



Université Lille 2
Droit et Santé



Institut d'Orthophonie
Gabriel DECROIX

MEMOIRE

En vue de l'obtention du
Certificat de Capacité d'Orthophonie
présenté par :

DUCATEL Nathalie
LEBRET Célia

soutenu publiquement en juin 2012 :

Essai de normalisation du PIAPEDE
***Protocole d'Identification de l'Aménagement
Pédagogique correspondant à un Élève en
Difficulté à l'Écrit***

MEMOIRE dirigé par :

CRUNELLE Dominique, Orthophoniste et Docteur en sciences de l'éducation, Faculté de
médecine – Lille 2

DEI CAS Paula, Orthophoniste et Directrice de l'Institut d'orthophonie « Gabriel Decroix »,
Faculté de médecine – Lille 2

Lille – 2012

Remerciements

Nous remercions Madame CRUNELLE et Madame DEI CAS pour la confiance qu'elles nous ont accordée, leur aide précieuse et leurs conseils pour la réalisation de ce mémoire.

Nous remercions également les étudiants lillois en orthophonie de la promotion 2013 pour le rôle qu'ils ont joué dans notre travail.

Nous remercions nos maîtres de stage pour leur écoute et la générosité dont ils ont fait preuve en acceptant d'enrichir notre formation de leurs conseils.

Et nous tenons enfin à remercier nos proches pour leur soutien et leur patience tout au long de ce projet, un merci tout particulier à Romaric et Jérémy pour leur précieuse bienveillance.

Résumé :

D'après une enquête de l'INSEE (2004-2005), « plus de 10% des jeunes à l'issue de la scolarité obligatoire éprouvent des difficultés à l'écrit ». Ces difficultés toucheraient essentiellement les jeunes scolarisés en zones sensibles. « Les enfants des secteurs les plus défavorisés [ont] des performances académiques inférieures au reste de la population, surtout en langage écrit » (FLUSS et coll, 2008).

Ce constat a conduit à une réflexion : comment aider ces enfants à réussir leurs apprentissages au mieux de leurs potentialités, et tout au long de leur cursus ?

Dès 2002, D. CRUNELLE et une équipe pluridisciplinaire ont imaginé un outil permettant de repérer la modalité pédagogique permettant d'aider chacun des élèves en difficulté.

Après des années de réflexion et de concertation, le PIAPEDE voit le jour en 2009 dans le cadre d'un mémoire d'orthophonie mené par C. LEDUC. Ce Protocole d'Identification de l'Aménagement Pédagogique correspondant à un Elève en Difficulté à l'Ecrit - et de l'aménagement d'examen si un diagnostic de dyslexie-dysorthographe invalidant est confirmé- a commencé à être appliqué dans la région Nord-Pas-de-Calais grâce à un partenariat efficace entre enseignants, orthophonistes et les membres de l'académie régionale.

Il a ensuite été validé auprès de différents professionnels de l'enseignement et a subi quelques modifications à travers un deuxième mémoire d'orthophonie (2011) afin de rendre son utilisation plus simple et sa prise en main plus rapide.

A l'heure actuelle, et même si le PIAPEDE n'est pas un test, il semble important de procéder à sa normalisation étant donné que les premières démarches de cotation sont restées subjectives. Les réflexions ayant conduit à l'outil PIAPEDE ont été initiées il y a une dizaine d'années et sont parties de postulats concernant les compétences des élèves observés. Or, nous souhaitons à présent réaliser une étude plus objective afin de déterminer des normes fiables et cohérentes avec le niveau des élèves d'aujourd'hui.

Mots-clés :

Langage écrit
Normalisation
Orthophonie
PIAPEDE

Abstract :

According to a survey of the French National Institute for Statistics and Economic Studies (2004-2005), “more than 10% of young people at the end of the compulsory school years are experiencing writing difficulties”. These difficulties would mainly affect youngsters attending school in sensitive urban zones. “Children from the most underprivileged areas [have] lower academic performances than the rest of the population, especially in writing language” (FLUSS et coll, 2008).

This statement has led to a reflection : how these children could be helped to be successful in learning, using their potentialities at the most, across schooltime ?

As far back as 2002, D. CRUNELLE and a multi-disciplinary team created a tool with which pedagogic means could help each one of pupils in difficulties.

After years of reflections and consultations, the PIAPEDE appears in 2009 within the framework of a speech therapy report by C. LEDUC. This Protocol of Pedagogic Adjustment Identification corresponding to a Pupil with Writing Difficulties - and the examination adjustment if a diagnosis of incapacitating dysorthographic dyslexia is confirmed - was applied in French area “Nord-Pas-de-Calais” thanks to an efficient partnership between teachers, speech therapists and members of the local education authority.

Then, it was validated by various education professionals and it went through some modifications within a second speech therapist report (2011) in order to make it easier to use and faster to handle.

Nowadays, even if the PIAPEDE is not a test, it seems substantial to make it standardized since the first data collected were subjective. Reflections leading to the PIAPEDE tool begun about ten years ago and started with statements regarding the skills of the pupils observed. Currently, we would like to conduct a study more

objective in order to determine reliable and coherent standards with the level of present-day pupils.

Keywords :

Writing language

Standardization

Speech therapy

PIAPEDE

Table des matières

Introduction.....	12
Contexte théorique, buts et hypothèses.....	15
1. Les difficultés de langage écrit.....	16
1.1. Comment se traduisent-elles ?.....	16
1.1.1. Accès à l'écrit.....	17
1.1.2. Automatisation.....	20
1.1.3. Orthographe.....	21
1.1.3.1. Une écriture difficilement lisible	22
1.1.3.2. Des difficultés de réalisation.....	22
1.2. Origines possibles.....	23
1.2.1. Lenteur.....	23
1.2.1.1. Manque d'attention.....	24
1.2.1.2. Difficulté de décodage modérée.....	25
1.2.2. Manque d'appétence.....	25
1.2.3. Déficit linguistique.....	27
1.2.4. Dyslexie – Dysorthographe.....	28
1.2.5. Des difficultés plus globales	29
1.2.6. Des explications multiples	30
1.3. Au cœur des objectifs : l'élève en difficulté	30
1.3.1. Des difficultés scolaires aux graves conséquences parfois.....	30
1.3.1.1. La situation en chiffres.....	31
1.3.1.2. Une accumulation de difficultés	31
1.3.1.3. Focus sur la situation en Nord-Pas-de-Calais.....	32
1.3.1.4. Lutter contre l'échec scolaire.....	33
1.3.2. L'orthophonie.....	34
1.3.2.1. Son rôle de prévention	34
1.3.2.2. Son rôle rééducatif.....	35
1.3.3. L'Éducation Nationale.....	37
1.3.3.1. Les aménagements envisagés.....	37
1.3.3.2. Les enseignants.....	37
2. Le PIAPEDE.....	39
2.1. Présentation de l'outil.....	39
2.1.1. Les différents protocoles.....	40
2.1.2. Les conditions de passation.....	40
2.1.3. Le PIAPEDE et les stratégies de contournement.....	41
2.2. Ni dépistage ni diagnostic mais une aide à l'identification de l'aménagement approprié.....	43
3. Buts et objectifs.....	45
4. Hypothèses.....	45
Sujets, matériel et méthode.....	47
1. Matériel	48
1.1. Les passations à notre disposition pour la normalisation du PIAPEDE.....	48
1.2. Les consignes	48
1.2.1. Rappel des consignes de passation classiques.....	48
1.2.2. Modification de la procédure dans le cadre de la normalisation.....	49
1.3. Les passations non exploitées.....	49
1.4. Les pistes audio.....	50
1.5. Une étape = une présentation différente	50
2. La population de la normalisation.....	51

2.1.Critère d'inclusion des sujets participant à la normalisation du PIAPEDE...	52
2.2.Description des sujets par niveau de protocole utilisé.....	52
2.2.1.Les informations personnelles	52
2.2.2.Caractéristiques des sujets de l'étude.....	54
3.Méthode	55
3.1.Les variables prises en compte dans l'analyse des résultats : compréhension et niveau de décodage.....	56
3.1.1.Le niveau de décodage	56
3.1.2.Les idées.....	56
3.1.2.1.Le nombre d'idées.....	56
3.1.2.2.Occurrence des idées.....	57
3.1.3.Les contresens	58
3.1.4.Les détails secondaires	58
3.2.Les variables prises en compte dans l'analyse des résultats : expression écrite.....	58
3.2.1.1.L'écriture manuscrite	59
3.2.1.2.L'utilisation de l'ordinateur.....	59
3.2.1.3.La dictée à l'adulte.....	60
3.3.Calculs appliqués pour définir des valeurs « normales »	61
3.4.Les préférences des sujets.....	61
Résultats.....	63
1.Partie I : le décodage.....	64
1.1.Répartition des mauvais décodeurs par niveau de protocole.....	64
1.2.Répartition des mauvais décodeurs par classe.....	65
1.3.Le niveau de décodage dans la région Nord-Pas-de-Calais.....	66
1.4.Le niveau de décodage selon le sexe des sujets.....	66
1.5.Le niveau de décodage selon l'âge des sujets.....	66
1.6.Lien entre décodage et bénéfice du temps supplémentaire, et entre décodage et bénéfice de la lecture orale par l'adulte	67
1.6.1. Evolution du nombre d'idées restituées avec un temps supplémentaire en lecture, et avec une lecture orale par l'examinateur.....	68
1.6.2.Quel bénéfice du temps supplémentaire pour chaque forme de protocole ?	69
1.6.3.Quel bénéfice des différentes étapes selon le niveau de décodage des sujets ?.....	70
2.Partie II : la compréhension écrite.....	72
2.1.Principaux résultats selon les quatre étapes du PIAPEDE.....	72
2.1.1.Lecture en temps imposé.....	72
2.1.1.1.Protocole destiné aux élèves de niveau CE2 - SEGPA.....	72
2.1.1.2.Protocole destiné aux élèves de niveau 6ème - CAP.....	73
2.1.1.3.Protocole destiné aux élèves de niveau Brevet - Baccalauréat professionnel.....	73
2.1.1.4.Protocole destiné aux élèves de niveau Baccalauréat séries technologiques.....	74
2.1.1.5.Protocole destiné aux élèves de niveau Baccalauréat séries générales.....	74
2.1.2.Relecture sans contrainte de temps.....	75
2.1.2.1.Protocole destiné aux élèves de niveau CE2 - SEGPA	75
2.1.2.2.Protocole destiné aux élèves de niveau 6ème - CAP.....	76
2.1.2.3.Protocole destiné aux élèves de niveau Brevet - Baccalauréat professionnel.....	76

2.1.2.4. Protocole destiné aux élèves de niveau Baccalauréat séries technologiques.....	77
2.1.2.5. Protocole destiné aux élèves de niveau Baccalauréat séries générales.....	77
2.1.3. Lecture orale par l'examinateur.....	78
2.1.3.1. Protocole destiné aux élèves de niveau CE2 - SEGPA.....	78
2.1.3.2. Protocole destiné aux élèves de niveau 6ème - CAP.....	79
2.1.3.3. Protocole destiné aux élèves de niveau Brevet - Baccalauréat professionnel.....	79
2.1.3.4. Protocole destiné aux élèves de niveau Baccalauréat séries technologiques.....	79
2.1.3.5. Protocole destiné aux élèves de niveau Baccalauréat séries générales.....	80
2.1.4. Lecture par l'examinateur du texte reformulé.....	82
2.1.4.1. Protocole destiné aux élèves de niveau CE2 - SEGPA.....	82
2.1.4.2. Protocole destiné aux élèves de niveau 6ème - CAP.....	82
2.1.4.3. Protocole destiné aux élèves de niveau Brevet - Baccalauréat professionnel.....	82
2.1.4.4. Protocole destiné aux élèves de niveau Baccalauréat séries technologiques.....	83
2.2. Une variable centrale pour la compréhension écrite : le nombre d'idées restituées.....	85
2.2.1. Le nombre d'idées restituées selon le sexe des sujets.....	85
2.2.2. Le nombre d'idées restituées par les élèves scolarisés en Nord-Pas-de-Calais.....	85
2.2.3. Evolution du nombre d'idées au cours des étapes selon les formes de PIAPEDE.....	86
2.3. Des variables intéressantes pour juger de la compréhension écrite : les contresens et les détails secondaires.....	87
2.3.1. Observations concernant la présence de contresens.....	87
2.3.2. Observations concernant la présence de détails secondaires.....	88
2.4. Quelles sont les idées essentielles ?.....	88
2.4.1. Niveau CE2 à CM2, SEGPA et 1er trimestre 6ème : « Anatole change d'école », Pierre Coran, Philippe Diemunsch (2004).....	89
2.4.2. Niveau 6ème à 4ème et CAP : « La Mansarde », Françoise Gard (1998).....	90
2.4.3. Niveau Brevet (3ème et Secondes), BEP et Bac Pro : « Une fois sept », Claude Michelet (1983).....	90
2.4.4. Niveau Bac séries technologiques : « Les Misérables », Victor Hugo (1862).....	91
2.4.5. Niveau Bac séries générales : « Mémoires d'une jeune fille rangée », Simone de Beauvoir (1958).....	92
2.5. Bilan de la partie compréhension écrite.....	93
3. Partie III : l'expression écrite.....	93
3.1. Principaux résultats quantitatifs pour les cinq étapes du PIAPEDE.....	93
3.1.1. L'écriture autonome en temps imposé.....	94
3.1.1.1. Protocole destiné aux élèves de niveau CE2 - SEGPA.....	94
3.1.1.2. Protocole destiné aux élèves de niveau 6ème - CAP.....	94
3.1.1.3. Protocole destiné aux élèves de niveau Brevet - Baccalauréat professionnel.....	95
3.1.1.4. Protocole destiné aux élèves de niveau Baccalauréat séries	

technologiques.....	95
3.1.1.5.Protocole destiné aux élèves de niveau Baccalauréat séries générales.....	96
3.1.2.L'autocorrection.....	97
3.1.2.1.Protocole destiné aux élèves de niveau CE2 - SEGPA.....	97
3.1.2.2.Protocole destiné aux élèves de niveau 6ème - CAP.....	97
3.1.2.3.Protocole destiné aux élèves de niveau Brevet - Baccalauréat professionnel.....	97
3.1.2.4.Protocole destiné aux élèves de niveau Baccalauréat séries technologiques.....	98
3.1.2.5.Protocole destiné aux élèves de niveau Baccalauréat séries générales.....	98
3.1.3.La transcription à l'ordinateur.....	99
3.1.3.1.Protocole destiné aux élèves de niveau CE2 - SEGPA.....	99
3.1.3.2.Protocole destiné aux élèves de niveau 6ème - CAP.....	99
3.1.3.3.Protocole destiné aux élèves de niveau Brevet - Baccalauréat professionnel.....	100
3.1.3.4.Protocole destiné aux élèves de niveau Baccalauréat séries technologiques.....	100
3.1.3.5.Protocole destiné aux élèves de niveau Baccalauréat séries générales.....	101
3.1.4.L'utilisation du correcteur orthographique.....	101
3.1.4.1.Protocole destiné aux élèves de niveau CE2 - SEGPA.....	102
3.1.4.2.Protocole destiné aux élèves de niveau 6ème - CAP.....	102
3.1.4.3.Protocole destiné aux élèves de niveau Brevet - Baccalauréat professionnel.....	103
3.1.4.4.Protocole destiné aux élèves de niveau Baccalauréat séries technologiques.....	103
3.1.4.5.Protocole destiné aux élèves de niveau Baccalauréat séries générales.....	103
3.1.5.La dictée à l'adulte.....	104
3.1.5.1. Protocole destiné aux élèves de niveau CE2 - SEGPA.....	104
3.1.5.2.Protocole destiné aux élèves de niveau 6ème - CAP.....	105
3.1.5.3.Protocole destiné aux élèves de niveau Brevet - Baccalauréat professionnel.....	105
3.1.5.4.Protocole destiné aux élèves de niveau Baccalauréat séries technologiques.....	105
3.1.5.5.Protocole destiné aux élèves de niveau Baccalauréat séries générales.....	106
3.2.Principaux résultats quantitatifs selon le sexe, la latéralité et la région des sujets.....	107
3.2.1.Selon le sexe des sujets.....	107
3.2.1.1.En transcription et autocorrection manuelles.....	107
3.2.1.2.En transcription et autocorrection informatisées.....	107
3.2.2.Selon la latéralité des sujets.....	108
3.2.2.1.En transcription et autocorrection manuelles.....	108
3.2.2.2.En transcription et correction informatisées.....	108
3.2.3.Selon la région des sujets.....	109
3.2.3.1.En transcription et autocorrection manuelles.....	109
3.2.3.2.En transcription et correction informatisées.....	109
3.3.Principaux résultats qualitatifs : la qualité de la syntaxe, du vocabulaire et la	

richesse des idées.....	110
3.3.1.En transcription et autocorrection manuelles.....	110
3.3.2.En transcription et correction informatisées	111
3.4.L'évolution quantitative et qualitative de la production écrite selon les étapes du PIAPEDE.....	112
3.4.1.La variation du nombre de mots produits et de la vitesse de transcription.....	112
3.4.2.La variation du nombre d'erreurs commises et de l'efficacité de la correction	113
3.4.3.L' évolution de la syntaxe, du vocabulaire et de la richesse des idées	114
3.5.Bilan de la partie expression écrite.....	115
Discussion.....	117
1.Rappel des objectifs.....	118
2.Principaux résultats par niveau de PIAPEDE	118
2.1.Les sujets de niveaux CE2 - SEGPA.....	118
2.2.Les sujets de niveaux 6ème - CAP.....	121
2.3.Les sujets de niveaux 3ème, BEP, Seconde, Première ou Terminale professionnelles et Seconde générale ou technologique.....	123
2.4.Les sujets de niveaux Première ou Terminale technologiques.....	125
2.5.Les sujets de niveaux Première ou Terminale générales.....	127
3.Principaux résultats en Nord-Pas-de-Calais.....	129
4.Réponses aux hypothèses.....	130
5.Critiques et problèmes rencontrés.....	137
6.Retours des étudiants.....	138
7.De l'intérêt d'une normalisation	139
8.Des aménagements pour des difficultés particulières.....	141
9.Apport de ce travail sur notre future pratique professionnelle	142
Conclusion.....	143
Bibliographie.....	146
Liste des annexes.....	150
Annexe n°1 : Répartition des élèves selon leur niveau scolaire et leur niveau de décodage.....	151
Annexe n°2 : Les résultats en compréhension écrite pour les élèves de niveau CE2 – SEGPA.....	151
Annexe n°3 : Les résultats en compréhension écrite pour les élèves de niveau 6ème – CAP	151
Annexe n°4 : Les résultats en compréhension écrite pour les élèves de niveau Brevet - BEP et Baccalauréat professionnel	151
Annexe n°5 : Les résultats en compréhension écrite pour les élèves de niveau Baccalauréat technologique	151
Annexe n°6 :Les résultats en compréhension écrite pour les élèves de niveau Baccalauréat général	151
Annexe n°7 : La diversité des idées restituées	151
Annexe n°8 : Progression du nombre moyen d'idées au cours des étapes successives du PIAPEDE.....	151
Annexe n°9 : Nombre moyen d'idées restituées à chaque étape de compréhension écrite et en totalité	151
Annexe n°10 : Normes concernant le nombre d'idées selon les niveaux des sujets	151

<u>Annexe n°11 : Fréquence d'apparition de chaque idée attendue en fonction des étapes de compréhension écrite</u>	<u>151</u>
<u>Annexe n°12 : Normes en expression écrite pour le niveau CE2 – SEGPA</u>	<u>151</u>
<u>Annexe n°13 : Normes en expression écrite pour le niveau 6ème – CAP</u>	<u>151</u>
<u>Annexe n°14 : Normes en expression écrite pour le niveau Brevet – Baccalauréat professionnel</u>	<u>152</u>
<u>Annexe n°15 : Normes en expression écrite pour le niveau Baccalauréat technologique.....</u>	<u>152</u>
<u>Annexe n°16 : Normes en expression écrite pour le niveau Baccalauréat général</u>	<u>152</u>
<u>Annexe n°17 : La vitesse d'écriture moyenne à la main et à l'ordinateur</u>	<u>152</u>
<u>Annexe n°18 : Répartition des sujets selon la qualité de leur syntaxe, de leur vocabulaire et la richesse de leurs idées au cours des étapes de transcription. .</u>	<u>152</u>
<u>Annexe n°19 : Principaux résultats en expression écrite en fonction du sexe des sujets et de la localisation de leur établissement scolaire.....</u>	<u>152</u>
<u>Annexe n°20 : Les préférences des sujets en matière de lecture et d'écriture selon les niveaux (nombre et proportion).....</u>	<u>152</u>
<u>Annexe n°21 : Analyse des préférences des élèves.....</u>	<u>152</u>

Introduction

D'après une enquête de l'INSEE (2004-2005), « plus de 10% des jeunes à l'issue de la scolarité obligatoire éprouvent des difficultés à l'écrit ». Ces difficultés toucheraient essentiellement les jeunes scolarisés en zones sensibles. « Les enfants des secteurs les plus défavorisés [ont] des performances académiques inférieures au reste de la population, surtout en langage écrit » (FLUSS et coll, 2008).

Ce constat a conduit à une réflexion : comment aider ces enfants à réussir leurs apprentissages au mieux de leurs potentialités, et tout au long de leur cursus ?

D. CRUELLE (2008) a commencé dès 2002 à travailler en partenariat avec des enseignants de collèges de la région Nord-Pas-de-Calais pour élaborer un protocole permettant de repérer la modalité pédagogique correspondant à chaque élève en difficulté à l'écrit.

Au fil des années, ce protocole a été affiné pour devenir l'outil PIAPEDE (protocole d'identification de l'aménagement pédagogique correspondant à un élève en difficulté à l'écrit - et de l'aménagement d'examen si un diagnostic de dyslexie-dysorthographe invalidant est confirmé) présenté dans le mémoire de C. LEDUC en 2009.

La mise en application du PIAPEDE, ainsi que les modifications qui lui sont apportées, sont coordonnées par une commission pluri-professionnelle composée de médecins neuropédiatres, de médecins scolaires, d'inspecteurs académiques et représentants, d'inspecteurs pédagogiques régionaux et collaborateurs du recteur, d'orthophonistes, d'étudiants en orthophonie et d'enseignants.

Le PIAPEDE n'est pas un test ; pour autant il a semblé important de procéder à sa normalisation. En effet, les premières démarches de cotation sont restées subjectives. Les réflexions ayant conduit à l'outil PIAPEDE ont débuté il y a une dizaine d'années et sont parties de postulats concernant les compétences des élèves observés. Or, nous souhaitons à présent réaliser une étude plus objective afin de déterminer des normes fiables et cohérentes avec le niveau des élèves d'aujourd'hui.

Ainsi, on peut notamment s'interroger sur la quantité d'idées principales qu'un élève moyen, qui n'est pas considéré en difficulté, peut restituer en moyenne après la lecture d'un texte. Puis, si on lui demande d'inventer une suite à ce texte, à partir de quand on peut considérer que sa production est suffisante ou insuffisante.

Dans un premier temps, nous rappellerons les différents types de difficultés rencontrées sur le langage écrit, leurs origines, ainsi que les impacts qu'elles ont sur la scolarité des élèves. Nous présenterons ensuite le PIAPEDE et les rôles de chacun dans la démarche d'aide à l'enfant qui ne maîtrise pas suffisamment le code écrit.

Par la suite, nous décrirons les modalités de notre étude et les indices qui y seront développés. Puis les nombreux résultats seront détaillés en trois grandes parties : décodage, compréhension écrite et expression écrite.

La dernière partie de notre travail s'attachera à répondre aux hypothèses et à extraire les éléments signifiants de cette phase de normalisation du PIAPEDE.

Contexte théorique, buts et hypothèses

Comme nous l'avons évoqué en introduction, le PIAPEDE émane d'un constat : un grand nombre d'élèves se trouvent en difficulté avec le langage écrit, parfois en lecture et plus lourdement en orthographe. Et dans certains cas, ces difficultés nuisent aux apprentissages de l'école élémentaire jusqu'à la terminale. Ces difficultés à l'écrit peuvent être légères, peu sévères, mais aussi dans certains cas lourdes au point d'être invalidantes et à l'origine d'un échec scolaire global. Deux questions se posent alors : Comment se manifestent ces difficultés ? Quelles en sont les origines ?

1. Les difficultés de langage écrit

La difficulté à l'écrit se caractérise par un accès perturbé au langage écrit, sur le versant réceptif (lecture) et/ou le versant productif (écriture). A l'exception de la dyslexie-dysorthographe, ces difficultés ne sont pas d'ordre structurel. Il s'agit en réalité de la conséquence d'autres troubles ou difficultés qui viennent retentir sur l'apprentissage de l'écrit.

Afin de définir au mieux les difficultés d'apprentissage du langage écrit, nous allons tout d'abord décrire leurs diverses manifestations cliniques, puis répertorier les principales origines possibles (nous nous limiterons aux origines principales en sachant bien que d'autres facteurs extrinsèques et intrinsèques peuvent entrer en jeu le cas échéant, comme la déscolarisation, l'existence d'un syndrome lourd, une déficience intellectuelle, etc.). Ensuite, nous détaillerons les aides qui sont proposées aux enfants présentant de telles difficultés au cours de leur cursus scolaire.

1.1. Comment se traduisent-elles ?

Pour comprendre ce qui place un enfant en échec dans l'apprentissage et la maîtrise de l'écrit, il faut préalablement connaître le fonctionnement "normal" de la lecture et de l'écriture. Nous pouvons décomposer ces capacités en quatre grands domaines : tout d'abord il s'agit d'accéder au langage écrit pour le décoder et le transcrire, ensuite ces nouvelles acquisitions s'automatisent pour un gain de temps et d'efficacité, et enfin l'enfant perfectionne petit à petit ses connaissances grammaticales et lexicales pour maîtriser l'orthographe de la langue française. Un dernier point concerne les capacités graphiques de l'enfant, qui s'élaborent en parallèle de l'apprentissage du code, et qui y sont étroitement liées.

1.1.1. Accès à l'écrit

L'accès à l'écrit nécessite de la part de l'enfant à la fois de savoir déchiffrer le message écrit et de pouvoir coder à son tour un message oral, mais aussi d'avoir suffisamment de connaissances pour comprendre ce qu'il lit ou écrit.

Le décodage

Il peut se faire selon deux voies de lecture, dites d'assemblage ou d'adressage. La voie d'assemblage est analytique : l'enfant convertit les graphèmes en phonèmes puis assemble les sons obtenus en mots. Cette lecture est possible dans la mesure où notre langue repose sur un système alphabétique dans lequel un graphème (simple ou complexe) correspond à un son de la chaîne parlée (phonème). Alors qu'en utilisant la voie d'adressage, l'enfant repère et reconnaît de manière globale les unités qui ont du sens, à condition d'avoir les mots dans son lexique interne.

Tant que l'enfant ne dispose pas d'un stock de mots suffisant pour être à l'aise au cours de ses lectures, il devra souvent passer par le déchiffrage et l'assemblage. Ce passage des graphèmes aux phonèmes lui permet d'accéder à chaque mot dans son ensemble, puis de lui donner un sens. Cette tâche coûteuse sera de moins en moins indispensable à mesure que la voie d'adressage sera plus efficiente et que l'enfant se sera constitué un lexique interne. Cependant, même les lecteurs experts apprennent de nouveaux mots régulièrement ou bien sont confrontés à des non-mots (par exemple noms de villes, noms propres, médicaments), et s'appuient sur la voie d'assemblage pour les déchiffrer.

L'encodage

Il s'agit de mettre en graphèmes des sons de la langue, et plus largement de transcrire sa pensée par écrit. L'encodage nécessite donc d'identifier les phonèmes du mot et de les transcrire en graphèmes. L'enfant dispose des mêmes stratégies qu'en lecture :

- écriture par assemblage : il commence par segmenter le mot (évoqué ou dicté) en syllabes ou en phonèmes, puis il évoque les graphies correspondantes ; et enfin il trace ces graphies tout en respectant le découpage des mots.

- écriture par adressage : lorsque le mot est déjà bien connu et stocké en lexique interne, le scripteur évoque son orthographe et le transcrit selon ce qu'il sait du mot concerné.

L'enfant apprenti lecteur et scripteur développe progressivement sa conscience orthographique : il comprend que plusieurs graphèmes peuvent transcrire le même phonème et inversement.

La transcription écrite plus compliquée que la lecture

Si le processus de transcription est plus complexe que celui de la lecture, c'est d'abord parce que la correspondance entre l'écrit et l'oral n'est pas toujours stable. En effet, le français est une langue dans laquelle chaque graphème a peu d'équivalents phonémiques, c'est-à-dire qu'une lettre produit globalement toujours le même son (la lettre R par exemple produit toujours le son /r/) même si certaines ont des valeurs phonémiques variables (ex : la lettre T peut donner le son /t/ ou /s/, ou bien être muet en fin de mot). La lecture est donc plus facile à mettre en place car elle respecte bien la conversion grapho-phonémique. Tandis qu'en écriture, un même son peut être transcrit de nombreuses façons, c'est le cas notamment du /s/ (qui peut s'écrire S, SS, C, T, X, Ç, SC) ou des sons vocaliques (ex du son /o/ : O, AU, EAU). Ce qui rend l'écriture plus complexe à apprendre car les possibilités d'écrire un même son sont diverses.

Le caractère opaque de la langue française n'est pas la seule explication au fait que la transcription écrite pose davantage de problèmes aux élèves. En effet, la lecture autorise plus de souplesse dans la "technique" à respecter que l'écriture : par exemple, lors de la lecture silencieuse, le lecteur expert peut lire en diagonale, sauter des petits mots, et s'il lit à haute voix, il les lit sans effort ; alors que pour écrire, même avec un très bon niveau, ces petits mots doivent être transcrits et demandent autant de rigueur que les autres. L'activité d'écriture réclame donc davantage d'efforts et de concentration, et cela peut expliquer pourquoi elle entraîne un plus grand nombre d'erreurs chez les élèves.

Le décodage et l'encodage se mettent en place simultanément, on dit même que c'est en écrivant que l'enfant apprend à lire. Néanmoins, du fait qu'elle soit plus stable, la correspondance graphème-phonème est plus vite établie que la correspondance phonème-graphème.

Et c'est seulement quand ces deux processus sont automatisés que l'enfant est capable de mieux tenir compte des règles de l'écrit : respect des règles orthographiques, prise en compte du contexte (homonymes), des irrégularités, etc.

La compréhension

Si la lecture consiste dans un premier temps à décoder pour comprendre, c'est aussi et surtout un moyen de communiquer avec l'autre, de partager des points de vue. L'acte de lecture dépasse ainsi le cadre du décodage : c'est finalement l'accès au sens qui prime. Mais cela ne peut se faire sans un déchiffrement fiable, tout est donc lié. Le travail autour du code écrit amène donc également les enfants vers le sens, puisqu'une meilleure identification des mots permet une compréhension plus sûre.

Or, nous savons que c'est le niveau de compréhension verbale qui vient conditionner l'accès au sens de ce qui est décodé à l'écrit. Le niveau verbal (lexical et morphosyntaxique) permet en effet de finaliser la lecture, autrement dit d'accéder au sens de ce qui est lu. L'interaction entre langage oral et langage écrit est constante, la maîtrise et les expériences de lecture permettant à l'enfant d'enrichir son langage, et d'accéder à l'abstraction. Savoir déchiffrer et reconnaître la signification des mots ne suffit pas pour lire une phrase ou un texte, les élèves apprennent aussi à prendre appui sur l'organisation de la phrase ou du texte qu'ils lisent. Ils acquièrent le vocabulaire et les connaissances nécessaires pour comprendre les textes qu'ils sont amenés à lire.

