

Les évaluations en lecture dans le cadre de la journée d'appel de préparation à la défense: Année 2009

Fanny de La Haye, Jean-Emile Gombert, Jean-Philippe Riviere, Thierry Rocher

▶ **To cite this version:**

Fanny de La Haye, Jean-Emile Gombert, Jean-Philippe Riviere, Thierry Rocher. Les évaluations en lecture dans le cadre de la journée d'appel de préparation à la défense: Année 2009. Note d'information / DEPP, 2010, 11, pp.1-6. 10.48464/hal-01882120 . hal-01882120

HAL Id: hal-01882120

https://univ-rennes2.hal.science/hal-01882120

Submitted on 26 Sep 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

note d'
information
10.11
AOÛT

En 2009, près de huit participants à la JAPD sur dix sont des « lecteurs habiles ». Un peu plus de un sur dix rencontre des difficultés de compréhension. Les autres ont une maîtrise fragile de la lecture.
L'administration des épreuves de lecture qu'offre la JAPD a connu, en 2009, une amélioration très significative de sa fiabilité par le passage automatisé des tests. Ce dispositif plus moderne garantit la standardisation des conditions de passation et de correction.
La qualité des données recueillies est optimale. En outre, cette forme d'interrogation provoque de nouveaux comportements et réduit considérablement les attitudes négatives qui, jusque-là, pouvaient brouiller la mesure des performances de certains profils.
Grâce à la nouvelle formule, l'évaluation de la JAPD donne une mesure plus fine du niveau d'illettrisme chez les jeunes français, qui est d'environ 10 % et dont la moitié est quasi-analphabète.

Les évaluations en lecture dans le cadre de la journée d'appel de préparation à la défense

Année 2009

En 2009, les épreuves de lecture de la *journée d'appel de préparation à la défense* (JAPD) ont été adaptées à un nouveau mode de passation afin d'améliorer la standardisation des procédures et de réduire sensiblement les contraintes logistiques.

Un nouveau dispositif d'évaluation

Les jeunes doivent répondre, grâce à un boîtier électronique, aux questions qui défilent sur un grand écran. Leurs réponses, et dans certains cas leurs temps de réaction, sont enregistrés. À la fin de la session d'évaluation, les différents scores sont calculés de manière automatique et les profils de lecteurs sont édités afin de faciliter l'organisation des entretiens avec les jeunes repérés en difficulté.
Ce nouveau mode de passation présente quatre innovations importantes :
– *la standardisation des conditions de passation* : le déroulement du test est entièrement automatisé, ce qui permet de réduire de manière drastique la variabilité liée à la passation, variabilité qu'on a pu observer auparavant concernant, par exemple, le strict respect du temps imparti, dans le cadre de l'épreuve chronométrée ;
– *l'automatisation de la saisie, de la correction et du calcul des scores* : la fiabilité des données recueillies est garantie ; les erreurs de corrections constatées avec les précédents tests ne sont plus possibles ;
– *l'intégration du multimédia* : le son permet de bien dissocier les connaissances lexicales du langage oral d'un côté, la question du savoir-lire de l'autre ;
– *le recueil des temps de réponse à la milliseconde près* : cette fonctionnalité est essentielle pour mesurer de manière précise l'automaticité de la lecture.
Ces innovations permettent incontestablement de fiabiliser la mesure des performances, comme en témoignent certaines comparaisons effectuées avec la version précédente des tests *(voir l'encadré p. 2)*.
Ce nouveau dispositif a concerné, en 2009, près de 800 000 jeunes hommes et femmes de 17 ans ou plus, de nationalité française, qui ont participé à la JAPD. Comme auparavant, le test vise à repérer chez les faibles lecteurs, trois ensembles majeurs de difficultés *(voir l'encadré p. 3)* :
– une mauvaise *automatisation des mécanismes* responsables de l'identification des mots : plutôt que de pouvoir consacrer leur attention à la construction du sens du texte, des lecteurs laborieux doivent la consacrer à la reconnaissance de mots, ce qui devrait se faire de façon rapide et non consciente ;
– une compétence langagière insuffisante, mise en évidence par la pauvreté des *connaissances lexicales orales ;*

ministère éducation nationale
Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Fiabilisation de la mesure

La fiabilisation du dispositif repose sur la standardisation maximale des procédures de passation et de correction des tests. Les consignes sont strictement les mêmes dans tous les centres de passation. La manière de présenter les tests aux jeunes est uniforme. Plus important, dans l'ancienne version, le temps imparti pour l'épreuve de vitesse (automaticité de la lecture) n'était pas rigoureusement respecté d'une session à l'autre.

