

Les difficultés de lecture en début de sixième

Évolution à dix ans d'intervalle (1997-2007)

Thierry Rocher

DEPP B2 - Bureau de l'évaluation des élèves

Noémie Le Donné

Crest LSQ - Centre de recherche en économie et statistique - Laboratoire de sociologie quantitative

En septembre 1997 et en septembre 2007, des échantillons d'élèves de sixième ont été soumis à la même évaluation, portant spécifiquement sur les difficultés de lecture. La reprise à l'identique du test permet de comparer les compétences en lecture des élèves au début du collège à dix ans d'intervalle. Le constat est différent selon les domaines évalués : les automatismes mobilisés dans l'activité de lecture enregistrent un fonctionnement stable de 1997 à 2007 tandis que les compétences langagières, notamment la sensibilité lexicale et l'orthographe, ainsi que la compréhension, sont en baisse. La proportion de lecteurs jugés en difficulté est passée de 14,9 % à 19,0 % en dix ans. Cette augmentation est particulièrement marquée dans le secteur de l'éducation prioritaire. Ces résultats convergent avec ceux d'autres travaux menés à la DEPP sur l'évolution des compétences des élèves face à l'écrit depuis une vingtaine d'années.

A la demande de l'Observatoire national de la lecture, la direction de l'évaluation et de la prospective a lancé en 1997 une étude qui cherchait à préciser les dysfonctionnements qui gênent la pratique de la lecture chez les élèves en difficulté en début de sixième. Cette étude, couplée avec l'évaluation diagnostique de rentrée en français (évaluation nationale exhaustive), proposait un test spécifique de lecture axé sur le système d'identification des mots. Ce test spécifique a été reconduit en 2007 afin de mesurer l'évolution des compétences en lecture entre 1997 et 2007, sur des échantillons représentatifs au niveau national d'élèves de sixième. En revanche, si les tests de lecture ont été repris à l'identique, les évaluations diagnostiques sont différentes de 1997 à 2007. Par conséquent, les profils de lecteurs repérés en 1997 ont été entièrement rebâtis pour les besoins d'une comparaison temporelle robuste. Cet article expose les méthodes utilisées pour l'étude comparative des résultats et présente les évolutions des profils de lecteurs à l'entrée en sixième entre 1997 et 2007. Les principaux résultats de cette

étude ont déjà été publiés dans une synthèse sur le thème de l'évolution dans le temps des compétences des élèves face à l'écrit [1].

PRÉSENTATION DU TEST

Le test spécifique de lecture cherche à évaluer le fonctionnement du système d'identification des mots afin de mieux comprendre pourquoi certains élèves à l'entrée en sixième ne maîtrisent pas correctement les compétences à l'œuvre dans la lecture. Le test se concentre sur les dysfonctionnements des mécanismes de reconnaissance des mots. On considère en général que deux procédures coexistent pour l'identification de mots écrits : la procédure d'accès direct et la procédure d'accès indirect. Dans la première, l'identification du mot se fait par appariement direct de sa configuration écrite avec sa représentation visuelle en mémoire ; ce mécanisme serait impliqué dans la reconnaissance de mots familiers. Dans la seconde, s'opère une transcription phonologique des informations visuelles : elle s'appliquerait pour l'identification de mots moins familiers et nouveaux.

Description du test et des scores

Exercice	Consignes	Objectifs évalués
1 (en temps limité)	Barrer des ronds dans une liste de signes comportant des traits et des ronds	Habilité grapho-motrice et attention
2 (en temps limité)	Rayer dans une liste de paires de mots celles qui ne sont pas homophones	Fonctionnement de la voie indirecte et sensibilité phonologique
3	Vérifier l'adéquation entre une image, un mot et son orthographe	Catégorisation des confusions opérées (sémantiques, visuelles, phonologiques, orthographiques)
4 (en temps limité)	Barrer, dans une liste de mots rares à l'écrit et de mots inventés, les non-mots	Automaticité de la voie directe d'identification des mots et sensibilité lexicale (mots rares à l'écrit)
5 (en temps limité)	Barrer, dans une liste de mots fréquents à l'écrit et de mots inventés, les mots inventés	Automaticité de la voie directe d'identification des mots et sensibilité lexicale (mots plus courants à l'écrit)
6	Choisir parmi quatre images celle qui est congruente avec l'énoncé	Compréhension des mots écrits (recours au contexte)
7 (en temps limité)	Barrer parmi deux mots celui qui n'appartient pas à la famille du mot proposé	Utilisation de la morphologie pour reconnaître des mots (mots dérivés de la même famille)
8 (en temps limité)	Séparer par des traits verticaux les mots et isoler les signes de ponctuation d'un texte	Capacité à segmenter un texte et à reconnaître les frontières des mots