L'expérience personnelle va, elle aussi, permettre l'accès à l'écrit lorsque la compréhension correcte de la phrase repose sur le vécu du lecteur. C'est le bon sens et la comparaison avec des situations semblables qui feront parfois la différence entre deux façons de "lire" une même phrase (exemples : les poules du couvent couvent, nous portions des portions de tarte).

Dès ce rappel des conditions d'un bon accès à l'écrit, et donc avant même de comparer les enfants en termes de rapidité ou de respect des règles orthographiques, il est déjà possible de repérer des enfants plus fragiles à l'écrit. Dans un précédent travail, D. CRUNELLE (2006) a pu définir des profils d'enfants selon que les difficultés à l'écrit sont de l'ordre du décodage et/ou de la compréhension :

- les bons décodeurs et bons compreneurs : ils n'ont pas de difficultés

- les bons décodeurs et mauvais compreneurs : ils ont des compétences correctes pour décoder l'écrit, mais cela ne leur permet pas pour autant d'accéder à la compréhension de ce qui est lu (ces élèves sont pénalisés par des difficultés linguistiques) ; ils sont parfois aidés par la reformulation

- les mauvais décodeurs et mauvais compreneurs : la compréhension est forcément altérée à cause du mauvais décodage. Parmi ceux-ci, certains élèves comprennent mieux, voire parfaitement bien, si le texte est lu par l'adulte tandis que d'autres auront besoin en plus que le texte soit reformulé. Dans le cas où les élèves restent mauvais compreneurs malgré la reformulation ou la lecture orale, on peut parler de difficulté globale (à la fois sur le décodage et au niveau linguistique), qui entraîne souvent un échec scolaire massif.

L'analyse précise des comportements d'apprentissage des enfants montre bien combien il est essentiel de tenir compte des possibilités et des difficultés de chaque élève si l'on veut adapter les outils pédagogiques à leurs particularités.

Les différents types d'aménagements pédagogiques et éventuellement d'examen aideront donc des catégories d'élèves bien particuliers, et l'objectif du PIAPEDE est de déterminer lesquels sont les plus adaptés à chaque enfant pour lui permettre de maintenir un processus d'apprentissage efficace. Nous indiquerons dans la partie pratique les multiples possibilités d'aménagements existantes.

1.1.2. Automatisation

Les deux voies de lecture et de transcription sont maîtrisées entre le CE2 et le CM1, elles sont automatisées par la majorité des élèves. Ensuite, le bon lecteur utilise les deux voies de manière complètement automatique, privilégiant la voie d'adressage, plus économique pour lui.

On note un accès au sens d'autant plus rapide que la lecture est automatisée, puisque le lecteur est libéré du coût intellectuel que représente le déchiffrage. Mais cette automatisation permet également une plus grande vitesse de lecture et une prise en compte des particularités et des règles orthographiques. En effet, pour comprendre des phrases plus complexes aux niveaux syntaxique et/ou lexical (ex : les poules du couvent couvent), le lecteur a besoin d'avoir automatisé la lecture en elle-même afin de ne prêter attention qu'au sens possible de ce qu'il lit.

Pour preuve que la lecture est un acte complètement automatisé chez un lecteur expert, il nous est quasiment impossible de ne pas lire un mot lorsqu'il nous

est présenté. C'est ce que démontre l'effet Stroop : la lecture vient interférer sur l'activité de dénomination de couleurs (STROOP J-R, 1935). Et cette activité est devenue tellement automatique que nous n'en avons même plus conscience lorsqu'il s'agit de l'expliquer : un lecteur ordinaire doit s'interroger avant de dire de quelle façon il a lu un mot.

1.1.3. Orthographe

Pour mieux comprendre les types d'erreurs des enfants en difficulté à l'écrit (ou des jeunes apprentis scripteurs), rappelons qu'il existe deux types d'orthographe.

D'une part, l'orthographe d'usage, qui régit les graphies usuelles des mots comportant des particularités orthographiques : doublement de consonnes (ex : offrir), lettres finales muettes (ex : une souris), irrégularités (ex : une femme), lettres muettes (ex : du thé), graphies complexes (ex : le coccyx). Les erreurs liées à l'orthographe d'usage sont dites « lexicales ». C'est l'appropriation de toutes ces règles orthographiques qui permet à l'enfant de pouvoir transcrire des mots irréguliers qui, par définition, ne suivent pas la stricte correspondance phonème-graphème.

D'autre part, l'orthographe grammaticale, qui modifie la graphie des mots selon leur fonction au sein de la phrase. Elle comprend toutes les marques flexionnelles : la terminaison des verbes conjugués, le genre et le nombre des noms et des adjectifs, ainsi que le choix entre les homophones grammaticaux (ex : mon / m'ont).

De plus, en français, l'orthographe sert également à marquer des différences morphologiques et syntaxiques, qui ne sont pas forcément audibles à l'oral (ex : j'aimerai/j'aimerais).

Face à toutes ces conventions d'écriture, l'enfant doit mémoriser et appliquer nombre de règles ; et l'élève en difficulté fera tout logiquement beaucoup d'erreurs que nous devons analyser pour les contourner de manière efficace. Cependant, le respect des règles joue de toute évidence un rôle important dans l'acceptation de l'arbitraire du code orthographique, et ce critère peut être mis en lien avec le respect de l'autorité de manière générale de la part de l'enfant.

De la même manière qu'on retrouve plusieurs types d'enfants lecteurs sur le versant réceptif, nous pouvons décrire trois profils d'élèves scripteurs en fonction des lacunes sur le versant expressif.

1.1.3.1. Une écriture difficilement lisible

Parmi les élèves en difficulté sur le plan de l'expression écrite, nous relevons ceux dont l'écrit est presque illisible en raison d'un nombre de fautes trop important. Cependant, toutes les erreurs d'expression écrite ne sont pas de même nature, elles peuvent être qualifiées selon leurs propriétés :

- d'erreurs phonétiques : confusions de sons ou de lettres (phonèmes, graphèmes, sons complexes...), inversions dans les groupes de lettres, ou encore ajout ou omission de lettres
- d'erreurs lexicales : elles concernent les particularités orthographiques propres à chaque mot, ou famille de mots, mais si le mot n'est pas mémorisé en lexique interne, il sera écrit selon la conversion phonème-graphème sans respecter l'orthographe d'usage (ex : « jirafe » pour girafe). On parle d'une « écriture phonologique » dans le cas où l'élève écrit en se basant uniquement sur les sons de la parole, c'est-à-dire que les mots sont transcrits comme une suite de sons, sans tenir compte des règles d'usage ou des contraintes grammaticales. On observe alors un respect de la forme phonologique des mots mais de nombreuses régularisations (le mot irrégulier est transcrit comme un mot simple, ex : « fame » pour le mot femme).
- d'erreurs grammaticales pouvant porter sur trois types de règles morphologiques : confusions parmi des homophones grammaticaux (ex : c'est, ses, ces, sait), erreurs sur les accords des noms et adjectifs en genre et en nombre, et règles de conjugaison mal respectées (verbe mal accordé avec son sujet, terminaison erronée pour le temps utilisé...)
- d'erreurs de segmentation : la séparation des mots est incorrecte, des mots sont fusionnés (ex : « setemin » pour cette main) ou au contraire un mot peut être transcrit en deux morceaux

1.1.3.2. Des difficultés de réalisation

Pour certains élèves, la difficulté majeure, ou associée, est le graphisme. Si l'expression écrite dépend également des aptitudes graphiques de l'enfant, différents déficits viendront rendre « maladroite » l'écriture de l'élève :

- une mauvaise coordination oculo-manuelle entraîne des problèmes de repérage dans la page, mais aussi de respect de l'horizontalité, des lignes

hampes et des jambages, du parallélisme des lignes, de la dimension des lettres...

- un déséquilibre moteur (position inadaptée, ou gestes mal maîtrisés) peut provoquer des erreurs de mouvements (tremblements, tracés irréguliers...), de forme (lettres mal formées) ou de trajectoire (écriture en miroir, à l'envers)
- un défaut de programmation motrice (représentation mentale) peut amener l'enfant à commettre des erreurs dans l'enchaînement des traces graphiques : lettres incomplètes, lenteur, manque de lisibilité....

Le niveau d'orthographe détermine donc en partie la capacité qu'a l'enfant à se faire comprendre via sa transcription écrite. Il doit savoir appliquer des règles afin de transmettre le sens qu'il a voulu donner à sa production écrite, et pouvoir individualiser les mots pour les segmenter de manière correcte.

En conclusion de cette partie sur les conséquences des difficultés en langage écrit sur l'aptitude des élèves à lire et écrire, il est indispensable de rappeler qu'à l'école l'écrit est constamment privilégié. Les contrôles sont en effet presque exclusivement réalisés à l'écrit et de manière collective. Par conséquent, les mauvais lecteurs et/ou scripteurs deviennent vite des mauvais élèves. Et même si leurs productions sont bonnes sur le fond, c'est-à-dire au niveau des acquisitions, leurs résultats scolaires chutent très rapidement.

1.2. Origines possibles

Une fois écartés les problèmes sensoriels, on relève quatre origines possibles à ces difficultés à l'écrit, parfois cumulées entre elles.

1.2.1. Lenteur

Des difficultés ou troubles d'attention et/ou de concentration, ainsi qu'une lenteur (notamment en cas de THADA : trouble hyperkinétique avec déficit de l'attention) peuvent expliquer des difficultés à l'écrit chez un enfant.

1.2.1.1. Manque d'attention

MOSCOVITCH (1982) définit l'attention comme "le processus de contrôle qui rend l'être capable de choisir à partir d'un certain nombre d'alternatives les tâches qu'il devra effectuer ou les stimuli qu'il devra traiter, ainsi que la stratégie cognitive qu'il devra adopter pour mener à bien ces opérations". Concernant le langage écrit, entrent en jeu différents sous-types d'attention :

- l'attention sélective permet de se focaliser sur une information (ex : orthographe du mot évoqué) et d'inhiber les informations concurrentes (ex : homophones grammaticaux).

- l'attention divisée permet de réaliser deux tâches simultanément, comme par exemple écouter le contenu de la dictée donné par l'enseignant et transcrire les mots au fur et à mesure.

- l'attention visuelle est essentielle dans l'activité de lecture, tout comme dans la transcription écrite. Dans les deux situations, elle évite les confusions visuelles pour une meilleure précision de déchiffrage et d'écriture.

- l'attention auditive donne à l'enfant les moyens de repérer les indices sonores du langage oral afin de mieux les transcrire ensuite, elle fait également partie de la boucle audio-phonatoire utilisée au cours de l'activité graphique, lorsque l'enfant passe par la subvocalisation.

L'impact d'un trouble de l'attention se mesure matière de durée (intensité) et de qualité (sélectivité). Concernant le langage écrit, il provoquera des erreurs dans le décodage (oublis de lettres, de mots, confusions, sauts de lignes...) mais aussi dans la compréhension puisque celle-ci réclame des efforts attentionnels importants afin de sélectionner les éléments à prendre en compte tout en restant concentré sur le support présenté. Sur le versant expressif, un déficit de l'attention conduira l'enfant à oublier des lettres, à les doubler, à omettre des mots ou des morceaux de mots en situation de dictée, à régulariser certains mots (s'il manque de concentration et oublie qu'il y a une particularité orthographique), etc.

Les performances du sujet présentant un trouble de l'attention pourront se détériorer au fil de l'activité, ou bien s'avérer assez fluctuantes sur des courtes périodes.

La lenteur d'un enfant qui peine à entrer dans le langage écrit peut donc s'expliquer notamment par un défaut d'attention : si l'enfant a du mal à se concentrer

sur la tâche, il va lui falloir plus de temps pour choisir l'orthographe d'un mot ou se remémorer les mots entendus par exemple.

Un décodage non automatisé va bien évidemment causer une lenteur de travail puisque l'enfant devra se poser des questions sur chaque mot, hésitera, fera des retours en arrière si ses hypothèses de lecture ne sont pas exactes. Et ce manque de rapidité pèsera inévitablement sur ses capacités de compréhension de l'écrit.

1.2.1.2. Difficulté de décodage modérée

La lenteur peut aussi être la conséquence de difficultés de décodage modérées. Des élèves présentant un décodage imparfait sont en effet susceptibles de compenser leurs difficultés à condition de disposer de plus de temps.

Certains élèves seront véritablement rassurés et même aidés par le temps supplémentaire qu'on leur propose, et parmi eux, des élèves dyslexiques-dysorthographiques a minima qui peuvent décoder correctement si on leur laisse davantage de temps pour réaliser cette activité.

1.2.2. Manque d'appétence

Le système scolaire exige de l'élève qu'il soit actif, ce qui implique un minimum d'appétence au fait d'apprendre, de se construire des savoirs.

Le désir d'apprendre, y compris de la part de l'environnement de l'élève, est un facteur à ne pas négliger dans les apprentissages nombreux et variés au cours de la scolarité. Concernant l'apprentissage du code écrit : la lecture doit être considérée comme un moyen de découverte et de plaisir d'échange, et non comme une contrainte.

Un manque d'appétence est visible à travers l'attitude de l'enfant qui n'a pas compris ce qu'il faisait en classe ou qui ne manifeste aucune envie (refus de participer, travail bâclé, absentéisme, manque de concentration...) mais les raisons d'un tel comportement sont bien souvent extérieures à l'enfant. Bien qu'il soit seul devant son devoir ou en classe, sa conduite fait inévitablement écho à ce qu'il peut vivre à la maison.

Marie-Claude BELIVEAU (2007), orthopédagogue, relève trois phénomènes responsables d'un tel désinvestissement à l'égard de la scolarité.

Tout d'abord les enfants "à qui on a dit que l'école ne servait à rien", à qui les parents ont parfois relaté leur propre scolarité chaotique, n'ont certainement pas la même appréhension des enseignements que les enfants encouragés à faire des efforts.

Elle évoque ensuite « l'enfant-roi à qui on ne demande rien à la maison, qui vit selon ses rythmes et humeurs, et auquel les parents s'adaptent heure après heure sans aucune contrainte ». Il est évident que cet élève n'aura pas le désir d'investir l'enseignement qui représente tout le contraire, à savoir la rigueur, la persévérance et la détermination.

La dernière configuration qu'elle présente est celle des enfants qui ont perdu leur motivation pour l'école, "à force d'y vivre des conflits, que ce soit avec leur enseignant, leurs pairs ou avec leurs parents autour des devoirs à la maison". A force d'entendre des choses négatives et de devoir faire beaucoup d'efforts non récompensés, l'enfant peut se laisser convaincre qu'il n'est pas "fait pour les études", et perdre le goût d'apprendre pour soi.

L'élève se trouvera tout logiquement en difficulté si cette appétence lui fait défaut, et on comprend notamment les répercussions possibles sur l'utilisation du code écrit qui ne sera perçu que comme une discipline de plus. Pour certains « la lecture devient un exercice mécanique, articulé, sans contact avec le langage, dénué d'intérêt et d'autant plus astreignant qu'elle est présente dans toutes les activités scolaires. » (S. ROUCHY, 1987).

Afin de casser le cercle vicieux, l'adulte qui repère ce genre de difficultés fera en sorte d'instaurer un climat de confiance entre lui et l'enfant. Dans le cas d'un enseignant par exemple, "une condition essentielle pour aider les enfants les plus en difficulté est de ne pas les dévaloriser mais au contraire de mettre en évidence leurs progrès, d'accompagner et de récompenser leurs efforts" (Marie-Line BOSSE, 2004).

La mise en place d'aménagements adaptés contribue largement à restaurer une confiance en soi et une énergie de travail puisqu'on place l'enfant dans de meilleures dispositions d'apprentissage et que ses réussites sont mieux prises en compte. Par nos sollicitations, il faut mettre l'enfant en projet et parfois adapter les questions pour le mettre en situation de réussite. Ainsi, l'enfant donne du sens à ce qu'on lui enseigne, il trouve une place active et se projette comme un élément à part

entière du groupe classe. La motivation de tout ce qu'on entreprend est la réussite, il faut toujours regarder l'enfant comme quelqu'un qui va réussir. Et si chaque famille accorde plus ou moins d'importance à l'écrit, c'est à l'école de faire comprendre aux enfants que l'écriture est importante à l'école, parce qu'elle est importante aussi hors de l'école.

Ces difficultés d'ordre psychoaffectif (refus du système scolaire, manque d'intérêt et auto-dépréciation) peuvent être identifiées lorsqu'on connaît bien l'enfant et/ou sa famille. Mais si ce n'est pas le cas, nous veillerons à observer attentivement le comportement de l'enfant, à noter ses remarques en cours de passation, etc.

1.2.3. Déficit linguistique

Le niveau linguistique regroupe différents aspects du langage : la phonologie, le lexique, la syntaxe, et la compréhension. La maîtrise de ces différentes composantes est indispensable à un bon décodage et à une compréhension satisfaisante. Dans le cas contraire, les difficultés seront multiples : pauvreté du vocabulaire, traitement des phrases inférieur à celui des mots, et compréhension déficitaire.

Les difficultés verbales de l'enfant vont se manifester par des erreurs de compréhension du message oral ou écrit, notamment lorsque la syntaxe est complexe et/ou le vocabulaire peu fréquent. Celles-ci sont souvent à mettre en lien avec la situation socio-culturelle de l'enfant et l'environnement langagier à la maison, bien qu'il s'agisse parfois d'un véritable trouble (d'une dysphasie notamment).

Le rôle de l'école est aussi d'ouvrir les intérêts et de multiplier les apports aux enfants, et notamment à ceux qui reçoivent peu de stimulations par ailleurs. Les répercussions d'un travail sur le vocabulaire d'un élève en difficulté par exemple, sont nombreuses et essentielles pour la suite de sa scolarité et de son avenir. En élargissant son vocabulaire, l'enfant accroît sa capacité à se repérer dans le monde qui l'entoure, à mettre des mots sur ses expériences, ses opinions et ses sentiments, à comprendre ce qu'il écoute et ce qu'il lit, et à s'exprimer de façon précise à l'oral comme à l'écrit.

Puis les phrases se complexifient au cours de la scolarité, dans toutes les matières enseignées, permettant à l'élève d'enrichir son langage écrit des marques du code syntaxique. Il s'agit d'une relation réciproque puisque lorsque l'enfant

apprend à lire, ses lectures deviennent la plus grande source de vocabulaire et de constructions syntaxiques.

En cela, les difficultés d'apprentissage de la lecture interfèrent invariablement avec les autres apprentissages scolaires, alors qu'un enfant ayant de bonnes compétences langagières apprend plus facilement et de façon plus autonome les contenus d'apprentissage scolaire.

1.2.4. Dyslexie – Dysorthographe

Même si le PIAPEDE est destiné à aider l'ensemble des enfants en difficulté à l'écrit, et non pas seulement les enfants pour lesquels un diagnostic précis aurait été posé, il est important de rappeler ce qu'est la dyslexie-dysorthographe dans la mesure où elle constitue l'une des causes de difficultés d'apprentissage du langage écrit.

La dyslexie développementale se définit comme un trouble spécifique de l'acquisition, de l'automatisation, puis de l'utilisation du langage écrit, chez un enfant d'intelligence normale, dont les difficultés ne peuvent être attribuées ni à un déficit sensoriel, intellectuel, psychologique, psychoaffectif, ni à une lésion cérébrale, ni à un défaut de scolarisation et/ou de stimulations socioculturelles. Les difficultés de l'enfant dyslexique sont spécifiques et durables. Il ne s'agit pas d'un simple retard mais bien d'une déviance par rapport à la norme.

Le processus d'acquisition de la lecture est désorganisé, les difficultés portent sur les mécanismes spécifiques de décodage de l'écrit. En effet, si le décodage n'est pas automatisé, il ne permet pas à l'élève de se mobiliser sur la compréhension du message.

Il existe plusieurs types de dyslexie, et à chacune d'elles correspond une forme de dysorthographe associée et toujours plus sévère :

- La dyslexie phonologique : à cause d'un déficit du canal auditivo-visuel, la conversion graphème-phonème ne se met pas en place correctement ; l'enfant déchiffre donc mal mais peut s'appuyer sur sa mémoire pour traiter les mots les plus courants de sa langue.
- La dyslexie de surface : le canal visuel et la mémoire visuelle sont touchés, ce qui oblige l'enfant à utiliser constamment la conversion graphème-phonème, à défaut de pouvoir stocker les mots connus en mémoire à long terme. L'accès

au sens est compromis par la lenteur de lecture et par la difficulté à prendre en compte les variations orthographiques.

- La dyslexie mixte : les difficultés concernent à la fois le déchiffrage (associer les sons et les graphies) et la mémorisation des mots.
- La dyslexie visuo-attentionnelle : la sélection des informations pertinentes est entravée par un défaut d'attention qui entraîne des erreurs de type ajouts ou omissions de lettres, sauts de lignes, etc.

Des élèves dyslexiques-dysorthographiques peuvent faire partie des catégories d'enfants en difficulté avec le langage écrit précédemment définies (enfants lents, en manque de motivation, ou en difficultés linguistiques), ce qui illustre à nouveau l'intrication des différentes causes expliquant un échec face au langage écrit.

Au vu de ces critères caractéristiques des différents types de dyslexie-dysorthographie, il semble clair que tous les élèves en difficulté à l'écrit ne sont pas concernés par ce trouble. C'est la raison pour laquelle nous nous devons de cibler au mieux les problèmes rencontrés par chaque enfant afin de pouvoir lui proposer l'aide la plus adaptée.

1.2.5. Des difficultés plus globales

Dans un dernier cas, on peut se trouver confronté à des difficultés cognitives globales, c'est-à-dire que les consignes proposées sont trop complexes pour l'enfant. La question d'une déficience intellectuelle doit alors se poser, il peut s'agir d'une déficience initiale, d'origine génétique, ou bien de difficultés cognitives acquises. Ces dernières sont occasionnées par la répétition des échecs, le cumul des difficultés et donc des manques d'apprentissage, ou encore par le fait d'avoir été fréquemment mis à l'écart au cours de la scolarité.

Les stimulations de la part de l'environnement de l'enfant (famille, équipe enseignante notamment) jouent un rôle essentiel dans son épanouissement cognitif. Ce sont des acteurs plus ou moins directs de la vie scolaire de l'enfant, qui vont l'aider à participer aux apprentissages, et à maintenir une motivation suffisante pour se dépasser. En cas de carences environnementales, l'élève peut laisser échapper des informations essentielles, et l'écart se creusera par rapport aux enfants de son âge, jusqu'à parfois entraîner une déficience.

1.2.6. Des explications multiples

Nous avons vu cinq principales manières d'expliquer des difficultés de langage écrit chez un enfant, mais celles-ci peuvent se cumuler entre elles et créer un terrain défavorable à la scolarité de l'élève.

On peut trouver par exemple un élève dyslexique présentant une dysphasie (trouble sévère et durable du langage oral) et dont les difficultés linguistiques seront majeures.

La dyslexie peut aussi se combiner avec un milieu socio-culturel défavorisé, des données permettent selon VALLEE et DELLATOLAS (2005) de considérer que le niveau socio-culturel bas de la famille est un facteur de risque de difficultés de langage oral ou écrit de l'enfant. Il peut s'agir d'amplification des difficultés et/ou de ralentissement des progrès par manque de prise en charge ou de soutien familial. En outre, pour VALLEE et DELLATOLAS (2005), il faut voir un facteur de risque de difficultés de langage ou d'apprentissage chez un enfant dont les parents signalent leurs propres difficultés de langage dans l'enfance et une inquiétude quant au langage de leur propre enfant.

Dans ces cas-là, et dans l'ensemble des situations où la difficulté à l'écrit est aggravée par une autre, il est évident que des aménagements pédagogiques appropriés sont indispensables au maintien d'une scolarité satisfaisante et d'une qualité de vie correcte pour l'enfant.

1.3. Au cœur des objectifs : l'élève en difficulté

Après avoir examiné les différentes manifestations et analysé les possibles explications des difficultés de langage écrit, nous allons nous attacher à décrire la situation actuelle en France, en portant un regard plus attentif sur le Nord-Pas-de-Calais, région de notre étude. Nous préciserons également la place de l'orthophonie aux côtés de l'enfant maîtrisant mal l'écrit.

1.3.1. Des difficultés scolaires aux graves conséquences parfois

Nous l'avons vu précédemment, les conséquences d'un trouble du langage écrit peuvent être lourdes avec un risque de difficultés scolaires étendues puisque l'enseignement scolaire passe essentiellement par la modalité écrite. Dans des cas extrêmes, une mauvaise maîtrise du code écrit peut conduire les individus à une

situation d'illettrisme ou à des orientations inadaptées pour les enfants issus de niveaux socio-culturels faibles et/ou ne bénéficiant d'aucune aide extérieure.

1.3.1.1. La situation en chiffres

Les rapports actuels estiment que 3 à 5% des enfants sont dyslexiques en 2009 (DELAHAIE, 2009). Mais les statistiques officielles rapportent qu'un nombre plus important d'enfants présentent un faible niveau de lecture : « les évaluations nationales conduites en CE2 décrivent jusqu'à 20% d'enfants ne maîtrisant pas les compétences de base du langage écrit. En 6ème, 15% d'enfants restent en difficulté », dont des difficultés sévères pour 5 à 6% d'entre eux (FLUSS et coll, 2008).

Cela témoigne du fait que sans que l'enfant présente un trouble sévère du langage écrit (dyslexie-dysorthographe), la difficulté d'acquisition et de maîtrise du langage écrit peuvent conduire à l'échec scolaire, et faire de l'illettrisme un problème sociétal majeur.

Des études récentes ont mis en évidence ce décalage entre les lecteurs les plus performants et les plus faibles. Pour CUNNINGHAM (2001), un très bon lecteur en classe de CM2 lit 20000 mots en une semaine contre 350 mots lus seulement par un faible lecteur. Et une étude de SHAYWITZ (1999) indique qu'en CM1, les 10% de meilleurs lecteurs lisent en deux jours le même nombre de mots que les 10% les plus faibles en un an.

Les chiffres concernant les adolescents ne sont pas plus optimistes : le Ministère de l'Éducation Nationale publie qu'en 2008, parmi les 800 000 jeunes hommes et femmes de nationalité française participant à la Journée d'Appel de Préparation à la Défense (JAPD), 78,4% sont des lecteurs habiles, alors que 9,8% d'entre eux constituent un groupe de lecteurs médiocres, 6,9% ont de très faibles capacités de lecture, et enfin 4,9% présentent des difficultés sévères.

1.3.1.2. Une accumulation de difficultés

Lorsque les difficultés de langage écrit viennent s'ajouter à une situation déjà complexe ou problématique pour l'élève, il est certain que sa réussite scolaire est d'autant plus fragile.

Parmi les exemples, on peut citer le cas des enfants sourds ou malentendants, pour qui l'acquisition et la maîtrise du langage sont rendus plus complexes par leur handicap sensoriel. Bien d'autres situations peuvent ainsi pénaliser lourdement l'enfant dans sa scolarité, si la difficulté à l'écrit se surajoute à des problèmes préexistants, de santé notamment.

D'autre part, il existe certaines disparités intra-régionales ou intra-urbaines, pouvant être liées à la position géographique de quartiers aisés ou défavorisés. Dans les quartiers difficiles par exemple, sans qu'il y ait à la base plus de troubles spécifiques, ces troubles deviennent plus souvent massifs dans la mesure où ils ne sont pas pris en charge.

1.3.1.3. Focus sur la situation en Nord-Pas-de-Calais

Les chiffres fournis d'après les JAPD de 2008 indiquent que certaines régions ont une proportion de jeunes en difficulté avec la lecture supérieure à la moyenne nationale qui se situe à 12% (contre 10,9% en 2005). Il s'agit de la Picardie, de l'Aquitaine, du Nord-Pas-de-Calais, de la Bourgogne et de la Champagne-Ardenne.

Le Nord-Pas-de-Calais affiche donc un taux élevé de jeunes adultes ayant un faible niveau de lecture, ainsi qu'un taux d'illettrisme plus élevé que la moyenne nationale (15,5% contre une moyenne nationale de 9% environ en 2007) selon l'Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme.

Ces résultats en décalage avec la moyenne nationale s'observent dès le cycle primaire : « les évaluations du CE2 montraient sur Lille des écarts importants en maîtrise de la langue par rapport aux résultats nationaux, des scores en lecture et compréhension particulièrement faibles pour de très nombreux élèves et des compétences de base non acquises pour la plupart des élèves de zones défavorisées (c'est-à-dire des résultats inférieurs à la moyenne des Réseaux d'Éducation Prioritaire, ou REP en France)» (Journal de l'académie de Lille, 2004).

La priorité est alors de concentrer les efforts de chacun sur la réussite scolaire des élèves pour écarter au mieux le risque d'exclusion socioculturelle encouru par les mauvais lecteurs si la situation n'évolue pas favorablement pour eux (illettrisme). De nombreuses initiatives existent au niveau national et dans les principales régions concernées, un site internet spécifique dédié à la prévention et à la lutte contre l'illettrisme a ainsi été créé : www.bienlire.education.fr.

Différents plans ont été mis en place dans la région Nord-Pas-de-Calais depuis 1994 et ont fait émerger de nouveaux outils dont un Centre Ressource Illettrisme, un Dispositif permanent de Maîtrise de Savoirs de base, la constitution du réseau LIRE. En 2006, un groupe « Illettrisme » a été créé au sein du Comité de Coordination Régional de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (CCREFP), à l'initiative duquel un plan régional stratégique d'accès pour tous aux savoirs de base (2008-2012) est lancé, avec « des politiques de prévention pendant le temps de la scolarité » parmi ses objectifs.

1.3.1.4. Lutter contre l'échec scolaire

Nous savons aujourd'hui combien il est important de soutenir et rééduquer ces enfants pour qu'ils échappent à ce qu'on appelle la "spirale de l'échec" : les difficultés langagières entraînent des difficultés de communication et d'apprentissage, qui déclenchent à leur tour un échec scolaire. L'échec peut ensuite causer des troubles du comportement qui engendrent des difficultés de communication, à nouveau source de difficultés d'apprentissage, etc.

Pour les différents professionnels ayant une mission éducative, l'objectif reste de soutenir les élèves en difficulté pour leur permettre de contrer l'effet dit Mathieu (ou « parabole des talents »), décrit par STANOVITCH (1986) : les riches s'enrichissent, les pauvres s'appauvrissent. Cette expression schématise l'accentuation de l'écart entre le niveau de l'élève performant et celui de l'élève en difficulté, au cours de la scolarité. L'élève performant s'appuie sur ses bases, il lit et améliore sa vitesse et son niveau de lecture, son vocabulaire et ses connaissances sur le monde. Tandis que l'élève lecteur précaire lit bien moins, ne progresse pas et accentue son échec tout au long de sa scolarité, avec la complexification des apprentissages, si on ne lui propose aucune aide.

Toutes ces données illustrent à nouveau l'importance de savoir reconnaître les difficultés de chaque enfant pour l'aider dans sa scolarité et dans son développement plus global. Et dans cette volonté de préciser les comportements d'échec ou de difficulté face à l'écrit pour y répondre de manière plus adaptée, l'orthophonie apporte un éclairage et des enseignements précieux.