Le tableau ci-dessous montre le pourcentage de variance du score expliquée par le site de passation, pour chaque épreuve, pour les années 2008 et 2009. En 2008, pour l'épreuve de vitesse, ce pourcentage est de 12,8 % contre 1 % en 2009. Ce résultat indique clairement une grande variabilité des scores dans l'ancienne version où l'épreuve était chronométrée par le responsable de la passation. En 2009, le recueil direct et automatique des temps de réponse permet de réduire très nettement cet effet lié à la variabilité des conditions d'administration du test. Ce phénomène est moins marqué pour les deux autres épreuves pour lesquelles la variabilité était déjà faible antérieurement.

% de variance expliquée	2008	2009
N	695 219	714 154
Sites communs	259	259
Automaticité de la lecture	12,8 %	1,0 %
Connaissances lexicales	1,7 %	1,6 %
Traitements complexes	2,3 %	1,9 %

La correction des épreuves constituait également une source de biais dans l'ancienne version des tests. Rappelons que les réponses des jeunes étaient corrigées *in situ* et les scores obtenus à chaque épreuve étaient saisis dans un système dédié. Des observations faites sur des échantillons pour lesquels les réponses des jeunes étaient également saisies numériquement ont fait apparaître des taux de cohérence d'environ 80 % pour les épreuves de traitements complexes, entre le score corrigé manuellement puis saisi et le score issu de la scanérisation des réponses. Ce biais est aujourd'hui totalement évacué avec la version automatisée des tests.

En termes de mesure, des corrélations plus importantes sont observées entre les trois épreuves, ce qui traduit une réduction de l'erreur de mesure, surtout concernant l'épreuve d'automaticité, anciennement chronométrée de manière variable.

Le tableau ci-dessous donne les corrélations entre les épreuves, pour 2008 et 2009.

2008	Automaticité de la lecture	Connaissances lexicales
Connaissances lexicales	0,14	-
Traitements complexes	0,24	0,40
2009	**Automaticité de la lecture**	**Connaissances lexicales**
Connaissances lexicales	0,34	-
Traitements complexes	0,44	0,53

TABLEAU 1 – Les profils de lecteurs

Profils	Traitements complexes	Automaticité de la lecture	Connaissances lexicales	Garçons (%)	Filles (%)	Ensemble (%)	
5d	+	+	+	66,6	72,8	69,6	Lecteurs efficaces
5c	+	-	+	11,4	9,0	10,2	79,8 %
5b	+	+	-	6,5	7,4	7,0	Lecteurs médiocres
5a	+	-	-	3,0	2,3	2,6	9,6 %
4	-	+	+	3,4	2,6	3,0	Très faibles capacités
3	-	-	+	3,3	1,7	2,5	de lecture 5,5 %
2	-	+	-	2,0	1,9	2,0	Difficultés sévères
1	-	-	-	3,9	2,3	3,1	5,1 %

Lecture : la combinaison des trois dimensions de l'évaluation permet de définir huit profils. Les profils numérotés de 1 à 4 concernent les jeunes n'ayant pas la capacité de réaliser des traitements complexes (très faible compréhension en lecture suivie, très faible capacité à rechercher des informations). Ils sont en deçà du seuil de lecture fonctionnelle. Les profils codés 5a, 5b, 5c, 5d sont au-delà de ce même seuil, mais avec des compétences plus ou moins solides, ce qui peut nécessiter des efforts de compensation relativement importants.

Champ : France métropolitaine + DOM

Source : ministère de la Défense-DSN, MEN-DEPP

– une pratique défaillante des *traitements complexes* requis par la compréhension d'un document : nombre de jeunes seront peu efficaces dans le traitement de l'écrit, soit par défaut d'expertise, soit par difficultés de maintien de l'attention…, bien que ni leur capacité à identifier des mots, ni leur compétence langagière ne soient en cause.

Pour chacune de ces trois dimensions, un seuil de maîtrise a été fixé : en deçà d'un certain niveau, on peut considérer que les jeunes éprouvent des difficultés sur la compétence visée (–), au-delà, la compétence est jugée maîtrisée (+). À partir de la combinaison des résultats, huit profils de lecteurs ont été déterminés *(tableau 1)*.

