

Comparaison des performances en lecture-compréhension des élèves en fin de CM2 à dix années d'intervalle (1987-1997)

Une étude comparative a été menée sur la base d'un même protocole soumis à deux échantillons représentatifs des élèves de CM2 des écoles publiques de France métropolitaine à dix années d'intervalle. L'épreuve est constituée de huit textes, chacun étant suivi de cinq questions destinées à en tester la compréhension.

Les résultats des deux cohortes sont équivalents : en 1997, les élèves ont obtenu une fréquence moyenne de réussite de 66,1 %, contre 65,6 % pour les élèves de 1987. En 1997, comme en 1987, trois questions sur quatre relevant de la compréhension immédiate, et une sur deux mettant en jeu la construction d'informations sont réussies par les élèves¹. Au sein de chaque cohorte, les résultats des élèves sont fortement différenciés notamment selon l'âge auquel ils parviennent en CM2, et selon leur origine sociale.

STABILITÉ GLOBALE DES PERFORMANCES EN LECTURE-COMPRÉHENSION

À dix ans d'intervalle, les élèves de fin d'école élémentaire réalisent des performances comparables à l'épreuve de lecture-compréhension. La dispersion des résultats est aussi sensiblement identique dans les deux populations (l'écart-type des résultats s'élève respectivement à 14,8 pour 1987 et à 15,3 pour 1997).

Cette stabilité globale des résultats s'accompagne d'un maintien de la hiérarchie de la réussite selon les questions (voir *le graphique p. 2* qui montre qu'en 1997 les questions se situent en général dans le même intervalle qu'en 1987 – par exemple, la question G5 – ou dans un intervalle immédiatement adjacent – par exemple la question F1).

Parmi les 36 questions de l'épreuve retenues pour l'analyse (voir *l'encadré méthodologique, p. 6*), en 1997 (respectivement 1987) 19 d'entre elles (respectivement 18) induisent des fréquences de réussite supérieures à 70 %, et 7 (respectivement 8) d'entre elles à 90 %. À l'inverse, 10 questions (respectivement 11) sont réussies par moins d'un élève sur deux. À l'extrémité inférieure de l'échelle, en 1987 comme en 1997, quatre questions recueillent moins de 30 % de réussite (deux d'entre elles ont même été réussies par moins de 20 % des élèves en 1987).

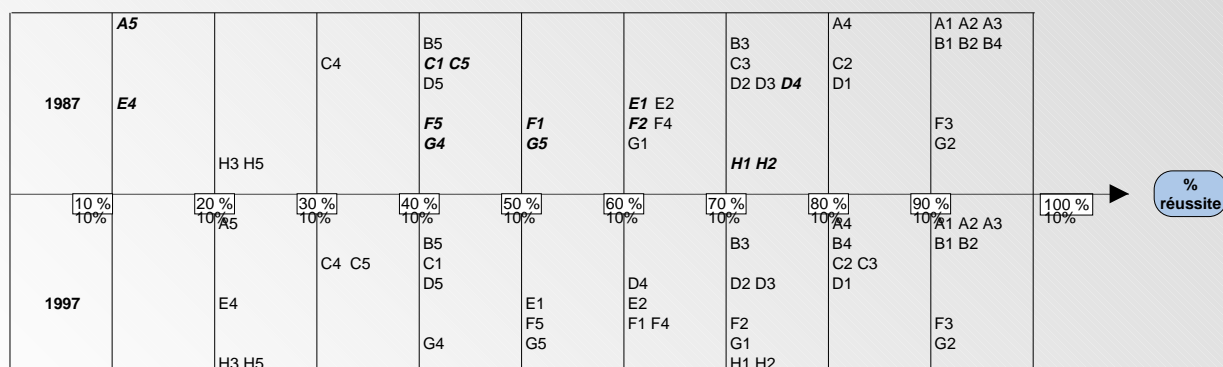
Si les résultats globaux sont très stables – ce qui permet de conclure à une même capacité des élèves en lecture à dix ans d'intervalle –, les élèves en 1997 réussissent moins bien 6 questions, mais ils en réussissent mieux 7 autres. Cependant, l'analyse qualitative de la difficulté de ces 13 questions et des types de compréhension qu'elles mettent en jeu ne permet pas de dire que les hausses et les baisses observées affectent des types de compétences spécifiques. En effet, s'il semble que plusieurs questions, pour lesquelles la réussite est moindre en 1997, relèvent de la compréhension logique¹ (5 questions sur 6) et font appel à des compétences en vocabulaire et à la capacité à comprendre des phrases à construction complexe, d'autres questions mettant en jeu ces mêmes compétences n'induisent pas d'évolution significative. Par ailleurs, les questions qui sont mieux réussies en 1997 ne font en général pas appel à des compétences conjuguées (5 questions sur 7).