1.3.2. L'orthophonie

1.3.2.1. Son rôle de prévention

« L'orthophoniste peut proposer des actions de prévention, d'éducation sanitaire ou de dépistage, les organiser ou y participer. Il peut participer à des actions concernant la formation initiale et continue des orthophonistes, et éventuellement d'autres professionnels, la lutte contre l'illettrisme ou la recherche dans le domaine de l'orthophonie. » (Article 4 du Décret de compétences des orthophonistes n°2002-721 du 2 mai 2002). L'orthophonie a donc légitimement sa place dans le dispositif d'aide mis en place en milieu scolaire et au cœur des actions menées à travers le PIAPEDE.

Le PIAPEDE est un outil par lequel nous cherchons à donner aux élèves la possibilité de mieux réussir leur vie scolaire grâce à une meilleure utilisation de leurs compétences. Ce protocole peut ainsi s'inscrire dans une démarche d'éducation thérapeutique dont le but est de faire prendre conscience au sujet de son fonctionnement propre et des modifications qui pourraient lui apporter plus d'autonomie et d'efficacité.

L'éducation thérapeutique est définie par l'OMS-Europe (1996) comme suit : « Elle vise à aider les patients à acquérir ou maintenir les compétences dont ils ont besoin pour gérer au mieux leur vie avec une maladie chronique [...] ». En remplaçant les termes « maladie chronique » par des difficultés d'apprentissage et d'utilisation du langage écrit, le PIAPEDE entre tout à fait dans cette perspective : nous aidons l'élève en difficulté à poursuivre une scolarité efficace en contournant ses propres limites.

A l'intérieur de cette démarche préventive, ou même au cours de sa rééducation personnalisée, l'orthophoniste a un rôle d'information auprès des parents et des différents professionnels de l'éducation. Grâce à sa formation solide sur les mécanismes d'apprentissage du langage écrit et les dysfonctionnements possibles, l'orthophoniste éclaire de ses connaissances les démarches entreprises autour des élèves en difficultés. Tous les intervenants scolaires apportent également leur expérience, et doivent disposer d'informations claires et de conseils avant de songer à modifier leur enseignement au profit d'une pédagogie différenciée. Ne pas laisser un élève dans ses difficultés relève donc d'un ensemble de professionnels qui contribuent au bon développement de l'enfant, en y associant autant que possible les parents.

C'est dans cette optique et au sein d'un réseau pertinent et avisé que s'inscrit le PIAPEDE afin de devenir un outil de lutte contre l'échec scolaire et de prévention de l'illettrisme. Le protocole sera détaillé dans un chapitre ultérieur.

1.3.2.2. Son rôle rééducatif

Si l'orthophonie concerne assurément les enfants dyslexiques-dysorthographiques, il faut également envisager une prise en charge pour les enfants souffrant de difficultés à l'écrit imputables à un retard de langage oral ou d'un retard plus global. L'orthophoniste est en effet détenteur des savoir-faire et des techniques requis pour l'accompagnement et le suivi de ces patients. La prise en charge sera alors plus ponctuelle et s'accompagnera d'un partenariat avec les enseignants.

Pour D. CRUNELLE (2010), la rééducation orthophonique ou la pratique pédagogique auprès de tout enfant en difficulté à l'écrit s'articulent autour de trois axes de travail :

Des stratégies de renforcement, visant à aider l'enfant à maîtriser l'écrit au mieux de ses potentialités. Plutôt que de commencer par l'aspect le plus déficitaire, on va s'appuyer sur ce qui fonctionne pour compléter ce qui fait défaut. Ces stratégies s'élaborent à partir du repérage des difficultés (se référer à la classification des erreurs, paragraphe 1.1.3.1), des compétences et des stratégies positives d'apprentissage de chaque élève. Elles s'appuient sur les compensations et l'apport de redondances comme le renforcement visuel (gestes Borel, dessins...) pour un enfant ayant un trouble de discrimination auditive (confusion de phonèmes proches). Il faudra donc observer et évaluer l'enfant pour identifier le canal le plus efficace pour lui, et l'appliquer pour les autres formes d'apprentissage.

Ex : fiches mémo avec deux colonnes pour les consonnes sourdes ou sonores, fleur phonologique, stratégies mnémotechniques (queue de cochon accrochée au C du mot "porc" pour le distinguer du mot "port"), amener l'enfant vers une orthographe phonologique qui peut rester incorrecte mais qui serait lisible par lui-même et son entourage.

Des stratégies de remédiation : l'objectif est de repérer les compétences socles déficitaires et de les travailler en visant un transfert sur l'écrit. L'orthophoniste s'appuiera sur les compétences émergentes pour travailler en tenant compte de la

zone proximale de développement définie par VYGOTSKY (1978) : « c'est la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout les problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout les problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés ». La prise en compte de cette zone proximale de développement permettra à l'enfant de dépasser ses compétences actuelles grâce à une activité conjointe avec le professionnel (orthophoniste ou enseignant) ou avec d'autres élèves.

Ces stratégies de remédiation donneront à l'enfant les moyens d'accéder à l'écrit (ex : faire progresser la conscience phonologique pour améliorer sa voie d'assemblage).

Et des stratégies de contournement, visant à lui permettre de réaliser ses apprentissages malgré ses difficultés, qu'on ne pourra faire disparaître. La démarche consiste donc à lui donner des stratégies et à l'aider à s'en servir pour passer par d'autres canaux d'apprentissage. Ces stratégies se construisent à partir du repérage de facilitateurs, comme un temps supplémentaire, l'utilisation de l'ordinateur, l'oral privilégié, la reformulation de consignes, la réduction d'exigences...

C'est dans le cadre des stratégies de contournement que s'inscrit le PIAPEDE.

Ces trois types de stratégies sont complémentaires et s'ajustent en permanence à l'âge et aux besoins de l'enfant.

Dans les faits, l'orthophoniste aura pour rôle de compléter ce qui est proposé à l'école : si l'école axe principalement son fonctionnement sur du renforcement par exemple, il complètera par un travail de contournement, et vice-versa.

Conjointement, l'orthophoniste peut chercher à amener l'enfant vers une méthode plus adaptée à ses capacités. En effet, un enfant n'utilise pas forcément la stratégie la plus efficace pour lui (auditive ou visuelle ; analytique ou synthétique), mais celle à laquelle il est habitué (sans doute rôle de l'environnement, de l'éducation...).

Enfin, il est essentiel que ces stratégies d'aide ne soient pas réservées au cabinet d'orthophonie, l'enfant doit apprendre à les généraliser. Leur transfert à d'autres situations (à l'école ou à la maison) peut nécessiter dans un premier temps une aide, jusqu'à l'automatisation totale ou partielle.

1.3.3. L'Éducation Nationale

1.3.3.1. Les aménagements envisagés

Diverses aides pourront être proposées à l'élève en difficulté à l'écrit, il s'agit des différents aménagements pédagogiques (ou d'examen dans les cas de « troubles dys » confirmés), et des dispositifs mis en place par l'Éducation Nationale. Nous évoquerons certaines de ces aides dans la partie pratique de notre travail.

1.3.3.2. Les enseignants

Les enseignants sont parmi les mieux placés, après les parents, pour repérer les lacunes des enfants. En cela, il est primordial de les aider à construire des outils permettant de déterminer les types de difficultés rencontrées par leurs élèves.

Les professionnels de l'éducation, et plus largement les adultes gravitant autour de l'enfant, doivent être autant que possible sensibilisés à détecter et signaler toute difficulté leur semblant déviante. Le PIAPEDE leur offre la possibilité de faire remonter des éléments objectifs sur les difficultés des enfants, et de faire en sorte de minimiser le retard pris par rapport au reste de la classe.

Les enseignants doivent donc s'impliquer dans ce parcours afin de rendre une scolarité aménagée possible. Concrètement, le rôle d'un professeur vis-à-vis des élèves en difficulté à l'écrit se décompose en trois étapes : repérer au plus vite la difficulté d'un enfant, trouver l'aide la plus appropriée et, le cas échéant, enclencher rapidement la constitution du dossier administratif, avec le psychologue scolaire. On comprend donc l'importance de s'inscrire dans un réseau pluridisciplinaire afin de se sentir guidé et conseillé. Les orthophonistes (en particulier) sont des interlocuteurs de choix dans toutes ces démarches, ils peuvent d'ailleurs avoir fait passer eux-mêmes le PIAPEDE à des patients afin d'engager le processus de pédagogie adaptée en partenariat avec l'équipe enseignante.

Afin de sensibiliser le corps enseignant à l'intérêt du PIAPEDE, mais aussi pour le familiariser à son utilisation, la commission PIAPEDE propose des journées de formation aux professionnels de l'éducation volontaires au cours desquelles on leur explique les données actuelles sur les difficultés d'apprentissage du langage écrit, sur la dyslexie-dysorthographe, mais aussi sur le rôle qu'ils ont à jouer avec ces jeunes en difficultés. Ces journées sont également l'occasion de leur présenter le

PIAPEDE, de proposer un entraînement de manière interactive et de partager les points de vue. La prise en main du PIAPEDE demande en effet quelques explications et conseils et ces moments offrent l'opportunité d'un échange intéressant et convivial, base d'un partenariat simple et efficace.

Si la présentation du PIAPEDE peut être l'occasion d'informer les intervenants sur les difficultés de langage écrit, ce n'est pas son objectif majeur. Il est donc à noter que de nombreuses initiatives existent, parmi elles on peut trouver par exemple une brochure intitulée « Troubles du langage oral et écrit. Comment les prendre en compte à l'école ? » (2009), disponible en ligne et éditée par l'Inspection académique de Haute-Savoie. Un groupe départemental de pilotage sur les troubles du langage a créé ce document qui redéfinit simplement les difficultés dont il est question, les rôles de chacun (enseignants, familles, intervenants spécialisés) ainsi que leurs moyens d'intervention. La brochure présente aussi une grille d'aide à l'observation du langage oral et écrit pour l'enfant de 2 ans à la fin du cycle 3.

Nous avons pris la mesure du faible niveau de langage écrit d'une partie des élèves de notre pays, et plus particulièrement encore dans la région Nord-Pas-de-Calais. Nous avons rappelé l'importance d'un repérage précoce des difficultés de langage écrit par des professionnels informés afin d'interrompre l'échec scolaire grâce à des actions menées de manière collective.

S'il est essentiel de toujours bien replacer l'enfant au centre du dispositif d'aide en prenant en compte tous les facteurs qui composent sa vie d'élève et d'enfant, il semble tout aussi nécessaire d'engager un partenariat entre les multiples acteurs de son parcours scolaire. C'est alors la combinaison des regards de chacun (parents, professeurs, enseignants spécialisés, psychologues scolaires, orthophonistes...) qui permettra la mise en place adéquate des différents aménagements utiles. Mais encore faut-il pouvoir déterminer quel(s) aménagement(s) serai(en)t profitable(s) à chaque élève en particulier, et c'est dans ce but que le PIAPEDE a été élaboré.

2. Le PIAPEDE

2.1. Présentation de l'outil

Le PIAPEDE (Protocole d'identification de l'Aménagement Pédagogique correspondant à un Élève en Difficulté à l'Écrit – et de l'aménagement d'examen si un diagnostic de dyslexie-dysorthographe invalidant est confirmé) a pour but de dégager un profil de conduite face à l'écrit. L'objectif est de comprendre comment fonctionne l'enfant lorsqu'il se trouve en difficulté, pour composer autour de lui des aménagements pédagogiques contournant ses faiblesses et permettant des apprentissages efficaces.

Il s'agit d'une évaluation formative qui n'aboutit pas à une note, on ne quantifie pas. La finalité du PIAPEDE est de fournir aux équipes éducatives un outil pratique pour apprécier la manière dont chaque élève en difficulté se comporte face aux différentes approches d'une même tâche, et éventuellement d'aider à l'identification de l'aménagement d'examen adapté si un diagnostic de dyslexie-dysorthographe invalidant est confirmé. Il s'adresse à tous les professionnels de l'éducation ou du soin désireux d'aider l'enfant en difficulté.

La démarche du PIAPEDE a été définie à partir de textes d'Annales d'évaluation et/ou d'examens et se décompose en plusieurs étapes successives :

* Niveau de décodage (lecture à voix haute) : on situe l'enfant parmi trois niveaux de décodage selon ses erreurs, son intonation et sa fluidité

* Compréhension de l'écrit

- lecture en temps imposé (3min), avec restitution des idées principales

- relecture sans contrainte de temps, puis nouvelle restitution des idées

- lecture orale par l'examineur, et l'élève restitue les idées principales avec ses mots

- lecture par l'examineur du texte simplifié sur le plan linguistique (reformulé), et restitution des grandes idées

* Expression écrite

- écriture autonome en 5 minutes : inventer une suite au texte proposé, ou une autre histoire s'il n'a pas d'idées

- relecture et auto-correction avec un stylo d'une autre couleur pendant 2 minutes

- écrire à nouveau son texte à l'ordinateur (10min)
- auto-correction avec le correcteur orthographique ou en spontané (3min30)
- dictée à l'adulte : l'enfant nous raconte le texte qu'il aurait voulu écrire et on l'écrit

2.1.1. Les différents protocoles

Il se décline en cinq protocoles adaptés aux différents niveaux d'exigences scolaires et d'examens :

- un protocole destiné aux élèves du CE2 au CM2 et en SEGPA
- un protocole destiné aux élèves de la 6ème à la 4ème et en CAP
- un protocole du niveau du Diplôme National du Brevet, du BEP et des Baccalauréats professionnels
- un protocole du niveau du Baccalauréat séries technologiques
- un protocole du niveau du Baccalauréat séries générales

2.1.2. Les conditions de passation

La passation du PIAPEDE se déroule en 45 minutes environ.

L'examineur compare ensuite les performances aux différentes étapes et détermine le profil dans lequel se situe l'élève en fonction de ses aptitudes plus ou moins bonnes. L'analyse des réponses et des comportements de l'enfant permet alors comprendre la stratégie qui lui est profitable.

Les conclusions ont alors deux types de retentissements :

- * une adaptation de la pédagogie
- * une éventuelle argumentation de la demande d'aménagement d'examen pour un enfant présentant une dyslexie sévère.

Sans oublier que, puisqu'il ne s'agit pas d'un test, l'adulte peut adapter le texte utilisé au niveau de l'enfant. Ce caractère de non diagnostic explique le fait que la répétitivité des épreuves à l'intérieur du protocole (le même texte est en effet utilisé plusieurs fois) ne pose pas le problème d'effet re-test puisqu'il n'y a pas d'objectif chiffré, mais aussi le fait que les épreuves aillent de la plus complexe à la plus simple.

2.1.3. Le PIAPEDE et les stratégies de contournement

Des stratégies de contournement se construisent à partir du repérage de facilitateurs, afin de déterminer ce qui facilite le travail de l'enfant et de s'en servir pour contourner ses difficultés. Le PIAPEDE propose de trouver quelle aide bénéficie le plus à l'enfant dans ses acquisitions afin qu'il puisse l'utiliser au cours de ses apprentissages. Après cette étape de repérage de facilitateurs, les stratégies de contournement efficaces deviennent des aménagements, qui seront proposés aux enfants en difficulté à l'écrit dans leur scolarité (tiers-temps ou réduction d'exigences, ordinateur, pédagogie orale, reformulation linguistique). Ceux-ci ne sont alors efficaces que s'ils sont appliqués régulièrement pour permettre à l'enfant une facilité d'utilisation.

> **Le tiers-temps ou la réduction d'exigences** s'avèrent appropriés quand le trouble est modéré : qu'il s'agisse de lenteur de lecture ou d'écriture. Dans les faits, le tiers-temps est surtout appliqué en conditions d'examens, tandis que la limitation d'exigences est plus fréquente en classe. Le temps supplémentaire sera efficace à condition d'avoir préalablement travaillé les stratégies d'autocorrection.

> **L'ordinateur** est indiqué lorsque le graphisme est très perturbé (soit à cause d'un trouble graphique, soit parce que l'élève embrouille son écriture pour dissimuler ses fautes), en cas de dyspraxie ou lorsqu'on note un déficit d'évocation de la lettre (là, elle est écrite sur le clavier). Il sera utile également comme soutien à la pédagogie orale (logiciels, synthèse vocale, etc.)

> **L'oral** sera privilégié pour les élèves très peu efficaces à l'écrit (surtout en lecture) et lorsque le niveau oral (en compréhension notamment) est supérieur au niveau écrit.

> Quant à **la reformulation de consignes**, on y a recours en cas de trouble linguistique (enfants dysphasiques notamment).

Lors de l'étude préalable à la construction du PIAPEDE (2002), 148 élèves de 6ème ont été repérés en échec massif (moins de 30% de réussite aux items de français) dans quatre collèges de la région Nord-Pas-de-Calais. Ceux-ci ont été réévalués de manière individuelle et 70 d'entre eux ont réussi quand la stratégie de présentation a été modifiée, ce qui veut dire que près de la moitié de ces enfants avaient les connaissances mais se retrouvaient en échec par incompréhension des consignes écrites ou par manque de temps.

Les conclusions de cette expérimentation nous démontrent à nouveau combien il est important de travailler précisément sur les stratégies à proposer à des élèves en difficulté, et de comprendre le profil de chacun afin d'opter pour des adaptations appropriées.

Par la suite, D. CRUNELLE (2008) a préconisé plusieurs conduites à tenir en termes de contournement, en réponse aux quatre principales origines des difficultés de langage écrit :

- Face à une lenteur, un problème d'attention ou de concentration, l'enseignant pourra
 - limiter les exigences en cours et pour les devoirs
 - laisser un temps supplémentaire
 - veiller à l'environnement
 - évaluer la durée maximale d'attention puis la respecter tout en essayant de l'augmenter
 - envisager si nécessaire un bilan neuropédiatrique
- Face à un enfant qui désinvestit le système scolaire, qui se dévalorise, l'adulte fera en sorte de
 - valoriser ses réussites, mais aussi ses éventuelles activités extra-scolaires
 - l'aider à conceptualiser les apprentissages
 - proposer un soutien psychologique éventuel
- Pour les élèves performants à l'oral, il s'agira de contourner l'écrit, et de privilégier l'oral (ordinateur, magnétophone, photocopies, tutorat...)
- Et enfin, lorsque l'enfant présente des difficultés linguistiques, l'enseignant devra
 - s'assurer de la compréhension des consignes, en passant par la reformulation si nécessaire; il peut également demander à l'enfant de formuler ce qu'il a compris par exemple.
 - harmoniser autant que possible les termes utilisés par l'équipe enseignante, notamment pour les verbes des consignes et les homophones disciplinaires.
 - lui fournir une aide spécifique : apport de synonymes, alternance d'énoncés ordinaires puis simplifiés, puis ordinaires, etc.

D'autres propositions sont valables pour l'ensemble de ces enfants :

- établir un contrat personnalisé qui précise les objectifs que chacun se fixe, signé par l'enfant, ses parents et l'enseignant référent
- mettre en place un carnet mémoire rappelant le sens des verbes utilisés dans les consignes, un glossaire précisant le sens des homophones, et un répertoire orthographique listant les mots essentiels pour chaque discipline
- élaborer un projet individualisé
- prévoir des temps de concertation réguliers pour les enseignants
- et si une rééducation est entreprise, mettre en place des temps de synthèse réguliers, un carnet de liaison (pour faciliter les échanges et le transfert des acquis rééducatifs sur les apprentissages scolaires), et un aménagement des rythmes scolaires.

2.2. Ni dépistage ni diagnostic mais une aide à l'identification de l'aménagement approprié

Nous allons tout d'abord préciser la distinction entre diagnostic et dépistage afin de clarifier les rôles et objectifs de chacun, nous replacerons ainsi l'outil PIAPEDE dans son contexte d'identification d'aménagements pédagogiques, indépendamment du statut de l'examineur.

Une démarche diagnostique a pour finalité l'identification d'une maladie ou d'un état par l'analyse des symptômes présents. Elle comprend l'entretien d'anamnèse, l'examen clinique, l'évaluation avec des tests et l'analyse de corpus. Le diagnostic de dyslexie relève d'une équipe pluridisciplinaire, dont l'orthophoniste. Il s'appuie sur des évaluations précises. Tout bilan doit compter trois étapes : évaluation quantitative des compétences, évaluation qualitative et recherche de l'origine des difficultés.

Une démarche de dépistage a pour but la recherche active à l'aide de moyens simples de signes qui font suspecter un retard, une difficulté ou un trouble alors que le sujet ou son entourage n'en ont pas forcément conscience. L'OMS définit le dépistage comme l'application de méthodes présomptives à la recherche active de risques pour la santé jusqu'alors méconnus de maladies symptomatiques pour pouvoir intervenir en temps utile, le plus tôt possible. La finalité est de repérer dans une population des sujets susceptibles de développer une pathologie.

Il doit en résulter :

- l'arrêt du développement de la pathologie dépistée ou la réduction, l'élimination de facteurs de risques,
- l'amélioration du diagnostic,
- la baisse de la prévalence de la pathologie dans cette population.

En prenant l'exemple de la dyslexie, le dépistage relève du médecin scolaire, de l'enseignant spécialisé, du psychologue scolaire ou du conseiller d'orientation, et repose sur une connaissance du trouble et de ses conséquences. Les professionnels cités doivent donc être en mesure de faire la distinction entre des troubles dyslexiques et des difficultés globales (retard cognitif, manque de motivation, pauvreté linguistique), ainsi qu'avec d'autres troubles d'apprentissage (dysphasie, dyspraxie...). Un dépistage de dyslexie-dysorthographe découlera ensuite sur une orientation des enfants qui en relèvent vers des bilans utiles, et sur une proposition (et un apport) d'aides pédagogiques spécifiques.

Au vu de ces définitions, nous pouvons rappeler que le PIAPEDE n'est pas un outil diagnostique puisqu'il ne vise pas à identifier la nature des difficultés de l'élève. Il s'agit d'un protocole proposé aux différents professionnels de l'enseignement, dont l'objectif est de repérer les enfants qui sont freinés dans leurs apprentissages par des difficultés de langage écrit, tandis que l'argumentation d'un diagnostic de trouble spécifique ne pourra reposer que sur des tests orthophoniques étalonnés. Son ambition est celle d'un repérage d'élèves perçus comme "fragiles" au niveau du langage écrit. C'est la raison pour laquelle nous procédons à une normalisation et non à un étalonnage.

Si le PIAPEDE n'est pas un outil de diagnostic, il n'est pas non plus un outil de dépistage dans la mesure où on ne cherche pas à mettre au jour des difficultés supposées. Ce protocole utilisé par les différents professionnels gravitant autour des enfants a bien pour objectif de déterminer quels aménagements seraient bénéfiques à l'élève, et non de diagnostiquer ou de révéler des troubles spécifiques de l'apprentissage du langage écrit.

Le PIAPEDE s'adresse donc aux enfants repérés en difficulté dans l'acquisition et l'utilisation du langage écrit, mais il est tout à fait opportun d'envisager que la

démarche engagée et les solutions apportées puissent profiter à davantage d'élèves. D'où la volonté de constituer une normalisation afin de connaître les réactions de sujets tout-venant à ces différents exercices et aménagements proposés.

En 1988 déjà, J-M. BESSE, M-M. GAULMYN et D. GINET introduisaient la démarche d'Emilia FERREIRO ainsi : «Elle montre comment l'observation préalable et continue des enfants doit guider l'élaboration et le choix des pratiques et des théories éducatives. Il s'agit, pour elle, d'expliquer et si possible de remédier aux difficultés qu'ont certains enfants pour accéder à l'écrit, tout en améliorant les performances de l'ensemble des enfants.».

3. Buts et objectifs

Notre objectif est la normalisation du PIAPEDE. Celui-ci s'inscrit dans l'objectif global de fournir aux enseignants, et autres adultes ayant en charge le langage écrit des enfants, un outil de référence simple et rapide dans l'observation du langage écrit. Cette démarche vise à leur donner l'opportunité de réorganiser le parcours scolaire et de faciliter les apprentissages des élèves en difficultés avec l'écrit.

Notre mémoire repose sur l'analyse de 500 passations, une quantité suffisamment importante pour recueillir des références fiables à apporter aux utilisateurs du protocole. Grâce au traitement des données obtenues à partir de ces passations, nous dégagerons les valeurs relatives aux items évalués sur la population tout-venant, à partir desquelles nous définirons des normes. Une étude à la fois quantitative et qualitative de ces passations nous permettra d'en extraire les renseignements pertinents et utiles aux futurs évaluateurs.

4. Hypothèses

La première de nos hypothèses de travail est celle dont découle la normalisation du PIAPEDE ici engagée : nous postulons que le fait de mieux connaître les réponses moyennes au PIAPEDE des élèves tout venant peut aider les examinateurs à interpréter les productions au PIAPEDE des élèves en difficulté avec le langage écrit.

Dans un deuxième temps, nous présumons que les résultats des élèves tout venant augmentent au fil des étapes proposées par le protocole, ce qui viendrait renforcer le choix du déroulement en difficulté décroissante de ces étapes.

Les principaux résultats en compréhension ne doivent pas forcément aller croissant avec la progression des niveaux de protocoles puisque chacun d'eux doit être adapté aux élèves concernés. Nous faisons par contre l'hypothèse que sur le versant expressif, nous devrions constater une hausse des performances dans les protocoles des élèves de niveaux scolaires plus élevés compte tenu du fait que le niveau global s'accroît avec l'âge et les années d'enseignement.

Cependant, nous nous attendons à observer une évolution favorable à l'intérieur même d'un niveau de protocole en fonction des niveaux scolaires qu'il englobe.

Sachant qu'il s'agit d'enfants tout-venant, n'ayant jamais bénéficié d'un suivi orthophonique pour un trouble du langage écrit, nous faisons l'hypothèse de ne pas retrouver de différentiel en fonction du sexe des sujets, comme c'est le cas dans la dyslexie-dysorthographe.

Sujets, matériel et méthode

1. Matériel

1.1. Les passations à notre disposition pour la normalisation du PIAPEDE

Dans le cadre du module « Prévention, dépistage et mode de prises en charge », chaque étudiant de troisième année de l'Institut d'Orthophonie Gabriel Decroix de Lille II a fait passer le PIAPEDE à quatre ou cinq élèves de son choix. Chacun de ces étudiants devait trouver un sujet par niveau scolaire correspondant aux cinq formes du protocole : niveau CE2-CM2 ou SEGPA, niveau 6ème-4ème ou CAP, niveau Brevet, BEP ou Baccalauréat professionnel, niveau Baccalauréat technologique, et enfin niveau Baccalauréat général.

Avec une promotion de 119 étudiants de troisième année en 2011-2012, nous étions susceptibles de recueillir 595 passations afin de les analyser, mais certains étudiants ont rencontré des difficultés à trouver un élève dans chacun des niveaux scolaires concernés. Tous n'ont donc pas réussi à faire passer le protocole cinq fois et nous avons finalement récolté 508 passations au total.

1.2. Les consignes

1.2.1. Rappel des consignes de passation classiques

Les consignes à suivre lors de la passation du PIAPEDE sont assez souples puisque les résultats chiffrés nous serviront essentiellement à comprendre comment fonctionne l'élève dont il est question. Grâce à une observation attentive au cours de la passation, c'est à l'examineur d'apprécier les performances de son élève et de lui proposer ou non l'ensemble des étapes selon ses besoins.

Pour la partie « compréhension écrite », seule la première étape est proposée si l'élève restitue d'emblée toutes les idées attendues, et la lecture par l'examineur d'un texte simplifié n'est indiquée que si l'élève n'a pas nettement amélioré ses performances jusque-là. Pour la partie « expression écrite », toutes les étapes sont systématiquement proposées à partir de la 6ème pour juger des capacités d'autocorrection de l'élève, ainsi que de son utilisation de l'outil informatique (ordinateur et correcteur orthographique). Avant la 6ème, toute la partie faisant appel à l'ordinateur n'est pas proposée à l'élève.

1.2.2. Modification de la procédure dans le cadre de la normalisation

Peu de modifications ont été apportées aux consignes de passation habituelles du protocole mais les étudiants en 3^{ème} année d'Orthophonie ont reçu la recommandation particulière de faire passer toutes les étapes à chaque élève. Les étudiants ont ainsi parfois fait passer les étapes utilisant l'ordinateur à des élèves de CE2, CM1 ou CM2 lorsque ceux-ci se disaient familiarisés avec l'outil.

Seulement, il semble que certains sujets se soient lassés de reformuler leur récit à chaque étape, et plusieurs passations s'arrêtent donc à la troisième étape, sans qu'il s'agisse pour autant de passations de niveau Baccalauréat général. Nous baserons donc nos calculs sur le nombre de sujets ayant réellement participé à la dernière étape.

1.3. Les passations non exploitées

Sur les 508 passations obtenues grâce aux étudiants, 8 n'ont pas été prises en compte dans les différents calculs effectués.

Plusieurs passations ont été exclues pour la même raison : le niveau de protocole choisi par l'étudiant ne correspondait pas au niveau scolaire de l'élève. Dans la majeure partie des cas, il s'agissait de protocoles Baccalauréat utilisés pour des élèves de Seconde, alors qu'ils entrent dans la catégorie des protocoles Brevet. Nous aurions pu considérer que ces erreurs étaient sans conséquences et garder ces passations mais l'approche des textes écrits diffère beaucoup entre les niveaux Seconde et ceux de Première ou Terminale donc les niveaux attendus ne sont pas équivalents, il s'agit donc d'un critère d'exclusion.

Nous avons également écarté de notre population de normalisation les sujets ayant dépassé le temps imparti pour transcrire leur texte à l'écrit, ou à l'ordinateur. Ces données auraient en effet faussé nos résultats puisque les consignes n'ont pas été respectées.

Par ailleurs, notre échantillon contenait au départ trois passations proposées à des enfants étrangers par deux étudiants. Nous avons commencé par traiter ces données avec les autres, mais les performances d'un élève scolarisé à l'île Maurice étaient inférieures à celles des enfants de son âge et sa production n'avait pas toujours été limitée dans le temps, contrairement aux consignes. Nous avons donc choisi de ne pas conserver cette passation pour la normalisation du PIAPÉDE. Les

deux autres sujets, scolarisés à Dakar, montraient des capacités similaires aux résultats moyens de notre population de travail, ils ont donc été inclus à la population de notre étude.

1.4. Les pistes audio

Chaque étudiant devait enregistrer ses cinq sujets lors des passations afin de transcrire dans un second temps leurs productions orales. Nous avons ainsi rassemblé 500 fichiers sonores.

Au-delà du fait que ces enregistrements nous ont permis de vérifier des éléments en cas de doutes sur des points précis, ces 500 pistes audio constituent une remarquable banque de données pour la recherche au niveau du langage. Tout comme les productions écrites recueillies représentent un corpus très intéressant pour d'autres recherches sur l'expression écrite et ses paramètres au fil de la scolarité.

1.5. Une étape = une présentation différente

Le PIAPEDE a été construit pour une utilisation facile et cohérente : les étapes successives mettent en jeu les différents aménagements existant en milieu scolaire. En effet, chacune d'elles vient évaluer le comportement de l'élève face à une aide supplémentaire au fil des différentes présentations. Et si les étapes se déroulent en difficulté décroissante, elles correspondent également à des aménagements de plus en plus lourds à mettre en place dans la classe.

Au niveau de la compréhension écrite, la première étape est la lecture en temps imposé, ce qui correspond à une situation pédagogique ordinaire.