Les scores calculés sur les sept caractères (ou domaines d'expertise en lecture) sont obtenus de la manière suivante, à partir des résultats obtenus aux exercices :

- rapidité de traitement : nombre d'items traités sur les épreuves en temps limité (épreuves 2, 4, 5 et 7) ;
- connaissances lexicales sur mots rares : proportion de réponses incorrectes à l'épreuve 4 ;
- connaissances lexicales sur mots fréquents : proportion de réponses incorrectes à l'épreuve 5 ;
- connaissances phonologiques : proportion de mauvaises réponses à l'épreuve 2 ;
- connaissances morphologiques : proportion de mauvaises réponses à l'épreuve 7 ;
- connaissances orthographiques : proportion de mots reconnus mal orthographiés à l'épreuve 3 ;
- compréhension d'énoncés : proportion d'erreurs sur certaines images de l'épreuve 6.

Les exercices 1 et 8 n'ont pas pu être exploités en raison de problèmes relatifs au codage de réponses.

Le test se compose de huit exercices très différents des épreuves auxquelles les élèves sont habitués (cf. encadré Description du test et des scores). Il évalue successivement les habiletés attentionnelles des élèves, la voie indirecte d'identification des mots, la sensibilité phonologique – à travers des tâches de détection d'homophones – et la maîtrise orthographique, la voie directe d'identification des mots, la compréhension d'énoncés écrits, la capacité à utiliser la morphologie pour reconnaître des familles de mots et, enfin, l'aptitude à utiliser le contexte pour pallier les difficultés d'identification des mots. Cinq exercices du protocole sont effectués en temps limité car on sait que les dysfonctionnements des mécanismes de lecture se manifestent notamment

dans la lenteur de l'activité (en deçà d'une certaine vitesse, le lecteur n'est plus en mesure de comprendre ce qu'il lit).

MÉTHODOLOGIE COMPARATIVE

En 1997, deux groupes d'élèves avaient été distingués à partir des résultats de l'évaluation nationale de français : un groupe d'élèves ayant acquis les compétences de base et un groupe d'élèves en difficulté. Ont été considérés comme « élèves en difficulté » celles et ceux n'ayant pas répondu de manière satisfaisante à au moins neuf des douze items des « compétences de base » de l'évaluation de français en septembre

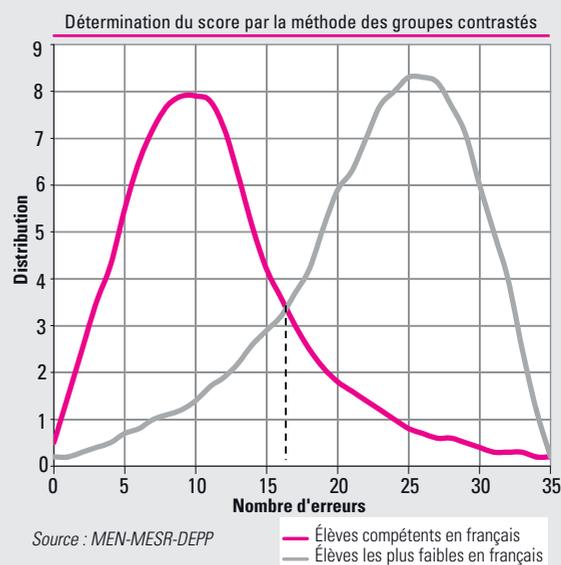
1997. Selon ce critère, les élèves en difficulté représentaient 14,9 % de l'ensemble des élèves. À l'aide des résultats obtenus au test spécifique de lecture, une partition de ces élèves en difficulté avait été réalisée : elle avait fait apparaître quatre profils d'élèves confrontés à des problèmes sensiblement différents [2].