Si les performances globales des élèves sont restées stables en l'espace de dix ans, on observe des tendances intéressantes dans l'attitude d'omission : la proportion de questions omises est légèrement plus élevée en 1997 (8,5 % contre 6,5 % en 1987²) au détriment de la proportion de

1. Pour la définition d'« une question réussie » et de « compréhension logique », on se reportera à l'encadré méthodologique, p. 6.

2. Cette augmentation de deux points de la proportion de réponses omises n'est pas statistiquement significative mais elle semble indiquer une tendance intéressante.

Répartition des questions selon leurs fréquences moyennes de réussite en 1987 et en 1997



Lecture : dans ce graphique, les identifiants (par exemple « A5 ») désignent les numéros des questions de l'épreuve. La question F1 recueille un taux de réussite compris entre 50 % et 60 % en 1987 et entre 60 % et 70 % en 1997. « F1 » est en italique gras sur le graphique car l'évolution de la fréquence de réussite entre les deux années est statistiquement significative.

réponses erronées (25,4 % en 1997 contre 27,9 % en 1987). Ce constat affecte plus fortement certaines questions situées en général en fin de texte, ce qui peut laisser supposer qu'un facteur externe, tel que la lassitude, a pu jouer. Cette tendance à s'abstenir plus souvent de répondre pourrait être liée à une évolution de la pédagogie à l'école élémentaire, les maîtres du primaire préférant peut-être désormais que les élèves s'abstiennent plutôt que de fournir une réponse erronée.

Il semble aussi que l'attitude d'omission soit liée à la plus ou moins grande réussite des élèves : la fréquence de réussite moyenne à l'épreuve décroît strictement avec l'augmentation du nombre des omissions. Ainsi, en 1997, les élèves n'ayant omis de répondre à aucune question ont obtenu une réussite moyenne de 75 % (contre 73,3 % en 1987), alors que les élèves ayant omis de répondre à dix questions ou plus ont obtenu une réussite moyenne de 44,5 % (contre 41,8 % en 1987). L'attitude d'omission fréquente serait donc à lier à un faible niveau scolaire. D'ailleurs, le profil des élèves ayant omis de répondre à au moins dix questions fait ressortir les traits caractéristiques de l'échec scolaire : ces élèves entrent plus fréquemment que l'ensemble des élèves avec un an de retard ou plus en CM2. Ils sont aussi issus de milieux sociaux plus défavorisés que la moyenne : ainsi, en 1997, 52 % d'entre eux sont enfants d'ouvriers, alors que les élèves dont le chef de famille est un ouvrier représentent 37,2 % des élèves. Toutefois, l'absence d'omission ou un faible nombre d'omissions ne sont pas pour autant un indicateur certain des élèves forts. Par exemple, en 1997, 10 % des élèves n'ayant omis de répondre à aucune question ont obtenu

une réussite moyenne de 54 % à l'épreuve : c'est dire qu'ils ont échoué à près d'une question sur deux.

INFLUENCE DU TYPE DE COMPÉTENCE MISE EN JEU SUR LES RÉSULTATS DES ÉLÈVES

Cette évaluation ayant été conçue à l'origine pour vérifier si les élèves de fin de CM2 maîtrisaient suffisamment la lecture-compréhension pour aborder avec profit la classe de sixième, il a paru intéressant de se référer aux critères retenus dans l'évaluation nationale en français à l'entrée en sixième et, en particulier, de prendre en compte les trois niveaux de compréhension (compréhension immédiate, compréhension logique et construction d'informations et de significations sur le texte) mis en jeu dans l'acte de lire et définis pour cette classe. Ces trois niveaux de compréhension sont hiérarchisés et vont du simple prélevé d'une information explicite au recours à l'implicite et à la déduction (voir l'encadré méthodologique p. 6

pour une définition plus précise de ces trois niveaux de compréhension).