Cette catégorisation en profils permet d'apprécier plus particulièrement les compétences des jeunes en situation « intermédiaire », c'est-à-dire ceux qui savent lire au sens technique du terme mais qui témoignent pourtant de certaines faiblesses.

– Profils 5 : ils regroupent les lecteurs efficaces dont les bases sont solides (5d) et ceux qui, en dépit de difficultés d'identification de mots (5c) d'un niveau lexical faible (5b) ou des deux (5a), compensent leurs lacunes et réussissent au moins en partie les épreuves de lectures complexes. Certains de ces lecteurs demeurent toutefois de médiocres utilisateurs de l'écrit ;

– Profil 4 : ces jeunes sont capables de lecture à voix haute. Ils ont un niveau de lexique correct mais comprennent mal ce qu'ils lisent ;

– Profil 3 : malgré un niveau de lexique correct, la lecture reste laborieuse par manque d'automaticité dans le traitement des mots ;

– Profil 2 : pour ce profil, le déficit de compréhension est sans doute lié à un niveau lexical très faible ;

– Profil 1 : ces jeunes ne disposent pas de mécanismes efficaces de traitement des mots écrits et manifestent une compréhension très déficiente ; ce sont de quasi-analphabètes.

Avec cette catégorisation, c'est d'abord le niveau en compréhension de l'écrit qui distingue les jeunes ayant des difficultés de ceux qui n'en ont pas. Puis, ce qui différencie les lecteurs médiocres des lecteurs efficaces relève du niveau lexical, c'est-à-dire de leur degré de connaissance du vocabulaire. C'est également le niveau lexical qui permet de repérer les jeunes ayant de sévères difficultés en lecture.

Notons que si les dimensions évaluées sont restées les mêmes, le changement de « thermomètre » implique une modification des résultats, qui ne sont pas directement comparables à ceux de 2008 *(voir l'encadré p. 3)*.

Comparabilité des résultats

Les tests ayant changé en 2009, les résultats 2008 et 2009 ne sont pas comparables directement. En outre, même sur des items identiques, l'effet du mode de passation n'est pas univoque. De nouveaux seuils ont donc été déterminés, en cohérence avec la version précédente des tests, en tenant compte des contraintes pratiques pesant sur le nombre d'entretiens à réaliser par les personnels de la Direction du service national et en faisant l'hypothèse d'une meilleure mesure, et donc d'une fréquence moins élevée de « faux positifs ».

Une comparaison « brute » des chiffres de 2009 avec ceux de 2008 implique tout d'abord de se restreindre au champ de la France métropolitaine : en 2009, 9,6 % étaient en difficulté dont 4,5 % en grande difficulté ; en 2008, ces chiffres étaient respectivement de 11,8 % et de 4,9 %. La part des profils 3 et 4 a sensiblement diminué (respectivement - 0,7 et - 1), traduisant la réduction attendue de « faux positifs », plus fréquents dans ces profils. Il semble que la nouvelle modalité de passation – beaucoup moins scolaire – a fait notablement diminuer les mauvaises performances dues à des refus de répondre sérieusement aux exercices proposés. En témoigne le fait que, dans cette catégorie de réponses, la diminution concerne moins les filles (- 0,7 %) que les garçons (- 2,1 %), dont on connaît la plus grande propension à refuser des exercices imposés. D'une part, l'interactivité du procédé rend l'interrogation plus ludique, d'autre part, la pression temporelle exercée par le déroulement automatisé et commun des épreuves nécessite une certaine attention, même sur des tâches d'apparence simple.

Le nouveau système entraîne une rupture de série des indicateurs. Un travail de rétropolation a été engagé et sera accompli dans l'année 2010. Il s'agit de reconstituer la série de manière à ce que la comparabilité dans le temps soit assurée. Trois versions de tests ont eu lieu depuis le début de la JAPD : 1998-2003, 2004-2008, et la version automatisée depuis 2009. La qualité des données recueillies ne permettra pas une reconstitution complète de la série, surtout pour les années de la première période. Par ailleurs, cette série sera établie sur la base des générations de jeunes nés la même année, plutôt que sur la base des jeunes ayant participé à la JAPD la même année.