Il eût été intéressant de comparer l'évolution, entre 1997 et 2007, des quatre profils de lecteurs en difficulté, en reproduisant le même schéma méthodologique que celui de 1997. Mais deux facteurs compromettent la comparabilité des résultats de 1997 et 2007 suivant cette méthode. En premier lieu, les évaluations nationales de 1997 et 2007 n'ont aucun item en commun. Par conséquent, le critère utilisé en 1997 pour la détermination du

Détermination des seuils de difficulté pour les sept caractères

La méthodologie pour la définition des sept seuils correspondant aux sept caractères retenus se fonde sur la méthode des groupes contrastés. Elle est appliquée aux résultats des élèves de 1997, séparés en deux groupes d'élèves : les élèves en difficulté (en proportion de 15 %) et les élèves maîtrisant les compétences de base (85 %). Selon cette méthode, le score seuil est déterminé à l'aide d'une technique graphique (figure ci-contre). Les distributions des scores (nombre d'erreurs) des élèves en difficulté et des élèves compétents sont représentées simultanément sur un seul graphique. Le point d'intersection constitue le score seuil.

Dans cette configuration, le score seuil est fixé à 16 et peut être appliqué aux élèves des deux cohortes (1997 et 2007) pour suivre l'évolution des pourcentages d'élèves en difficulté sur ce critère.



groupe d'élèves en difficulté ne peut être réappliqué pour 2007. Ensuite, la méthode de classification des élèves en difficulté réalisée en 1997 n'est pas fondée sur des critères normatifs. Elle est dépendante des données de 1997 et se révèle instable dans le temps. Depuis, les évaluations conduites par la DEPP, comme celles du dispositif Cedre (cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon), adoptent une méthodologie spécifique permettant d'assurer la comparabilité des résultats dans le temps. Pour contourner cette difficulté, la méthodologie mise en œuvre pour assurer la comparabilité s'est appuyée sur les résultats observés au test spécifique de lecture passé par l'ensemble des élèves des deux échantillons, de 1997 et de 2007. Les données de 1997 ont donc été réanalysées.

Dans un premier temps, sept caractères ou domaines d'expertise en lecture ont été identifiés. L'évolution des scores observés sur ces sept caractères est analysée (tableau 1). Puis, des seuils de maîtrise ont été définis

afin de décrire l'évolution du pourcentage d'élèves en difficulté selon les caractères (tableaux 2 et 3). La détermination de ces seuils s'est appuyée sur une confrontation des scores obtenus sur ces sept caractères avec l'identification des élèves en difficulté de lecture faite en 1997 (cf. encadré Détermination des seuils de difficulté pour les sept caractères). Enfin, un indicateur global de difficulté de lecture a été construit à partir de la combinaison des difficultés observées sur les sept caractères.

ÉVOLUTION DES COMPÉTENCES EN LECTURE ENTRE 1997 ET 2007

Sept caractères ou indicateurs d'expertise en lecture ont été retenus pour constituer des groupes de niveau de lecteurs **[3]** : la rapidité de traitement, les connaissances lexicales sur mots rares, respectivement sur mots fréquents, les connaissances

phonologiques, morphologiques et orthographiques et la compréhension (cf. encadré Description du test et des scores p. 32). Le caractère « rapidité de traitement » est calculé comme la moyenne du nombre d'items traités pour les exercices effectués en temps limité ; les autres caractères correspondent à des moyennes de proportions de réponses erronées pour le caractère évalué.

Le tableau 1 donne les scores moyens et les écarts-types obtenus pour les sept domaines de compétences en lecture, par l'ensemble des élèves de 1997 et de 2007.

Des automatismes stables...