L'analyse des questions de l'épreuve a fait apparaître des questions ne faisant appel qu'à un groupe de compétences (14 questions relevant seulement de la compréhension immédiate et 9 de la construction d'informations) et d'autres questions faisant appel à des compétences conjuguées de compréhension immédiate et de compréhension logique (6 questions), de compréhension immédiate et de construction d'informations (2 questions) ou de construction d'informations et de compréhension logique (5 questions).

Les questions ont donc été regroupées selon la compétence dominante : compréhension immédiate ou construction d'informations.

Les résultats selon ces regroupements sont très stables sur dix ans comme le montre le tableau I.

Aux deux époques, plus de sept questions sur dix relevant de la compréhension immédiate sont réussies, contre la moitié des questions faisant appel à la construction d'informations sur un texte.

TABLEAU I – Fréquences moyennes de réussite selon la compétence dominante (en %)

Types de compétences	1987	1997
Compréhension immédiate (22 questions)	75,7	76,2
– compréhension immédiate seule (14 questions)	79,1	80,3
– + compréhension logique (6 questions)	70,3	69,2
– + construction d'informations et de significations sur un texte (2 questions)	67,4	68,6
Construction d'informations et de significations sur un texte (14 questions)	49,9	50,3
– construction d'informations seule (9 questions)	52,8	53,7
– + compréhension logique (5 questions)	44,5	44,1
Ensemble	65,6	66,1

Lecture : la fréquence moyenne de réussite aux questions mettant en jeu des compétences conjuguées de compréhension immédiate et de compréhension logique s'élève à 70,3 % pour la cohorte de 1987 et à 69,2 % pour celle de 1997.

FAIBLE INFLUENCE DU SEXE DE L'ÉLÈVE SUR LES RÉSULTATS

Contrairement à ce qui est observé dans les épreuves nationales d'évaluation en français en CE2 et en sixième³, les résultats des filles et des garçons sont similaires au sein de chacune des deux populations⁴.

Les garçons obtiennent quasiment les mêmes résultats en 1987 et 1997 (respectivement 65,6 % et 65,5 % pour la fréquence moyenne de réussite) et les variations liées à la compétence mise en jeu ne dépassent par 1,7 points d'écart.

Les filles ont aussi des résultats équivalents en 1987 et 1997 (respectivement 65,7 % et 66,8 %). Cependant, on note une amélioration sensible de leurs résultats dans les questions mettant en jeu de la compréhension immédiate et de la construction d'informations (+ 4 points). Les autres écarts ne sont pas statistiquement significatifs.

Pour certaines compétences, les résultats des filles en 1997 sont meilleurs que ceux des garçons (par exemple 3,9 points d'écart en compréhension immédiate et construction d'informations ou 2,7 points en cons-

truction d'informations et compréhension logique) alors que les écarts entre filles et garçons selon le type de compétence mis en jeu étaient moins marqués en 1987.

L'ÂGE, FACTEUR DÉTERMINANT DE LA RÉUSSITE À L'ÉPREUVE

En revanche, l'âge des élèves est un facteur fortement discriminant : cet indicateur du cursus scolaire antérieur à la classe de CM2 induit des différences marquées dans les résultats, en 1987 comme en 1997.

Aux deux époques, les résultats des élèves en avance sont supérieurs à ceux des élèves « à l'heure », eux-mêmes supérieurs à ceux des élèves présentant, à l'entrée en CM2, un retard d'au moins un an (*tableau II*). En 1987 (respectivement 1997), les élèves en avance obtiennent une réussite moyenne de 73,8 % (respectivement 71,9%), les élèves « à l'heure » de 69,5 % (respectivement 68,5 %), les élèves en retard de 57,4 % (respectivement 55,2 %). Cette hiérarchie des résultats est renforcée par la stabilité des résultats de chacun des groupes d'élèves en l'espace de dix ans.

