

En septembre 1997, une étude spécifique relative aux élèves en réelle difficulté en lecture à l'entrée en sixième a été entreprise à la demande de l'Observatoire national de la lecture afin de mieux identifier quelles difficultés rencontraient certains élèves dans son apprentissage. L'analyse des résultats de ces élèves en difficulté en lecture, identifiés au cours de l'évaluation nationale en français, montre qu'ils peuvent être classés selon trois grands groupes : 4,3 % des élèves de sixième ont des lacunes quasi générales dans tous les domaines de l'apprentissage de la lecture et sont donc dans une situation très préoccupante ; 7,8 % ont des difficultés liées à une extrême lenteur d'exécution des tâches ; 2,8 %, enfin, tout en étant en difficulté en lecture, semblent avoir mieux acquis que les autres élèves dans ce cas les apprentissages fondamentaux (l'identification des mots, l'orthographe, la capacité à mobiliser des compétences phonologiques) mais ils se heurtent néanmoins aux compétences de « haut niveau ».

Étude spécifique sur les élèves en difficulté en lecture à l'entrée en sixième

UNE ÉTUDE SPÉCIFIQUE DEMANDÉE PAR L'OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE

Une des missions prioritaires que s'était assigné l'Observatoire national de la lecture dans sa première publication en 1996, *Regards sur la lecture et ses apprentissages*, était la recherche précise des difficultés auxquelles se heurtaient certains élèves dans l'apprentissage et la maîtrise de la lecture¹. Cette préoccupation était nourrie notamment par les résultats des évaluations nationales annuelles en français à l'entrée en sixième. Comme ces évaluations ne permettaient pas de répondre à l'ensemble des interrogations de l'Observatoire national de la lecture, une étude a été entreprise à cet effet à la rentrée 1997. Ainsi, à cette date, a été proposé à un échantillon de près de 3 000 élèves de sixième un *protocole spécifique* élaboré pour cette occasion *en plus du protocole d'évaluation en français*².

Soulignons que ce protocole a été réalisé grâce au concours de plusieurs chercheurs³ appartenant à différentes disciplines des sciences humaines ; les apports et les contributions de ces chercheurs ont été déterminants tant dans la construction d'exercices spécifiques que dans l'adaptation de tests existants pour répondre au mieux aux objectifs de ce projet. C'est précisément cette complémentarité des appro-

ches qui permet, dans cette étude, d'affiner l'analyse des dysfonctionnements perturbant l'activité de lecture chez les élèves en difficulté.

PRÉSENTATION DES EXERCICES DE L'ÉPREUVE SPÉCIFIQUE ET DES INDICATEURS ASSOCIÉS

L'épreuve spécifique, principalement axée sur l'évaluation du système d'identification des mots, visait à évaluer comment ce système fonctionne à l'issue de l'enseignement élémentaire, de manière à mieux comprendre pourquoi certains élèves à l'entrée en sixième ne maîtrisent pas correctement les compétences à mettre en œuvre dans l'acte de lire. La plupart des huit exercices proposés dans ce protocole étaient à faire en temps strictement limité (deux ou trois minutes) car l'on sait que

1. En septembre 1997, ces élèves représentaient une proportion de 14,9 % des élèves à l'entrée en sixième.

2. Ces 3 000 élèves, représentatifs de l'ensemble des élèves de sixième des établissements publics et privés de France métropolitaine, en ZEP et hors ZEP, ont donc été concernés à la fois par l'épreuve annuelle de l'évaluation nationale en français de la rentrée 1997 et par l'épreuve spécifique élaborée sur la demande de l'Observatoire national de la lecture.

3. Que soient ici tout spécialement remerciés : Monsieur Serge BLANCHARD, chercheur à l'INETOP ; Monsieur Michel FAYOL, professeur à l'université de Clermont-Ferrand ; Madame Martine REMOND, chercheur à l'INRP. Et plus particulièrement : Monsieur Abdelhamid KHOMSI, professeur à l'université de Nantes ; Monsieur Jean-Emile GOMBERT, professeur à l'université de Rennes, ces deux derniers chercheurs ayant fourni les exercices du protocole.

les dysfonctionnements du système d'identification des mots se traduisent notamment par la lenteur de l'activité (en deçà d'une certaine vitesse, le lecteur ne perçoit plus vraiment le sens de ce qu'il lit).

Le premier exercice testait la capacité d'attention des élèves et leur capacité à effectuer un geste répétitif (le barrage) intervenant dans les autres exercices. N'induisant pas en fait de différence significative entre les élèves en difficulté et les autres, cet exercice n'a pas été intégré dans les analyses ultérieures.