Il ressort que les mécanismes cognitifs de base, c'est-à-dire les automatismes impliqués dans l'identification des mots, enregistrent un fonctionnement stable entre 1997 et 2007. En effet, le degré de connaissances phonologiques, morphologiques, des connaissances lexicales

sur mots fréquents, ainsi que la rapidité des élèves, sont globalement constants entre 1997 et 2007. Par exemple, les élèves de 1997 ont un score moyen – nombre moyen d’erreurs – de 5,6 points en connaissances phonologiques ; il n’est pas significativement différent du score moyen des élèves de 2007 qui est de 5,8.

... mais des compétences langagières en baisse

En revanche, les élèves en début de sixième en 2007 font montre d’un vocabulaire plus pauvre, d’une moins grande maîtrise orthographique et d’une plus faible compréhension d’énoncés écrits que leurs homologues de 1997. Les proportions moyennes d’erreurs commises augmentent de manière très significative dans ces trois domaines : les connaissances lexicales sur mots rares (de 9,1 à 10,8), l’orthographe (de 11,2 à 13,3) et la compréhension d’énoncés (de 47,6 à 51,1).

LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ DE 1997 À 2007

Pour chacun des sept caractères, un seuil de compétence a été déterminé à partir des résultats de l’évaluation de lecture de 1997, en confrontant les résultats du groupe des 15.% d’« élèves en difficulté » (i.e. les élèves ayant échoué à au moins neuf des douze items de « compétence de base » de l’évaluation de français en septembre 1997) à ceux du groupe d’élèves ayant acquis les compétences de base (les autres 85 %). La méthodologie pour la définition des sept

Tableau 1 - Les scores de chaque caractère en 1997 et 2007

Caractère		1997		2007		Sign.
		Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	
1	Rapidité de traitement	80,2	24,4	79,1	24,0	n.s.
Indicateurs : proportions de réponses erronées		Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Sign.
2	Connaissances lexicales sur mots rares	9,1	7,1	10,8	8,2	***
3	Connaissances lexicales sur mots fréquents	5,1	6,2	5,5	7,1	n.s.
4	Connaissances phonologiques	5,6	7,9	5,8	7,8	n.s.
5	Connaissances morphologiques	6,1	7,8	6,5	9,4	n.s.
6	Connaissances orthographiques	11,2	6,2	13,3	6,6	***
7	Compréhension d’énoncés	47,6	21,1	51,1	20,4	***

Lecture : les élèves de 1997 ont un score moyen (nombre d’items traités) de 80,2, d’écart-type 24,4, en rapidité de traitement. En 2007, le score moyen est de 79,1. La différence entre les deux scores n’est pas significative (n.s.). En revanche, dans la dimension « connaissances lexicales sur mots rares », la proportion moyenne de réponses erronées passe de 9,1 % en 1997 à 10,8 % en 2007 : la différence est statistiquement significative au seuil de 1 %.

*** : significatif au seuil de 1 %.
 ** : significatif au seuil de 5 %.
 * : significatif au seuil de 10 %.
 n.s. : non significatif.
 Champ : France métropolitaine

Tableau 2 - Proportions d’élèves ne maîtrisant pas les connaissances et les compétences évaluées en 1997 et 2007 (en %)

Caractère	Ensemble			Garçons			Filles			
	1997	2007	Sign.	1997	2007	Sign.	1997	2007	Sign.	
1	Rapidité de traitement	22,5	24,1	n.s.	25,6	25,9	n.s.	19,3	22,2	n.s.
2	Connaissances lexicales sur mots rares	24,2	30,7	***	25,7	33,0	***	22,5	28,1	***
3	Connaissances lexicales sur mots fréquents	19,6	19,9	n.s.	22,4	22,5	n.s.	16,8	17,1	n.s.
4	Connaissances phonologiques	21,7	21,6	n.s.	24,8	24,8	n.s.	18,4	18,2	n.s.
5	Connaissances morphologiques	17,0	17,6	n.s.	19,7	20,5	n.s.	14,3	14,6	n.s.
6	Connaissances orthographiques	23,1	33,6	***	33,0	41,3	***	12,9	25,5	***
7	Compréhension d’énoncés	28,4	33,6	**	25,7	31,7	***	31,2	35,5	**
Global - Difficulté de lecture		14,9	19,0	**	19,0	23,0	*	10,6	14,9	**

Lecture : parmi l’ensemble des élèves de 1997, 24,2 % sont jugés faibles en connaissances lexicales sur mots rares contre 30,7 % en 2007. Cette différence est significative au seuil de 1 %. Parmi les garçons, cette proportion est passée de 25,7 % à 33,0 %.