Il faut cependant insister sur la profonde modification de la structure par âge des élèves en l'espace de dix ans : nette augmentation de la proportion d'élèves « à l'heure » (64,0 % en 1987 et 76,9 % en 1997) et nette diminution de la proportion d'élèves en retard. Ce constat n'est pas spé-

cifique aux échantillons considérés puisque le même phénomène est observé à l'échelle nationale. Ainsi, la proportion d'élèves en retard s'élevait à 33,1 % de l'échantillon en 1987 (et 35,5 % pour la France métropolitaine), elle n'est plus que de 19,1 % dans l'échantillon 1997 (respectivement 21,1 %). Cette baisse est due à la volonté de limiter au maximum le nombre de redoublements. En effet, le décret n°90-788 du 6 septembre 1990 relatif à l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires dispose que la scolarité dans l'ensemble des deux derniers cycles de l'école primaire ne peut être prolongée de plus d'un an : il importe, en effet, que tous les élèves entrent au collège au plus tard dans leur douzième année. Les effets de cette évolution de l'organisation de l'école peuvent s'observer dans l'analyse des résultats. Il est en effet intéressant de noter que les élèves de CM2 ayant une année de retard en 1997 obtiennent des résultats équivalents à cette épreuve à ceux des élèves ayant deux ans de retard en 1987 (les fréquences moyennes de réussite à cette épreuve s'élevant respectivement à 55,2 % et 54,9 %). De plus, les élèves de CM2 de 1987 n'ayant qu'une seule année de retard ont obtenu des résultats nettement meilleurs que les élèves de 1997 dans la même situation (respectivement 58,9 % et 55,2 %) ; ainsi, l'élève redoublant de 1997 est un élève dont les difficultés sont plus sérieuses que l'élève de 1987 n'ayant redoublé, comme lui, qu'une

3. Dans ces épreuves, on constate en effet que les filles obtiennent des résultats supérieurs à ceux des garçons.

4. Ce résultat est d'ailleurs confirmé par une analyse « toutes choses égales par ailleurs » qui fait apparaître en outre un effet déterminant de l'âge et de l'origine sociale sur la réussite à cette épreuve.

TABLEAU II – Fréquences moyennes de réussite selon le cursus scolaire des élèves et la compétence dominante (en %)

Types de compétences	Cohorte 1987				Cohorte 1997			
	Avance	Heure	Retard	Ensemble	Avance	Heure	Retard	Ensemble
Compréhension immédiate (22 questions)	83,0	79,4	67,6	75,7	81,4	78,5	65,6	76,2
- compréhension immédiate seule (14 questions)	85,0	82,6	71,9	79,1	84,9	82,2	71,4	80,3
- + compréhension logique (6 questions)	79,4	74,6	61,2	70,3	75,6	72,1	56,0	69,2
- + construction d'informations et de significations sur un texte (2 questions)	80,1	72,0	57,2	67,4	73,7	71,9	54,1	68,6
Constructions d'informations et de significations sur un texte (14 questions)	59,3	53,8	41,3	49,9	57,0	52,7	38,7	50,3
- construction d'info. seule (9 questions)	60,0	55,7	46,5	52,8	57,9	55,6	44,7	53,7
- + compréhension logique (5 questions)	58,2	50,2	32,0	44,5	55,3	47,4	27,9	44,1
Ensemble	73,8	69,5	57,4	65,6	71,9	68,5	55,2	66,1

NB : entre 1987 et 1997, les résultats globaux des élèves selon qu'ils sont en avance, « à l'heure » ou en retard n'ont pas évolué de manière statistiquement significative, malgré certaines variations significatives selon le type de compétences.

Dans ce tableau, les résultats de la colonne « Ensemble » peuvent parfois apparaître surprenants au vu des résultats des élèves selon leur cursus scolaire. Ainsi, pour les questions mettant en jeu la compétence dominante de compréhension immédiate, les élèves de 1987 en avance, « à l'heure » et en retard ont obtenu des résultats légèrement supérieurs à ceux des élèves correspondants de 1997, mais les résultats d'ensemble des élèves de 1987 sont légèrement inférieurs à ceux des élèves de 1997, ce qui peut sembler étonnant a priori : en fait, ce phénomène s'explique par la profonde modification de la structure par âge des élèves en l'espace de dix ans (forte augmentation de la proportion d'élèves « à l'heure » et forte baisse de la proportion d'élèves en retard). Les colonnes « Ensemble » font état des résultats de l'ensemble des élèves des deux échantillons, que la variable d'âge soit disponible ou non.

seule fois. On peut donc imaginer que l'élève de 1987 ayant redoublé à deux reprises devait avoir les mêmes types de difficultés que celui de 1997 ayant redoublé une seule fois.