Le deuxième exercice testait le fonctionnement de la voie indirecte⁴ d'identification de mots et la sensibilité phonologique. Il se présente sous la forme d'une liste de 100 couples de mots ; chaque couple associe un mot existant et un mot inventé. L'élève, pour chaque couple de mots, devait déterminer si les deux mots se prononçaient ou non de la même manière, c'est-à-dire s'ils étaient homophones ou non. À titre d'exemple, citons les trois premiers couples proposés : *énergie – énergie*, *raison – raison*, *silence – silence*. Devant chaque couple apparaissaient deux choix de réponses : *oui – non*, et l'élève devait entourer sa réponse (oui ou non).

Cet exercice étant à réaliser en temps strictement limité (deux minutes), deux indicateurs de « réussite » ont été construits :

- un indicateur de « vitesse » : le nombre de couples de mots traités (au maximum 100) ;
- un indicateur d'erreurs : la proportion de réponses erronées (nombre de réponses erronées rapporté au nombre de mots traités).

Pour une analyse plus fine des performances des élèves, il était important d'analyser également des types particuliers d'erreurs : les couples d'homophones non repérés ou les couples de faux homophones non repérés. Parmi les faux couples d'homophones, parfois une consonne a été modifiée (exemple : *princifal – principal*), ou inversée (exemple : *public – pulbic*), ou pour d'autres une voyelle a été substituée à une autre voyelle (exemple : *noture – nature*) ; mais d'autres cas ont pu aussi se présenter (voyelle à la place d'une consonne, consonne disparue, ...). Dans chacun de ces quatre cas, la proportion de réponses erronées (toujours en rapport avec le nombre de couples de mots traités du type donné) a été calculée.

Le troisième exercice permettait de détecter la capacité des élèves à traduire les graphèmes en phonèmes ainsi que leur maîtrise de l'orthographe. Pour ce faire, 90 images étaient proposées aux élèves ; en-dessous de chaque image, un mot était écrit. Quatre configurations se présentaient :

- une image et un mot approprié, correctement orthographié (exemple : le mot « guitare » écrit sous une image représentant effectivement une guitare) ;
- une image et un mot approprié mais mal orthographié sans que la phonétique en soit affectée (exemple : le pseudo-mot « catre » écrit sous le symbole quatre) ;
- une image et un mot approprié ayant toutefois subi une perturbation orthographique telle que sa prononciation aboutit à un mot qui ne correspond pas à l'image proposée (exemple : le pseudo-mot « locomotife » écrit sous une image représentant une locomotive) ;
- une image et un mot non approprié, mais néanmoins correctement orthographié (exemple : le mot « écharpe » sous une image représentant un bonnet).

Les quatrième et cinquième exercices visaient à vérifier l'automatisme de la voie directe⁵ d'identification des mots et la sensibilité lexicale. Chaque exercice comportait une liste de 200 mots, mélangeant des mots existants et des mots inventés. Il s'agissait pour l'élève de barrer, dans un temps strictement limité (deux minutes), le maximum de mots inventés (exemples des cinq premiers mots proposés dans l'exercice 4 : laitier, mécano, canoë, boudin, rimier). Le quatrième exercice mélangeait des mots inventés avec des mots rares à l'écrit, tandis que le cinquième les mélangeait avec des mots plus courants à l'écrit. Pour chacun de ces exercices, trois indicateurs ont été calculés : le nombre de mots traités (indicateur de vitesse), la proportion de réponses erronées (par rapport au nombre de mots traités), la proportion de réponses erronées relative à la non reconnaissance de mots inventés ainsi que la proportion de réponses erronées relative à l'assimilation de mots existants à des mots inventés.

Le sixième exercice contextualisait l'identification des mots en évaluant plus spécialement la compréhension des énoncés écrits. Il se présentait sous la forme de 17 énoncés, chaque énoncé étant associé à une vignette scindée en quatre images. Il

s'agissait pour l'élève d'entourer, pour chacune des vignettes, l'image appropriée par rapport à l'énoncé proposé. Parfois, la réponse correcte pouvait être trouvée par simple construction d'une représentation imagée à partir de la lecture de l'énoncé (ces énoncés seront appelés « imagés ») mais, dans les autres cas, l'élève devait procéder par déduction, la bonne réponse ne pouvant être trouvée que par un calcul « inférentiel » (d'où le nom d'énoncés « inférentiels »). Trois indicateurs ont été calculés : la proportion globale de réponses erronées (sur les 17 vignettes), la proportion de réponses erronées relative aux énoncés de type « inférentiel », et celle relative aux énoncés de type « imagé ».