*** : significatif au seuil de 1 %.

** : significatif au seuil de 5 %.

* : significatif au seuil de 10 %.

n.s. : non significatif.

Champ : France métropolitaine

Source : MEN-MESR-DEPP

seuils correspondant aux sept caractères retenus s'inspire de la méthode des groupes contrastés (cf. encadré Détermination des seuils de difficulté pour les sept caractères, p. 33).

Élèves faibles en orthographe : de un sur quatre en 1997 à un sur trois en 2007

Le tableau 2 présente la proportion d'élèves situés en deçà des seuils de maîtrise fixés. Comme l'étude des scores le montrait, la proportion d'élèves qui ne maîtrisent pas les mécanismes élémentaires en lecture est relativement stable à dix ans d'intervalle : en 1997 comme en 2007, par exemple, environ 20 % des élèves ont des lacunes en connaissances lexicales sur mots fréquents. En revanche, les pourcentages d'élèves en deçà des seuils de maîtrise augmentent sensi-

blement dans les domaines orthographiques (de 23,1 % à 33,6 %) et de connaissances lexicales sur mots rares (de 24,2 % en 1997 à 30,7 % en 2007).

Globalement, le pourcentage d'élèves en difficulté de lecture passe de 14,9 % à 19,0 % de 1997 à 2007

Le calcul d'un pourcentage global d'élèves en difficulté de lecture est proposé à partir de la combinaison des scores aux différents caractères mesurés. Les paramètres de cette combinaison sont calculés de manière empirique à partir des résultats d'une analyse en composantes principales. Cette technique permet de positionner les élèves sur une seule dimension qui synthétise l'ensemble des résultats. Les résultats montrent que la dimen-

sion obtenue est très corrélée aux compétences lexicales et orthographiques. En considérant le même taux de 14,9 % d'élèves en difficulté qui avait été établi en 1997 sur d'autres critères, il est possible d'en déduire le seuil de difficulté sur ce facteur unique. En 2007, 19,0 % des élèves sont en deçà de ce seuil.

La tendance concerne les filles comme les garçons et ces derniers restent toujours en plus grande difficulté

Les résultats confortent globalement les différences de niveau en lecture habituellement observées entre les filles et les garçons de sixième : dans chacune des dimensions testées, les garçons éprouvent plus de difficultés que les filles. En tendance, chez les filles comme chez

Tableau 3 – Proportions d'élèves ne maîtrisant pas les connaissances et les compétences évaluées en 1997 et 2007, selon le secteur de scolarisation (en %)

Caractère	Ensemble			Public hors éducation prioritaire			Éducation prioritaire			Privé		
	1997	2007	Sign.	1997	2007	Sign.	1997	2007	Sign.	1997	2007	Sign.
1 Rapidité de traitement	22,5	24,1		20,9	23,7		30,0	29,7		22,1	21,0	
2 Connaissances lexicales sur mots rares	24,2	30,7	***	22,7	28,6	**	33,3	44,7	***	22,1	26,0	**
3 Connaissances lexicales sur mots fréquents	19,6	19,9		18,5	18,8		23,3	27,2	*	20,5	17,5	
4 Connaissances phonologiques	21,7	21,6		20,9	20,1		24,1	31,4	***	22,2	18,4	
5 Connaissances morphologiques	17,0	17,6		16,0	16,9		22,6	27,3	**	16,2	12,4	
6 Connaissances orthographiques	23,1	33,6	***	22,1	32,1	***	28,3	44,3	***	22,6	29,9	***
7 Compréhension d'énoncés	28,4	33,6	**	28,0	32,1	**	34,2	43,0	***	25,4	30,6	**
Global - Difficulté de lecture	14,9	19,0	**	13,8	17,4		20,9	31,3	***	14,0	14,6	

Lecture : parmi l'ensemble des élèves de 1997, 24,2 % sont jugés faibles en connaissances lexicales sur mots rares contre 30,7 % en 2007. Cette différence est significative au seuil de 1 %. Parmi les élèves scolarisés dans le secteur de l'éducation prioritaire, cette proportion est passée de 33,3 % à 44,7 %.