Si les résultats des élèves en avance, « à l'heure », et en retard sont restés stables entre 1987 et 1997, on observe cependant pour chacun de ces trois groupes un fléchissement des résultats sur certaines compétences conjuguées : ainsi, quand la compréhension logique s'ajoute à la compréhension immédiate, les trois groupes ont des résultats significativement inférieurs en 1997. Les performances des élèves en avance fléchissent aussi en compréhension immédiate et construction d'informations (respectivement 80,1 % et 73,7 %), celles des élèves « à l'heure » baissent également dans les questions mettant en jeu de la construction d'informations et de la compréhension logique (respectivement 50,2 % et 47,4 %).

Pour les élèves en retard, les baisses sont plus marquées (- 5,2 points en compréhension immédiate et compréhension logique, - 3,1 points en compréhension immédiate et construction d'informations, - 4,1 points en construction d'informations et compréhension logique).

INFLUENCE PRÉPONDÉRANTE DE L'ORIGINE SOCIALE SUR LES RÉSULTATS

En 1997 comme en 1987, l'origine sociale des élèves induit une différenciation forte des résultats à l'épreuve considérée.

En tête, les enfants de cadres ou de personnes exerçant une profession intellectuelle supérieure obtiennent des résultats très élevés (74,9 % en 1987 et 74,4 % en 1997) suivis des enfants dont le chef de famille exerce une profession intermédiaire (instituteur, profession intermédiaire de la fonction publique, agent de maîtrise, ou technicien) (respectivement 70,9 % et 69,9 %). Les enfants d'agriculteurs, d'employés et d'artisans ou commerçants obtiennent des résultats moyens (respectivement 63,7 %, 64,8 % et 66,7 % en 1987 et 66,1 %, 66,0 % et 66,6 % en 1997). Les enfants dont le chef de famille est ouvrier ou sans profession obtiennent des résultats un peu inférieurs (respectivement 61,0 % et 62,3 % en 1987 et 61,6 % et 60,2 % en 1997). Enfin, les enfants de retraités obtiennent des résultats très largement inférieurs aux autres (52,8 % en 1987 et 58,2 % en 1997), malgré une progression de leurs résultats en l'espace de dix ans. Ce dernier cas mis à part, on ne met pas en évidence de changement significatif.

DÉTÉRIORATION DES RÉSULTATS DES ÉLÈVES QUI REDOUBLERONT LE CM2 À L'ISSUE DE L'ANNÉE

Les résultats des élèves sont fortement différenciés selon leur orientation à l'issue du CM2 : ceux qui sont autorisés à passer en sixième ont bien des résultats supérieurs aux futurs redoublants (66,9 % contre 50,0 % en 1997 et 66,5 % contre 54,2 % en 1987) (*tableau III*). Si les résultats des élè-

ves passant en sixième sont restés stables en l'espace de dix ans, les résultats des élèves redoublant le CM2 se sont en revanche détériorés sur la période de manière significative (- 4,2 points). Ce constat est à lier aux recommandations officielles de 1990 (*cf. supra*) : parmi les élèves redoublant le CM2 aujourd'hui, quasiment la totalité sont « à l'heure » alors que ce n'était le cas que de deux élèves sur trois en 1987. Ainsi, parmi les élèves autorisés à redoubler la dernière année de l'école élémentaire, certains ont accumulé des lacunes qu'ils n'ont pu combler par le redoublement d'une classe précédant le CM2.

Entre 1987 et 1997, les performances des élèves passant en sixième sont très proches, quel que soit le type de compréhension sollicitée.

En revanche, pour les élèves pour lesquels une décision de redoublement a été prise, la baisse des résultats affecte particulièrement les compétences de haut niveau. Ainsi, s'ils n'ont, en moyenne, baissé que de 1,4 points dans les questions relevant de la compréhension immédiate, l'écart s'élève à 6,1 points pour les questions conjuguant compréhension immédiate et compréhension logique. Les résultats ont également baissé de 8,3 points en construction d'informations : cette baisse est de 5,5 points lorsque la construction d'informations est seule en jeu mais de 13,6 points quand s'y ajoute de la compréhension logique. De ce fait, l'écart s'est creusé, pour ces compétences difficiles, entre les élèves passant en sixième et ceux qui redoublent.