Un septième exercice avait pour objectif d'évaluer l'aptitude des élèves à utiliser la morphologie pour reconnaître des familles de mots. Il se présentait sous la forme d'une liste de 91 groupes de trois mots : le premier mot, le mot cible, était écrit en caractères gras, l'élève devant barrer parmi les deux autres mots celui n'appartenant pas à la même famille que le premier (exemple : **défense** – défendre – ~~défaut~~). Cet exercice étant à faire en temps strictement limité (trois minutes), deux indicateurs ont été calculés : le nombre de mots traités et la proportion de réponses erronées (par rapport au nombre de mots traités).

Le huitième exercice, enfin, consistait en un extrait d'un roman tiré de la littérature pour la jeunesse présenté sans segmentation entre les mots, hormis celles qui étaient données par la ponctuation. L'élève devait, dans un temps limité (trois minutes), séparer les mots par des traits verticaux et isoler les signes de ponctuation. Cette tâche d'identification des frontières de mots était destinée à évaluer la capacité d'un élève à utiliser le contexte pour pallier des difficultés éventuelles d'identification des mots.

4. Dans la procédure d'identification indirecte des mots, à l'œuvre dans l'identification de mots moins familiers ou nouveaux, s'opère une transformation de l'information visuelle en information phonologique par application des règles de correspondance entre graphies et phonies.

5. Dans la procédure d'identification directe, à l'œuvre dans l'identification des mots familiers, l'identification se fait par appariement direct de la configuration écrite du mot avec sa représentation visuelle en mémoire.

UNE VENTILATION DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ EN LECTURE SELON QUATRE GROUPES DISTINCTS

À l'aide des exercices de ce protocole spécifique, il s'agissait donc de déterminer de manière précise les problèmes auxquels étaient confrontés les élèves en difficulté en lecture à l'entrée en sixième, d'après les résultats qu'ils avaient obtenus à l'évaluation de rentrée.

Pour ce faire, une partition de ces élèves a été réalisée ; elle a permis de faire apparaître quatre groupes d'élèves confrontés à des problèmes sensiblement différents⁶.

Un premier groupe d'élèves en grande difficulté en lecture

Un premier groupe d'élèves, représentant 2,2 % de l'ensemble des élèves de sixième, est constitué des élèves les plus en difficulté en lecture. Les élèves faisant partie de ce groupe ne se distinguent pas de l'ensemble des élèves en difficulté par la vitesse d'exécution des tâches proposées (pour chaque exercice, l'avancée dans la liste est similaire), mais ils s'en démarquent par des fréquences d'erreurs nettement plus élevées dans tous les domaines étudiés.

Ainsi, dans les exercices relatifs à l'identification des mots (exercices 2, 4 et 5), ces élèves commettent entre 1,7 et 2,2 fois plus d'erreurs que l'ensemble des élèves en difficulté.

En ce qui concerne l'identification des mots par la voie indirecte (exercice 2), la proportion d'erreurs commises par ces élèves est de 18,0 % (contre 10,7 % pour l'ensemble des élèves en difficulté). Les erreurs provenant de l'assimilation de vrais couples d'homophones à des faux sont plus nombreuses dans cette population que l'inverse (21,4 % contre 14,4 %), alors que l'ensemble des élèves en difficulté font autant d'erreurs dans l'un et l'autre cas (respectivement 10,6 % et 10,8 %).

Les élèves de ce groupe ont aussi des lacunes encore plus graves dans l'identification des mots par la voie directe que l'ensemble des élèves en difficulté. Dans l'exercice 4, la proportion d'items erronés est de 23,4 % (contre 14,0 %) et, dans l'exercice 5, de 18,3 % (8,2 %). On remarque que les mots inventés induisent une proportion élevée d'erreurs : dans l'exercice 4, 29,7 % des mots inventés sont assimilés à des mots existants et, dans l'exercice 5, cette proportion s'élève à 32,6 %. Dans ce domaine, les élèves de ce groupe commettent plus de deux fois plus d'erreurs que l'ensemble des élèves en difficulté (respectivement 13,2 % et 14,1 %). Les faiblesses dans la reconnaissance de mots inventés ou non laissent à penser que ces élèves ont un lexique peu étendu.