La deuxième étape propose à l'élève une relecture sans contrainte de temps, on peut ainsi observer ses performances en situation de temps supplémentaire, aménagement pédagogique le plus répandu aujourd'hui.

Vient ensuite la lecture orale du texte par l'examineur, qui va nous renseigner sur les effets d'une pédagogie orale sur l'élève.

Et pour terminer, la lecture par l'examineur du texte reformulé propose à l'élève de se mettre en condition d'un aménagement de type simplification linguistique. A noter que cette dernière étape n'existe pas dans les protocoles des

baccalauréats généraux, du fait qu' « il semble peu probable qu'un élève en grande difficulté linguistique atteigne ce niveau scolaire » selon C. LEDUC (2009).

Ensuite, l'expression écrite se divise en deux parties : l'écriture proprement dite et la dictée à l'adulte.

L'écriture commence tout logiquement par la rédaction autonome et manuscrite d'une suite d'au moins cinq lignes au texte lu précédemment. Là encore, la première étape positionne l'élève dans la situation pédagogique habituelle.

Puis on lui laisse un temps (deux minutes maximum) pour s'autocorriger avec un crayon de couleur différente. De cette manière, on voit quelles stratégies d'autocorrection sont mises en œuvre par l'élève ainsi que l'utilisation qu'il fait de ce temps supplémentaire.

La production écrite se poursuit avec l'utilisation de l'ordinateur si l'élève sait manipuler l'outil. Sans correcteur orthographique à sa disposition, l'élève nous montre au cours de cette étape s'il saurait tirer profit de l'utilisation d'un ordinateur en classe et à la maison.

Dans un second temps, le correcteur orthographique est activé et l'élève dispose de 3min 30 au maximum pour se corriger. On peut ainsi juger de sa capacité à profiter de ce dispositif et du temps supplémentaire pour corriger, voire faire disparaître, les erreurs contenues dans ses productions écrites dans le cadre de l'utilisation d'un ordinateur.

La dernière étape proposée à l'élève en difficulté avec le langage écrit est la dictée à l'adulte : cette modalité un peu particulière vise à anticiper le comportement d'un élève bénéficiant d'un secrétaire d'examen chez un sujet présentant une dyslexie-dysorthographe invalidante. Elle permet également de cibler les élèves qui tirent pleinement profit de la modalité orale pour améliorer leurs performances.

2. La population de la normalisation

Les étudiants en orthophonie ont choisi des sujets volontaires parmi les enfants et adolescents de leur entourage, ce qui nous place face à une population assez diverse pour être représentative des élèves français d'aujourd'hui. Le choix de demander aux étudiants de troisième année d'Orthophonie de réaliser les passations

du PIAPEDE s'explique par plusieurs éléments : le grand nombre de passations nécessaires à une normalisation n'aurait pas été atteint sans leur contribution, et la participation des étudiants leur a permis de se familiariser avec cet outil qu'il auront sans doute à utiliser au cours de leur vie professionnelle, tout en visant bien-sûr une diffusion la plus large qui soit à travers le pays.

2.1. Critère d'inclusion des sujets participant à la normalisation du PIAPEDE

Le seul critère d'inclusion des sujets volontaires était de ne pas avoir de difficultés particulières avec le langage écrit, et donc de n'avoir jamais été suivis en orthophonie pour cette raison.

Nous voulions éviter, grâce à cette condition, de compter parmi notre population de normalisation des élèves précisément concernés par une mauvaise maîtrise du code écrit, que ce soit en réception ou en expression, mais aussi des élèves se situant dans un niveau trop élevé.

Les étudiants faisant passer le PIAPEDE ont également eu pour consigne de vérifier avec leurs sujets qu'ils appartenaient bien au groupe des élèves de niveau moyen dans leur classe respective. Cela nous permettrait ainsi de construire une population représentative des performances moyennes des élèves français.

2.2. Description des sujets par niveau de protocole utilisé

L'une des étapes préalables à l'analyse des scores consiste à dégager des données précises sur la population avec laquelle nous travaillons. Cet aspect est en effet indispensable à l'interprétation des performances et donnera sens aux conclusions tirées de cette normalisation du PIAPEDE. Par conséquent, nous avons procédé à un relevé détaillé des différentes informations renseignées par les étudiants concernant chaque élève.

2.2.1. Les informations personnelles

Bien que les passations soient anonymisées par des numéros, nous avons recueilli de nombreuses informations à propos des sujets volontaires. Six éléments caractéristiques de leur situation ont été relevés au cours de notre dépouillement.

- Le sexe : il nous semble intéressant de pouvoir comparer les performances des filles et des garçons afin de savoir si le protocole confirme l'absence de différence de niveau de langage écrit en fonction du sexe des sujets.
- Le niveau scolaire : c'est l'un des critères majeurs de notre analyse, il est indispensable dans l'établissement de normes en ce domaine puisque la maîtrise du langage écrit est le fait d'un apprentissage accompagné en milieu scolaire (par opposition aux compétences en langage oral qui se développent de manière écologique, grâce à une exposition régulière et de qualité).
- L'âge est une variable à prendre en compte parce que selon la date de naissance de l'enfant, on peut se trouver dans des classes (voire même des niveaux de protocole) différentes au même âge. Cependant, les résultats seront majoritairement exploités par niveaux scolaires étant donné que les exigences scolaires et les aménagements envisagés par le PIAPEDE s'appliquent selon la classe de l'élève et non selon son âge.
- Le niveau de protocole utilisé : nous détaillerons évidemment les résultats selon ce critère pour avoir une vue d'ensemble sur chaque protocole et pouvoir les comparer entre eux. Nous serons également amenés à mettre en évidence une éventuelle progression par niveaux scolaires à l'intérieur des protocoles du fait qu'ils couvrent plusieurs classes.
- La localisation de l'établissement scolaire : sachant que le PIAPEDE est jusqu'à présent diffusé essentiellement en région Nord-Pas-de-Calais, nous voulons pouvoir pointer les chiffres relatifs aux sujets de cette région.
- La latéralité : nous nous interrogeons sur une éventuelle influence de ce critère sur les performances des sujets en matière de vitesse d'écriture.

Le critère du milieu rural ou urbain de l'établissement scolaire des élèves a été relevé pour l'ensemble des passations mais n'a finalement pas été croisé avec les autres données. Nous avons en effet pensé que la comparaison n'était pas pertinente du fait que toute commune est considérée comme urbaine si elle compte au minimum 2000 habitants agglomérés en son chef-lieu. Selon cette définition, la population urbaine coïncide avec les niveaux scolaires à partir de la 6ème, puisque les collèges et lycées sont principalement implantés dans des communes de plus de 2000 habitants ; tandis que la population rurale correspond essentiellement aux élèves du cycle primaire.

2.2.2. Caractéristiques des sujets de l'étude

Les passations recueillies proviennent de 53 départements français différents, et de Dakar, au Sénégal, pour deux d'entre elles. Nous aurons ainsi un aperçu représentatif du niveau national.

Au total, près d'un tiers (27,6%) des passations exploitées ont été réalisées dans la région du Nord-Pas-de-Calais. Cette forte représentation régionale nous permet de porter un regard fiable sur le niveau de langage écrit des enfants et adolescents scolarisés dans le Nord-Pas-de-Calais.

La répartition des sujets selon leur sexe au niveau global de l'étude est équilibrée (51,6% de filles pour 48,4% de garçons). Cette parité est retrouvée au sein de chaque niveau de protocole.

La répartition des 500 sujets volontaires est relativement homogène sur les cinq grands niveaux auxquels s'adresse le PIAPEDE :

- 109 élèves de niveau CE2-SEGPA, soit 21,8% de la population : 26 élèves de CE2, 33 élèves de CM1 et 48 enfants de CM2. Deux élèves étaient dans leur premier trimestre de 6ème au moment de la passation, et aucun d'eux n'était en SEGPA (section d'enseignement général et professionnel adapté).
- Les 110 sujets de niveau 6ème-CAP représentent 22% de notre population de normalisation : ils sont 34 élèves de 6ème, 30 élèves de 5ème, 43 élèves de 4ème et 3 sujets sont de niveau CAP.
- Les élèves de niveau Brevet-Bac professionnel sont 102, soit 20,4% de la population de nos sujets tout-venant, mais ils sont inégalement répartis : 67 d'entre eux sont en classe de 3ème, 2 élèves sont en BEP, 17 élèves sont en Seconde professionnelle, et 9 en Seconde générale ou technologique. Un seul sujet était en Première professionnelle lorsqu'il a participé à notre travail, et 6 étaient en Terminale professionnelle.
- Le niveau Baccalauréat séries technologiques est le moins représenté au sein de notre population, les élèves sont 69 au total (13,8%), dont 22 en Première et 47 en Terminale. Cela représente malgré tout un échantillon suffisant pour tirer des conclusions valables.
- Et enfin, 22% de nos 500 sujets sont de niveau Baccalauréat séries générales avec 41 élèves en classe de Première et 69 élèves de Terminale.

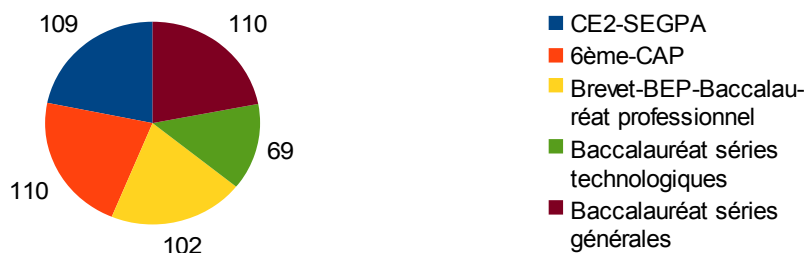


Figure 1 : Répartition des 500 sujets par niveaux de PIAPEDE

Notre population d'étude, correspondant à l'ensemble des sujets ayant participé à la normalisation du PIAPEDE et qui nous servira d'échantillon représentatif de la population d'élèves tout-venant, est donc répartie de manière suffisamment homogène entre les cinq grands niveaux.

En revanche, la répartition des sujets par classes est plus hétérogène, on retrouve des niveaux pour lesquels il n'y a que 7 sujets.

3. Méthode

Pour les besoins de cette étude, nous avons procédé selon deux axes de travail. Une première étape a consisté à dépouiller les 500 protocoles remplis par les étudiants et à en extraire les principales données chiffrées ; les informations collectées au cours de cette phase d'analyse quantitative sont présentées dans la partie résultats ainsi que dans les pages annexées au mémoire.

Dans un second temps, nous avons regroupé des types de réponses pour explorer de quelle manière elles étaient corrélées les unes aux autres, notamment dans l'évolution des performances et le bénéfice tiré de certaines étapes.

C'est la complémentarité de ces deux phases de travail qui nous a permis de dégager les informations nécessaires à l'établissement de normes pour le PIAPEDE. Des résultats chiffrés ne permettent pas, à eux seuls, de comprendre le fonctionnement des élèves des différents niveaux. C'est dans l'analyse et la comparaison des éléments entre eux que des effets apparaissent et que des liens sont éventuellement observés.

Afin de recueillir les renseignements contenus dans les 500 passations, nous avons préalablement sélectionné les éléments à prendre en compte. Ainsi, pour

chaque grand domaine évalué dans le PIAPEDE, nous avons retenu les items qui nous semblaient intéressants à développer dans le cadre d'une normalisation. Ces variables, de nature qualitative et/ou quantitative, sont détaillées dans ce chapitre.

3.1. Les variables prises en compte dans l'analyse des résultats : compréhension et niveau de décodage

A l'oral comme à l'écrit, la compréhension verbale est définie comme faisant appel à la compétence linguistique du sujet (connaissance de la langue), mais aussi comme étant dépendante de nombreuses autres capacités telles que la perception et la discrimination visuelles, la mémoire ou les capacités intellectuelles.

Nous ne parlerons pas des capacités visuo-attentionnelles dans notre travail, mais nous définirons la compréhension du texte à partir du nombre d'idées restituées après les différentes modalités de « lecture ». Selon nous, la restitution des principales idées du texte est sans conteste un indicateur du degré de compréhension mais nous nous demanderons à partir de quand le nombre d'idées évoquées est suffisant, et si certaines sont plus importantes que d'autres.

Par ailleurs, nous analyserons également le niveau de compréhension des élèves dans le cadre du PIAPEDE à partir de leur niveau de décodage, et en fonction de la présence de contresens et de détails secondaires.

3.1.1. Le niveau de décodage

Nous avons choisi de reprendre simplement la note attribuée à chaque sujet par son examinateur. La note 1 correspond à une lecture fluide, la note 2 à une lecture hésitante (marquée de quelques pauses ou accrochages), et la note 3 est donnée lorsque le sujet lit de manière ânonnante. Ce critère d'aisance à la lecture sera ensuite mis en relation avec le niveau de compréhension et le choix de la modalité de lecture.

3.1.2. Les idées

3.1.2.1. Le nombre d'idées

Pour chaque étape du protocole, on note parmi les idées citées celles qui le sont pour la première fois. La comparaison se fait toujours par rapport aux étapes

précédentes, et non par rapport à l'étape qui la précède strictement. Étant donné que cette consigne a été problématique dans un certain nombre de cas, nous allons nous appuyer sur un exemple : le sujet 554 donne trois idées après la lecture en temps imposé (3, 7, 10), puis quatre idées, dont une nouvelle, après la lecture avec temps supplémentaire (3, 6, 7, 10) ; suite à la lecture orale par l'adulte, il restitue les mêmes quatre idées (donc aucune idée nouvelle), et enfin il donne trois idées après la lecture simplifiée, dont une nouvelle (7, 9, 10). Ce sujet a donc restitué 3,5 idées par étape et 5 idées au total (3, 6, 7, 9, 10). Les annexes 2 à 6 et 8 donnent les nombres moyens d'idées restituées à chaque étape, sur l'ensemble des étapes, ainsi que le nombre d'idées différentes restituées en moyenne.

Le calcul du nombre total d'idées différentes restituées par un sujet, c'est-à-dire au cours de sa passation complète, nous est apparu essentiel pour juger du degré de compréhension du texte. Nous avons donc calculé, pour chaque niveau scolaire, une moyenne et une norme des nombres d'idées restituées par les sujets, ainsi que par étape de restitution (trois ou quatre par passation, selon les niveaux scolaires observés), ces données sont présentées en annexes 7 et 9.

3.1.2.2. Occurrence des idées

Nous avons également déterminé un pourcentage d'apparition pour chaque idée essentielle sur l'ensemble des passations d'un même niveau de protocole. Ces valeurs sont obtenues en faisant d'abord la somme du nombre d'idées trouvées pour les quatre étapes. Cette somme est ensuite divisée par le nombre de restitutions disponibles par niveau de protocole.

Ensuite, nous avons calculé pour chaque idée un pourcentage minimum de sujets qui la mentionnent au cours de leur passation. Ce calcul a été réalisé en imaginant que les sujets citant l'idée en question le faisait pour leurs quatre (ou trois dans certains cas) restitutions, afin de trouver le nombre minimum de sujets mentionnant cette idée. Or, ce pourcentage peut être beaucoup plus élevé dans le cas où les sujets ne répètent pas l'idée à chaque restitution, mais que de nombreux sujets ne la citent qu'une ou deux fois par exemple.

Nous présentons en annexe 10 les différents indicateurs obtenus, ainsi que des exemples de lecture des tableaux et d'interprétation des résultats.

3.1.3. Les contresens

Du fait de leur grande variété, nous n'avons pas effectué de relevé des contresens commis par les sujets mais il aurait été intéressant de pouvoir réaliser une analyse rigoureuse sur la nature de ces contresens.

Nous avons par ailleurs noté pour chaque élève le nombre de contresens présents dans son récit oral afin de dresser une moyenne et une norme par niveau scolaire. Nous avons également cherché à mettre en lien la présence de contresens et le nombre d'idées essentielles fournies.

3.1.4. Les détails secondaires

Chaque examinateur a dû cocher si oui ou non le récit oral de l'enfant comportait des détails secondaires, et si ceux-ci étaient majoritaires.

Il nous a semblé intéressant de voir s'il existe une corrélation entre la formulation de détails secondaires et celle de contresens, et si la présence de nombreux détails secondaires nuit à la compréhension de manière générale, et a donc un impact négatif sur le nombre d'idées.

3.2. Les variables prises en compte dans l'analyse des résultats : expression écrite

Le versant écrit de l'expression verbale sera décomposé ici en trois parties : productions manuscrite et tapuscrite, puis dictée à l'adulte. Des données chiffrées seront mises en lumière mais nous porterons également un regard plus qualitatif sur ces variables.

Cependant, les résultats seront plus difficiles à interpréter, et surtout à généraliser, du fait que les attentes en expression sont plus largement définies, seul le thème est imposé. Nous nous préparons donc à observer de nombreuses variations de performances selon l'implication des sujets et ce qu'ils ont compris du texte puisque c'est la suite qui est demandée. Nous soulignons que les productions des sujets qui ont choisi de produire un texte sans rapport avec celui qu'ils avaient lu, font partie de l'échantillon puisque cela est prévu dans les consignes.

3.2.1.1. L'écriture manuscrite

La production écrite des sujets est d'abord évaluée dans son aspect spontané. Divers renseignements seront extraits des passations à notre disposition, tantôt selon le niveau scolaire des élèves pour une observation plus fine, tantôt selon le niveau de protocole utilisé afin d'avoir une vue d'ensemble.

A partir de la production d'une suite d'au moins cinq lignes au texte lu, nous définirons :

- un temps moyen
- un nombre moyen de mots
- un ratio moyen du nombre d'erreurs par rapport au nombre de mots
- une répartition selon la qualité de la construction syntaxique
- une répartition selon la nature du vocabulaire employé
- une répartition selon la richesse des idées introduites

Ensuite, nous examinerons la phase d'autocorrection portant sur le petit texte produit. Pour cela, nous déterminerons là encore des valeurs moyennes pour différents indices, à la fois par niveau scolaire, et par niveau de protocole :

- un temps moyen consacré à l'autocorrection
- un nombre moyen d'autocorrections efficaces
- un pourcentage moyen d'autocorrections efficaces : le nombre de corrections efficaces est déterminé par rapport au nombre d'erreurs, et non par rapport au nombre de mots. Ces autocorrections sont prises dans leur ensemble, c'est-à-dire que nous ne détaillons pas les résultats par type d'erreurs commises ou réparées.

Nous essaierons également de comptabiliser, par niveau scolaire, le nombre d'élèves qui réussissent à améliorer leur texte de manière qualitative, c'est-à-dire en termes de vocabulaire, de syntaxe et/ou d'idées.

3.2.1.2. L'utilisation de l'ordinateur

Une fois que l'élève a terminé la correction de son texte manuscrit, il lui est demandé d'écrire son histoire sur l'ordinateur en dix minutes maximum, et sans

correcteur orthographique. Puis il dispose d'un temps de correction avec le correcteur orthographique.

Les marqueurs relevés lors de cette étape seront les mêmes qu'au cours de la production écrite manuelle, à savoir : temps moyen, nombre de mots moyen, ratio moyen du nombre d'erreurs sur le nombre total de mots, et des valeurs moyennes en terme de syntaxe, de vocabulaire et de richesse des idées.

La correction avec le correcteur orthographique sera elle aussi analysée en termes de temps moyen, de nombre et de pourcentage de corrections efficaces. Nous compléterons cependant cette exploration par un relevé des élèves n'ayant pas participé à cette étape du fait de leur non maîtrise de l'outil.

3.2.1.3. La dictée à l'adulte

Même si l'élève compose son récit oralement, la dictée à l'adulte entre dans le domaine de l'expression écrite du fait qu'il s'agit de délivrer sa production en vue de sa transcription écrite. En effet, les exigences attendues ici sont plus élevées que lors des restitutions orales d'idées, ainsi des approximations courantes et non pénalisantes à l'oral seront considérées comme des maladresses lors de cette étape. Les élèves doivent donc tenir compte des règles plus rigoureuses du langage écrit : les tournures négatives complètes, un vocabulaire et une construction syntaxique plus élaborés, éviter les répétitions et les retours en arrière, etc.

Et dans la mesure où dicter son texte à quelqu'un n'est pas une activité courante, il est intéressant d'avoir des données issues de la population normale afin de situer un élève en difficulté qui serait plus tenté par cette modalité.

Sur l'ensemble des 500 élèves ayant participé à cette toute dernière étape, nous tâcherons de dégager :

- un temps moyen
- un nombre de mots moyen : le nombre de mots produits dans le temps non limité a été transposé en nombre de mots produits par minute
- un pourcentage d'élèves ayant nettement augmenté leur nombre de mots, ou ayant enrichi leur syntaxe, leur vocabulaire ou leurs idées en comparaison des étapes de production écrite manuscrite ou tapuscrite. Nous nous demanderons également si les sujets ayant commis un nombre important d'erreurs en production écrite tirent un bénéfice de la dictée à l'adulte.

3.3. Calculs appliqués pour définir des valeurs « normales »

Afin de convertir les résultats des sujets en normes pour des élèves des classes correspondantes, nous avons relevé pour chaque variable prise en compte la valeur référence telle que retrouvée chez une majorité des sujets, pour chaque catégorie de classes et de niveaux de notre population d'étude. Nous définissons ainsi la norme comme une valeur seuil, atteinte par la moitié des sujets interrogés. Ce sera ensuite à l'examineur d'apprécier si l'écart à la norme établie ici est important ou non, afin de décider de proposer l'étape suivante.

Parfois, la valeur normale de la variable étudiée ne sera pas chiffrée, c'est le cas notamment pour la présence ou l'absence de détails secondaires constatée pour plus de 50% des sujets, pour la qualité de la syntaxe, du vocabulaire ou la richesse des idées.

Par ailleurs, nous avons choisi de ne pas normaliser les performances des sujets dont l'effectif était insuffisant pour être représentatif d'une classe donnée. C'est le cas pour les deux élèves de niveau Premier trimestre 6ème, du niveau SEGPA dont notre échantillon ne comprend aucun représentant, des trois élèves de CAP, des deux élèves de niveau BEP ; nous ne traiterons pas non plus dans le détail les éléments recueillis sur l'élève de Première professionnelle et les six élèves de Terminale professionnelle. En revanche, les résultats de ces quatorze sujets seront bien pris en compte lors de l'exploitation des résultats par groupe de niveaux tels que définis par les cinq formes de PIAPEDE, que nous commenterons en partie discussion.

3.4. Les préférences des sujets

Une répartition des sujets en fonction de leurs préférences en lecture et en écriture sera réalisée pour chacun des cinq niveaux de protocoles, et pour chaque niveau scolaire. Nous verrons en annexe 21 si leurs préférences sont en accord avec les différents résultats obtenus pour ces mêmes sujets, par exemple : les sujets qui préfèrent qu'on leur lise le texte sont-ils majoritairement mauvais lecteurs ?

En résumé, chaque passation a été examinée selon 22 variables différentes, auxquelles s'ajoutent le niveau de décodage, les préférences en matière de lecture et d'écriture et le relevé des idées citées :

Compréhension écrite	<ul style="list-style-type: none"> - nombre d'idées restituées à chaque étape, et en totalité - nombre de contresens par étape - présence de détails secondaires à chaque étape 	
Expression écrite	Production à la main	<ul style="list-style-type: none"> - temps de production en minutes - nombre de mots - nombre et pourcentage d'erreurs - qualité de la construction syntaxique - qualité du vocabulaire utilisé - qualité des idées - temps utilisé pour l'autocorrection - nombre et pourcentage de corrections efficaces
	Production à l'ordinateur	<ul style="list-style-type: none"> - temps de production en minutes - nombre de mots - nombre et pourcentage d'erreurs - qualité de la construction syntaxique - qualité du vocabulaire utilisé - qualité des idées - temps utilisé pour l'autocorrection - nombre et pourcentage de corrections efficaces
	Dictée à l'adulte	<ul style="list-style-type: none"> - temps utilisé en minutes - nombre de mots

Tableau I : les variables prises en compte dans l'analyse des performances

Résultats

Les résultats obtenus après les nombreux calculs et leur interprétations seront présentés en fonction des trois grandes étapes du PIAPEDE, qui correspondent aux trois principaux traitements mis en œuvre pour le langage écrit. La première partie concernera donc le décodage et ses liens avec les caractéristiques des sujets, la deuxième partie portera sur la compréhension écrite détaillée selon les quatre types de modalités proposées. Et enfin, dans la dernière partie, nous décrirons les résultats relatifs à la transcription écrite.

Nous allons donc à présent décrire l'ensemble des résultats en suivant le déroulement des étapes successives du protocole afin de les mettre en lien les uns avec les autres, et de les interpréter de manière plus pertinente.

1. Partie I : le décodage

Avant de commenter les résultats issus de nos passations en terme de décodage, voici un bref rappel des trois niveaux qu'il est possible d'attribuer à un élève lorsqu'on lui fait lire les quelques lignes de la première étape :

- niveau 1 : lecture fluide, expressive, respectant les marques de ponctuation
- niveau 2 : lecture hésitante, assez monotone, contenant plusieurs erreurs de substitution, des oublis, des tâtonnements, des anticipations erronées
- niveau 3 : lecture ânonnante, hachée, contenant beaucoup d'erreurs, de substitutions et d'oublis

Les lecteurs avec un niveau 2 ou 3 peuvent être qualifiés de mauvais décodeurs.

1.1. Répartition des mauvais décodeurs par niveau de protocole

- Les mauvais décodeurs des niveaux CE2, CM1, CM2 et premier trimestre 6ème sont 41 et représentent 37,6% de cette catégorie d'élèves : 35 sujets ont un décodage de niveau 2 (32,1%) et 6 sujets ont un décodage de niveau 3 (5,5%).
- Les mauvais décodeurs des niveaux 6ème, 5ème, 4ème et CAP sont 46 et représentent 41,8% des ces sujets : 43 sujets ont un décodage de niveau 2 (39,1%) et 3 sujets ont un décodage de niveau 3 (2,7%).

- Les mauvais décodeurs des niveaux 3ème, Seconde et Baccalauréat professionnel (Seconde, Première et Terminale) sont 25, soit 23,5% de cette catégorie d'élèves, ils ont tous un décodage de niveau 2.
- Les mauvais décodeurs des niveaux Première et Terminale technologique sont 30, ils représentent 43,5% de cette catégorie d'élèves : 29 sujets ont un décodage de niveau 2 (42%) et un sujet a un décodage de niveau 3 (1,4%).
- Les mauvais décodeurs des niveaux Première et Terminale générale sont 14 et représentent 12,7% de cette catégorie d'élèves, ils ont tous un décodage de niveau 2.

Nous obtenons donc un total de 156 mauvais lecteurs parmi nos 500 sujets volontaires, soit 31,2% de notre population d'étude, seuls 10 d'entre eux sont décodeurs de niveau 3 (2%).

1.2. Répartition des mauvais décodeurs par classe

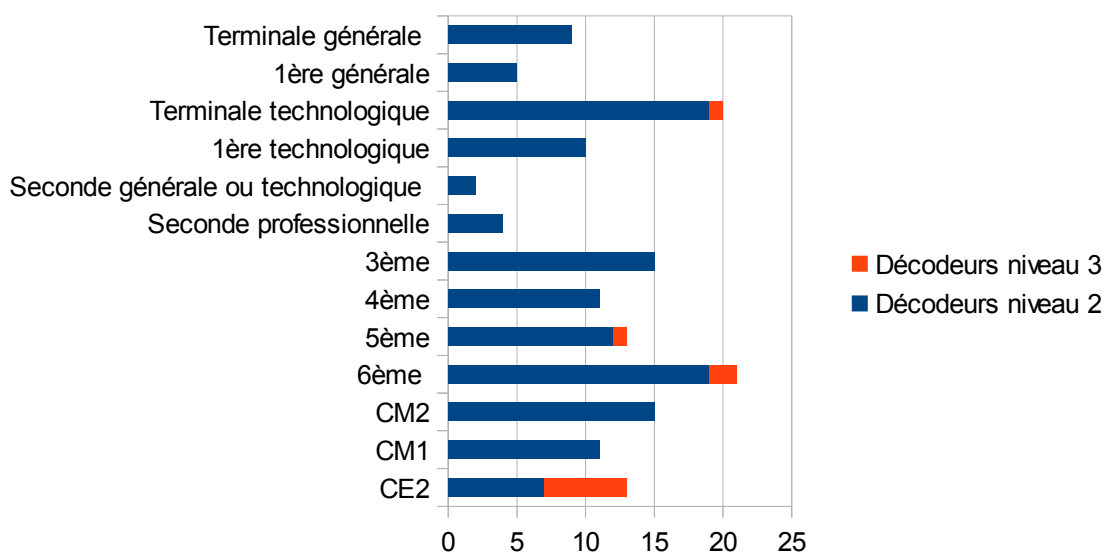


Figure 2 : la répartition des mauvais décodeurs par classe

Les pourcentages de mauvais décodeurs détaillés par niveau scolaire sont regroupés dans un tableau en annexe 1, nous ne présentons ici que les classes pour lesquels l'effectif est supérieur à sept sujets.

Le mauvais décodage concerne plus d'un tiers des sujets dans 7 des 13 classes évaluées, mais il est à noter que seuls les élèves de 6ème sont une majorité à éprouver des difficultés à déchiffrer l'écrit : ils sont 61,8% des sujets.

1.3. Le niveau de décodage dans la région Nord-Pas-de-Calais

Parmi les 146 élèves situés à un niveau 2 de décodage (lecture hésitante), on relève 44 élèves scolarisés dans le Nord-Pas-de-Calais, soit environ 30% d'entre eux. Trois élèves de cette même région ont un décodage de très mauvaise qualité (ânonnant), ils représentent un tiers des enfants et adolescents dont le décodage est de niveau 3.

1.4. Le niveau de décodage selon le sexe des sujets

Sur les 344 bons lecteurs de notre population, 183 sont des filles (53,2%) et 161 sont des garçons (46,8%). Nous n'observons donc pas de différence liée au sexe des sujets parmi les lecteurs dont le décodage est fluide.

Parmi les lecteurs qualifiés de mauvais décodeurs au cours de leur passation du PIAPEDE, 51,9% sont de sexe masculin et 48,1% sont de sexe féminin. Ces chiffres ne montrent pas non plus d'écart significatif entre les performances de lecture des filles et celles des garçons.

Lorsqu'on détaille le niveau 2 de décodage, on trouve 68 filles pour 78 garçons, soit respectivement 46,6% et 53,4%.

L'unique différence selon le sexe des sujets est constatée chez les élèves dont le décodage a été évalué à 3 (lecture ânonnante) : 70% sont des filles et 30% sont des garçons. Cependant, il n'y avait que 10 élèves dans cette catégorie de lecteurs, les données sont peu représentatives.

Globalement, nous ne notons donc pas de différence significative entre filles et garçons en matière de décodage.

1.5. Le niveau de décodage selon l'âge des sujets

Sur le plan national, nous ne disposons de chiffres de comparaison que pour le niveau CE2 et les adolescents concernés par la Journée d'Appel de Préparation à la Défense (JAPD).

Afin de comparer nos résultats aux données officielles issues des évaluations nationales de CE2, nous avons calculé le pourcentage de mauvais lecteurs en CE2, et en particulier pour le Nord-Pas-de-Calais.

Sur les 26 élèves de CE2, 7 ont un niveau de décodage hésitant et 6 ont un niveau de décodage dit « ânonnant ». En regroupant les niveaux 2 et 3, il y a 13

élèves dont le décodage est insuffisant, soit 50% des élèves de CE2, tandis que les évaluations nationales estiment qu'ils sont plutôt 20%.