TABLEAU III – Fréquences moyennes de réussite selon l'orientation à l'issue du CM2 et la compétence dominante (en %)

Types de compétences	Cohorte 1987			Cohorte 1997		
	Passage en 6ème	Redoubl. du CM2	Ensemble	Passage en 6ème	Redoubl. du CM2	Ensemble
Compréhension immédiate (22 questions)	76,6	63,1	75,7	77,0	61,7	76,2
- compréhension immédiate seule (14 questions)	80,0	67,6	79,1	81,0	68,1	80,3
- + compréhension logique (6 questions)	71,2	57,2	70,3	70,2	51,1	69,2
- + construction d'informations et de significations sur un texte (2 questions)	68,8	50,0	67,4	69,5	49,2	68,6
Construction d'informations et de significations sur un texte (14 questions)	50,6	40,0	49,9	51,0	31,7	50,3
- construction d'info. seule (9 questions)	53,5	43,5	52,8	54,3	38,0	53,7
- + compréhension logique (5 questions)	45,4	33,8	44,5	45,1	20,2	44,1
Ensemble	66,5	54,2	65,6	66,9	50,0	66,1

RÉSULTATS PAR COMPÉTENCE SELON QUE LES ÉLÈVES SONT OU NON SCOLARISÉS EN ZEP⁵

Les élèves scolarisés en ZEP réussissent moins bien que les autres à l'épreuve⁶ (les fréquences moyennes de réussite s'élèvent respectivement à 59,9 % et à 67 % en 1997) (*tableau IV*). Ces élèves sont d'origine sociale plus défavorisée (on note une surreprésentation des élèves dont le chef de famille est un ouvrier). Les élèves scolarisés en ZEP sont aussi plus fréquemment en retard à leur entrée en CM2 que les autres (27 % entrent au CM2 avec au moins un an de retard contre 17,7 %), et ont un peu moins souvent fréquenté une école maternelle (95,3 % contre 98,6 %).

Cependant, près d'un élève scolarisé en ZEP sur trois a obtenu à l'épreuve de lecture-compréhension un score de réussite supérieur au score moyen de réussite des élèves non scolarisés en ZEP.

Les écarts de résultats entre les élèves des écoles situées en ZEP et les autres sont plus marqués pour les compétences de haut niveau. L'écart est de 5,6 points quand la compréhension immédiate est seule en jeu, mais de 8,1 points lorsque s'y ajoute de la compréhension logique et de 9,7 points quand s'y ajoute de la construction d'informations. De même, l'écart est de 6,4 points quand la construction d'informations est seule en jeu mais s'élève à 10,4 points quand intervient en plus la compréhension logique.

PERFORMANCES DES 10 % LES MEILLEURS ET DES 10 % LES PLUS FAIBLES

Les 10 % d'élèves obtenant les meilleurs résultats en 1987 et en 1997 sont caractérisés par des fréquences moyennes de réussite très élevées, proches de 90 %. Ces élèves sont plus souvent enfants de cadres ou de personnes exerçant une profession intermédiaire. Les 10 % les meilleurs sont nettement plus souvent que l'ensemble des élèves « à l'heure » ou en avance : en 1987, c'est le cas de 95 % d'entre eux (alors que la proportion d'élèves dans ce cas dans l'ensemble de l'échantillon de

5. Cette étude n'a été menée que sur 1997 car l'échantillon de 1987 comptait trop peu d'élèves scolarisés en ZEP.

6. Ce constat est cohérent avec celui qui a été établi précédemment dans le cadre des évaluations nationales, notamment en français, en classe de CE2 et sixième (voir « Les zones d'éducation prioritaires à la rentrée 1994 », Note d'Information 95.25, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, mai 1995).

TABLEAU IV – Fréquences moyennes de réussite selon que l'école dans laquelle les élèves sont scolarisés est située ou non en ZEP et la compétence dominante (en %)

Types de compétences	Cohorte 1997		
	Élèves non scolarisés en ZEP	Élèves scolarisés en ZEP	Ensemble
Compréhension immédiate (22 questions)	77,0	70,4	76,2
- compréhension immédiate seule (14 questions)	81,0	75,4	80,3
- + compréhension logique (6 questions)	70,2	62,1	69,2
- + construction d'informations et de significations sur un texte (2 questions)	69,8	60,1	68,6
Construction d'informations et de significations sur un texte (14 questions)	51,2	43,4	50,3
- construction d'info. seule (9 questions)	54,4	48,0	53,7
- + compréhension logique (5 questions)	45,4	35,0	44,1
Ensemble	67,0	59,9	66,1

1987 s'établit à 66,9 %) et en 1997 de 96,3 % (respectivement 80,9 % en 1997).