79,8 % de lecteurs efficaces

Les profils 5d et 5c ont été regroupés sous l'étiquette « lecteurs efficaces ».

Les jeunes du profil 5d, soit 69,6 % de la population totale, ont réussi les trois modules. Ils possèdent tous les atouts pour maîtriser la diversité des écrits et leur compétence en lecture devrait évoluer positivement.

Quant au profil 5c (10,2 % de l'ensemble des jeunes), il désigne une population de lecteurs qui, malgré des déficits importants des processus automatisés impliqués dans l'identification des mots, réussit les traitements complexes de l'écrit, et cela en s'appuyant sur une compétence lexicale avérée. Leur lecture est fonctionnelle grâce à une stratégie de compensation fructueuse. Ils ont su adapter leur vitesse de lecture, relire et maintenir un effort particulier d'attention en dépit de leur mauvaise automatisation des mécanismes de base de lecture (décodage, identification des mots...). Ces lecteurs mettent au service de la lecture une compétence langagière ancrée dans l'oralité. La faible vitesse avec laquelle ils traitent les écrits marque la différence entre eux et les lecteurs du profil 5d. Les lecteurs du profil 5c sont efficaces mais plus lents : en moyenne, les jeunes du profil 5c mettent 2,5 secondes à déchiffrer une paire de mots, contre 1,3 seconde pour les jeunes du profil 5d.

La question qui se pose pour ces jeunes reste celle des effets d'un éventuel éloignement des pratiques de lecture et d'écriture : les mécanismes de base étant insuffisamment automatisés, s'ils s'éloignent de toute pratique, l'érosion de la compétence peut les entraîner vers une perte d'efficacité importante dans l'usage des écrits. Les sollicitations de leur environnement professionnel et social seront donc déterminantes.

Les jeunes aux acquis limités : 9,6 % des jeunes

L'épreuve permet d'identifier des profils particuliers de lecteurs : les jeunes des profils 5a et 5b parviennent à compenser leurs difficultés pour accéder à un certain niveau de compréhension. En effet, pour eux, les composants fondamentaux de la lecture sont déficitaires ou partiellement déficitaires.

Les jeunes du profil 5b (7 %) qui ont pu rencontrer des difficultés de compréhension de certains mots dans les épreuves complexes ont su compenser leur lacune de vocabulaire pour parvenir à une compréhension minimale des textes. Ce type de compensation est plus remarquable encore chez les jeunes du profil 5a (2,6 %) chez qui le déficit lexical se double de mécanismes de traitement des mots déficients (ils affichent un temps moyen de déchiffrage de 2,5 secondes contre 1,5 seconde pour les jeunes du profil 5b).

On peut supposer que pour les profils 5a et 5b, l'activité de lecture, sans doute plus coûteuse sur le plan cognitif, ne constitue pas un moyen facile permettant d'enrichir efficacement leurs connaissances lexicales. La lecture reste pour ces deux profils une activité laborieuse mais qu'ils savent mettre en œuvre pour en retirer les fruits. Les acquis de ces jeunes sont particulièrement fragiles.

Ces résultats soulignent l'importance de la compétence lexicale. Lorsque sur les 20 mots vrais proposés, les jeunes des profils 5c et 5d en reconnaissent en moyenne près de 17, les jeunes des profils 5a et 5b en reconnaissent seulement une dizaine. On peut imaginer que ces lecteurs défaillants, pour rendre la tâche plus facile, emploient une stratégie de compensation qui consiste à faire des hypothèses sur le produit de leur lecture. Pour cela, il leur est indispensable d'avoir un lexique suffisant pour réduire les probabilités d'échec et faire de cette stratégie une façon de lire fructueuse. L'automatisation des processus cognitifs impliqués dans l'identification de mots ne permet pas toujours de garantir l'efficacité de traitement d'écrits complexes.

Les jeunes en difficulté de lecture : 10,6 % des jeunes

L'étude des différents profils des 10,6 % des jeunes dont la compréhension en lecture est très faible, voire inexistante, permet de préciser la nature des difficultés qu'ils rencontrent.

5,1 % des participants à la JAPD 2009 ont de sévères difficultés face à l'écrit

Les jeunes les plus en difficulté (profils 1 et 2), qui représentent 5,1 % de l'ensemble, se caractérisent par un déficit important de vocabulaire. De surcroît, les jeunes du profil 1 (3,1 %) n'ont pas installé les mécanismes de base de traitement du langage

écrit. Parmi eux, certains sont sans doute non-lecteurs.