Et parmi les 5 élèves de CE2 scolarisés dans la région Nord-Pas-de-Calais, nous relevons 2 mauvais lecteurs, ce qui correspond à 40%. Même si nous avons conscience que notre échantillon d'élèves de CE2 scolarisés en Nord-Pas-de-Calais est très réduit, nous constatons néanmoins une proportion élevée de mauvais lecteurs dans cette catégorie de sujets, ce qui confirme les commentaires des publications précédemment citées.

Ensuite, nous avons comparé les performances de nos sujets âgés de 17 à 25 ans aux résultats publiés lors des JAPD (Journée d'Appel de Préparation à la Défense) de 2008. Notre population de travail comporte 151 élèves dont l'âge se situe entre 17 ans et 23 ans et 1 mois. Parmi eux, 107 ont un niveau 1 de décodage (70,9%), 43 ont un niveau 2 (28,5%) et un seul a un niveau 3 (0,7%). Les mauvais décodeurs représentent donc 29,1% de ces élèves alors qu'ils sont 21,6% au cours de l'étude publiée après la JAPD de 2008.

1.6. Lien entre décodage et bénéfice du temps supplémentaire, et entre décodage et bénéfice de la lecture orale par l'adulte

Nous savons que de la qualité du décodage dépend la qualité de la compréhension écrite : plus l'élève est habile dans sa lecture, plus il peut dégager de ressources cognitives pour l'activité de mise en sens. Alors que s'il doit faire d'importants efforts afin de décoder le texte qu'il a sous les yeux, il en extraira moins facilement le contenu.

C'est pour cette raison que nous nous sommes attachées à savoir de quelle manière les sujets qualifiés de mauvais lecteurs tiraient bénéfice du temps supplémentaire en lecture, aménagement le plus répandu actuellement, et de la lecture orale du texte par l'examineur.

Le tableau « Progression du nombre moyen d'idées restituées entre les étapes, selon les niveaux de PIAPÉDE » présenté en annexe 8.1 précise l'évolution positive ou négative qui existe entre chaque étape de compréhension écrite, pour les cinq niveaux de protocole. Puis le tableau 8.2 quantifie la progression entre les étapes selon le niveau de décodage des sujets.

1.6.1. Evolution du nombre d'idées restituées avec un temps supplémentaire en lecture, et avec une lecture orale par l'examinateur

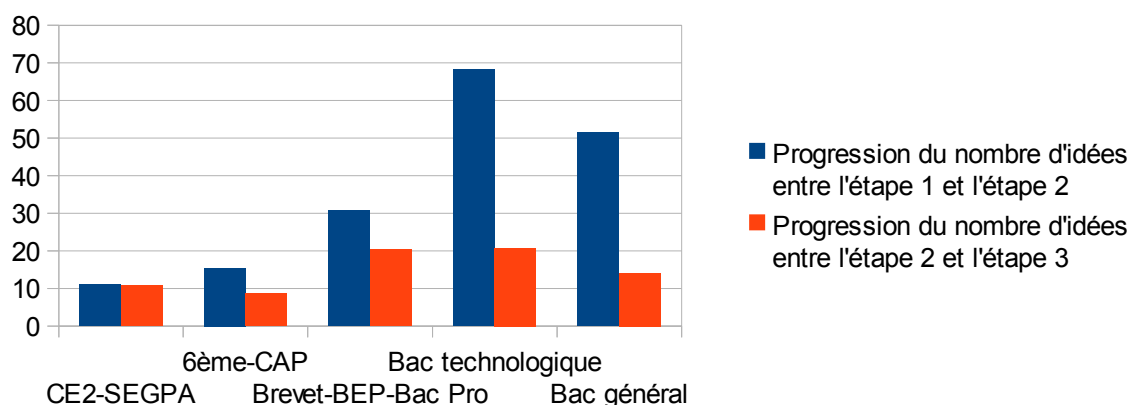


Figure 3 : La progression en pourcentage du nombre d'idées restituées entre l'étape 1 et l'étape 2, et entre l'étape 2 et l'étape 3

Nous constatons que les sujets tirent tous profit du temps supplémentaire : quel que soit leur niveau scolaire, ils ont augmenté le nombre d'idées qu'ils restituent après la lecture sans contrainte temporelle. La progression est de 10,94% pour les élèves de CE2-SEGPA, et de 15,45% pour les élèves de 6ème-CAP. Ces évolutions sont positives mais restent modérées.

Chez les élèves ayant expérimenté le protocole Brevet-Baccalauréat Professionnel, la progression est positive là aussi, mais plus importante : le nombre d'idées fournies augmente de 30,72%. Pour les deux formes de protocole applicables en filières technologique et générale à partir de la classe de Première, la progression est bien plus conséquente : +68,28% pour les élèves de la filière technologique, et +51,49% pour le protocole Baccalauréat séries générales.

L'évolution entre les étapes 2 et 3 est positive sur l'ensemble des niveaux, mais la progression du nombre d'idées restituées est moins marquée après la lecture orale du texte par l'examinateur, cela semble logique puisque de nombreuses idées ont déjà été repérées suite aux deux premières lectures. Nous remarquons également que cette évolution est assez homogène sur les cinq niveaux scolaires évalués (de 8,7% à 20,75% d'augmentation du nombre d'idées).

1.6.2. Quel bénéfice du temps supplémentaire pour chaque forme de protocole ?

Afin de relier ces données aux résultats concernant le faible niveau de décodage, nous allons décrire les observations faites pour chaque niveau de protocole dans ces deux critères.

Tout d'abord, nous pouvons remarquer que ce sont les élèves de la filière Baccalauréat technologique qui augmentent le plus leur nombre d'idées entre les étapes « Temps imposé » et « Temps supplémentaire » : la progression est de 68,28%, c'est-à-dire que le nombre moyen d'idées restituées par l'ensemble des élèves de ce niveau de protocole augmente de près de 70% entre les deux premières étapes de compréhension écrite. Par ailleurs, c'est également dans cette catégorie d'élèves que nous avons relevé le pourcentage le plus important de décodeurs de niveau 2, nous constatons que ces lecteurs hésitants augmentent plus facilement leur niveau de compréhension avec davantage de temps.

Les élèves de notre échantillon Baccalauréat général sont eux aussi grandement favorisés par le temps supplémentaire lorsqu'il s'agit de restituer les principales idées du texte (+51,49%).

Parmi les sujets ayant été confrontés au protocole Brevet-Bac professionnel du PIAPEDE, les décodeurs de niveau 2 représentent moins d'un sujet sur 4 (24,5%) et aucun d'eux n'a un décodage de niveau 3. On observe toutefois qu'ils font partie des sujets pour qui la relecture sans contrainte temporelle permet d'augmenter de façon importante le nombre moyen d'idées restituées (+30,72%). Nous verrons dans la partie concernant la compréhension écrite que cette augmentation dépend peut-être aussi du faible nombre moyen d'idées à l'étape de lecture en temps imposé (seulement 39,15% d'idées trouvées). Par ailleurs, la diversité des classes que regroupent ce protocole est à prendre en compte et rend les résultats difficiles à interpréter.

Concernant le niveau 6ème-CAP, l'augmentation du nombre d'idées restituées est de 15,45% entre l'étape en temps imposé et l'étape du temps supplémentaire. Il s'agit d'une évolution favorable mais assez limitée par rapport à ce qui est retrouvé dans d'autres niveaux. Ces observations nous amènent à dire que, même dans une population dans laquelle la proportion de décodeurs de niveau 2 est conséquente (39,1%), le temps supplémentaire ne permet pas forcément d'améliorer nettement le niveau de compréhension écrite. Cependant, même si la progression est plus

discrète pour cet échantillon d'élèves, le nombre moyen d'idées restituées est élevé dès la première étape, et ce bon niveau de compréhension écrite se vérifie par la suite.

Nous l'avons vu plus haut, les sujets du protocole CE2-SEGPA comptent une proportion importante de mauvais décodeurs (37,6%), dont 6 décodeurs de niveau 3. Pour autant, ce sont eux qui augmentent le moins leur nombre d'idées grâce au temps supplémentaire (10,94%).

Les observations réalisées suggèrent que les niveaux comptant le plus de sujets ayant des difficultés de décodage sont aussi ceux qui ajoutent le plus d'idées grâce au temps supplémentaire accordé. Cela laisse penser que la lecture demande davantage de temps à ces sujets, mais que la compréhension écrite est de bonne qualité. Or, nous savons aussi que les élèves dyslexiques améliorent peu leurs performances grâce au tiers-temps qui leur est accordé en lecture, ce qui nous amène à nous interroger sur le bénéfice des différents aménagements selon l'importance des difficultés de décodage. En effet, quelques hésitations lors d'une lecture orale ne signifient pas forcément des difficultés en lecture. Nous distinguerons par conséquent les décodeurs de niveau 1, 2 et 3 dans le chapitre suivant.

1.6.3. Quel bénéfice des différentes étapes selon le niveau de décodage des sujets ?

Nous souhaitons comparer l'évolution du nombre d'idées restituées en moyenne par les sujets grâce à l'étape avec temps supplémentaire et grâce à l'étape avec lecture orale du texte par l'examineur. Le tableau en annexe 8.2 indique les progressions du nombre d'idées entre chaque étape, selon les niveaux de décodage des sujets.

Les bons décodeurs (niveau 1) augmentent plus le nombre d'idées rappelées avec l'aide du temps supplémentaire qu'avec la lecture par un tiers, avec une légère nuance pour les sujets de CE2-SEGPA qui profitent autant de l'absence de contrainte temporelle que de la lecture par l'adulte pour repérer de nouvelles idées.

Les lecteurs hésitants (niveau 2) de notre population d'étude tirent, eux aussi, un meilleur profit de la lecture avec temps supplémentaire plutôt que de la lecture orale par l'adulte. Pour l'ensemble des cinq grands niveaux, le nombre d'idées des

décodeurs de niveau 2 s'accroît plus particulièrement entre les deux premières étapes de compréhension.

Concernant les dix sujets dont le décodage est de niveau 3 (ânonnant), c'est la lecture orale du texte par l'examineur qui fait le plus progresser le nombre d'idées restituées. On note également que pour les 3 mauvais décodeurs de niveau 6ème-CAP, le progression est aussi importante entre l'étape 2 et l'étape 3 (+9,9%), qu'entre les deux lectures orales (+9,1%).

Par ailleurs, l'unique décodeur de niveau 3 en Terminale technologique n'a fourni aucune idée essentielle sur l'ensemble des restitutions, la progression est donc nulle entre les étapes successives.

Les réponses des sujets de notre étude confirment donc que les décodeurs de niveau 2 améliorent plus facilement leur compréhension écrite grâce au temps supplémentaire, tandis que les décodeurs de niveau 3 progressent davantage avec l'aide d'une lecture orale par l'adulte.

Concernant la progression du nombre d'idées avec une reformulation du texte associée à une lecture orale par l'examineur, elle n'est pas influencée par le niveau de décodage des sujets : les évolutions après la quatrième étape sont presque toujours inférieures aux pourcentages de progression précédents, mais cette dernière présentation au texte bénéficie tantôt aux bons lecteurs, tantôt aux sujets dont le décodage est de niveau 2 ou de niveau 3. Ces éléments ne sont pas surprenants dans la mesure où cette dernière étape vise à aider les élèves pour lesquels les difficultés de langage écrit sont liées à un déficit lexical et syntaxique : il est donc prévisible de retrouver ce type de sujets dans les trois catégories de lecteurs.

Nous avons présenté le critère du décodage et la place qu'il tient au sein de la compréhension écrite, ainsi que ses liens avec les différentes variables personnelles ou les performances des sujets. Toutefois, la compréhension écrite repose sur d'autres critères que nous allons examiner afin de tenter de comprendre de quelle manière les variables agissent les unes sur les autres.

2. Partie II : la compréhension écrite

Dans cette partie, nous allons nous intéresser plus précisément au nombre d'idées restituées par les élèves au cours des quatre étapes proposées par le PIAPEDE. Nous définirons les normes en matière de nombre d'idées, et de présence ou d'absence de contresens et détails secondaires. Nous analyserons par ailleurs le nombre moyen d'idées selon les étapes, ainsi que les valeurs normales selon les niveaux des élèves et leur sexe ; puis nous regarderons en particulier la quantité d'idées retrouvées par les sujets du Nord-Pas-de-Calais. Nous croiserons également ces informations avec la présence de détails secondaires ou le nombre de contresens. La dernière sous-partie traitera des idées en elles-mêmes pour les cinq formes de protocole (voir annexe 11).

Les résultats de chaque niveau scolaire ainsi que ceux du groupe de niveaux auquel il appartient sont présentés dans les annexes 2 à 6, et les normes établies en matière de nombre d'idées sont détaillées en annexe 10.

2.1. Principaux résultats selon les quatre étapes du PIAPEDE

2.1.1. Lecture en temps imposé

2.1.1.1. Protocole destiné aux élèves de niveau CE2 - SEGPA

L'échantillon d'élèves de ce niveau restitue déjà plus d'une idée sur deux dès cette première étape : 6,15 idées sur 10 en moyenne.

Pour chaque niveau scolaire, nous observons que plus de 50% des sujets donnent au moins 6 idées après la lecture en temps imposé, on peut donc considérer que la norme est de **6 idées sur 10 pour des sujets de CE2, de CM1 et de CM2.**

Nous remarquons par ailleurs que plus d'un élève de CM2 sur deux ne produit aucun contresens, **la norme est ainsi de 0 contresens pour les sujets de CM2.** Nous trouvons ensuite une majorité de sujets des niveaux CE2 et CM1 qui font un contresens lors de cette première étape, **la norme est donc comprise entre 0 et 1 contresens pour les élèves de CE2 ou CM1.**

Pus de 50% des sujets mentionnent des détails secondaires dans chaque classe, et 15 d'entre eux les utilisent de manière excessive (13,8%). **Nous pouvons**

donc considérer comme normale la production d'un élève qui rapporte des détails secondaires, à condition qu'ils ne soient pas majoritaires.

2.1.1.2. Protocole destiné aux élèves de niveau 6ème - CAP

Le nombre moyen d'idées restituées de 6,24 sur 10 indique que le texte est assez bien compris dès la lecture en temps imposé.

Les élèves de 6ème sont plus de 50% à donner 6,5 idées sur les 10 attendues, la norme est donc de fournir **6 idées pour les sujets de niveau 6ème, tout comme pour les élèves de 5ème**, elle est de donner **7 idées pour les sujets en classe de 4ème**.

Une large majorité de sujets ne commet aucun contresens au sein des trois niveaux scolaires concernés, **la norme est donc ici de ne pas produire de contresens après la lecture du texte en temps imposé**.

Ils ne sont qu'environ 40% à rapporter des détails secondaires lors de la restitution des idées principales, et ces détails ne sont majoritaires pour aucun des sujets volontaires de cet échantillon. Nous pouvons donc considérer qu'un élève est **dans la norme s'il ne donne pas de détails secondaires** à cette étape.

2.1.1.3. Protocole destiné aux élèves de niveau Brevet - Baccalauréat professionnel

Le nombre moyen d'idées évoquées par les sujets est peu élevé après la lecture en temps imposé : 5,87 idées sur les 15 attendues.

On observe que 6 idées au moins sont restituées par plus de la moitié des sujets des niveaux 3ème, Seconde professionnelle et Seconde générale ou technologique. La norme s'établit donc à **6 idées sur 15 pour les élèves de ces niveaux scolaires**, bien que cela corresponde à moins d'une idée sur deux.

Les contresens concernent ici plus de la moitié des sujets (59,80%), la norme est de formuler **un contresens au maximum pour les élèves de 3ème et Seconde professionnelle** et de **ne pas en formuler pour les sujets de Seconde générale ou technologique**.

Sur les 102 élèves que comprend ce niveau de protocole, aucun sujet n'a produit un récit oral dans lequel les détails secondaires sont majoritaires. On peut donc s'attendre à **des élèves dans la norme s'ils ne produisent pas de détails**

secondaires lors de cette première étape de lecture, et s'ils ne font pas plus d'un contresens au cours de la restitution.

2.1.1.4. Protocole destiné aux élèves de niveau Baccalauréat séries technologiques

Seulement 2,75 idées sur 10 sont mentionnées en moyenne après la première lecture du texte par ces élèves. La majorité des sujets de niveaux Première ont cité au moins 3 idées, tandis que la plupart des sujets de Terminale en donne au moins 2. Un élève est donc considéré dans la norme s'il fournit **3 idées ou plus en Première technologique**, ou bien s'il n'en restitue que **2 au niveau Terminale technologique**.

Des contresens sont relevés chez plus de la moitié des sujets de Première avec une norme établie à un contresens ou moins, ce qui n'est pas le cas pour les sujets de niveau Terminale pour qui la norme est égale à 0. Selon la classe du sujet, il a donc des performances normales **s'il produit entre 0 et 1 contresens en Première, et s'il n'en produit pas en Terminale**.

Les détails secondaires sont présents dans moins de 50% des cas et sont majoritaires pour deux élèves de ce niveau. La norme est donc de **ne pas mentionner de détails secondaires** lors du récit au cours de la première étape de lecture.

2.1.1.5. Protocole destiné aux élèves de niveau Baccalauréat séries générales

Après la lecture en 3 minutes, les élèves de niveau Baccalauréat séries générales semblent avoir assez peu compris le texte, ne formulant que 2,75 idées en moyenne sur les 10 attendues. La majorité des sujets de Première en cite au moins 2, tandis que les sujets de Terminale en restituent 3 ou plus. Même si ces valeurs ne correspondent pas à la moyenne de 5 idées parmi 10, **les élèves de ces deux niveaux sont donc dans la norme s'ils produisent 2 ou 3 idées dès cette première étape**.

Les contresens concernent moins de 50% des sujets dans les deux niveaux du Baccalauréat général, **l'absence de contresens est donc la norme pour ces élèves**.

Les détails secondaires ne sont présents que pour 34,5% des sujets de la population d'étude, et leur présence n'est majoritaire que pour l'un des sujets. Une majorité de ces sujets ne fait **pas mention de détails secondaires**, cela devient donc la norme.

	Temps imposé		
	Nombre d'idées	Nombre maximum de contresens	Présence de détails secondaires
CE2	6	0	oui
CM1	6	1	oui
CM2	6	1	oui
6ème	6	0	non
5ème	6	0	non
4ème	7	0	non
3ème	6	1	non
Seconde professionnelle	6	1	non
Seconde générale ou technologique	6	0	non
1ère technologique	3	1	non
Terminale technologique	2	0	non
1ère générale	2	0	non
Terminale générale	3	0	non

Tableau II : récapitulatif des normes concernant le nombre d'idées restituées, les contresens et les détails secondaires pour l'étape 1

2.1.2. Relecture sans contrainte de temps

2.1.2.1. Protocole destiné aux élèves de niveau CE2 - SEGPA

La moyenne du nombre d'idées restituées par les sujets de ces quatre niveaux est de 6,83/10.

Pour chacun de ces niveaux, plus de 50% des sujets citent 7 idées au moins, la norme est donc de **7 idées restituées sur les 10 attendues pour les classes de CE2, CM1 et CM2.**

La présence de contresens concerne un peu moins d'un élève sur deux (48,6%) au cours de cette deuxième étape de lecture au sein des 109 sujets réunis. Ils sont en réalité moins de la moitié à formuler des contresens en CM2 et plus de 50% dans chacune des deux autres catégories. Les élèves doivent donc ne fournir

aucun contresens pour être dans la norme des CM2, et en formuler un au maximum pour respecter les normes des niveaux CE2 et CM1.

Quant aux détails secondaires, nous remarquons qu'ils sont présents pour une majorité des sujets dans tous les niveaux, **la présence de détails est donc compatible avec des résultats normaux pour les productions des élèves de ces niveaux.**

2.1.2.2. Protocole destiné aux élèves de niveau 6ème - CAP

Le nombre moyen d'idées restituées est de 7,2 idées sur 10 après la lecture sans contrainte temporelle.

La norme fixée par plus de 50% des sujets augmente au fil des niveaux : 7 idées en 6ème, 7,5 idées en 5ème et 8 idées en 4ème. Un élève doit donc produire **7 idées sur 10 en 6ème, 7,5 idées en 5ème et 8 idées sur 10 en 4ème** pour faire partie de la norme.

Nous remarquons que la proportion d'élèves qui produisent des contresens diminue d'environ 10% à chaque fois qu'on passe au niveau supérieur. Dans l'ensemble des cas, plus de 50% des sujets ne formulent aucun contresens, ils fixent donc l'**absence de contresens** comme étant la norme de ce niveau pour la lecture sans contrainte temporelle.

Etant donné qu'ils sont présents chez plus de la moitié des sujets de chaque niveau, **il est normal de relever des détails secondaires** pour des élèves de mêmes niveaux. Cependant, ils sont majoritaires pour seulement 1,8% de ces 110 sujets, la norme reste donc bien sûr de ne pas fournir trop de détails au détriment des idées.

2.1.2.3. Protocole destiné aux élèves de niveau Brevet - Baccalauréat professionnel

7,69 idées sont citées en moyenne parmi les 15 idées attendues lors de cette étape. Le nombre d'idées restituées par au moins 50% des sujets varie ainsi : **8 pour le niveau 3ème, 9 pour les sujets de Seconde professionnelle, et enfin 7 pour les sujets de Seconde générale ou technologique.**

Plus de 50% des sujets des niveaux 3ème et Seconde (professionnelle, générale ou technologique) produisent des contresens, la norme est d'**un contresens maximum** pour ces élèves.

Des détails secondaires sont observés pour une majorité des sujets de ces niveaux, sauf pour les sujets de Seconde générale ou technologique. **La norme accepte donc les détails pour les élèves de 3ème et de Seconde professionnelle, mais pas pour des élèves de Seconde générale ou technologique.**

2.1.2.4. Protocole destiné aux élèves de niveau Baccalauréat séries technologiques

Le nombre moyen d'idées restituées est inférieur à une idée sur deux pour cette deuxième étape : 4,48 idées en moyenne sur les 10 idées essentielles attendues. Qu'il s'agisse des **élèves de Première ou de Terminale, la norme s'établit à 4 idées citées.**

La présence de contresens chez une majorité de sujets n'est observée que dans le niveau Première technologique, avec une norme à **1 contresens pour ces derniers, et donc à 0 pour les élèves de Terminale technologique.**

Pour les sujets de **niveau Première, la présence de détails secondaires ne fait pas partie de la norme** attendue. En revanche, ces détails concernent plus de la moitié des sujets de **niveau Terminale, un élève qui en ajoute dans son récit reste donc dans la norme.**

Un seul des 69 sujets évoque majoritairement des détails secondaires dans sa restitution, tout élève sort donc de la norme si les détails rapportés sont jugés majoritaires.

2.1.2.5. Protocole destiné aux élèves de niveau Baccalauréat séries générales

Le nombre d'idées restituées en moyenne par l'ensemble de ces 110 élèves est de 4,17/10, et **la norme pour les sujets de chacun de ces deux niveaux consiste à mentionner 4 idées essentielles.**

Les contresens sont absents pour plus de la moitié des sujets au cours de cette étape, **la norme se situe donc à 0 contresens.**

La présence de détails secondaires est normale pour les élèves de niveau Terminale, mais pas pour les élèves de Première.

	Temps imposé			Temps supplémentaire		
	Nombre d'idées	Nombre maximum de contresens	Présence de détails secondaires	Nombre d'idées	Nombre maximum de contresens	Présence de détails secondaires
CE2	6	0	oui	7	1	oui
CM1	6	1	oui	7	1	oui
CM2	6	1	oui	7	0	oui
6ème	6	0	non	7	0	oui
5ème	6	0	non	7,5	0	oui
4ème	7	0	non	8	0	oui
3ème	6	1	non	8	1	oui
2de pro	6	1	non	9	1	oui
2de générale ou techno	6	0	non	7	1	non
1ère techno	3	1	non	4	1	non
Term techno	2	0	non	4	0	oui
1ère générale	2	0	non	4	0	non
Term générale	3	0	non	4	0	oui

Tableau III : récapitulatif des normes concernant le nombre d'idées restituées, les contresens et les détails secondaires pour les étapes 1 et 2

2.1.3. Lecture orale par l'examinateur

2.1.3.1. Protocole destiné aux élèves de niveau CE2 - SEGPA

Le nombre moyen d'idées principales restituées est relativement élevé pour ces 109 sujets : 7,59 idées sur 10.

La majorité des sujets rapportent au moins 8 idées pour chacun de ces niveaux, la norme est donc fixée à **8 idées restituées** après la lecture orale du texte par l'examinateur.

Le nombre de contresens est considéré comme normal s'il ne dépasse pas 1 pour les élèves de niveau CM1, mais un récit dans la norme ne doit pas en comporter pour des élèves de CE2 et CM2.

Les détails secondaires sont, quant à eux, encore très présents dans les restitutions de ces sujets, plus de 50% d'entre eux en produisent à chaque niveau. Il est donc **normal de trouver ce genre de détails au cours de la passation d'élèves de ces classes.**

2.1.3.2. Protocole destiné aux élèves de niveau 6ème - CAP

Pour cette troisième confrontation au texte, les élèves de niveau 6ème-CAP restituent 7,5 idées en moyenne.

La norme est ici de **8 idées sur 10 restituées pour les élèves de 6ème, 5ème et 4ème.**

Les niveaux étudiés comptent tous une minorité de sujets produisant des contresens, **il est donc attendu de ne pas relever de contresens** dans les productions orales des élèves de ces classes.

Pour autant, **les détails secondaires font partie de la norme pour chacune des classes**, ils sont en effet présents pour plus de la moitié des sujets interrogés.

2.1.3.3. Protocole destiné aux élèves de niveau Brevet - Baccalauréat professionnel

Le nombre moyen d'idées restituées après cette étape est de 9,24 sur 15, les sujets évoquent donc plus de la moitié des idées attendues, ce qui n'était pas le cas au cours des étapes précédentes.

Plus de 50% des sujets évoquent **9,5 idées sur 15 en 3ème, 10 idées en Seconde professionnelle et 8 idées en Seconde générale ou technologique.**

Pour les niveaux 3ème et Seconde générale ou technologique, la norme est de ne produire **aucun contresens** puisque c'est le cas pour la majorité des sujets. En revanche, la présence d'**un contresens au maximum est considérée comme normale pour des élèves de Seconde professionnelle.**

Si la **présence de détails secondaires n'est pas contraire à la norme pour les élèves de 3ème ou Seconde professionnelle, elle l'est pour les élèves de Seconde générale ou technologique** puisque seule une minorité des sujets en formule dans notre étude.

2.1.3.4. Protocole destiné aux élèves de niveau Baccalauréat séries technologiques

Le nombre moyen d'idées est de 5,48 sur les 10 attendues. La norme est de **5 idées rappelées pour les sujets de Première et de 6 idées pour les sujets de niveau Terminale.**

Comme à l'étape précédente, les élèves de Terminale sont moins nombreux à commettre des contresens que les élèves de Première technologique, mais la réponse observée pour plus de 50% d'entre eux consiste néanmoins à **ne pas produire de contresens**.

Des détails secondaires apparaissent pour près de 60% de l'ensemble des sujets, nous observons donc que **la présence de détails secondaires est conforme à la norme pour les élèves de ces niveaux**.

2.1.3.5. Protocole destiné aux élèves de niveau Baccalauréat séries générales

Le nombre moyen d'idées restituées est de 4,76 sur les 10 idées essentielles à retrouver.

Plus de 50% des sujets de niveau Première, comme pour le niveau Terminale, rappellent au moins 5 idées sur 10, **ce qui fixe la norme à une idée sur deux**.

Les contresens sont absents pour la plupart des sujets de ces deux niveaux, il est donc attendu des élèves concernés qu'ils n'en formulent pas.

Pour les sujets de niveau Première, c'est l'absence de détails secondaires qui constitue la norme, tandis que leur présence n'écarte pas les sujets de niveau Terminale de la norme.

	Nombre d'idées restituées		
	Temps imposé	Temps supplémentaire	Lecture orale du texte par l'adulte
CE2	6	7	8
CM1	6	7	8
CM2	6	7	8
6ème	6	7	8
5ème	6	7,5	8
4ème	7	8	8
3ème	6	8	9,5
2de pro	6	9	10
2de générale ou techno	6	7	8
1ère techno	3	4	5
Term techno	2	4	6
1ère générale	2	4	5
Term générale	3	4	5

Tableau IV : récapitulatif des normes concernant les idées restituées pour les étapes 1, 2 et 3

	Nombre maximum de contresens		
	Temps imposé	Temps supplémentaire	Lecture orale du texte par l'adulte
CE2	0	1	0
CM1	1	1	1
CM2	1	0	0
6ème	0	0	0
5ème	0	0	0
4ème	0	0	0
3ème	1	1	0
Seconde professionnelle	1	1	1
Seconde générale ou technologique	0	1	0
1ère technologique	1	1	0
Terminale technologique	0	0	0
1ère générale	0	0	0
Terminale générale	0	0	0

Tableau V : récapitulatif des normes concernant les contresens pour les étapes 1, 2 et 3

	Présence de détails secondaires		
	Temps imposé	Temps supplémentaire	Lecture orale du texte par l'adulte
CE2	oui	oui	oui
CM1	oui	oui	oui
CM2	oui	oui	oui
6ème	non	oui	oui
5ème	non	oui	oui
4ème	non	oui	oui
3ème	non	oui	oui
2de pro	non	oui	oui
2de générale ou techno	non	non	non
1ère techno	non	non	oui
Term techno	non	oui	oui
1ère générale	non	non	non
Term générale	non	oui	oui

Tableau VI : récapitulatif des normes concernant les détails secondaires pour les étapes 1, 2 et 3

2.1.4. Lecture par l'examineur du texte reformulé

2.1.4.1. Protocole destiné aux élèves de niveau CE2 - SEGPA

Les sujets restituent en moyenne 7,53 idées sur 10 au cours de cette dernière étape de compréhension écrite. Pour chacune des classes concernées, la norme se situe à **8 idées restituées**.

Les contresens ne font plus partie de la norme pour les élèves de CE2, CM1, et CM2 après la lecture orale du texte reformulé.

Et, si **la présence de détails secondaires est la norme pour chacun de ces niveaux**, cela ne signifie pas pour autant que des élèves soient en échec s'ils n'en mentionnent pas.

2.1.4.2. Protocole destiné aux élèves de niveau 6ème - CAP

Le nombre moyen d'idées restituées est élevé : les sujets rappellent 8,1 idées sur 10 dans l'ensemble.

La norme est de rappeler **8 idées sur 10 pour les sujets de 6ème et de 4ème, puis de restituer 8,5 idées pour les élèves de niveau 5ème**.

Après cette quatrième et dernière étape, les sujets de chaque classe sont une majorité à ne pas formuler de **contresens, la norme est donc l'absence de ceux-ci**.

Les détails secondaires sont présents pour plus de 50% des sujets et **ne sont donc pas considérés comme des éléments contraires à la norme** des élèves de ces classes.

2.1.4.3. Protocole destiné aux élèves de niveau Brevet - Baccalauréat professionnel

Sur les 15 idées essentielles attendues, 9,76 sont restituées en moyenne par l'ensemble des sujets.

Concernant les sujets de **niveau 3ème**, la norme est de rappeler **11 idées sur 15**, puis on attend des sujets de **Seconde professionnelle** qu'ils citent **9,5 idées** et des élèves de **Seconde générale ou technologique** qu'ils évoquent **8 idées sur 15**.