À l'inverse, les 10 % d'élèves obtenant les plus faibles résultats réussissent en moyenne à quatre questions sur dix. Leur réussite est nettement plus dispersée que celle des élèves les plus performants. Ce sont plus souvent des garçons, ayant déjà un retard en entrant au CM2 (un sur deux en 1997 contre deux sur trois en 1987). Ils proviennent d'environnements plus défavorisés puisque les élèves dont le chef de famille est un ouvrier sont près de deux fois plus nombreux parmi les élèves les plus faibles que parmi l'ensemble des élèves. Parmi ces élèves obtenant de très faibles résultats à cette épreuve de lecture-compréhension, on remarque que, en 1997 (respectivement 1987), 82,4 % (respectivement 76,5 %) sont autorisés à passer en sixième. Parmi ces derniers, 46,9 % (respectivement 68,0 %) présentaient à leur entrée en CM2 un retard d'au moins un an.

On note que les performances des élèves parmi les 10 % les meilleurs sont, pour les deux cohortes, très élevées pour les questions mettant en jeu la compréhension immédiate (plus de 9 questions sur 10 sont réussies) et pour celles mettant en jeu la construction d'informations (environ 8 questions sur 10). Sur dix ans, les performances des 10 % les meilleurs baissent sur les questions nécessitant des compétences conjuguées de compréhension immédiate et logique (- 2,5 points) et augmentent pour les questions relatives à la construction d'informations et à la compréhension logique (+ 2,6 points).

Pour les 10 % les plus faibles, les questions mettant en jeu des compétences de haut niveau recueillent des taux de réussite très bas : si environ une question sur deux concernant la compréhension immédiate seule est réussie, on tombe à environ trois ou quatre questions sur dix quand la compréhension immédiate se conjugue avec de la compréhension logique ou de la construction d'informations. De plus, si les questions relevant de la construction d'informations seule recueillent des scores déjà faibles (29,3 % en 1987 et 28,7 % en 1997), seulement un peu plus de 10 % des questions où la construction d'informations se conjugue à la compréhension logique sont réussies par les 10 % les plus faibles. Sur dix ans, les résultats des élèves parmi les 10 % les plus faibles sont très stables.

Ravi Baktavatsalou et
Corinne Pons, DPD D1

POUR EN SAVOIR PLUS

Évaluations CE2-sixième – Repères nationaux – Septembre 1997, Les dossiers d'Éducation et Formations n° 100, MEN-Direction de la programmation et du développement, juin 1998.

Observatoire national de la lecture, *Apprendre à lire*, Éditions Odile Jacob, avril 1998.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture-Direction des écoles, *La maîtrise de la langue à l'école*, Savoir Lire, 1992.

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports-Direction des écoles, *Les cycles à l'école primaire*, Hachette Écoles, 1991.

J. Vogler, « Lire-écrire-compter au sortir de l'école élémentaire », *Éducation & Formations* n° 14, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, janvier-mars 1987.

Comparabilité des résultats des deux cohortes et validité des conclusions établies

Cette étude diachronique a nécessité que l'on s'assure de la parfaite comparabilité des résultats des élèves des deux échantillons.

– Les mêmes épreuves ont été proposées à dix ans d'intervalle

Pour garantir la parfaite comparabilité des résultats, l'épreuve de 1987 a été reconduite à l'identique en 1997 : les textes et les questions ont été repris dans le même ordre sans aucune modification. De même, les consignes relatives à la passation du questionnaire sont demeurées inchangées ainsi que celles de codage des réponses. Pour chaque réponse, quatre codes étaient à la disposition des maîtres : le code 1 correspond à la réponse exacte attendue, le code 2 à une réponse approchée considérée comme juste (pour certaines questions, les réponses devant être considérées comme approchées ont été explicitement citées), le code 9 à une réponse erronée, et le code 0 à une absence de réponse.

– Des échantillons statistiquement comparables

Du point de vue statistique, on s'est assuré de la parfaite comparabilité des deux échantillons.

L'échantillon de 1987 compte 1 994 élèves. Il a été tiré selon un plan de sondage stratifié représentatif des critères d'environnement des écoles (rural ou urbain) et de leur taille (évaluée en termes de nombre de classes). Dans chaque école de l'échantillon, toutes les classes de CM2 ont participé au protocole. Le taux de non-retour est faible (8,1 %). L'adéquation entre la structure des élèves de l'échantillon en termes de sexe, d'âge, de PCS du chef de famille, de nationalité et celle de l'ensemble des élèves de CM2 scolarisés dans les écoles publiques de France métropolitaine à la rentrée 1986 a permis d'affirmer que les élèves de l'échantillon de 1987 étaient bien représentatifs des élèves de CM2 de la rentrée 1986, scolarisés dans les écoles publiques de France métropolitaine.