*** : significatif au seuil de 1 %.

** : significatif au seuil de 5 %.

* : significatif au seuil de 10 %.

n.s. : non significatif.

Champ : France métropolitaine

Source : MEN-MESR-DEPP

les garçons, ce sont les compétences lexicales et orthographiques qui se dégradent. Le pourcentage de filles ne maîtrisant pas les connaissances orthographiques attendues a doublé en dix ans, passant de 12,9 % à 25,5 %, tandis que ce pourcentage est passé de 33,0 % à 41,3 % chez les garçons. Globalement, les filles considérées en difficulté de lecture sont, en proportion, moins nombreuses que les garçons : elles représentent 10,6 % des lectrices en 1997 et 14,9 % en 2007 alors que le pourcentage de garçons jugés en difficulté passe de 19,0 % à 23,0 %.

COMPÉTENCES EN LECTURE ET CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES ET DES COLLÈGES

Ces résultats peuvent également être déclinés selon le type d'établissement dans lequel les élèves sont scolarisés (public hors éducation prioritaire, privé et éducation prioritaire). En 2007, les collèges en zone d'éducation prioritaire comptent environ deux fois plus de lecteurs en difficulté que les autres collèges (tableau 3). Ces collèges sont particulièrement affectés par l'augmentation du pourcentage d'élèves en difficulté, qui passe de 20,9 % en 1997 à 31,3 % en 2007. En outre, il est frappant de constater que, dans ces collèges, toutes les dimensions testées sont touchées par la baisse des performances à différents degrés, hormis celle concernant la rapidité de traitement. Cela signifie que, dans le secteur de l'éducation prioritaire, la maîtrise des mécanismes de base de la lecture se dégrade également. Dans

le secteur public hors éducation prioritaire et dans le secteur privé, ce sont uniquement les compétences langagières (lexique, orthographe) qui sont affectées.

Des résultats convergents

Les compétences en lecture ont également fait l'objet d'une autre comparaison temporelle entre 1997 et 2007 avec l'enquête « Lire, écrire, compter » soumise à un échantillon d'élèves de fin de CM2 [4]. Les résultats de cette enquête ont montré que les scores en lecture sont stables de 1987 à 1997, puis en baisse sur la décennie 1997-2007, conformément à ce qui est observé ici en début de sixième. En outre, en fin de CM2, la baisse a touché principalement les élèves d'origine sociale défavorisée, constat qui rejoint celui fait présentement concernant les élèves du secteur de l'éducation prioritaire. Enfin, l'enquête « Lire, écrire, compter » montrait également une dégradation générale de la maîtrise de l'orthographe, point confirmé par les résultats présentés dans cet article.

Cependant, l'enquête « Lire, écrire, compter » et le test spécifique des difficultés de lecture dont il est question dans cet article ne s'intéressent pas aux mêmes domaines de compétence : la première évalue la compréhension de textes courts et variés alors que le second s'intéresse davantage aux automatismes. Pour conforter ces conclusions, il est néanmoins possible de relier les résultats spécifiques à ceux de l'évaluation diagnostique de sixième en français, plus proche de l'évaluation utilisée dans l'enquête « Lire, écrire, compter ». En effet, cette information est

disponible pour environ 7 000 élèves de l'échantillon de 2007. Il ressort que les connaissances lexicales sur mots rares et l'orthographe sont les dimensions les plus corrélées avec les scores en français à l'évaluation diagnostique (tableau 4). Or, ces deux dimensions enregistrent précisément une chute des performances à dix ans d'intervalle, ce qui rend ces résultats très convergents.