Plus de 50% des sujets de ces trois niveaux ne commettent pas de contresens au cours de cette étape, la norme est donc **l'absence de contresens** pour les élèves passant un PIAPEDE en classe de 3ème, de Seconde professionnelle ou de

Seconde générale ou technologique pour l'étape de restitution des idées après lecture orale par l'examineur du texte reformulé.

Les sujets de **Seconde générale ou technologique** dans leur grande majorité ne font pas mention de détails secondaires, la norme est donc **l'absence de ces détails** pour cette classe. En revanche, ils sont plus de 50% à en évoquer dans les niveaux **3ème et Seconde professionnelle**, leur présence n'est donc pas **contradictoire avec la norme** pour ces élèves.

2.1.4.4. Protocole destiné aux élèves de niveau Baccalauréat séries technologiques

A l'issue de la lecture orale par l'examineur du texte reformulé, les élèves de la filière technologique (Première et Terminale) citent en moyenne 5,88 idées sur 10.

La norme établie par la majorité des sujets de ces deux classes est de rappeler **6 idées** au cours de leur dernière restitution.

La présence de contresens ne fait pas partie de la norme pour des élèves de ces niveaux, et la présence de détails secondaires n'est conforme à la norme que pour des élèves de Terminale technologique.

	Nombre d'idées restituées			
	Temps imposé	Temps supplémentaire	Lecture orale du texte par l'examineur	Lecture orale par l'examineur du texte reformulé
CE2	6	7	8	8
CM1	6	7	8	8
CM2	6	7	8	8
6ème	6	7	8	8
5ème	6	7,5	8	8,5
4ème	7	8	8	8
3ème	6	8	9,5	11
Seconde professionnelle	6	9	10	9,5
Seconde générale ou technologique	6	7	8	8
1ère technologique	3	4	5	6
Terminale technologique	2	4	6	6
1ère générale	2	4	5	-
Terminale générale	3	4	5	-

Tableau VII : récapitulatif concernant les normes du nombre d'idées restituées pour les étapes 1, 2, 3 et 4

	Nombre maximum de contresens			
	Temps imposé	Temps supplémentaire	Lecture orale du texte par l'examineur	Lecture orale par l'examineur du texte reformulé
CE2	0	1	0	0
CM1	1	1	1	0
CM2	1	0	0	0
6ème	0	0	0	0
5ème	0	0	0	0
4ème	0	0	0	0
3ème	1	1	0	0
Seconde professionnelle	1	1	1	0
Seconde générale ou technologique	0	1	0	0
1ère technologique	1	1	0	0
Terminale technologique	0	0	0	0
1ère générale	0	0	0	-
Terminale générale	0	0	0	-

Tableau VIII : récapitulatif des normes concernant les contresens pour les étapes 1, 2, 3 et 4

	Présence de détails secondaires			
	Temps imposé	Temps supplémentaire	Lecture orale du texte par l'examineur	Lecture orale par l'examineur du texte reformulé
CE2	oui	oui	oui	oui
CM1	oui	oui	oui	oui
CM2	oui	oui	oui	oui
6ème	non	oui	oui	oui
5ème	non	oui	oui	oui
4ème	non	oui	oui	oui
3ème	non	oui	oui	oui
Seconde professionnelle	non	oui	oui	oui
Seconde générale ou technologique	non	non	non	non
1ère technologique	non	non	oui	non
Terminale technologique	non	oui	oui	oui
1ère générale	non	non	non	-
Terminale générale	non	oui	oui	-

Tableau IX : récapitulatif des normes concernant les détails secondaires pour les étapes 1, 2, 3 et 4

2.2. Une variable centrale pour la compréhension écrite : le nombre d'idées restituées

Nous avons vu dans la partie précédente le nombre moyen d'idées restituées selon les niveaux des sujets ainsi que les valeurs normales pour chacune des classes suffisamment représentées.

Nous allons décrire ici les résultats en fonction du sexe des sujets et de la région dans laquelle ils sont scolarisés. Les tableaux en annexe 9.6 et 9.7 décrivent les résultats dans le détail, nous commenterons ici les éléments principaux.

Nous observerons l'évolution du nombre d'idées au cours des quatre étapes, puis nous mettrons en lien ce nombre moyen d'idées restituées avec la préférence des sujets en lecture et avec la qualité de leur décodage.

2.2.1. Le nombre d'idées restituées selon le sexe des sujets

Excepté pour le niveau Baccalauréat technologique où les filles rappellent en moyenne 4,55 idées sur 10 et les garçons 4,74 idées, les filles évoquent globalement plus d'éléments essentiels en moyenne que les garçons.

Néanmoins, quels que soient les étapes ou les niveaux, les écarts sont minimes, nous ne notons pas de différence significative selon le sexe des sujets concernant le nombre moyen d'idées restituées.

Toutes les résultats moyens sont présentés dans le tableau en annexe 9.7.

2.2.2. Le nombre d'idées restituées par les élèves scolarisés en Nord-Pas-de-Calais

Le tableau en annexe 9.6 compare les résultats des 138 sujets scolarisés dans le Nord-Pas-de-Calais et de l'ensemble des sujets.

Toutes les moyennes du nombre d'idées restituées par étape sont sensiblement identiques à celles observées pour l'ensemble des sujets, avec seulement quelques légères variations. L'écart le plus important est constaté pour les élèves de niveau CE2-SEGPA, il est de 0,29 : 6,74 idées en moyenne pour les sujets scolarisés en Nord-Pas-de-Calais contre 7,03 idées sur 10 pour l'ensemble des élèves de CE2-SEGPA.

Concernant le nombre total d'idées rappelées au cours de la passation, les écarts sont minimes là aussi, seuls les élèves de niveau Baccalauréat technologique

du Nord-Pas-de-Calais trouvent plus d'idées (7,82) que la totalité des élèves de cet échantillon (7,19).

Les sujets scolarisés dans les départements du Nord ou du Pas-de-Calais ont donc globalement une compréhension des textes proposés de même qualité que sur l'ensemble du territoire français.

2.2.3. Evolution du nombre d'idées au cours des étapes selon les formes de PIAPEDE

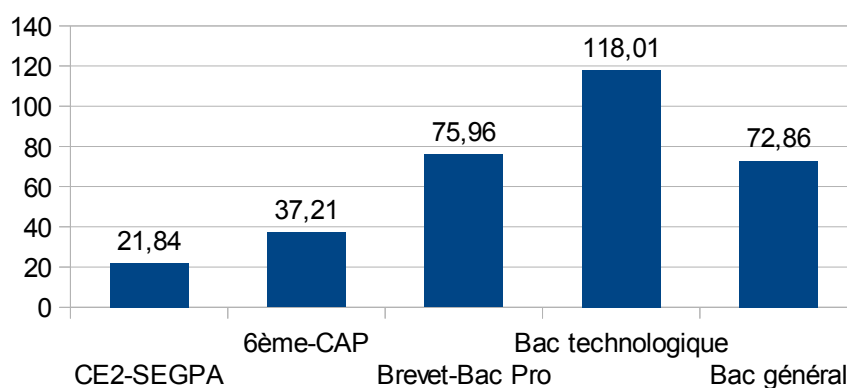


Figure 4 : Progression du nombre d'idées restituées sur l'ensemble des étapes (en %)

A l'issue des quatre étapes, les élèves ayant le plus progressé au niveau du nombre d'idées rappelées sont ceux de la filière technologique du baccalauréat (+118%). L'observation générale du tableau en annexe 8.1 montre une augmentation du nombre d'idées entre l'étape en temps imposé et l'étape de lecture orale par l'examineur du texte reformulé qui s'accroît avec le niveau scolaire, c'est-à-dire que plus on avance dans la scolarité, plus la succession des modalités de présentation, et donc la répétition, aide les élèves à extraire les idées principales d'un texte. L'échantillon d'élèves de niveau Baccalauréat général, pour qui la comparaison n'est réalisée qu'entre le temps imposé et la lecture orale par l'examineur, s'inscrit également dans une forte progression au cours du protocole : +72,86%.

2.3. Des variables intéressantes pour juger de la compréhension écrite : les contresens et les détails secondaires

2.3.1. Observations concernant la présence de contresens

A partir de la proportion d'élèves produisant au moins un contresens sur l'ensemble de la partie compréhension écrite relevée pour chaque niveau de protocole (voir annexes 2 à 6), nous pouvons commenter la proportion d'élèves qui n'en produisent aucun.

C'est parmi les élèves de niveau Baccalauréat séries générales (50,9%) et de niveau 6ème-CAP (49,1%) qu'on relève le plus de sujets ne construisant aucun contresens au cours de leur passation. Dans les niveaux CE2-SEGPA et Baccalauréat séries technologiques, un élève sur trois ne fait aucun contresens sur les quatre étapes proposées (30,3% et 33,3%). Enfin, 26 sujets sur les 102 élèves du niveau Brevet-Baccalauréat Professionnel ne commettent aucune erreur majeure de compréhension, soit 25,5% de cette catégorie.

Aucune conclusion générale n'est possible si l'on compare les nombres moyens d'idées rappelées et le pourcentage d'élèves faisant des contresens dans les différents niveaux de protocole. Nous ne pouvons affirmer que la présence de contresens entraîne systématiquement un faible nombre d'idées ; autrement dit, le fait de se méprendre sur certains éléments du texte n'aboutit pas forcément à un mauvais niveau de compréhension. A titre d'exemple, les sujets de niveau 6ème-CAP et les sujets de niveau Baccalauréat séries générales sont ceux qui comptent la plus forte proportion d'élèves à ne pas faire de contresens et ils donnent respectivement 7,26 idées et 3,89 idées en moyenne sur les quatre étapes.

Par ailleurs, les observations précédentes indiquent que le nombre de sujets produisant des contresens diminue au fil des étapes pour l'ensemble des groupes de niveaux. Nous pouvons donc supposer que non seulement les relectures permettent d'éclaircir des contradictions (comme le sexe du personnage Anatole par exemple) chez les élèves concernés, mais aussi qu'elles contribuent à ce que d'autres sujets n'en créent pas à leur tour.

2.3.2. Observations concernant la présence de détails secondaires

Afin de mesurer l'influence de la production de détails secondaires sur le niveau de compréhension des sujets (nombre moyen d'idées évoquées), il nous semble important de savoir combien d'élèves de chaque grand niveau ne citent pas de détails. Les élèves qui ne donnent jamais de détails secondaires à l'oral représentent moins de 20% pour les niveaux CE2-SEGPA (8,3%), 6ème-CAP (12,7%) et Brevet - Baccalauréat professionnel (16,7%). Ils sont ensuite 30,4% du niveau Baccalauréat technologique et 33,6% du niveau Baccalauréat général à ne pas rapporter de détails dans leur résumé oral du texte (voir annexes 2 à 6).

Les niveaux comptant le plus grand nombre d'élèves formulant des détails secondaires sont aussi ceux pour lesquels le nombre d'idées restituées est le plus élevé, et inversement. Ces constatations montrent que les élèves qui mentionnent de nombreux détails issus du texte prouvent malgré tout qu'ils l'ont bien compris en rappelant un grand nombre d'idées.

Nous soulignons par ailleurs que les normes concernant les détails secondaires ne sont qu'informatives, la présence de ces détails lorsque cela n'est pas la norme, ne positionne pas pour autant l'élève en difficulté. En revanche, si leur présence abondante se fait au détriment des idées à rappeler, on peut s'interroger sur un éventuel problème de vocabulaire, ou d'attention.

2.4. Quelles sont les idées essentielles ?

Étant donné que chacune des cinq formes du PIAPEDE s'adresse à des élèves de niveaux différents, les textes sur lesquels portent les multiples étapes varient pour s'adapter aux exigences croissantes du système scolaire envers ces élèves.

Le tableau en annexe 7.1 indique que la diversité des idées mentionnées par les sujets de notre population augmente à chaque étape, pour tous les niveaux scolaires. Et le tableau en annexe 8.1 illustre la progression du nombre d'idées citées par les élèves entre les quatre présentations successives du texte.

Nous désirons à présent observer en détail l'occurrence de chaque idée perçue comme essentielle lors de la construction du PIAPEDE, nous procéderons par type de protocole. Nous dresserons une « hiérarchie » entre les différentes idées qui sont formulées plus ou moins fréquemment par nos sujets volontaires. Cependant, nous

rappelons que ces chiffres ne sont que des valeurs minimales de la proportion de sujets restituant chacune des idées.

Les tableaux détaillant la fréquence d'apparition de chaque idée au cours des différentes restitutions par les élèves sont en annexe 11, ils permettent d'analyser les réponses de notre population de sujets selon trois angles de vue : par niveau de protocole, par idée attendue et par étape de compréhension écrite du PIAPEDE.

2.4.1. Niveau CE2 à CM2, SEGPA et 1er trimestre 6ème : « Anatole change d'école », Pierre Coran, Philippe Diemunsch (2004)

- Idée 1 : une fille (Nathalie)
- Idée 2 : deux garçons (Anatole et Bob)
- Idée 3 : arrivée d'un nouvel élève dans la classe
- Idée 4 : Nathalie est une très bonne élève, elle sait beaucoup de choses
- Idée 5 : Nathalie et Anatole deviennent amis
- Idée 6 : Nathalie refuse les cadeaux de Bob
- Idée 7 : jalousie de Bob
- Idée 8 : Bob embête Anatole
- Idée 9 : Anatole n'a pas peur, il se défend
- Idée 10 : Nathalie console Anatole

Pour ce texte, l'idée la plus souvent citée est l'idée 1, elle est présente dans 88,56% des restitutions au cours des quatre étapes de compréhension.

Viennent ensuite les idées 7 et 8 respectivement évoquées par au moins 86,7% et 79,4% des sujets.

Les idées 2 et 4 sont mentionnées dans plus de 70% des cas, tandis qu'au moins 60% des sujets évoquent les idées 6, 10 et 3.

L'idée 5 est retrouvée dans une restitution sur deux, alors que l'idée 9 apparaît dans moins de la moitié des cas (45,79%). La plus faible occurrence de ces deux idées vient sans doute du fait qu'elles expriment des sentiments des personnages, alors que les enfants de ces niveaux sont davantage dans le concret et estiment que ces éléments vont de soi sans avoir besoin de les nommer explicitement, ou de les répéter.

La diversité des idées restituées par cet échantillon de sujets évolue favorablement entre les étapes en temps imposé (61,2% d'idées évoquées), avec temps supplémentaire (67,9%) et avec la lecture orale par l'examineur (75,1%). En revanche, la lecture par l'examineur du texte simplifié ne les aide pas à formuler de nouvelles idées (74,55%).

2.4.2. Niveau 6ème à 4ème et CAP : « La Mansarde », Françoise Grard (1998)

- Idée 1 : histoire d'enfants, ce sont des filles
- Idée 2 : un chaton perdu
- Idée 3 : traîne dans la boulangerie
- Idée 4 : les filles sont attendries par le chaton (caresse, affection)
- Idée 5 : la boulangère veut s'en débarrasser
- Idée 6 : les filles protestent, elles ne veulent pas
- Idée 7 : la boulangère leur propose de l'adopter
- Idée 8 : les filles pensent que leur parents ne voudront pas
- Idée 9 : la boulangère accepte de garder le petit chat encore une journée
- Idée 10 : les filles s'en vont tristes

Le fait que l'histoire se déroule dans une boulangerie (idée 3) et que la boulangère accepte de garder le chaton une journée (idée 9) est formulé dans la quasi totalité des résumés oraux (94,35% et 90,35%), cela signifie non seulement que la grande majorité des élèves les mentionnent mais aussi qu'ils sont très nombreux à les répéter à chaque restitution.

Les idées 5, 7 et 4 sont citées dans plus de 8 cas sur 10, puis les idées 8, 2 et 1 sont restituées par au moins 76,14%, 75,68% et 66,6% des élèves interrogés.

Seule l'idée que les filles repartent tristes (idée 10) de la boulangerie est formulée dans moins d'un cas sur trois (29,18%). Là encore, c'est une notion de sentiment qui retient moins l'attention des sujets de ce niveau de protocole.

Les trois étapes proposées après la lecture en temps imposé (62,4% d'idées restituées) permettent aux sujets d'élargir les idées qu'ils proposent à l'examineur : 72% avec le temps supplémentaire, 78,2% après la lecture orale et 85,57% des idées sont formulées après la lecture orale par l'examineur du texte simplifié.

2.4.3. Niveau Brevet (3ème et Secondes), BEP et Bac Pro : « Une fois sept », Claude Michelet (1983)

- Idée 1 : un enfant raconte son voyage
- Idée 2 : avec sa grand-mère
- Idée 3 : avec ses sœurs
- Idée 4 : Françoise conduit
- Idée 5 : la grand-mère lui fait tout le temps des remarques
- Idée 6 : cela énerve beaucoup Françoise
- Idée 7 : ils choisissent un hôtel de mauvaise qualité
- Idée 8 : la grand-mère est mécontente
- Idée 9 : elle critique le repas
- Idée 10 : comme elle est sourde, elle parle fort
- Idée 11 : les autres entendent tout
- Idée 12 : arrivée dans la chambre, elle critique tout
- Idée 13 : elle se plaint qu'elle ne pourra pas dormir
- Idée 14 : elle se couche en montrant son dégoût de la saleté
- Idée 15 : elle dort finalement très bien.

Les idées 7, 4, 5, 9 et 2 sont formulées de manière explicite dans plus des deux tiers des passations au cours des quatre étapes du PIAPEDE de niveau Brevet-Baccalauréat Professionnel (de 81,67% à 67,68%). S'ajoutent ensuite l'idée 12 (62,34%) et les idées 1 et 8 (51,4%).

Tous les autres éléments sont restitués dans moins de la moitié des cas, dans l'ordre décroissant on trouve les idées 15, 14, 11, 6, 3 et 13. L'idée que la grand-mère parle fort du fait qu'elle est sourde (idée 10) n'est reprise que par au moins 23,77% des sujets.

Les sujets de ces niveaux ne restituent après la lecture en temps imposé que 39,2% des idées essentielles. Mais ils tirent profit de chacune des étapes suivantes : la proportion d'idées évoquées parmi les 15 idées essentielles atteint 51,2% après la lecture sans contrainte temporelle, 61,6% avec la lecture orale par l'adulte et enfin 68,9% avec la lecture orale par l'examineur du texte reformulé.

2.4.4. Niveau Bac séries technologiques : « Les Misérables », Victor Hugo (1862)

- Idée 1 : histoire de Fantine, mère de Cosette
- Idée 2 : elle se sacrifie (pour la santé de son enfant)
- Idée 3 : satisfaction de Fantine (de pouvoir aider sa fille)
- Idée 4 : elle se fait escroquer par les Thénardier
- Idée 5 : dégradation progressive physique
- Idée 6 : et matérielle
- Idée 7 : très grande pauvreté
- Idée 8 : elle ne fait plus attention à elle, se néglige
- Idée 9 : harcèlement des créanciers
- Idée 10 : désespoir, malheur

Les idées 7, 6, 8, 1 et 5 sont les plus fréquemment restituées par les sujets : c'est donc le thème de la déchéance globale de Fantine qui est mis en avant par ces élèves.

Les événements décrits dans l'extrait proposé sont restitués de manière inégale par les sujets : ils sont au moins 47,83% à rappeler l'escroquerie (idée 4), 41,67% à évoquer la peine de Fantine (idée 10), 32,61% à signaler le harcèlement des créanciers (idée 9) et enfin le dévouement de cette mère pour sa fille (idée 2) est mentionné par au moins 28,26% des sujets.

La satisfaction de Fantine (idée 3) n'est formulée sur l'ensemble des quatre étapes que dans une passation sur cinq, l'aspect des émotions est donc à nouveau négligé.

Pour les élèves du Baccalauréat séries technologiques, la diversité des idées restituées suit également une progression linéaire au cours des quatre types de présentation du texte. Un tiers des idées sont formulées après la lecture en temps imposé, 45,4% le sont après la lecture avec temps supplémentaire ; puis ce taux est de 54,8% lorsque l'examinateur lit oralement le texte, et de 58,8% lorsqu'il lit la version simplifiée du texte.

2.4.5. Niveau Bac séries générales : « Mémoires d'une jeune fille rangée », Simone de Beauvoir (1958)

- Idée 1 : une jeune fille qui évoque son enfance
- Idée 2 : ses dégoûts (le salé)
- Idée 3 : ses goûts (le sucré)
- Idée 4 : couleurs liées au goût
- Idée 5 : cuisine de la maman
- Idée 6 : pendant les fêtes
- Idée 7 : parallèle avec le monde des contes de fées (imaginaire)
- Idée 8 : manger est une façon de s'approprier le monde
- Idée 9 : la narratrice est devenue adulte
- Idée 10 : elle aimerait pouvoir continuer à manger le monde

Pour ces élèves, c'est l'idée 3 qui prime : le goût prononcé de la narratrice pour les aliments sucrés est présent dans près de trois restitutions sur quatre. Les idées 4, 2, 1 et 6 sont ensuite évoquées dans environ 50% des cas.

Les notions auxquelles font référence les idées 5, 9, 10 et 8 représentent entre 20 et 28% des 110 passations recueillies pour la population de ces niveaux. Ces proportions sont plutôt faibles, et on remarque même que l'idée du parallèle avec le monde des contes de fées est absente de plus de 84% des passations du niveau Baccalauréat séries générales.

La restitution des idées principales ne se fait que sur trois étapes pour les sujets de niveau Baccalauréat séries générales puisqu'il n'est pas prévu d'étape de simplification linguistique pour cette catégorie d'élèves. Nous notons sur l'ensemble une évolution positive, surtout entre l'étape « temps imposé » (27,6%) et l'étape « temps supplémentaire » (41,7%), ils évoquent ensuite 47,6% des idées après la lecture orale par l'examinateur.

2.5. Bilan de la partie compréhension écrite

Trois éléments nous paraissent essentiels à rappeler concernant les indices relatifs à la compréhension écrite.

Tout d'abord, nous remarquons qu'au cours des étapes successives de présentation des textes, le nombre d'idées restituées évolue favorablement tandis que le nombre d'élèves produisant des contresens décroît. Même si dans le même temps, les détails secondaires concernent de plus en plus d'élèves, nous voyons là le signe d'un niveau de compréhension grandissant.

Par ailleurs, il est important de souligner que le seuil des 50% d'idées rappelées par étape n'est jamais atteint pour le niveau Baccalauréat séries générales. De plus, les sujets de niveau Baccalauréat technologique ne l'atteignent en moyenne qu'après la lecture orale par l'examineur, tout comme les sujets composant le niveau Brevet-Baccalauréat professionnel. Ces constats suggèrent une difficulté à restituer les idées essentielles du texte proportionnelle au niveau de scolarité des élèves.

Enfin, les résultats révèlent que pour chaque niveau, et donc chaque texte, une hiérarchie des idées se dessine clairement. Nous pouvons présumer que les idées les plus fréquemment citées sont, aux yeux des sujets, les plus faciles d'accès. On pourrait alors imaginer que le fait de ne pas restituer ces idées les plus saillantes indique que l'enfant évalué ne saisit pas le sens du texte.

3. Partie III : l'expression écrite

3.1. Principaux résultats quantitatifs pour les cinq étapes du PIAPEDE

Dans cette partie, nous nous intéresserons à la production écrite des élèves lors des cinq étapes du PIAPEDE. Selon ces étapes, et pour chacun des niveaux scolaires du protocole, nous allons commencer par évaluer l'utilisation que font les sujets du temps imparti, le nombre de mots produits et la vitesse de transcription. Nous passerons ensuite au nombre et au taux d'erreurs, nous avons recueilli pour chacun des niveaux évalués le nombre moyen d'erreurs commises par les sujets, quelle que soit leur nature : erreurs grammaticales, erreurs lexicales (ou orthographiques) ou erreurs de segmentation. Ces données ont ensuite été mises en lien avec la quantité de mots produits par ces groupes de sujets, nous obtenons ainsi

un ratio du nombre d'erreurs par rapport au nombre de mots écrits. Les résultats seront donc essentiellement commentés selon le taux d'erreurs commises au cours de la transcription écrite, mais aussi parfois en fonction de la quantité de fautes relevées. Enfin, le PIAPEDE proposant deux étapes de temps supplémentaire destinées à l'autocorrection de leurs erreurs par les sujets, nous nous intéresserons au nombre et à l'efficacité de ces corrections.

Et, pour la dictée à l'adulte, dernière étape destinée à évaluer les compétences en expression écrite, les indices pris en compte sont moins nombreux : seuls la durée de dictée et le nombre de mots produits sont consignés. Nous commenterons donc les résultats en matière de temps, et de quantité de mots dictés par minute.

3.1.1. L'écriture autonome en temps imposé

3.1.1.1. Protocole destiné aux élèves de niveau CE2 - SEGPA

Plus de 50% de l'effectif de chaque classe se situant au-delà de 38 mots en CE2, 43 mots en CM1 et 47 mots en CM2, ces chiffres constituent la norme du nombre de mots produits. Ce nombre normal de mots produits augmente de 23,7% entre les niveaux de CE2 et de CM2.

Dès le **niveau CE2**, on constate que plus de 50% des sujets écrivent à **8 mots/min ou plus**. En **CM1**, la norme est une vitesse de **9 mots/min** et de **10,7 mots/min en CM2**.

La norme du nombre d'erreurs commises par les sujets de CE2 est de 10 erreurs, pour ceux de CM1 de 6 erreurs, pour ceux de CM2 de 7 erreurs, plus de 50% des sujets de chacune de ces classes se situant en-deçà de ces quantités.

Le **ratio d'erreurs** commises est assez important pour les sujets de niveau **CE2**, 50% des sujets se situant entre **0 et 28,57%**, ce ratio constitue donc la norme pour les sujets de ce niveau. Le taux d'erreurs baisse ensuite progressivement au fil des classes : la norme passe ainsi à **15,63% d'erreurs en CM1** et à **15,12% en CM2**.

3.1.1.2. Protocole destiné aux élèves de niveau 6ème - CAP

Le nombre de mots produits évolue progressivement du niveau 6ème au niveau 4ème : les normes sont de 53 mots en 6ème, de 58,5 mots en 5ème, et de 65 mots en 4ème.

La norme concernant la **vitesse d'écriture se situe à 13,19 mots/min** pour les sujets de niveau **6ème**, puis à **14,33 mots/min en 5ème** et à **15,4 mots/min en 4ème**.

Concernant le nombre d'erreurs commises, on trouve une norme à 7 erreurs en 6ème et en 5ème. Elle est réduite à 5 pour les élèves de 4ème.

Le **taux normal d'erreurs commises** est en **6ème de 12,31%**, puis de **14,61% en 5ème** et de **8,64% en 4ème**.

3.1.1.3. Protocole destiné aux élèves de niveau Brevet - Baccalauréat professionnel

La norme s'établit à 58 mots produits pour les élèves de 3ème, Seconde professionnelle et Seconde générale ou technologique.

La vitesse d'écriture va décroissant avec le niveau scolaire des sujets de ce protocole : plus de 50% des sujets de **3ème** écrivent au moins **15,06 mots par minute**, les sujets de **Seconde professionnelle** écrivent en majorité plus de **14,50 mots/min** et la norme passe à **13,39 mots/min pour les élèves de Seconde générale ou technologique**.

La norme est de 5 erreurs commises pour les sujets de 3ème et Seconde professionnelle, puis de 7 erreurs commises au niveau Seconde générale ou technologique.

Plus de 50% des sujets de 3ème commettent 8% d'erreurs ou moins, entre 0 et 9,09 % d'erreurs en Seconde professionnelle et la majorité des sujets de Seconde générale ou technologique sont sous les 14,06% d'erreurs. Le **ratio d'erreurs** normal est ainsi de **8% en 3ème**, de **9,09% en Seconde professionnelle** et de **14,06% en Seconde générale ou technologique**.

3.1.1.4. Protocole destiné aux élèves de niveau Baccalauréat séries technologiques

La norme passe de 53,5 mots transcrits pour les sujets de Première, à 57 mots pour les sujets de Terminale technologique.

La vitesse de transcription normale s'établit à **13,53 mots par minute en Première** et à **15 mots par minute en Terminale technologique**.

La norme est de 5 erreurs commises pour le niveau de Première et de 3 erreurs pour celui de Terminale.

Le **taux normal d'erreurs** baisse de **8,08% à 5,45%** entre ces deux niveaux.

3.1.1.5. Protocole destiné aux élèves de niveau Baccalauréat séries générales

Les élèves des niveaux Première ou Terminale générale doivent produire au moins 55 mots lors de la transcription manuelle pour faire partie de la norme.

La vitesse de transcription normale passe de **11,75 mots/min en Première générale à 14,15 mots/min pour les sujets de Terminale.**

La norme concernant le nombre d'erreurs commises est comprise entre 0 et 3 pour le niveau des Premières, et s'établit à moins de 2 pour celui des Terminales.

Le taux d'erreurs se situe à moins de 4,65% pour plus de la moitié des sujets de Première, et à moins de 4,23% pour la moitié des sujets de niveau Terminale. **La norme est donc comprise ici entre 0% et 4,65% ou 0% et 4,23% d'erreurs commises selon la classe des élèves évalués.**

	Ecriture autonome en 5 minutes	
	Nombre de mots produits par minute	Taux d'erreurs commises
CE2	8	28,57%
CM1	9	15,63%
CM2	10,7	15,12%
6ème	13,19	12,31%
5ème	14,33	14,61%
4ème	15,4	8,64%
3ème	15,06	8,00%
2de pro	14,5	9,09%
2de générale ou techno	13,39	14,06%
1ère techno	13,53	8,08%
Term techno	15	5,45%
1ère générale	11,75	4,65%
Term générale	14,15	4,23%

Tableau X : récapitulatif des normes concernant la vitesse de transcription et le taux d'erreurs commises pour l'étape d'écriture autonome

3.1.2. L'autocorrection

3.1.2.1. Protocole destiné aux élèves de niveau CE2 - SEGPA

Les sujets de niveau CE2 sont plus de 50% à utiliser moins de 1,67 minute, ce qui constitue pour ce niveau scolaire la norme d'utilisation du temps supplémentaire d'autocorrection. Le temps utilisé est de 1,92 minute ou moins en CM1 et de 1,49 minute en CM2.

La majorité des sujets de **CE2** effectue au moins une autocorrection et atteint le ratio de 10% d'autocorrection, la norme pour ce niveau scolaire est donc de **une autocorrection et de 10% d'autocorrection efficace**. Pour les sujets de niveau **CM1**, la norme s'établit à **une autocorrection et au ratio de 5,26%** d'autocorrection efficace, enfin pour les **CM2**, la norme est à **une autocorrection, avec 14,29% d'efficacité**.

3.1.2.2. Protocole destiné aux élèves de niveau 6ème - CAP

Parmi les sujets de niveau 6ème, plus de 50% utilisent moins de 1,35 minute pour s'autocorriger. Ce chiffre est donc considéré comme la norme, qui est de 1,72 minute en 5ème et de 1,42 minute en 4ème.

Plus de la moitié des sujets de 6ème corrige une erreur ou plus, tout comme les sujets de 4ème ; en 5ème les sujets corrigent deux erreurs ou plus. **La norme d'efficacité de l'autocorrection en 6ème est de 8,57%** ; pour le niveau scolaire de **5ème**, ce taux d'efficacité normal est de **20%** et pour le niveau scolaire de **4ème** on trouve un taux de **30%** d'efficacité.