En revanche, les jeunes des profils 3 et 4 (5,5 %) ont un niveau lexical oral correct mais ne parviennent pas à comprendre les textes écrits. Pour les jeunes du profil 3 (2,5 %), des mécanismes de lecture déficitaires peuvent être invoqués. Pour le reste, d'autres facteurs viennent empêcher une lecture efficace (manque d'attention, stratégie défaillante, inhibition, difficulté de mémorisation…).

29,6 % des jeunes qui n'ont pas atteint la fin du collège sont en difficulté de lecture. Pour ceux qui suivent ou ont suivi un enseignement professionnel court, ce taux est de 20,2 %

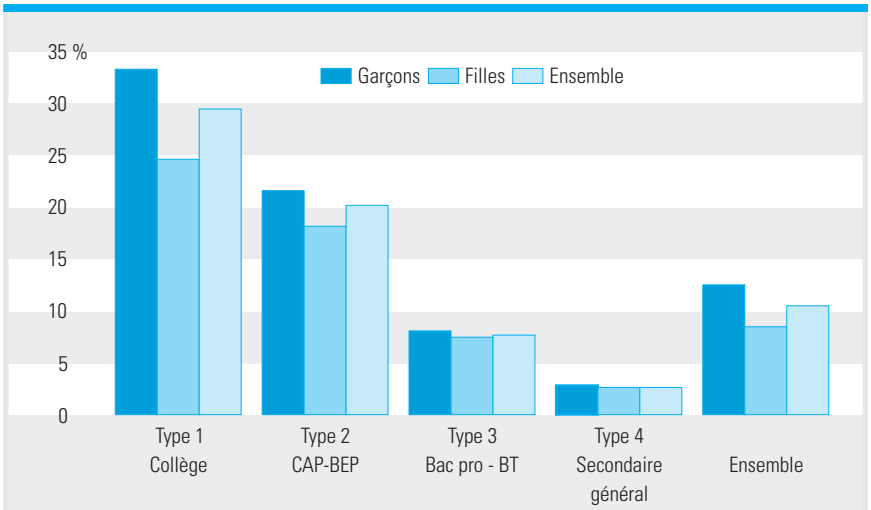
On a défini quatre types de scolarité en fonction des formations que les jeunes déclarent suivre ou avoir suivi : le type 1 correspondant à des études n'ayant pas dépassé le collège ; le type 2 correspondant à des études professionnelles courtes (niveau CAP ou BEP) ; le type 3 correspondant à des études professionnelles, technologiques et techniques supérieures au BEP et allant jusqu'au baccalauréat professionnel ou au brevet de technicien ; le type 4 correspondant aux études générales à partir du lycée.

Comme on pouvait s'y attendre, les jeunes en grande difficulté de lecture sont de moins en moins nombreux à mesure que le niveau d'étude s'élève *(voir le graphique)*. Leur présence dans les types les plus élevés – qui est marginale (2,7 %) – doit conduire à s'interroger sur le degré de sérieux de certains jeunes qui peuvent ne pas percevoir les enjeux de cette évaluation et la prendre à la légère[1]. En revanche, la proportion de jeunes en difficulté est loin d'être négligeable chez ceux qui, à 17 ans environ, sont en enseignement professionnel court, en collège ou en SEGPA, ou ont quitté la formation initiale à ces niveaux.

Parmi les jeunes en difficulté, 75 % n'ont pas dépassé le collège ou un cursus professionnel court, alors que pour l'ensemble des participants à la JAPD, ces parcours ne concernent que 36 % d'entre eux.

1. On sait toutefois que certains dyslexiques parviennent à un niveau d'études supérieures.

Pourcentage de jeunes en difficulté de lecture (profils 1 à 4) selon le type de scolarité et le sexe



Lecture : sur l'ensemble des garçons ayant participé à la JAPD en 2009, 12,6 % sont en difficulté de lecture. Parmi les garçons n'ayant pas dépassé le collège (type de scolarité 1), ils sont 33,3 % à être en difficulté de lecture.