L'orthographe et la phonologie posent aussi plus de difficultés aux élèves de ce groupe : 27,1 % des items proposés à l'exercice 3 sont erronés (contre 20,9 % pour l'ensemble des élèves en difficulté). Plus précisément, près des deux tiers (63,2 %) des vignettes associant une image avec un mot approprié mais mal orthographié (la phonétique n'étant pas affectée) induisent une erreur (respectivement 52,5 %), ce qui traduit un problème orthographique encore plus grave que pour l'ensemble des élèves en difficulté. Une vignette sur trois (32,8 %) associant une image avec un mot approprié mais mal orthographié (la phonétique étant affectée) induit une erreur (respectivement 21,8 %) : ils éprouvent donc nettement plus de difficultés dans la traduction mentale des mots écrits en sons.

La capacité des élèves de ce groupe à utiliser la morphologie est aussi plus limitée : ainsi, dans l'exercice 7, 18,4 % des items traités sont erronés (respectivement 11,6 %). On constate que, lorsque les deux mots de la même famille n'ont pas le même début, les élèves de ce groupe commettent une erreur à près de trois de ces items sur dix (28,0 %), alors que, pour l'ensemble des élèves en difficulté, cette proportion est nettement moindre (19,8 %).

Pour ce qui concerne par ailleurs la compréhension d'énoncés écrits (exercice 6), ces élèves commettent un peu plus d'erreurs que l'ensemble des élèves en difficulté (39,9 % contre 35,3 %). On note essentiellement des erreurs plus fréquentes lorsque la vignette est de type « imagé » (la

proportion d'erreurs s'élève alors à 18,7 % contre 12,0 %) : ainsi, l'ensemble des élèves en difficulté commet deux fois plus d'erreurs sur ce type de vignettes que l'ensemble des élèves, et les élèves du groupe considéré en commettent près de trois fois plus, ce qui est préoccupant, étant donné la facilité de ces vignettes pour lesquelles la simple construction d'une représentation imagée de la situation proposée permet de trouver la bonne réponse.

Enfin, les élèves de ce groupe éprouvent de réelles difficultés à délimiter les frontières des mots : dans l'exercice 8, 9,3 % des lignes traitées ne comportent aucune erreur (contre 19,6 % pour l'ensemble des élèves en difficulté).

Ce groupe d'élèves présente donc des problèmes plus importants que l'ensemble des élèves en difficulté, que ce soit dans l'identification des mots, l'orthographe, la compréhension d'énoncés écrits, la capacité à utiliser la morphologie ou encore l'identification des frontières des mots. Parmi ces élèves, on note une nette sur-représentation de garçons (80 %, alors que les garçons représentent 64,2 % de l'ensemble des élèves en difficulté), mais aussi d'élèves en retard (près des deux tiers sont en retard d'au moins un an contre 54,2 %). On note aussi que, parmi ces élèves, la proportion d'élèves ayant subi un allongement du cycle primaire est plus élevée que parmi l'ensemble des élèves en difficulté (53,6 % contre 48,2 %). Dans l'épreuve nationale d'évaluation, ces élèves ont obtenu un score moyen de 34,2 %, inférieur de près de 6 points au score moyen obtenu par l'ensemble des élèves en difficulté (39,9 %).

Un second groupe d'élèves confrontés à des difficultés spécifiques

Ce second groupe d'élèves, représentant 2,1 % de l'ensemble des élèves de sixième, présente une vitesse de traitement des tâches voisine de celle de l'ensemble des élèves en difficulté, sauf en ce qui concerne l'identification de mots rares à l'écrit (exercice 4 : 75 items traités contre 81) et les compétences en morphologie (exercice 7 : 41 contre 47), domaines dans lesquels ils apparaissent plus lents. Ces élèves ont des performances comparables à la moyenne des élèves en difficulté en ce qui concerne l'identification des mots par la

6. Cette partition a été déterminée par une méthode statistique : la méthode des « nuées dynamiques ». Pour des précisions sur cette méthode, il convient de se reporter à : G. Saporta, *Probabilités, Analyse des données et Statistique*, Editions Technip, 1990.

voie directe et la compréhension d'énoncés écrits ; mais ils ont cependant des lacunes plus graves en ce qui concerne :

- l'utilisation de la voie indirecte d'identification des mots (la proportion d'erreurs dans l'exercice 2 s'élève à 25,4 % contre 10,7 % pour l'ensemble des élèves en difficulté soit le double) ;

- l'orthographe et les capacités phonologiques (exercice 3 : 26,0 % contre 20,9 %) ;

- la capacité à utiliser la morphologie (exercice 7 : 18,3 % contre 11,6 %) ;

- l'identification des frontières des mots (exercice 8 : 7,7 % de lignes sans erreur contre 19,6 %).