En conclusion, ces deux enquêtes complémentaires permettent d'affiner le diagnostic : la maîtrise des mécanismes de base de la lecture reste stable de 1997 à 2007. En revanche, les compétences langagières se dégradent et cette dégradation explique la baisse de performance en compréhension de textes. En outre, parmi les élèves du secteur de l'éducation prioritaire, la baisse de performance touche également les mécanismes de base de la lecture, ce qui interroge le risque d'un accroissement des inégalités sociales. Au final, la dégradation du niveau de performance face à l'écrit concerne plus particulièrement les élèves les plus en difficulté ciblés par les deux enquêtes « Lire, écrire, compter » et « Difficulté de lecture en début de sixième », tandis que le niveau des élèves situés autour de la médiane n'a quant à lui, pas évolué¹. ■

NOTE

1. Comme le montrent les résultats des évaluations Cedre-maîtrise de la langue en CM2 de 2003 à 2009 [5] et Pirls en CM1 de 2001 à 2006 [6]. Ces deux dernières évaluations s'avèrent en effet plus précises pour les élèves médians ; pour plus de précisions, le lecteur est invité à consulter l'article de synthèse sur cette question [1].

Tableau 4 – Corrélations avec le score en français de l'évaluation diagnostique 2007

		Corrélation avec le score en français
1	Rapidité de traitement	0,38
2	Connaissances lexicales sur mots rares	- 0,48
3	Connaissances lexicales sur mots fréquents	- 0,36
4	Connaissances phonologiques	- 0,38
5	Connaissances morphologiques	- 0,38
6	Connaissances orthographiques	- 0,54
7	Compréhension d'énoncés	- 0,31

Lecture : les calculs sont effectués sur environ 7 000 élèves dont les résultats à l'évaluation diagnostique de français de la rentrée 2007 sont connus. Le coefficient de corrélation entre la rapidité de traitement et le score en français vaut 0,38 ; il est de - 0,48 entre le score en connaissances lexicales sur mots rares (nombre d'erreurs) et le score en français.

Champ : France métropolitaine

Source : MEN-MESR-DEPP

Méthodologie

Échantillons

Les échantillons de 1997 et de 2007 sur lesquels sont calculés les résultats de ce protocole spécifique sont représentatifs des élèves de sixième (Segpa y compris) des établissements publics et privés sous contrat, en éducation prioritaire et hors éducation prioritaire, de France métropolitaine. Ils concernent 2 631 élèves (ayant répondu intégralement aux exercices) en 1997 et 9 626 élèves en 2007 : ces élèves ont passé, en septembre, à la fois l'épreuve nationale d'évaluation à l'entrée en sixième en français et le protocole spécifique dont il est question dans cet article.

Comparabilité des procédures

Les conditions de la passation des épreuves sont soumises à une certaine variabilité, en particulier pour les exercices 2 et 4 qui sont en temps limité, ce qui est susceptible d'avoir une influence sur la comparabilité des performances. Cependant, comme les résultats sont identiques sur les dimensions relatives à la rapidité de traitement, on est en droit de supposer que ces marges d'erreurs de mesure sont stables.

Bibliographie

[1] Jeanne-Marie Daussin, Saskia Keskpai, Thierry Rocher, « L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années », *France Portrait Social*, p. 137-152, 2011.

[2] Ravi Baktavatsalou, Corinne Pons, « Étude spécifique relative aux élèves en difficulté en lecture à l'entrée en sixième », *Les dossiers* n° 112, octobre 1999.

Ravi Baktavatsalou, Corinne Pons, « Étude spécifique sur les élèves en difficulté en lecture à l'entrée en sixième », *Note d'information* n° 99.48, décembre 1999.

[3] Emmanuelle Bonjour, *Performances en lecture et profils de lecteurs à l'entrée au collège*, Thèse de doctorat, université Rennes II, novembre 2004.

[4] Thierry Rocher, « Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007 », *Note d'information* n° 08.38, décembre 2008.

[5] Marc Colmant, Séverine Dos Santos, « Évolution des performances en lecture des élèves de CM1. Résultats de l'étude internationale Pirls », *Note d'information* n° 08.14, mars 2008.

[6] Marc Colmant, Jeanne-Marie Daussin, Pascal Bessonneau, « Compréhension de l'écrit en fin d'école - évolution de 2003 à 2009 », *Note d'information* n° 11.16, novembre 2011.