Champ : France métropolitaine + DOM
Source : ministère de la Défense-DSN, MEN-DEPP

Les garçons sont plus souvent en difficulté que les filles

Le pourcentage de jeunes en grande difficulté est très différent selon le sexe : 12,6 % des garçons contre 8,6 % des filles, et cette différence est plus marquée chez les jeunes ayant un niveau d'études moins élevé *(voir le graphique ci-dessus)*.

En comparaison aux tests papier-crayon des années précédentes, il apparaît que l'écart entre les garçons et les filles se réduit avec le nouveau dispositif d'évaluation. Ce résultat renvoie certainement à une implication plus forte des garçons dans les tâches demandées, induite par la nouvelle forme d'interrogation.

Les garçons réussissent moins bien les épreuves de compréhension, c'est pourquoi ils sont plus nombreux dans chacun des profils 1, 2, 3 et 4. De plus, ils témoignent plus souvent d'un déficit des mécanismes de base de traitement du langage écrit, ce qui explique leur présence relativement plus importante dans les profils 1 et 3 *(tableau 1)*. Concernant le lexique, leurs performances sont comparables.

Enfin, il est à noter que les différences garçons/filles s'observent en particulier pour les niveaux scolaires les moins élevés. À l'inverse, parmi les élèves en lycée général, les performances sont même légèrement à l'avantage des garçons pour la rapidité de traitement et le lexique. Les données du tableau 2 illustrent ce phénomène.

Des résultats contrastés selon les régions

Les informations recueillies permettent de fournir des indications régionales, mais les comparaisons entre régions doivent tenir compte de réserves importantes.

En effet, ces résultats concernent des jeunes de nationalité française, qui représentent environ 96 % des générations scolarisées en France, cette proportion pouvant être sensiblement différente d'une région à l'autre. De plus, les jeunes participants à la JAPD n'ont pas tous le même âge. Certains jeunes, en proportion variable selon les régions, ne se sont pas encore présentés à la JAPD, et on sait, de par les précédentes enquêtes, qu'ils auront globalement de moins bons résultats que les autres.

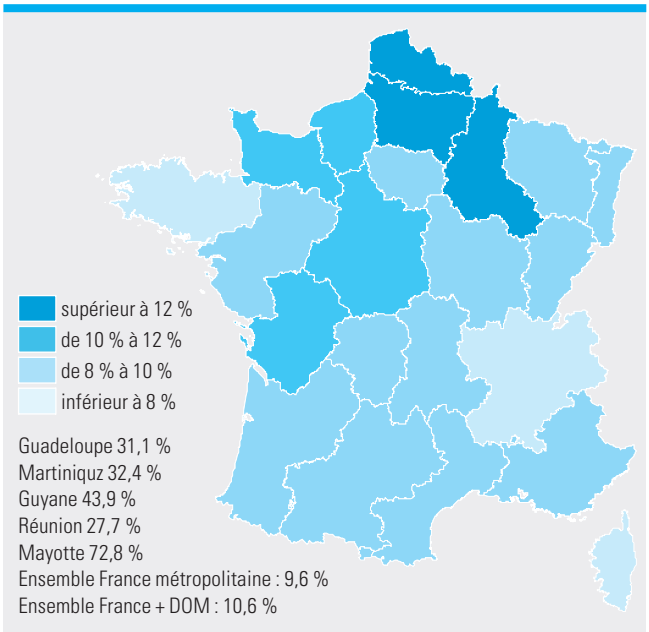
Néanmoins, le nouveau dispositif permet d'avoir des estimations plus précises du pourcentage de jeunes en difficulté selon le département ou la région du domicile. En comparaison avec les années antérieures, ce pourcentage varie moins d'une région à l'autre, ce qui reflète la réduction des erreurs de mesure opérée grâce à la passation et à la correction automatiques des tests.

TABLEAU 2 – Les différences entre les garçons et les filles

	Compréhension (score sur 20)		Lexique (score sur 20)		Homophonie (temps moyen en secondes)	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Collège	10,8	11,8	14	14,3	1,94	1,78
CAP - BEP	11,5	11,9	14,4	14,1	1,82	1,74
Bac pro - BT	13,5	13,5	15,8	15,4	1,55	1,57
Secondaire général	15,4	15,5	17,3	17	1,37	1,43
Ensemble	**13,4**	**14,1**	**15,9**	**15,8**	**1,55**	**1,6**