Pour l'identification des mots par la voie indirecte (exercice 2), ce sont les erreurs dues à l'assimilation de faux couples d'homophones à des vrais qui sont les plus nombreuses. Ainsi, un peu plus d'un tiers des items traités (34,4 %) mettant en jeu de faux couples d'homophones sont considérés comme de vrais couples d'homophones par les élèves de ce groupe, alors que pour l'ensemble des élèves en difficulté cette proportion s'élève à 10,8 %. Les faux couples d'homophones induisent donc dans cette population spécifique trois fois plus d'erreurs, alors que les vrais couples d'homophones induisent 1,5 fois plus d'erreurs que pour l'ensemble des élèves en difficulté (15,9 % contre 10,6 %).

S'agissant de l'orthographe et des capacités phonologiques, on observe que ces élèves ont tendance à faire encore plus de fautes que l'ensemble des élèves en difficulté. Ainsi, dans l'exercice 3, pour les élèves de ce groupe, près des deux tiers (64,0 %) des vignettes associant une image et un mot approprié mais mal orthographié (sans que la phonétique en soit affectée) sont erronées, alors que pour l'ensemble des élèves en difficulté, cette proportion d'erreurs s'élève à 52,5 %. Les erreurs relatives aux vignettes associant une image et un mot approprié mais mal orthographié avec, cependant, une phonétique affectée, sont aussi plus nombreuses parmi les élèves de ce groupe que parmi l'ensemble des élèves en difficulté : les proportions de réponses erronées s'élèvent respectivement à 30,8 % et à 21,8 %. Ces deux résultats mettent en valeur, pour les élèves de ce groupe, d'une part des carences prononcées en orthographe, d'autre part des problèmes phonologiques aigus relatifs à la traduction de mots écrits en sons.

En ce qui concerne les difficultés à utiliser la morphologie, on peut remarquer que les erreurs sont nettement plus fréquentes lorsque les deux mots de la même famille ne débutent pas de la même manière : un peu plus d'un item sur quatre de ce type (26,3 %) est erroné, contre un sur cinq pour l'ensemble des élèves en difficulté (19,8 %).

Les élèves de ce groupe ont un score de réussite particulièrement faible à l'épreuve nationale d'évaluation, puisque seuls un peu plus du tiers des items de cette épreuve sont réussis (34,1 % contre 39,9 % pour l'ensemble des élèves en difficulté). Ces élèves sont donc particulièrement en difficulté.

Près de huit élèves de ce groupe sur dix sont des garçons (alors que ces derniers représentent moins des deux tiers de l'ensemble des élèves en difficulté), et près de sept élèves sur dix (68,9 %) sont en retard d'au moins un an (respectivement 54,2 %). La proportion d'élèves redoublant la sixième est ici deux fois plus élevée (29,0 % contre 14,3 %). De plus, dans ce groupe, 52,6 % des élèves ont subi un allongement du cycle primaire, alors que cette proportion s'élève à 48,2 % pour l'ensemble des élèves en difficulté.

Un troisième groupe d'élèves handicapés par une extrême lenteur

Les élèves de ce groupe, qui représentent 7,8 % de l'ensemble des élèves de sixième, sont particulièrement lents, non seulement par rapport à l'ensemble des élèves, mais aussi par rapport aux élèves en difficulté. Selon les exercices effectués en temps limité (exercices 2, 4, 5, 7 et 8), ils traitent entre 9,7 % et 21 % d'items en moins. L'écart est le plus important dans les tâches mettant en jeu l'identification des mots, que ce soit par voie directe (exercices 4 et 5 : - 21,4 % et - 18,9 %) ou par voie indirecte (exercice 2 : - 16,7 %). Lorsqu'il s'agit d'utiliser la morphologie (exercice 7), l'écart est moindre (- 12,1 %), de même que dans la tâche de délimitation des frontières des mots (exercice 8 : - 9,7 %).

Mais cette lenteur est compensée en moyenne par une meilleure qualité de réponse que l'ensemble des élèves en difficulté. Ainsi, dans la tâche d'identification des mots par la voie indirecte (exercice 2), ils commettent deux fois moins d'erreurs

(5,3 % contre 10,7 %), et leur performance est tout à fait comparable à celle de l'ensemble des élèves (6,0 %). En ce qui concerne l'identification des mots par voie directe (exercices 4 et 5), leurs performances sont encore meilleures que celles de l'ensemble des élèves en difficulté (11,4 % de réponses erronées contre 14,0 % pour l'exercice 4 et 5,2 % contre 8,2 % pour l'exercice 5). Les compétences en morphologie (exercice 7) sont également supérieures (7,9 % d'erreurs contre 11,6 %), de même que la capacité à délimiter la frontière des mots (exercice 8 : 25,8 % de lignes sans erreurs contre 19,6 %).