3.1.2.3. Protocole destiné aux élèves de niveau Brevet - Baccalauréat professionnel

Plus de 50% des sujets du niveau **3ème** utilisent 1,35 minute du temps supplémentaire pour effectuer au moins une autocorrection, ils sont **efficaces à 16,67%**.

En **Seconde professionnelle**, le temps utilisé par plus de la moitié de l'effectif est de 1,25 minute pour une correction effectuée au moins et **la norme se situe à 23,21% d'efficacité**.

Enfin, en **Seconde générale ou technologique**, on relève un temps utilisé de 1,53 minute, une correction au moins effectuée pour **14,29% d'efficacité**.

3.1.2.4. Protocole destiné aux élèves de niveau Baccalauréat séries technologiques

En Première technologique, une majorité de sujets utilise moins de 1,38 minute pour effectuer 3,5 autocorrections, atteignant un taux d'efficacité de 28,57%. La norme s'établit donc pour les sujets de **Première technologique** à 3,5 corrections apportées et au ratio de **28,57% d'erreurs réparées**.

En **Terminale technologique**, plus de 50% des sujets utilisent moins de 1,12 minute, pour corriger 3 erreurs et atteignent un taux d'autocorrection de 16,67%. La norme s'établit donc pour ce niveau scolaire à 3 corrections et à **16,67% d'autocorrection efficace**.

3.1.2.5. Protocole destiné aux élèves de niveau Baccalauréat séries générales

En **Première générale**, le temps utilisé par plus de 50% des sujets est inférieur à 1,22 minute, pour une erreur corrigée et un taux d'efficacité de 33,33%. La norme s'établit donc ici à une erreur corrigée et au ratio de **33,33% d'autocorrection**.

En **Terminale générale**, plus de la moitié des sujets utilise moins d'une minute pour se corriger (0,92 min), n'effectue aucune autocorrection et atteint le ratio de 22,5%. La norme est donc de **0 correction** pour les sujets de Terminale générale, avec une **efficacité de 22,5%**.

	Autocorrection en 2 minutes
	Taux d'autocorrection efficace
CE2	10,00%
CM1	5,26%
CM2	14,29%
6ème	8,57%
5ème	20,00%
4ème	30,00%
3ème	16,67%
Seconde professionnelle	23,21%
Seconde générale ou technologique	14,29%
1ère technologique	28,57%
Terminale technologique	16,67%
1ère générale	33,33%
Terminale générale	22,50%

Tableau XI : récapitulatif des normes concernant le taux d'autocorrection efficace pour l'étape de correction autonome

3.1.3. La transcription à l'ordinateur

Pour cette partie du protocole, notre population est moins importante du fait que certains sujets n'ont pas participé à la transposition, ni à la correction à l'ordinateur. C'est le cas pour deux élèves de 5ème, un élève de 3ème et 40 sujets de niveau CE2-SEGPA. Nos calculs se sont donc basés sur une population de 457 sujets volontaires.

3.1.3.1. Protocole destiné aux élèves de niveau CE2 - SEGPA

En CE2, plus de 50% des sujets tapent 37 mots ou plus, à la vitesse de **4,14 mots/minute**. Le nombre d'erreurs commises est de 6, soit un ratio de 19,05%. La norme pour le niveau de **CE2** s'établit donc entre 0 et 6 erreurs, et le **ratio d'erreurs entre 0% et 19,05%**.

En CM1, plus de la moitié des sujets tape 40 mots ou plus, à la vitesse de 4 mots/minute. Un élève de ce niveau scolaire qui tape un total d'au moins 40 mots à une vitesse supérieure ou égale à **4 mots/minute** est donc dans la norme. Le nombre d'erreurs commises est de 7 pour plus de 50% de l'effectif de ce niveau scolaire, soit un ratio de 19,57%. La norme des sujets de **CM1** est donc comprise entre 0 et 7 erreurs, soit **19,57% d'erreurs commises**.

En **CM2**, le nombre de mots tapés par la majorité des sujets est de 49, à la vitesse de **6,29 mots/minute**. Le nombre d'erreurs commises par au moins 50% de ces sujets est de 8, soit un ratio de 15,67%. La norme s'établit donc ici à **15,67% d'erreurs commises**.

3.1.3.2. Protocole destiné aux élèves de niveau 6ème - CAP

En **6ème**, plus de 50% des sujets transcrivent 66 mots ou plus, à la vitesse de **9,5 mots/minute, ce qui constitue la norme**. Le nombre d'erreurs commises par plus de 50% de ces sujets est de 8, soit un ratio de 12,05%. La norme s'établit donc entre 0 et 8 erreurs commises et le **ratio d'erreurs à 12,05%**.

En **5ème**, plus de la moitié des sujets écrit 60,5 mots ou plus, à la vitesse de **10,95 mots/minute**. Au moins 50% des sujets de ce niveau scolaire commettent le nombre de 11 erreurs, soit un ratio de 16,23%. La norme s'établit donc pour les sujets de 5ème à 11 erreurs ou moins et au pourcentage de **16,23% d'erreurs**.

En **4ème**, les sujets tapent 69 mots ou plus, à la vitesse de **13,39 mots/minute**. Le nombre d'erreurs commises par plus de la moitié d'entre eux est de 5, soit un ratio de 8,33%. La norme s'établit donc entre 0 et 5 erreurs, et le **ratio d'erreur à 8,33% pour les sujets de 4ème**.

3.1.3.3. Protocole destiné aux élèves de niveau Brevet - Baccalauréat professionnel

Plus de 50% des sujets de **3ème** produisent 72 mots ou plus, à la vitesse de **15,5 mots/minute**. Ils commettent 6 erreurs au maximum, soit un ratio de 8,06%. La norme s'établit donc pour les sujets du niveau Brevet à 6 erreurs et à un **pourcentage d'erreurs commises de 8,06%**.

Plus de 50% des sujets de **Seconde professionnelle** écrivent 61 mots, à la vitesse de **15,7 mots/minute**. Le nombre d'erreurs commis par plus de la moitié de l'effectif de ce niveau est de 7, soit un ratio de 10,47%. La norme s'établit donc à moins de 7 erreurs commises pour un élève de Seconde professionnelle et à un **pourcentage de 10,47% d'erreurs**.

Enfin, en **Seconde générale ou technologique**, le nombre de mots que les sujets produisent est de 61, à la vitesse de **10,95 mots/minute**. Ils commettent moins de 7 erreurs, soit un ratio de 13,66%. La norme pour le niveau de Seconde générale ou technologique s'établit donc à moins de 7 erreurs et à un **pourcentage d'erreur de 13,66%**.

3.1.3.4. Protocole destiné aux élèves de niveau Baccalauréat séries technologiques

En **Première technologique**, plus de la moitié des sujets écrit 64,5 mots ou plus, à la vitesse de **15,17 mots/minute**. Le nombre d'erreurs commises est de 5,5, soit un ratio de 10,08%. La norme pour les sujets de Première technologique va donc de 0 à 5,5 erreurs, soit un **pourcentage d'erreurs commises de 10,08%**.

En **Terminale technologique**, la majorité des sujets écrit 81 mots ou plus, à la vitesse de **16,12 mots/minute**. Ils commettent moins de 5 erreurs, soit un ratio d'erreurs de 6,67%. La norme va donc de 0 à 5 erreurs, pour **une proportion de 6,67% d'erreurs** chez les sujets de Terminale technologique.

3.1.3.5. Protocole destiné aux élèves de niveau Baccalauréat séries générales

En **Première générale**, la norme est de taper 79 mots, à la vitesse de **12,95 mots/minute**. Ils commettent 4 erreurs ou moins, soit un ratio de 4,40%. La norme pour le niveau scolaire de Première générale est de 0 à 4 erreurs et la norme concernant **le pourcentage d'erreurs est de 4,40%**.

Pour plus de 50% des sujets en **Terminale générale**, le nombre de mots tapés est de 67, à la vitesse de **16,55 mots/minute**. Ces sujets commettent 3 erreurs ou moins, soit un ratio de 3,75%. La norme est pour ce niveau scolaire de 0 à 3 erreurs commises et s'établit à **3,75% d'erreurs**.

	Nombre de mots produits par minute		Taux d'erreurs commises	
	Ecriture autonome en 5 minutes	Ecriture à l'ordinateur en 10 minutes	Ecriture autonome en 5 minutes	Ecriture à l'ordinateur en 10 minutes
CE2	8	4,14	28,57%	19,05%
CM1	9	4	15,63%	19,57%
CM2	10,7	6,29	15,12%	15,67%
6ème	13,19	9,5	12,31%	12,05%
5ème	14,33	10,95	14,61%	16,23%
4ème	15,4	13,39	8,64%	8,33%
3ème	15,06	15,5	8,00%	8,06%
2de pro	14,5	15,7	9,09%	10,47%
2de générale ou techno	13,39	10,95	14,06%	13,66%
1ère techno	13,53	15,17	8,08%	10,08%
Term techno	15	16,12	5,45%	6,67%
1ère générale	11,75	12,95	4,65%	4,40%
Term générale	14,15	16,55	4,23%	3,75%

Tableau XII : récapitulatif des normes concernant le nombre de mots produits par minute et le taux d'erreurs commises pour les deux étapes de transcription

3.1.4. L'utilisation du correcteur orthographique

La correction avec l'aide du correcteur orthographique intégré au logiciel de traitement de texte n'est pas tout à fait la même que celle que l'on peut attendre en cas de production manuscrite. En situation papier/crayon ou bien en cas d'absence du correcteur sur l'ordinateur, l'élève doit lui-même parcourir un à un les mots qu'il a

écrits, se demander si ses choix sont les bons et corriger à partir de ses connaissances.

Lorsque le correcteur orthographique est à sa disposition, l'élève voit les mots qui sont mal orthographiés d'après le logiciel : ils sont soulignés en rouge et l'ordinateur propose alors des corrections dans un menu déroulant. Néanmoins, le correcteur ne repère que les mots dont l'orthographe ne lui semble pas appropriée, les erreurs grammaticales évidentes ou les segmentations erronées. Pour ce qui est de la grammaire plus fine ou des mots dont l'orthographe varie selon les situations, le logiciel n'est pas compétent et le sujet doit compléter le travail de relecture lui-même.

3.1.4.1. Protocole destiné aux élèves de niveau CE2 - SEGPA

Plus de la moitié des sujets de CE2 utilise 2,93 minutes sur les 3,5 accordées pour se corriger. Ils réparent 2 erreurs, soit un taux de correction de 26,14%. La norme est donc pour les élèves tout-venant de **CE2** de 2 corrections apportées, pour un pourcentage de **26,14% de correction**.

La majorité des sujets de CM1 utilise les 3,5 minutes ou moins, pour corriger 2 erreurs, soit un taux de correction de 21,43%. La norme de correction est donc de réparer 2 erreurs, pour un **ratio de correction efficace de 21,43% en CM1**.

Plus de 50% des sujets de CM2 utilisent 2,37 minutes ou moins pour corriger 2 erreurs, atteignant un taux de correction de 27,38%. Les **CM2** tout-venant doivent donc corriger deux de leurs erreurs au moins et atteindre le pourcentage de **27,38% d'erreurs corrigées**.

3.1.4.2. Protocole destiné aux élèves de niveau 6ème - CAP

La plupart des sujets de 6ème emploie 1,69 minute ou moins sur les 3,5 accordées pour corriger 2 erreurs, soit un taux de correction de 28,57%. La norme pour les élèves de **6ème** est donc de 2 corrections apportées au moins et de **28,57% d'erreurs corrigées**.

Plus de 50% des sujets de 5ème utilisent 2,17 minutes sur les 3,5 accordées et corrigent 4 erreurs, atteignant un ratio de correction efficace de 35,9%. La norme des sujets de **5ème** est donc de **35,9% des erreurs corrigées**.

Plus de la moitié des sujets de **4ème** met 1,33 minute en moyenne pour réparer 2 erreurs, pour un taux de correction de 42,02%. La norme de ce niveau

scolaire est donc de 2 erreurs corrigées, soit un pourcentage de **42,02% d'erreurs réparées**.

3.1.4.3. Protocole destiné aux élèves de niveau Brevet - Baccalauréat professionnel

Une majorité des sujets de 3ème emploie 1,17 minute ou moins pour la correction. Ils corrigent 2 erreurs, pour un ratio de correction efficace de 43,65%. Les sujets de niveau **3ème** doivent donc corriger au minimum 2 de leurs erreurs et atteindre **43,65% d'erreurs corrigées** pour se situer dans la norme.

Plus de 50% des sujets de **Seconde professionnelle** utilisent 0,92 minute ou moins pour un taux de correction de 45,45%, parvenant à réparer 3 de leurs erreurs. La norme en Seconde professionnelle est donc de 3 erreurs corrigées, soit un **ratio de correction de 45,45%**.

Et plus de la moitié des sujets de **Seconde générale ou technologique** de notre étude prend 2,17 minutes pour corriger 2 de ses erreurs, soit un pourcentage de 27,38%. Cela établit la norme des Secondes de série générale ou technologique à 2 erreurs réparées et au ratio de **27,38% de corrections apportées**.

3.1.4.4. Protocole destiné aux élèves de niveau Baccalauréat séries technologiques

Plus de 50% des sujets de Première technologique utilisent une minute pour se corriger. Ils corrigent 2 de leurs erreurs, atteignant un taux de correction efficace de 40%. La norme pour les élèves de **Première technologique** est à 2 erreurs réparées, pour un pourcentage de **40% d'autocorrection**.

Quant aux sujets de **Terminale technologique**, une majorité d'entre eux utilise une minute ou moins pour se corriger, pour 2 corrections également, atteignant ainsi un taux de correction de 45,14%. La norme pour ces Terminales est donc de 2 erreurs corrigées et d'un **pourcentage de correction de 45,14%**.

3.1.4.5. Protocole destiné aux élèves de niveau Baccalauréat séries générales

Parmi les sujets de **Première générale**, plus de 50% utilisent une minute pour corriger deux de leurs erreurs ou plus, ils atteignent donc un taux de correction de

50%. La norme en Première de série générale est donc de 2 erreurs corrigées pour un **ratio de 50% de correction efficace**.

La majorité des sujets de **Terminale générale** emploie 0,73 minute sur les 3,5 imparties, ils corrigent une de leurs erreurs ou plus, soit un taux de correction de 50%. La norme s'établit pour les sujets de Terminale de série générale à une correction et au pourcentage de **50% de correction efficace**.

	Taux d'autocorrection efficace	
	Autocorrection en 2 minutes	Autocorrecteur orthographique en 3,5 minutes
CE2	10,00%	26,14%
CM1	5,26%	21,43%
CM2	14,29%	27,38%
6ème	8,57%	28,57%
5ème	20,00%	35,90%
4ème	30,00%	42,02%
3ème	16,67%	43,65%
2de pro	23,21%	45,45%
2de générale ou techno	14,29%	27,38%
1ère techno	28,57%	40,00%
Term techno	16,67%	45,14%
1ère générale	33,33%	50,00%
Term générale	22,50%	50,00%

Tableau XIII : récapitulatif des normes concernant le taux d'autocorrection efficace pour les étapes de correction autonome et de correction avec le correcteur orthographique

3.1.5. La dictée à l'adulte

3.1.5.1. Protocole destiné aux élèves de niveau CE2 - SEGPA

Plus de la moitié des sujets de **CE2** dicte son texte en 2,25 minutes ou moins, pour un nombre de mots produits de 57,5 ou plus. Le nombre de mots produits est donc de 25,56 mots/minute ou plus. La norme est atteinte ici à partir du moment où l'élève dicte **25,56 mots/minute**.

Les sujets de **CM1** sont une majorité à dicter leur production durant 2,13 minutes, pour 71 mots produits ou plus. Le nombre de mots produits par la majorité des sujets est de 33,33 mots/minute. La norme est atteinte par les élèves de ce niveau scolaire dès lors qu'ils produisent **33,33 mots/minute**.

Plus de 50% des sujets de CM2 dictent leur texte en 2,71 minutes, pour 64 mots à transcrire ou plus. Le nombre de mots produits par minute est de 23,66. La norme pour les élèves de niveau scolaire **CM2** est donc atteinte dès lors que l'élève produit **23,66 mots/minute**.

3.1.5.2. Protocole destiné aux élèves de niveau 6ème - CAP

Plus de la moitié des sujets de 6ème dictent leur texte à l'adulte durant 3 minutes ou plus, totalisant 72,5 mots. Le nombre de mots dictés par minute est de 24,17. La norme pour les élèves de **6ème** est donc de dicter **24,17 mots/minute**.

La plupart des sujets de 5ème dictent pendant 2,76 minutes, pour 68,5 mots dictés. Le nombre normal de mots produits est de 24,82 mots/minute. La norme pour les **5èmes** est donc de dicter **24,82 mots/minute**.

Les sujets de 4ème dictent pendant 2,72 minutes ou plus, au minimum 72 mots. Le nombre de mots produits est de 26,47 mots/minute. Pour un élève de **4ème**, la norme est donc de produire **26,47 mots/minute**.

3.1.5.3. Protocole destiné aux élèves de niveau Brevet - Baccalauréat professionnel

Plus d'un sujet de 3ème sur deux prend 2,68 minutes pour dicter à l'adulte 67,5 mots. Le nombre de mots dictés est de 25,23 mots/minute. **La norme pour le niveau 3ème est de dicter 25,23 mots/minute à l'adulte.**

La majorité des sujets de Seconde professionnelle dicte pendant 2,17 minutes ou plus, pour 62 mots. **La norme en Seconde professionnelle est donc de dicter 28,57 mots/minute.**

Plus de 50% des sujets de Seconde générale ou technologique dictent pendant 2,71 minute ou plus, donnant 68,5 mots. **La norme est donc de produire 25,32 mots/minute.**

3.1.5.4. Protocole destiné aux élèves de niveau Baccalauréat séries technologiques

Plus de 50% des sujets de Première technologique dictent pendant 2,56 minutes, pour 67,5 mots produits. **La norme est de dicter à l'examineur 26,37 mots/minute.**

Parmi les sujets de Terminale technologique, ils sont plus de la moitié à dicter pendant 2,92 minutes, pour faire transcrire 75 mots. **En Terminale technologique, la norme est donc de dicter 25,68 mots/minute.**

3.1.5.5. Protocole destiné aux élèves de niveau Baccalauréat séries générales

La plupart des sujets de Première générale dicte sa production à l'examineur pendant plus de 3,17 minutes, pour lui faire transcrire 65 mots. **La norme est donc de 20,5 mots dictés par minute.**

Pour le niveau de Terminale générale, plus d'un sujet sur deux dicte pendant 2,47 minutes, 58 mots ou plus. **La norme pour les sujets de Terminale générale est de 23,48 mots dictés par minute.**

	Nombre de mots produits /min		Taux d'erreurs		Taux d'autocorrection efficace		Nombre de mots dictés /min
	Autonome	Ordinateur	Autonome	Ordinateur	Autonome	Ordinateur	
CE2	8	4,14	28,57%	19,05%	10,00%	26,14%	25,56
CM1	9	4	15,63%	19,57%	5,26%	21,43%	33,33
CM2	10,7	6,29	15,12%	15,67%	14,29%	27,38%	23,66
6ème	13,19	9,5	12,31%	12,05%	8,57%	28,57%	24,17
5ème	14,33	10,95	14,61%	16,23%	20,00%	35,90%	24,82
4ème	15,4	13,39	8,64%	8,33%	30,00%	42,02%	26,47
3ème	15,06	15,5	8,00%	8,06%	16,67%	43,65%	25,23
2de pro	14,5	15,7	9,09%	10,47%	23,21%	45,45%	28,57
2de générale ou techno	13,39	10,95	14,06%	13,66%	14,29%	27,38%	25,32
1ère techno	13,53	15,17	8,08%	10,08%	28,57%	40,00%	26,37
Term techno	15	16,12	5,45%	6,67%	16,67%	45,14%	25,68
1ère générale	11,75	12,95	4,65%	4,40%	33,33%	50,00%	20,5
Term générale	14,15	16,55	4,23%	3,75%	22,50%	50,00%	23,48

Tableau XIV : récapitulatif des normes concernant le nombre de mots produits par minute, le taux d'erreurs commises et le taux d'autocorrection efficace sur l'ensemble des trois étapes d'expression écrite

3.2. Principaux résultats quantitatifs selon le sexe, la latéralité et la région des sujets

3.2.1. Selon le sexe des sujets

3.2.1.1. En transcription et autocorrection manuelles

D'après les résultats regroupés en annexe 19.1, aucune différence sensible n'est relevée quant à la moyenne de mots produits, ni quant à la vitesse moyenne de transcription entre les garçons (13,2 mots/min) ou les filles (13,5).

Une légère différenciation s'observe au niveau du pourcentage d'erreurs commises entre les sujets de sexe féminin ou masculin : les filles commettent en moyenne 10,9% d'erreurs, avec un nombre moyen d'erreurs de 5,6 par texte écrit, alors qu'on enregistre un taux d'erreurs de 11,9% chez les garçons, avec 6,3 erreurs en moyenne.

Dès le niveau de protocole Brevet-Baccalauréat professionnel, les filles se situent à 8,5% d'erreurs tandis que les garçons commettent encore plus de 10% d'erreurs en expression écrite. Cet écart de plus de deux points se confirme ensuite dans les niveaux Baccalauréat : respectivement 6,5% et 9% d'erreurs pour les filles et les garçons en filières technologiques, puis 4,6% et 7% dans les filières générales.

Le pourcentage moyen d'autocorrection efficace tous niveaux confondus est de 18,9% chez les filles et de 22,9% chez les garçons. Cela montre une tendance générale, de la part des filles, à préférer ne pas retoucher leur production ou bien à être moins efficaces dans la recherche et/ou la rectification de leurs erreurs. Cette disparité entre les filles et les garçons est nettement plus marquée parmi les sujets des protocoles de niveau 6ème-CAP et Baccalauréat technologique.

3.2.1.2. En transcription et autocorrection informatisées

La longueur moyenne de la production tapuscrite des filles est supérieure à celle des garçons : 81,8 mots contre 72,3 mots transcrits en moyenne sur l'ensemble de la population. En moyenne et tous niveaux de protocole confondus, les filles produisent donc plus de mots, et le font plus rapidement (14 mots/min) que les garçons (12,7 mots/min). Nous verrons par la suite si cette utilisation de l'ordinateur qui semble plus facile pour les filles est aussi plus efficace en fonction du nombre d'erreurs commises.

Le taux d'erreurs moyen des filles de tous les niveaux est de 10,2% et celui des garçons de 11,9%. C'est à nouveau à partir des niveaux Brevet-Baccalauréat professionnel que l'écart se creuse en faveur des filles : elles ne commettent plus que 8,3% d'erreurs quand les garçons en font encore 12,6% en moyenne.

Le pourcentage de corrections efficaces est en moyenne de 40% chez les sujets féminins et de 44,6% pour les garçons, avec un nombre moyen de corrections efficaces apportées respectivement égal à 2,6 et 3,3. Les observations faites lors de la transcription autonome sont donc confirmées ici, les filles retouchent moins leur production que les garçons.

Nous pouvons également constater que si les sujets masculins tapent en effet plus lentement que les filles, celles-ci n'ont pas pour autant une meilleure utilisation de l'outil informatique puisque leurs corrections à l'aide du correcteur orthographique sont moins nombreuses et moins efficaces : 29,5% de corrections efficaces pour les filles en moyenne, contre 33,8% pour les garçons.

3.2.2. Selon la latéralité des sujets

3.2.2.1. En transcription et autocorrection manuelles

Dans notre population d'étude, les gauchers représentent 11,6% des sujets, alors qu'ils sont environ 10% dans la population adulte française. La proportion de sujets gauchers dans notre étude nous semble suffisante pour dresser un constat solide concernant les performances des sujets interrogés.

Sur l'ensemble des sujets, les gauchers et les droitiers écrivent à la main à une vitesse équivalente : 12,94 et 13,03 mots par minute. Pour les niveaux CE2-SEGPA et Baccalauréat technologique, les droitiers écrivent légèrement plus vite que les gauchers. La tendance s'inverse dans les trois autres groupes de niveaux. Les résultats détaillés sont réunis dans le tableau en annexe 17.2.

3.2.2.2. En transcription et correction informatisées

Lorsqu'il s'agit d'écrire à l'ordinateur, les sujets gauchers tapent 0,34 mot de plus à la minute que les droitiers (13,15 mots/min et 12,81 mots/min). Les résultats de notre population d'étude indiquent que les sujets droitiers appartenant aux niveaux CE2-SEGPA et Baccalauréat séries générales sont moins rapides pour

écrire à l'ordinateur que leurs homologues gauchers, alors que ce sont les gauchers qui écrivent à une vitesse légèrement inférieure dans les autres niveaux.

3.2.3. Selon la région des sujets

3.2.3.1. En transcription et autocorrection manuelles

La comparaison des performances observées sur les sujets du Nord-Pas-de-Calais et sur l'ensemble des sujets est présentée en annexe 19.2.

Concernant le nombre de mots transcrits, les sujets du Nord-Pas-de-Calais ont été dans l'ensemble (sauf pour le niveau de protocole Baccalauréat général) plus diserts que les 500 sujets étudiés : 58,22 mots produits en moyenne pour les sujets scolarisés en région Nord-Pas-de-Calais contre 56,36 mots en moyenne dans la population complète.

On note peu de différence quant au nombre de mots écrits par minute entre les sujets de la région Nord-Pas-de-Calais et le niveau national : respectivement 13,85 et 13,24 mots/min.

Les erreurs retrouvées dans les productions des élèves du Nord-Pas-de-Calais sont globalement plus nombreuses (7,22) que pour l'ensemble des sujets (5,95). Ce décalage est constaté à tous les niveaux de protocole, à la fois en quantité brute et par rapport au nombre de mots produits. En effet, le pourcentage d'erreurs est plus conséquent dans le Nord-Pas-de-Calais (12,86%) qu'au sein de notre population globale (11,38%).

La moyenne d'autocorrections efficaces dans le Nord-Pas-de-Calais (20,49%) est très proche de la moyenne nationale (20,90%). Le différentiel est plus important pour les deux protocoles de niveau Baccalauréat : 26,8% d'autocorrections dans le Nord-Pas-de-Calais contre 22% en France pour la filière technologique, et 33,2% d'autocorrections contre 26,7% en moyenne pour la totalité des sujets de niveau Baccalauréat général ; pour ces deux niveaux supérieurs du protocole, c'est la région Nord-Pas-de-Calais qui a un taux d'autocorrection supérieur.

3.2.3.2. En transcription et correction informatisées

Le nombre moyen de mots produits est de 72,42 pour les élèves scolarisés dans le Nord-Pas-de-Calais et de 77,19 au niveau national.

La vitesse de transcription moyenne avec l'ordinateur est de 12,40 mots par minute dans le Nord-Pas-de-Calais et de 13,37 pour l'ensemble des régions représentées au sein de notre population.

Tout comme pour l'écriture autonome, nous notons une légère différence entre le taux d'erreurs moyen des sujets du Nord-Pas-de-Calais (11,69%), et celui relatif à l'ensemble des sujets (11,06%). Le constat est valable également au niveau du nombre moyen d'erreurs produites : 9,08 pour les sujets de cette région et 8,05 pour les sujets de la population totale de l'étude.

Les sujets scolarisés en région Nord-Pas-de-Calais qui ont participé à notre étude atteignent un taux de 36,27% de corrections efficaces (soit 3,19 corrections par sujet en moyenne), alors qu'on retrouve un taux de 42,38% au niveau national (2,97 corrections efficaces en moyenne). Les données ne soulignent pas de variation significative entre les élèves des départements du Nord et du Pas-de-Calais et l'ensemble des sujets interrogés.

3.3. Principaux résultats qualitatifs : la qualité de la syntaxe, du vocabulaire et la richesse des idées

3.3.1. En transcription et autocorrection manuelles

La construction syntaxique est jugée de bonne qualité dès les niveaux scolaires de CE2 et de CM1 pour plus de 80% des sujets. Parmi les classes pour lesquelles les effectifs sont supérieurs à 10 sujets, on atteint même un bon niveau de syntaxe à 98,5% en classe de 3ème.

Si les idées sont majoritairement riches dès le niveau CE2 (64,2%), nous remarquons néanmoins que la proportion d'élèves dont la production contient des idées intéressantes s'étend graduellement avec le niveau scolaire des sujets, atteignant 88,4% en Terminale générale.

De même, le vocabulaire s'enrichit avec la maturité des sujets : seuls 11,5% des élèves de CE2 utilisent un vocabulaire élaboré, alors qu'ils sont 44,1% des sujets de 6ème, et 64,2% en 3ème à le faire ; et enfin, le vocabulaire est élaboré pour 8 sujets de niveau Première générale sur 10.

Aucun changement n'est observé en termes de qualité syntaxique et lexicale, ou de richesse d'idées après la première étape d'autocorrection. Les élèves se sont uniquement consacrés à la recherche d'erreurs au sein des mots.

Néanmoins nous pouvons remarquer que les constructions syntaxiques sont plus élaborées, et que le vocabulaire devient plus complexe à chaque fois que le niveau scolaire augmente. Au sujet de la qualité des idées contenues dans leurs productions écrites, l'évolution entre les classes est plus nuancée.

3.3.2. En transcription et correction informatisées

La construction syntaxique de bonne qualité concerne la plupart des sujets dès le niveau CE2 (84,6%) et une très large partie des sujets pour les niveaux suivants : 89,5% en CM2, 95% en 4ème, jusqu'à 95,7% en Terminale générale.

Le vocabulaire élaboré est minoritaire chez les sujets du primaire au cours de la transcription informatisée, comme lors de la transcription manuelle : 7,7% des 13 sujets de niveau CE2 ont un vocabulaire jugé élaboré, puis ils sont 31,6% et 36,1% en CM1 et CM2. La proportion d'élèves pour qui le vocabulaire est de bon niveau évolue ensuite de façon croissante de la 6ème (44,1%) aux Première et Terminale générales (78% et 81,2%).

La richesse des idées se développe en parallèle de l'élaboration du vocabulaire : de 61,5% de sujets aux idées riches en CE2, on passe à 79,4% en 6ème, puis de 86,4% en 3ème jusqu'à 91,3% des sujets en Terminale générale.

Nous constatons les mêmes effets qu'au cours de la phase d'écriture autonome : la syntaxe est de mieux en mieux construite et le vocabulaire s'enrichit entre les classes dont le niveau s'élève.

Aucun changement n'est observé sur le plan de la production syntaxique, lexicale et d'idées après la seconde étape d'autocorrection. Les élèves n'ont porté leur attention que sur les erreurs indiquées par le correcteur orthographique, et n'ont pas cherché à modifier la forme de leurs phrases ou à enrichir le lexique utilisé.