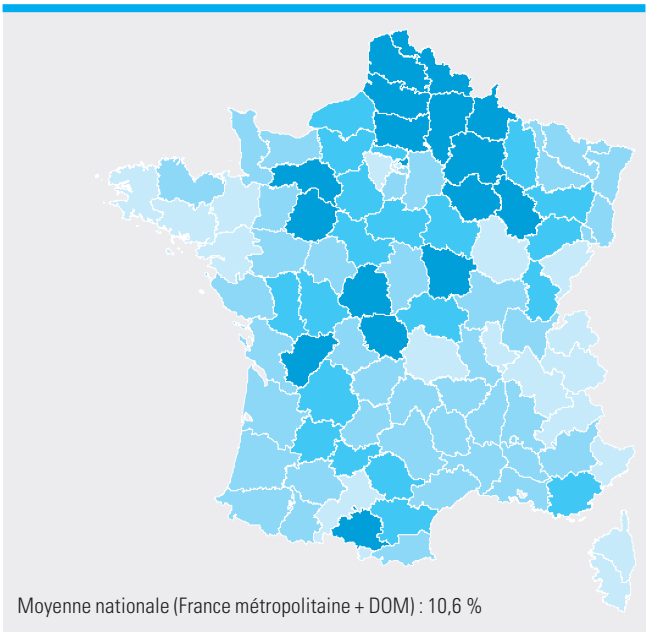
Lecture : les garçons qui n'ont pas dépassé le collège (type 1) ont obtenu un score moyen aux épreuves de compréhension de 10,8 sur 20 items, contre 11,8 pour les filles n'ayant pas dépassé le collège. Pour les types 3 et 4, les performances des garçons et des filles sont quasi-identiques en compréhension. En lexique, les garçons obtiennent de meilleurs résultats, excepté pour les jeunes n'ayant pas dépassé le collège (type 1). Pour l'épreuve de déchiffrage (homophonie), les garçons sont globalement plus rapides que les filles surtout pour le type 4 (études générales à partir du lycée). En revanche, parmi les jeunes n'ayant pas dépassé le collège, les garçons sont nettement plus lents que les filles (1,94 seconde contre 1,78 seconde).
Champ : France métropolitaine + DOM
Source : ministère de la Défense-DSN, MEN-DEPP

CARTE 1 – Pourcentage de jeunes en difficulté de lecture selon la région (JAPD 2009)



Source : ministère de la Défense-DSN, MEN-DEPP

CARTE 2 – Pourcentage de jeunes en difficulté de lecture selon le département (JAPD 2009)



Source : ministère de la Défense-DSN, MEN-DEPP

En France métropolitaine, une douzaine de régions affichent un pourcentage de jeunes en difficulté compris entre 8 % et 10 %. Seules trois régions obtiennent un pourcentage inférieur (Rhône-Alpes, Bretagne et Corse). Quatre régions ont un taux compris entre 10 % et 12 % (Basse et Haute-Normandie, Centre et Poitou -Charentes). Pour trois d'entre elles, le taux dépasse 12 % (Nord-Pas-de-Calais, Champagne-Ardenne, Picardie). Pour l'outre-mer, les pourcentages sont nettement plus élevés : autour de 30 % pour la Guadeloupe, la Martinique et la Réunion, 44 % en Guyane et 73 % à Mayotte.

Fanny de La Haye (IUFM de Bretagne), Jean-Emile Gombert (Université Rennes 2), Jean-Philippe Rivière, Thierry Rocher (DEPP B2)

Pour en savoir plus

www.education.gouv.fr
depp.documentation@education.gouv.fr

Cadre théorique de l'épreuve

Automaticité de la lecture

Deux types de traitements sont impliqués dans la lecture de mots : d'une part la reconnaissance « globale » de mots fréquemment rencontrés à l'écrit, d'autre part le décodage, c'est-à-dire la conversion des suites de lettres en suites de sons (plus exactement de phonèmes). Au-delà de la vérification de la maîtrise de ces traitements, il est essentiel d'avoir une évaluation de l'automaticité de leur utilisation via une mesure de la rapidité de lecture. En effet, pour être bon lecteur, il ne suffit pas de reconnaître les mots écrits, il faut le faire automatiquement et rapidement afin de pouvoir consacrer son attention à la compréhension du message plutôt qu'au décryptage des mots.