S'il s'agit en revanche de mettre en œuvre des compétences concernant l'orthographe et la phonologie (exercice 3) ainsi que la compréhension d'énoncés écrits (exercice 6), les performances de ces élèves sont tout à fait comparables par rapport à celles de l'ensemble des élèves en difficulté (les proportions d'erreurs s'élèvent respectivement à 19,2 % contre 20,9 % et à 33,5 % contre 35,3 %).

On peut donc dire qu'un peu plus de la moitié des élèves en difficulté sont caractérisés par une lenteur excessive dans le traitement des tâches proposées, avec des difficultés spécifiques concernant l'orthographe et l'accès au sens. Leur capacité à identifier les mots est cependant très proche de celle de l'ensemble des élèves. Ces élèves obtiennent un score de réussite à l'évaluation nationale de 40,6%, proche du score obtenu par l'ensemble des élèves en difficulté (39,9%).

Les élèves de ce groupe sont plus fréquemment « à l'heure » que l'ensemble des élèves en difficulté (49,1 % contre 45,0 %). La proportion d'élèves redoublant la sixième est moindre (8 % contre 14,3 %).

Un quatrième groupe d'élèves éprouvant des difficultés moindres

Cette quatrième catégorie d'élèves, rassemblant 2,8 % de l'ensemble des élèves de sixième, se caractérise d'abord par une avancée rapide dans les listes proposées, non seulement par rapport à l'ensemble des élèves en difficulté, mais aussi par rapport à l'ensemble des élèves de l'échantillon, et ce dans chaque type d'exercice concerné.

Ces élèves obtiennent des résultats comparables à ceux de l'ensemble des élèves en

difficulté dans la compréhension d'énoncés écrits, dans l'aptitude à utiliser la morphologie et la capacité à délimiter les frontières des mots. Ils obtiennent des résultats un peu meilleurs dans les tâches d'identification des mots et d'orthographe.

Les résultats sont meilleurs dans les tâches d'identification des mots par voie directe (12,4 % d'erreurs contre 14 % pour l'exercice 4, 7,2 % contre 8,2 % pour l'exercice 5), ou indirecte (9,1 % contre 10,7 % pour l'exercice 2). Dans l'identification des mots par la voie indirecte (exercice 2), ces élèves commettent relativement moins d'erreurs provenant de l'assimilation de faux homophones à de vrais (7,5 % contre 10,8 % pour l'ensemble des élèves en difficulté). Quant à l'identification par la voie directe, on constate plus particulièrement que les erreurs dues à l'assimilation de mots existants à des mots inventés sont moindres (11,2 % contre 14,7 % pour l'exercice 4), ce qui peut dénoter un lexique un peu plus étendu.

En ce qui concerne l'orthographe et les capacités phonologiques (exercice 3), les compétences de ces élèves sont aussi meilleures (dans l'exercice 3, 17,4 % des items sont erronés contre 20,9 % pour l'ensemble des élèves en difficulté). On remarque notamment que les erreurs dues à l'association d'images et de mots appropriés mais mal orthographiés sans que la phonétique en soit affectée sont moins fréquentes dans cette population (43,3 % contre 52,5 %), de même que lorsque la

phonétique est affectée (13,5 % contre 21,8 %). Dans ce dernier cas, on constate même que la performance des élèves de ce groupe est analogue à celle de l'ensemble des élèves (13,1 %).

Par rapport à l'ensemble des élèves en difficulté, les élèves de ce groupe se distinguent par de meilleures compétences en identification des mots et en orthographe ; mais ils éprouvent autant de difficultés à utiliser la morphologie, à délimiter les frontières des mots et surtout à accéder au sens des énoncés écrits.

On remarque enfin qu'à l'épreuve nationale d'évaluation, ces élèves obtiennent un score moyen de 46,6 %, nettement supérieur (+ 6,7 points) au score moyen de l'ensemble des élèves en difficulté (39,9 %).

Parmi les élèves de ce groupe, on remarque une nette surreprésentation des filles (50,7 % contre 35,8 %), et d'élèves « à l'heure » (52,3 % contre 45,0 %) à l'entrée en sixième. Et un peu plus du tiers des élèves de ce groupe (35,3 %) ont subi un allongement du cycle primaire, alors que c'est le cas de près d'un élève sur deux en difficulté (48,2 %).

peut synthétiser les résultats obtenus en distinguant trois grands groupes d'élèves (voir le graphique ci-dessous) :

- 4,3 % de l'ensemble des élèves de sixième sont en très grande difficulté.

