissage, vers les plus hauts niveaux de compréhension sans lesquels il n'y a pas de lecteurs autonomes et critiques.

Les tendances qui se dégagent des résultats de l'expression écrite en 2<sup>ème</sup> commune vont dans le sens d'une compréhension globalement bien maîtrisée des caractéristiques du genre argumentatif et d'une **capacité, pour une majorité des élèves, à rédiger une argumentation correcte sur le plan fonctionnel**. Les résultats pointent en revanche une faiblesse de maîtrise plus marquée au niveau des qualités de l'argumentation, de la cohérence textuelle et du respect des normes linguistiques. Ceci souligne peut-être l'importance de dépasser le cadre des apprentissages formels décontextualisés pour organiser des activités d'expression écrite susceptibles d'aider les élèves à apprendre à coordonner leurs différentes connaissances.

En 2<sup>ème</sup> professionnelle, les résultats pointent **de sérieuses lacunes en matière de production écrite chez les élèves, qui laissent supposer que la place accordée aux pratiques d'écriture dans ces classes est insuffisante**. L'argument selon lequel l'orthographe des élèves de cette filière est peu maîtrisée ainsi que la constatation de leur méconnaissance des notions grammaticales ne devraient pas constituer un obstacle à l'organisation d'activités de production écrite qui leur permettent d'enchaîner des idées dans un texte cohérent. Bien au contraire, ces activités sont l'occasion, pour les élèves, de développer ces compétences, à condition toutefois que leurs faiblesses ne soient pas considérées comme une source de sanction mais bien comme un objet de réflexion. Parallèlement, l'activité de production écrite peut aider les faibles lecteurs à prendre conscience du fait que les significations se construisent et que l'auteur d'un message est toujours guidé par une intention de communication. Les compétences mises en jeu dans la lecture et l'écriture demeurent peut-être trop souvent dissociées dans les activités mises en place dans les classes.