C'est pourquoi le dernier module de l'épreuve demande aux jeunes de juger le plus rapidement possible de l'homophonie entre un mot et un pseudo-mot (item prononçable mais sans signification). Pour cela, le lecteur doit reconnaître le mot (éventuellement « globalement »), décoder le pseudo mot et juger de la similarité de la prononciation des deux.

Les vingt paires « mot/pseudo mot » sont chacune affichées cinq secondes à l'écran et les jeunes doivent répondre le plus vite possible. C'est le temps de réponse qui constitue l'indicateur privilégié, plus que la performance très élevée (99 % des jeunes réussissent plus de la moitié des vingt items proposés). La mesure retenue est le temps moyen observé aux items réussis.

Connaissances lexicales

Le vocabulaire est un très bon indicateur de la connaissance de la langue orale. Dans la quasi-totalité des cas, les faibles utilisateurs de la langue ont un vocabulaire pauvre. Les premier et troisième modules visent donc à évaluer la connaissance du vocabulaire à travers un test de décision lexicale. Il ne s'agit pas de définir des mots, mais, plus simplement, de dire si des items écrits sont ou ne sont pas de véritables mots. Une liste qui mélange des mots et des « pseudo-mots », créés pour les besoins de l'évaluation, est proposée.

Au-delà d'une simple mesure de la connaissance des mots, l'épreuve cherche donc à évaluer un niveau de langue. Par ailleurs, le fait que le jeune n'ait pas à définir les mots mais simplement à dire s'ils existent ou non offre le double avantage de simplifier la passation du test et de ne pas confondre la possession d'un vocabulaire avec la capacité à donner des définitions. Chacun d'entre nous connaît en effet de nombreux mots qu'il comprend à peu près et éventuellement utilise, sans pour autant être capable de les définir.

Les mots apparaissent à l'écran et sont lus à l'oral, ce qui permet d'éviter de confondre la connaissance de la langue orale avec la lecture de mots. L'indicateur retenu est le nombre de vrais mots reconnus.

Traitements complexes : accès à l'information écrite et compréhension

Le programme de cinéma qui est proposé au troisième module de l'épreuve semble banal à tout lecteur entraîné. En effet, celui-ci aura très vite repéré la structure du document et les principes d'organisation qui régissent l'information : salles numérotées, structure des paragraphes constante, indices typographiques, titres, etc. Il pourra ainsi répondre aisément aux questions qui requièrent une recherche d'informations. Des lecteurs en difficulté peuvent également répondre à ces questions, toutefois, leur efficacité de traitement sera moindre car ils devront compenser leur mauvaise appréhension du support par un temps de recherche plus long.

Mais la compréhension de texte nécessite une implication du lecteur, une concentration de son attention, un traitement exhaustif des mots et de la ponctuation qui ne relèvent pas des habitudes que peuvent donner des lectures sélectives ou de la simple recherche d'information. C'est pourquoi le dernier module tente de cerner de quelle manière les jeunes sont en mesure de comprendre un texte narratif relativement court. La compréhension littérale est limitée à l'information apportée par le texte, une compréhension fine exige la mobilisation de connaissances préalables pour en dégager l'implicite. Le texte narratif a l'avantage de proposer une série d'événements autour desquels s'articulent des décors, des dialogues, etc. C'est l'enchaînement des événements qui reste déterminant dans la compréhension globale de l'histoire.

Le score retenu est le nombre total de bonnes réponses observées.

L'ajustement de ces trois paramètres dépend essentiellement des compétences du lecteur et de sa capacité à choisir la stratégie de lecture efficace. Sait-il ce que signifie tel mot ? Sait-il utiliser tel document, tel tableau, tel support ? Sait-il résoudre le problème de compréhension de tel paragraphe ? L'éventail des choix que le lecteur peut opérer est d'autant moins important qu'il a moins de compétence : on ne lit pas toujours ce que l'on veut mais ce que l'on peut. Les lecteurs en difficulté n'ont que peu de choix, leurs stratégies de lecture restent sommaires, peu variées et très rigides.

DIRECTION DE L'ÉVALUATION,
DE LA PROSPECTIVE ET DE LA PERFORMANCE
Directeur de la publication : Michel Quéré

Secrétaire de rédaction : Francine Le Neveu
Maquettiste : Frédéric Voiret
Impression : Ovation

DEPP, Département de la valorisation et de l'édition
61-65 rue Dutot – 75732 Paris Cedex 15
depp.diffusion@education.gouv.fr
ISSN 1286-9392