Ces élèves ont réussi un tiers des items de l'épreuve de français à l'évaluation nationale. Ce premier groupe comporte lui-même deux sous-groupes :

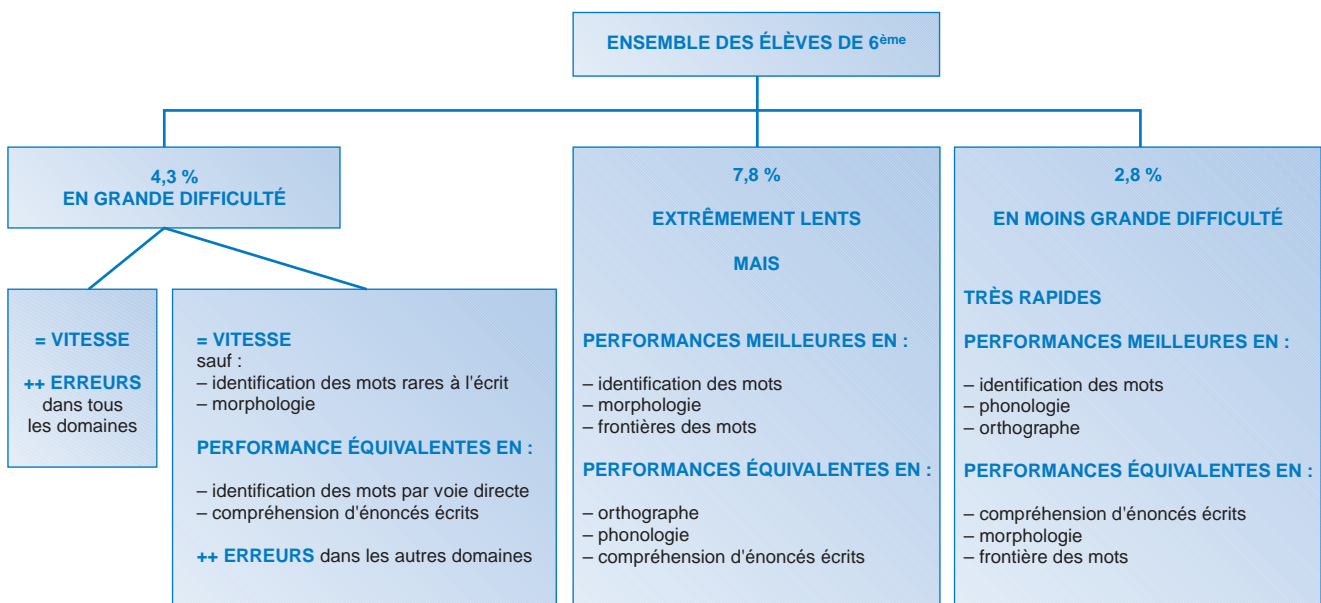
- un premier sous-groupe inclut des élèves ayant une vitesse de traitement des tâches voisine de celle de l'ensemble des élèves en difficulté, mais faisant nettement plus d'erreurs dans tous les champs étudiés dans le protocole spécifique ;

- un deuxième sous-groupe est formé d'élèves qui, sur le plan de l'identification des mots par la voie directe et l'accès au sens, réalisent des performances tout à fait semblables à celles de l'ensemble des élèves en difficulté. Toutefois, dans les autres domaines (identification des mots par la voie indirecte, orthographe, morphologie, délimitation des frontières des mots), leurs performances sont nettement moindres que celles de l'ensemble des élèves en difficulté. De plus, ils ne rencontrent pas de problèmes particuliers de vitesse, sauf en ce qui concerne l'identification des mots par la voie directe et la capacité à utiliser la morphologie. Ces élèves semblent avoir plus de difficultés que les élèves du premier sous-groupe dans le champ « connaissance et maîtrise du code » de l'évaluation nationale puisqu'ils y réussissent 21,8 % des items (contre 27,0 %).

UNE SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

À partir des quatre groupes d'élèves en difficulté présentés en détail ci-dessus, on

Les élèves en difficulté en lecture à la rentrée 1997



Lecture : les qualificatifs tels que « meilleurs » ou « + » sont déterminés par rapport aux performances de l'ensemble des élèves en difficulté.