L'échantillon de 1997 compte 3 108 élèves. Il a été tiré selon un plan de sondage stratifié selon deux critères : l'environnement des écoles (rural-urbain)

et leur appartenance ou non à une zone d'éducation prioritaire (ZEP). Les élèves situés en ZEP ont été sur représentés de manière à ce que l'étude de leurs résultats soit statistiquement possible. Le faible taux d'écoles qui ont refusé l'évaluation (13,6 %) et surtout la répartition équivalente des non-retours selon les strates constituées au départ ont conduit à considérer que le biais induit par le non-retour était minime. Par contre, pour donner à cet échantillon une structure comparable à celle de l'ensemble des élèves de CM2 scolarisés dans les écoles publiques de France métropolitaine à la rentrée 1994 (les données des rentrées 1995 et 1996 n'étaient pas disponibles en raison d'une grève administrative des directeurs d'écoles), l'échantillon a été pondéré et ses individus ont donc été affectés de poids différents. Comme pour l'échantillon de 1987, la comparaison de sa structure en termes de sexe, d'âge, de PCS du chef de famille et de nationalité par rapport à la « population-mère » a conduit à considérer que cet échantillon d'élèves était bien représentatif de l'ensemble des élèves de CM2 des écoles publiques de France métropolitaine.

Les différences dans les plans de sondage des deux enquêtes n'ont pas introduit de biais significatif.

Ainsi, du point de vue statistique, la parfaite comparabilité des résultats des deux cohortes a été garantie.

– Un travail pédagogique portant sur la pertinence des questions et du codage, ainsi que sur les types de compétences mises en jeu

Un important travail pédagogique a été réalisé en 1997 afin de déterminer la pertinence des questions et des codages. Ainsi, la réussite à chacune des questions a été appréhendée en général de manière large par un cumul des réponses codées 1 et de celles codées 2. Pour deux questions seulement, le code 2 a été assimilé à un code 9 (réponse erronée). Deux questions ont été supprimées de l'analyse pour des raisons pédagogiques.

On a par ailleurs mené une analyse des compétences mises en jeu dans les questions de l'épreuve, en prenant pour référence le tableau d'objectifs

de la classe de sixième à l'évaluation de la rentrée 1997, ce qui a conduit à établir trois niveaux de compréhension – la compréhension immédiate, la compréhension logique et la construction d'informations – définis de la façon suivante :

– *la compréhension immédiate* relève du simple prélevé d'informations (saisir l'essentiel d'un texte, tirer des informations d'un texte, tirer des informations d'un tableau de données) ;

– *la compréhension logique* nécessite de comprendre l'enchaînement des phrases, l'organisation des textes, le rôle des déterminants ou des pronoms ;

– *la construction d'informations et de significations* sur un texte met en jeu des compétences plus pointues (reconnaître le genre des textes et leurs fonctions, construire des informations, maîtriser le vocabulaire, construire du sens grâce aux accords, identifier les référents des pronoms, etc.) ; à ce niveau de compréhension, l'élève doit souvent recourir à l'implicite, à l'inférence.

– Les résultats obtenus par des méthodes de statistique « classique » ont été confirmés par des méthodes d'analyse psychométrique

Les méthodes d'analyse statistique classiques ont conduit à supprimer deux questions de l'épreuve pour lesquelles la réussite semblait être dépendante d'autres facteurs que de la seule compétence de lecteur.

De plus, la validité des résultats obtenus à partir des analyses statistiques « classiques » a été renforcée par un recours aux modèles de réponse à l'item. Ces modèles permettent notamment de détecter les questions pour lesquelles la réussite n'est pas uniquement liée à la compétence scolaire des élèves, mais aussi de situer les différents élèves sur une même échelle de compétences et les différentes questions sur une même échelle de difficulté. Les analyses relatives à ces modèles ne sont pas présentées ici, mais le sont dans un Dossier relatif à cette étude (à paraître). Ces analyses confortent les résultats obtenus par les méthodes statistiques « classiques ».