– 7,8 % de l'ensemble des élèves de sixième sont handicapés par une extrême lenteur qui se manifeste dans toutes les tâches où la vitesse entre en jeu, et notamment dans l'identification des mots. Mais cette lenteur est contrebalancée par une meilleure qualité de réponse en ce qui concerne l'identification des mots, la capacité à utiliser la morphologie et à délimiter les frontières des mots. En revanche, leurs performances sont équivalentes à celles de l'ensemble des élèves en difficulté en ce qui concerne l'orthographe, les capacités phonologiques, et la capacité à comprendre des énoncés.

– 2,8 % de l'ensemble des élèves de sixième sont en moins grande difficulté. Les élèves faisant partie de ce groupe se démarquent d'abord par la vitesse de traitement des tâches nettement supérieure à celle de l'ensemble de la population de référence, mais aussi à celle de l'ensemble des élèves. Ils ont aussi de meilleures compétences en phonologie, orthographe et dans l'identification des mots. Mais ils éprouvent des difficultés analogues à celles de l'ensemble des élèves en difficulté en ce qui concerne la capacité à comprendre des énoncés, à utiliser la morphologie et à délimiter les frontières des mots. Dans l'évaluation nationale, ces élèves obtiennent un score de 46,6 %, soit près de 7 points de plus que le score moyen obtenu par l'ensemble des élèves en difficulté (39,9 %).

LIMITES ET PROLONGEMENTS DE L'ÉTUDE

Les résultats obtenus grâce à cette étude doivent être considérés avec prudence car elle présente inévitablement certaines limites :

– dans l'épreuve spécifique, l'ordre des items dans les exercices, l'ordre des exercices eux-mêmes ont pu influencer sur les résultats,

de même que leur forme. En effet, les exercices proposés ne sont pas des exercices scolaires classiques. Par conséquent ils ont pu dérouter ou, au contraire, motiver les élèves. Il est fort possible que des élèves entraînés à ce type d'épreuves et familiarisés avec les modalités de réponse auraient pu obtenir des résultats quelque peu différents ;

– il faut aussi faire attention à ne pas déduire des groupes issus de la partition des élèves en difficulté des recettes toutes faites : la partition présentée ci-dessus demeure une description à l'échelle nationale des élèves en difficulté en lecture. Il n'est pas certain qu'un élève en difficulté en lecture, pris individuellement dans une division donnée, puisse être rattaché à l'un des groupes décrits.



Ajoutons également, en guise de conclusion, que, comme le souligne à juste titre Daniel Dubois, inspecteur général honoraire de l'Éducation nationale, dans son avant propos au Dossier ⁷ publié sur le même sujet, cette étude spécifique « *appelle sans tarder une suite pour que soient imaginés les outils nécessaires à l'accompagnement de l'apprentissage et, plus tard, à la remédiation. Pour les maîtres, les formateurs, les chercheurs engagés dans l'apprentissage de la lecture, ne serait-ce pas le vrai défi de l'an 2000 ?* »

Ravi Baktavatsalou et Corinne Pons,
DPD D1 – Mission de l'évaluation

(avec le concours de plusieurs chercheurs pour la conception du protocole lui-même et l'analyse des résultats)

7. Pour davantage de précisions et des analyses plus approfondies, on se reportera à Étude spécifique relative aux élèves en difficulté en lecture à l'entrée en sixième, Les dossiers, n°112, MEN-Direction de la programmation et du développement, octobre 1999.

POUR EN SAVOIR PLUS

Étude spécifique relative aux élèves en difficulté en lecture à l'entrée en sixième, Les dossiers, n°112, MEN-Direction de la programmation et du développement, octobre 1999.

« Profil et compétences en lecture, calcul et géométrie des élèves à l'entrée en sixième – Évaluation septembre 1997 », *Note d'Information*, 98-24, MEN-Direction de la programmation et du développement, juillet 1998.

« Profil et compétences en français et mathématiques des élèves à l'entrée au CE2 – Évaluation septembre 1997 », *Note d'Information* 98.23, MEN-Direction de la programmation et du développement, juillet 1998.

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

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

Regards sur la lecture et ses apprentissages, Observatoire national de la lecture, 1996.

Programmes de la classe de sixième, Direction des lycées et collèges-Direction de la communication, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, décembre 1995.

Accompagnement des programmes de la classe de sixième, livret 1, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche-Direction des lycées et collèges, CNDP collection collège, 1996.

Programmes de l'école primaire, ministère de l'Éducation nationale-Direction des écoles, Savoir Livre, 1995.

La maîtrise de la langue à l'école, ministère de l'Éducation nationale et de la Culture, Savoir Livre, 1992.

Les cycles à l'école primaire, ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, Hachette Écoles, 1991.

G. Saporta, *Probabilités, Analyse des données et Statistique*, Editions Technip, 1990.