3.4. L'évolution quantitative et qualitative de la production écrite selon les étapes du PIAPEDE

3.4.1. La variation du nombre de mots produits et de la vitesse de transcription

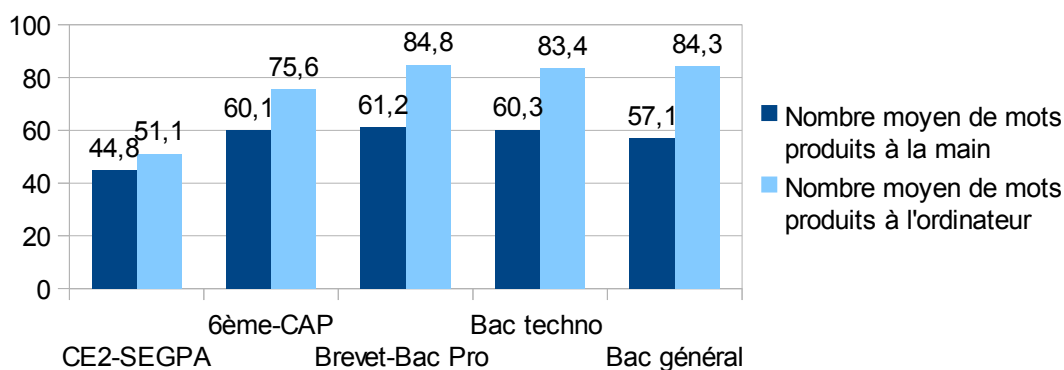


Figure 5 : nombres moyens de mots produits à la main et à l'ordinateur selon le niveau scolaire des sujets

Les données relatives au nombre moyen de mots écrits par les sujets, soulignent que la transcription informatisée est manifestement plus abondante pour chacun des niveaux scolaires définis par le PIAPEDE. Cela s'explique par le fait que les élèves disposent de dix minutes pour composer leur texte à l'ordinateur contre cinq minutes pour le faire manuellement.

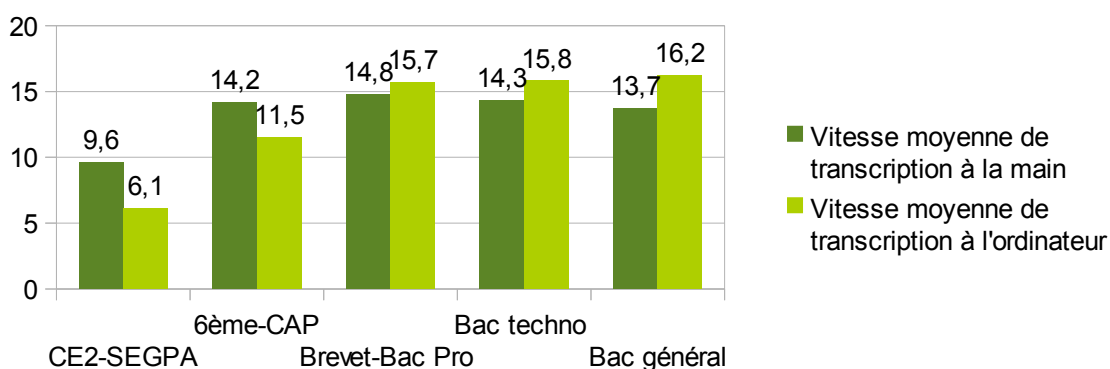


Figure 6 : nombres de mots produits par minute à la main et à l'ordinateur selon le niveau scolaire des sujets

Les sujets écrivent de plus en plus vite à l'ordinateur à mesure que leur niveau scolaire s'élève. La progression est moins marquée concernant la vitesse de transcription moyenne à la main.

Les sujets des niveaux CE2-SEGPA et 6ème-CAP tapent à l'ordinateur à une vitesse inférieure à celle observée lors de leur transcription manuelle. Ceci s'explique sans doute par leur manque d'entraînement à manier le traitement de texte. Puis la tendance s'inverse pour les trois niveaux suivants : avec le niveau croissant des sujets, on peut remarquer que la vitesse de frappe est supérieure à celle de la transcription manuscrite. A partir du lycée, il est en effet beaucoup plus fréquent que les élèves utilisent couramment l'ordinateur.

3.4.2. La variation du nombre d'erreurs commises et de l'efficacité de la correction

Les annexes 12 à 16 présentent les normes relatives au taux d'erreurs et à l'efficacité de la correction pour chaque classe, mais nous traiterons ici des résultats moyens observés afin de comparer les performances des sujets de notre population.

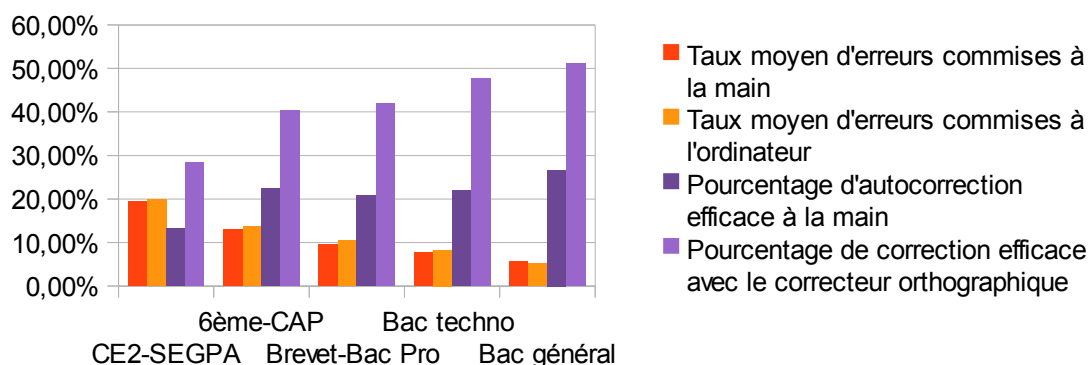


Figure 7 : taux moyens d'erreurs commises et pourcentages de correction efficace, dans chacune des modalités de transcription et selon le niveau des sujets

Le taux moyen d'erreurs correspond au ratio du nombre d'erreurs commises rapporté au nombre de mots produits. Il est légèrement plus élevé lors de l'étape utilisant l'ordinateur (sauf pour les élèves de niveau Baccalauréat séries générales) mais les chiffres sont très proches dans chaque groupe de niveaux. Cela signifie que quel que soit leur niveau scolaire, les sujets produisent environ autant d'erreurs à la main qu'à l'ordinateur.

En revanche, nous notons que la correction est nettement plus efficace au cours de l'étape utilisant l'ordinateur : pour les sujets de tous les niveaux, le taux de corrections efficaces est presque doublé lorsqu'ils passent de la modalité autonome à l'utilisation du correcteur orthographique.

Les résultats nous indiquent également que les pourcentages d'erreurs diminuent avec l'élévation des niveaux scolaires, pendant que la capacité des sujets à se corriger est de plus en plus performante avec l'âge, qu'il s'agisse de transcription manuelle ou informatisée.

3.4.3. L' évolution de la syntaxe, du vocabulaire et de la richesse des idées

Le tableau en annexe 18 indique la répartition des sujets selon la qualité de leurs constructions syntaxiques, la qualité de leur vocabulaire et selon la richesse des idées fournies dans leurs productions.

Tout d'abord, nous pouvons observer que la qualité de la construction syntaxique des sujets évolue peu entre les deux étapes de transcription écrite, ils sont entre 93,3% et 94% à employer une syntaxe de bonne qualité parmi l'ensemble des sujets. Seuls les élèves des niveaux 6ème-CAP et Brevet-Baccalauréat professionnel sont moins nombreux à produire des « phrases majoritairement bien construites » lorsqu'ils utilisent l'ordinateur.

Ensuite, nous constatons que parmi la population de notre étude, les élèves améliorent la qualité de leur vocabulaire au cours de la transcription informatisée. En effet, la proportion de sujets ayant recours à un vocabulaire élaboré augmente pour tous les niveaux de protocole avec l'étape d'écriture à l'ordinateur, notamment pour les élèves de CE2-SEGPA : 7% d'entre eux tirent profit de cette seconde étape pour enrichir leur vocabulaire.

Par ailleurs, sur l'ensemble des élèves de notre population, le nombre de sujets exprimant des idées riches augmente de 8% entre la première et la seconde étape, avec une hausse de 11 à 13% parmi les élèves des niveaux CE2-SEGPA et Baccalauréat technologique. La meilleure qualité des idées peut s'expliquer à la fois par le temps plus important accordé qui laisse davantage de place à l'imagination, et par le fait que les élèves gardent en mémoire le texte produit à la main tout en y ajoutant de nouveaux éléments.

3.5. Bilan de la partie expression écrite

Entre les étapes de transcription manuscrite et informatisée, on note une augmentation globale importante du nombre de mots produits : de 56,4 en moyenne on passe à 77,2 mots. La vitesse moyenne de transcription reste la même, environ 13 mots à la minute. Dans le même temps, la moyenne d'erreurs produites demeure identique également, les sujets commettent 11% d'erreurs environ sur ces deux étapes.

Le temps supplémentaire accordé pour la correction est plus important après la transcription à l'ordinateur (3min30 au lieu de 2min après l'écriture autonome). Cela permet aux sujets de profiter à la fois du correcteur orthographique et du temps supplémentaire pour corriger leur texte, qui est souvent plus long que lors de la première phase d'écriture : de 21% d'erreurs corrigées en moyenne à la main, elles sont près de 42% à l'aide du correcteur orthographique. L'ensemble des niveaux est concerné par une augmentation de 15,1% à 25,7% du nombre de corrections efficaces.

En suivant la progression des cinq groupes de niveaux scolaires formés pour le PIAPEDE, la vitesse de transcription va croissante, qu'elle soit manuelle ou informatisée. L'évolution inverse est observée pour le nombre d'erreurs commises, celui-ci diminue lorsque le niveau scolaire s'élève, donc non seulement les sujets font de moins en moins d'erreurs, mais en plus ils se corrigent d'autant mieux.

Nous remarquons que la qualité de l'écrit s'améliore entre les deux premières étapes d'expression écrite, pour les sujets des niveaux CE2-SEGPA et Baccalauréat Professionnel, en matière de richesse du vocabulaire et des idées. La syntaxe des sujets des niveaux Baccalauréat Technologique et Baccalauréat Général s'affine légèrement entre ces deux étapes.

Et enfin, seuls les sujets du niveau CE2-SEGPA profitent du temps non limité de la dictée à l'adulte pour augmenter nettement la longueur du texte produit (de 45 à la main et 51 à l'ordinateur, ils passent en moyenne à 86,3 mots) et donc pour exprimer davantage d'éléments.

Etapes	Variables	CE2- SEGPA	6ème- CAP	Brevet-Bac professionnel	Bac technologique	Bac général
Lecture en temps imposé	Nombre d'idées restituées	6	7	6	2	3
	Contresens	0	0	1	1	0
	Détails secondaires	oui	non	non	non	non
Lecture sans contrainte temporelle	Nombre d'idées restituées	7	8	8	4	4
	Contresens	0	0	1	0	0
	Détails secondaires	oui	oui	oui	non	oui
Lecture orale du texte par l'examineur	Nombre d'idées restituées	8	8	10	6	5
	Contresens	0	0	0	0	0
	Détails secondaires	oui	oui	oui	oui	oui
Lecture orale par l'examineur du texte reformulé	Nombre d'idées restituées	8	8	11	6	-
	Contresens	0	0	0	0	-
	Détails secondaires	oui	oui	oui	non	-
Ecriture à la main	Nombre de mots /min	9,49	13,97	14,7	14,55	13,3
	Taux d'erreurs	17,39%	10,34%	8,08%	6,67%	4,42%
	Taux de correction efficace	11,11%	20,00%	16,67%	18,33%	25,00%
Ecriture à l'ordinateur	Nombre de mots /min	4,9	11,27	15,45	16,11	14,31
	Taux d'erreurs	17,86%	10,28%	8,20%	7,34%	4,06
	Taux de correction efficace	26,43%	33,33%	42,86%	44,44%	50,00%
Dictée à l'adulte	Nombre de mots dictés /min	25,6	24,65	28	28,3	23,67

Tableau XV : synthèse des normes établies concernant la compréhension et l'expression écrites, selon les niveaux des sujets

Discussion

1. Rappel des objectifs

Notre but était de normaliser le PIAPEDE pour mieux cibler les enfants ou adolescents qui relèvent de pédagogie différenciée parmi les élèves qui éprouvent des difficultés à maîtriser le langage écrit. Les utilisateurs de cet outil disposent désormais de valeurs normales et de résultats moyens observés parmi une population d'étude, ceux-ci leur permettront d'interpréter aussi justement que possible les performances et comportements des élèves auxquels ils présenteront le protocole.

2. Principaux résultats par niveau de PIAPEDE

Après avoir décrit les résultats selon les trois grands domaines mis en jeu dans le langage écrit (le décodage, la compréhension écrite et la transcription), nous souhaitons ici mettre en évidence des éléments propres à chaque grand niveau défini pour le PIAPEDE.

Nous allons donc commenter les principaux résultats de cette normalisation en fonction des niveaux des sujets de notre population de travail. Ainsi, nous proposons aux utilisateurs du PIAPEDE un bilan, par classe, des différentes normes établies et des observations réalisées à partir des principaux résultats. C'est pourquoi nous parlons ici de sujets, avec l'idée que ces observations sont transposables à des élèves de niveaux similaires. Ces références serviront également de « normes approchées » pour les niveaux sous-représentés dans nos effectifs et qui n'ont par conséquent pas de normes déterminées. L'ensemble des normes est repris dans les tableaux en annexe 10 à 16, avec notamment les normes établies pour les cinq grands niveaux regroupant plusieurs classes.

2.1. Les sujets de niveaux CE2 - SEGPA

Pour les élèves de CE2, le nombre d'idées attendues est de 6 sur 10 en lecture imposée, puis de 7 sur 10 après la lecture sans contrainte temporelle et enfin de 8 idées pour les deux étapes de lecture orale par l'examineur. La production d'un contresens est normale pour les étapes 1 et 2 mais doit disparaître pour les deux étapes suivantes. Ce qui signifie que la lecture orale par l'examineur aide

suffisamment ces élèves pour que toute mauvaise interprétation du texte soit levée. La présence de détails secondaires s'avère normale à chaque étape.

Nous remarquons par ailleurs que le nombre de mots attendu est presque identique à l'ordinateur (37) et à la main (38), tandis que la vitesse de transcription diminue à l'ordinateur (4,14 mots/min contre 8 mots/min à la main). Cependant, lorsque l'enfant se sert de l'ordinateur, son taux d'erreurs diminue (19,05% à l'ordinateur et 28,6% à la main) et son autocorrection est plus efficace (26,14% contre 10%). Et enfin, lors de la dictée à l'adulte, 25,56 mots sont attendus par minute.

Pour les élèves de CM1, la norme est fixée à 6 idées restituées parmi les 10 pour la première étape, à 7 idées pour l'étape de lecture sans contrainte temporelle, et à 8 idées lors des étapes pour lesquelles l'examineur lit oralement le texte (texte initial et texte simplifié sur le plan linguistique). La présence d'un contresens maximum est acceptée jusqu'à la lecture orale du texte par l'adulte mais elle n'est pas compatible avec les constatations relevées pour la dernière présentation au texte, tandis que les détails secondaires font partie des résultats normaux sur l'ensemble de la passation.

Sur le versant expressif, le nombre de mots attendu est légèrement plus élevé à la main (43) qu'à l'ordinateur (40), puis 33,33 mots sont attendus par minute avec la dictée à l'adulte. La vitesse normale est elle aussi plus importante à la main (9 mots/min) qu'en transcription informatisée (4 mots/min). Et si le taux d'erreurs normal est plus conséquent à l'ordinateur (19,6%) qu'à la main (15,6%), les élèves doivent aussi mieux se corriger avec le correcteur (21,4% d'autocorrections efficaces contre 5,26% de corrections efficaces de manière autonome).

Concernant les élèves de niveau CM2, le nombre normal d'idées restituées passe de 6 à 7 entre les deux premières étapes, puis se situe à 8 lors de la lecture orale du texte et du texte reformulé. La formulation de contresens ne fait pas partie du profil normal de réponse pour l'ensemble des étapes, et les détails secondaires sont acceptés dans les productions normales des élèves.

La norme relative au nombre de mots produits est sensiblement identique pour les transcriptions manuelle (47 mots) et informatisée (49 mots), la norme est ensuite de 23,66 mots par minute pour la dictée à l'adulte. Par ailleurs, on s'attend à ce qu'un

élève de CM2 écrit plus vite à la main (10,7 mots/min) qu'au clavier (6,29 mots/min) et qu'il commette aussi moins d'erreurs (15,12% d'erreurs à la main contre 15,67% d'erreurs à l'ordinateur). Néanmoins, la correction reste plus efficace à l'ordinateur : 27,38% avec le correcteur orthographique et 14,29% en autocorrection.

Sur l'ensemble de ces sujets, le nombre d'idées attendues est à chaque étape le même pour les trois classes, néanmoins les élèves de CM2 montrent une meilleure compréhension du texte dans la mesure où la norme est fixée à 0 contresens de manière générale. Pour la totalité des sujets, la norme est fixée à 8 idées pour la dernière étape, mais ils ne restituent en moyenne que 7,53 idées sur 10 au cours de cette dernière étape de compréhension écrite, cela signifie donc que quelques sujets restituent un nombre d'idées bien inférieur à 8. Nous remarquons que le nombre de mots attendu en transcription augmente légèrement au fil des classes mais que le nombre de mots produits par minute lors de la dictée à l'adulte reste stable ; cela peut s'expliquer par une expression écrite spontanée encore peu expérimentée chez ces élèves, qui ont de nombreuses idées à proposer sans pour autant avoir les outils pour les exprimer à l'écrit, l'oral s'avère donc bénéfique.

Nous l'avons vu dans la partie « résultats », les sujets de niveau CE2-SEGPA comptent 32,1% de décodeurs de niveau 2, pour autant, ce sont eux qui augmentent le moins leur nombre d'idées grâce au temps supplémentaire (+10,94%). L'explication de la faible progression entre les deux premières étapes de restitution, mais aussi sur l'ensemble de la passation, tient au fait que les élèves de CE2-CM2 retrouvent plus de 60% d'idées dès la lecture en temps imposé, pourcentage élevé par rapport aux autres niveaux de protocole. Nous avons, de plus, constaté que, parmi les sujets de niveau CE2-SEGPA, les six décodeurs de niveau 3 (5,5%) retrouvaient davantage d'idées grâce à la lecture orale du texte par l'examineur (+19,3%) qu'avec la lecture sans contrainte temporelle (+10,7%).

Nous observons par ailleurs que la vitesse d'écriture est plus élevée à la main qu'à l'ordinateur mais que les corrections efficaces sont plus nombreuses à l'ordinateur. Nous pensons que même s'ils sont moins familiarisés avec l'outil informatique, le fait que les erreurs soient indiquées par le correcteur orthographique les aide beaucoup.

Les élèves de ces trois niveaux sont aussi ceux pour qui l'amélioration qualitative du texte est la plus importante lorsqu'ils le tapent au clavier (notamment

quant à la syntaxe et la richesse des idées) : l'écriture manuscrite, encore peu automatisée chez cette population jeune, représente peut-être encore trop de contraintes pour ces élèves qui profitent donc de l'ordinateur et de la dictée à l'adulte pour améliorer leur production.

2.2. Les sujets de niveaux 6ème - CAP

Le nombre d'idées attendues selon la norme établie en 6ème est de 6,5 pour la première étape, de 7 idées sur 10 après la lecture sans contrainte temporelle, puis de 8 idées restituées pour les deux étapes suivantes. Les contresens ne font pas partie des productions normales des sujets de ce niveau. Les détails secondaires sont majoritairement absents lors de l'étape de lecture en temps imposé, ils sont toutefois plus fréquents lors des étapes sans contrainte temporelle et de lecture orale par l'examineur.

Au cours des étapes d'expression, le nombre de mots à produire pour respecter la norme augmente de manière significative : 53 à la main et 66 à l'ordinateur. La norme est de 24,17 mots pour une minute de dictée à l'adulte. La vitesse de transcription attendue est plus élevée à la main (13,19 mots/min) qu'à l'ordinateur (9,5 mots/min) et le taux d'erreurs normal varie peu entre les deux modalités : 12,31% d'erreurs commises à la main et 12,05% d'erreurs à l'ordinateur. En revanche, la correction faite avec le correcteur est bien plus efficace (28,57% d'autocorrections) que la correction autonome (8,57%). La correction autonome des élèves de 6ème est particulièrement faible dans notre étude.

Pour les élèves de 5ème, la norme du nombre d'idées à restituer s'élève au fil des étapes : 6 idées attendues pour la première étape, 7,5 idées pour la lecture sans contrainte temporelle, 8 idées après la lecture orale du texte par l'examineur, et enfin 8,5 idées lorsque le texte lu par l'adulte est reformulé. L'absence de contresens est la norme pour l'ensemble des étapes et l'évocation de détails secondaires n'est contraire à la norme que lors de la première lecture.

Pendant la phase d'expression écrite, on peut attendre d'un élève de 5ème qu'il produise plus de mots à la main (au moins 58,5 mots) qu'au clavier (60,5 mots au moins). La norme est de 24,82 mots par minute dans la modalité de dictée à l'adulte. La vitesse normale d'écriture est de 14,33 mots/min à la main et de 10,95 mots/min à l'ordinateur. Le taux d'erreurs maximal attendu augmente peu (14,61% d'erreurs pour

l'écriture autonome et 16,23% d'erreurs à l'ordinateur), mais le pourcentage de corrections efficaces s'accroît de manière importante avec le correcteur (35,9% contre 20% de corrections autonomes).

Pour les sujets de 4ème, le nombre normal d'idées attendues est élevé mais varie peu : 7 pour l'étape de lecture en temps imposé, puis 8 lors des trois étapes suivantes. Les sujets de cette classe ne produisent pas de contresens au cours de leurs restitutions et peuvent utiliser des détails secondaires pour les étapes 2, 3 et 4.

La norme établie fixe un nombre de mots produits relativement proche pour les trois phases d'expression : 65 mots en écriture autonome, 69 mots à l'ordinateur et 72 mots pour la dictée (avec 26,47 mots par minute). Aucune de ces modalités ne semble donc favoriser les sujets de manière évidente. C'est également le cas pour ce qui est de la vitesse de transcription (15,4 mots/min à la main et 13,4 mots/min à l'ordinateur) et du taux d'erreurs commises (8,64% à la main et 8,33% d'erreurs au clavier). Cependant, la capacité de correction de ces erreurs est clairement plus importante avec le correcteur orthographique : 42,02% contre 30% de corrections efficaces de manière autonome.

Sur l'ensemble des sujets de ce niveau 6ème-CAP, le nombre d'idées attendues constituant la norme est globalement le même pour les trois classes, variant de 6 à 8,5 idées. Le nombre normal de mots à produire augmente progressivement entre les trois phases d'expression mais de manière peu importante, aucune étape ne leur permet véritablement d'étoffer leurs productions. Nous observons que les trois sujets dont le décodage est très difficile (niveau 3) augmentent moins la quantité d'idées restituées avec le temps supplémentaire qu'avec les lectures orales par l'adulte, ce qui n'est pas le cas pour les sujets ayant un décodage fluide ou hésitant à l'oral. Ce constat confirme l'intérêt du PIAPEDE, construit autour d'une aide apportée de manière progressive, afin de correspondre aux élèves dont la difficulté à l'écrit est de plus en plus importante.

La vitesse de transcription reste plus élevée à la main qu'à l'ordinateur pour ces trois ensembles de sujets, on peut donc penser que l'outil n'est pas encore suffisamment maîtrisé pour être parfaitement efficace. La variation du taux d'erreurs est discrète entre les deux modalités de transcription mais le correcteur orthographique favorise la capacité de correction de ces élèves.

Nous remarquons que la syntaxe et les idées fournies à l'écrit étaient déjà de bonne qualité en écriture autonome et le restent à l'ordinateur, mais que le vocabulaire simple pour la moitié des sujets, le reste également.

2.3. Les sujets de niveaux 3ème, BEP, Seconde, Première ou Terminale professionnelles et Seconde générale ou technologique

Pour les élèves de niveau 3ème, le nombre d'idées restituées attendu est de 6 sur 15 après la première lecture, et de 8 idées pour l'étape 2 ; la norme est ensuite de 9,5 idées pour l'étape 3 et de 11 idées après la lecture orale par l'examineur du texte reformulé. La présence d'un contresens maximum est normale jusqu'à l'étape 2 seulement, et les détails secondaires font partie des productions normales pour les trois dernières étapes.

Sur le versant expressif, le nombre de mots attendu augmente entre l'écriture manuscrite (58 mots) et la production à l'ordinateur (72 mots), tandis que le nombre de mots attendu par minute est de 25,23 pour la dictée à l'adulte. Les sujets ne sont donc pas plus productifs à l'oral pour ce niveau. La vitesse de transcription est la même pour les deux modalités (15,06 et 15,5 mots/min), tout comme le taux d'erreurs commises (8%). Le taux de correction attendu est par ailleurs plus élevé avec le correcteur orthographique (43,65%) qu'à la main (16,67% d'erreurs corrigées).

Pour les élèves de Seconde professionnelle, nous avons défini les normes suivantes concernant le nombre d'idées attendues lors des différentes restitutions : 6 idées sur 15 pour la lecture en temps imposé, puis 9 et 10 idées sur 15 lors des deux étapes intermédiaires et enfin 9,5 idées sur 15 pour la quatrième étape. La présence d'un contresens au maximum n'est pas obligatoire mais rentre dans la normalité pour ces élèves, hormis lors de la dernière étape. Des détails secondaires sont évoqués par une majorité de sujets au cours des étapes 2, 3 et 4.

Le nombre de mots attendu est presque le même pour l'écriture autonome (58 mots), la transcription informatisée (61 mots) et la dictée à l'adulte (62 mots, avec 25,87 mots produits par minute). La vitesse d'écriture, ainsi que le taux d'erreurs commises, varient modérément entre les deux modalités d'expression écrite : 14,5

mots/min et 9,09% d'erreurs pour l'écriture autonome et 15,7 mots/min et 10,47% d'erreurs commises à l'ordinateur. Comme pour tous les niveaux observés, l'efficacité de la correction est nettement majorée avec le correcteur orthographique et le temps supplémentaire (23,21% de corrections à la main et 45,45% à l'ordinateur).

Pour le niveau de Seconde générale et technologique, on attend des élèves qu'ils restituent 6 idées après la lecture en temps imposé, 7 après l'étape 2 et 8 idées sur 15 après la lecture orale du texte initial par l'examineur, puis du texte reformulé. La présence d'un contresens est tolérée pour la restitution suivant la lecture sans contrainte temporelle, mais ne l'est pas dans les trois autres étapes. La norme est également de ne pas mentionner de détails secondaires pour ce niveau scolaire puisque la majorité des sujets n'en donne pas.

Le nombre de mots produits attendu est similaire à la main (58) ou à l'ordinateur (61), et la norme est de 25,32 mots dictés par minute. La vitesse normale est plus élevée à la main (13,39 mots/min) que lors de la transcription informatisée (10,95 mots/min) mais le taux d'erreurs est assez proche entre les deux modalités : 14,06% d'erreurs commises en écriture autonome et 13,66% d'erreurs pour l'ordinateur. Le pourcentage de corrections efficaces attendu passe de 14,29% à la main, à 27,38% à l'ordinateur.

Nous pouvons remarquer que le nombre d'idées attendu pour ces trois niveaux varie de 6 à 11 sur 15, et que ces normes sont en fait observées à l'intérieur même du niveau 3ème. Si les chiffres concernant les niveaux Seconde professionnelle et Seconde générale ou technologique peuvent être nuancés à cause d'une faible représentativité de leurs sujets, les valeurs mises en évidence chez les 3ème n'en sont que plus fidèles à la réalité. La lecture avec temps supplémentaire et la lecture orale du texte par l'examineur permettent d'augmenter le nombre normal d'idées attendues de deux unités.

Les nombres de mots à produire pour atteindre la norme sont assez semblables au sein de ce groupe de niveaux, tout comme les vitesses normales d'écriture. Pour autant, le taux d'erreurs commises est moins élevé chez les sujets de 3ème, que chez les élèves de Seconde professionnelle, et presque même deux fois moins important que pour les sujets de niveau Seconde générale ou technologique. Pour chacun d'eux, la correction est plus efficace avec l'aide du temps supplémentaire et du correcteur orthographique, qu'à la main.

L'expression écrite étant déjà de bonne qualité après l'écriture autonome, elle évolue peu entre les deux modalités de transcription : la syntaxe est très majoritairement élaborée à la main et le reste à l'ordinateur, et les proportions de sujets présentant un vocabulaire élaboré et des idées riches restent également du même ordre entre les deux étapes.

Nous soulignons que la hausse de 30% que connaît le nombre moyen d'idées restituées après la lecture avec temps supplémentaire est très certainement liée à la proportion de 24,5% de décodeurs de niveau 2 que compte cet échantillon de sujets. Cependant, ce nombre moyen d'idées demeure inférieur à 7,5/15 lors des deux premières étapes et la meilleure performance est tout logiquement retrouvée après la lecture orale par l'examineur du texte reformulé avec la restitution de dix idées sur quinze en moyenne.

2.4. Les sujets de niveaux Première ou Terminale technologiques

Pour les élèves de Première technologique, la norme du nombre d'idées attendues augmente d'une idée à chaque étape : 3 idées pour l'étape de la lecture en temps imposé, 4 et 5 idées pour les étapes intermédiaires et 6 idées sur 10 attendues après la lecture orale par l'examineur du texte reformulé. Les performances normales tolèrent jusqu'à un contresens au cours des deux premières étapes, la norme étant fixée à 0 ensuite. La présence de détails secondaires n'est compatible avec la norme que pour l'étape de la lecture orale par l'examineur (étape 3).

Le nombre normal de mots produits est de 53,5 mots à la main et de 65,5 mots à l'ordinateur, la norme pour la dictée à l'adulte se situe à 26,37 mots par minute et à 67,5 mots produits, cela suggère que la production du récit à l'oral n'avantage donc pas les sujets. La vitesse normale de transcription est légèrement plus élevée pour l'écriture informatisée (15,17 mots/min) qu'à la main (13,53 mots/min) mais la norme du taux d'erreurs est elle aussi plus importante à l'ordinateur (10,08% d'erreurs commises) qu'en écriture manuelle (8,08% d'erreurs commises). Le pourcentage de corrections efficaces attendu est cependant supérieur avec l'aide du correcteur orthographique (40% de corrections efficaces) que de manière autonome (28,57% d'autocorrections).

Pour les sujets de Terminale technologique, le nombre d'idées attendues n'est que de 2 sur 10 pour la première étape, de 4 après la lecture avec temps supplémentaire et de 6 au cours des deux étapes de lecture orale par l'adulte. Aucun contresens ne doit être produit pour que les restitutions correspondent à la norme établie ici, et la majorité des sujets ne produit pas de détails secondaires lors de la lecture en temps imposé.

Le nombre normal de mots produits augmente nettement entre l'écriture autonome (57 mots) et la production informatisée (81 mots), et la dictée à l'adulte ne permet pas aux élèves d'accroître encore leur nombre de mots (la norme est de 75 mots, avec 25,68 mots par minute). La vitesse normale est sensiblement la même pour les deux modalités d'écriture : 15 mots/min à la main et 16,12 mots/min à l'ordinateur. Les normes concernant le taux d'erreurs commises et le pourcentage de corrections sont plus élevées pour l'étape informatisée (6,67% d'erreurs commises et 45,14% de corrections efficaces) que pour celle de l'écriture autonome (5,45% d'erreurs commises et 16,67% d'autocorrections).

Pour l'ensemble de ces élèves, les normes se situent entre 2 et 6 idées restituées sur 10 selon les étapes. Le nombre de mots attendu et la vitesse de production sont, pour les deux modalités, plus élevés chez les élèves de Terminale, tout comme le taux d'erreurs normal à ne pas dépasser. En revanche, si les élèves de Première se corrigent légèrement moins bien que les élèves de Terminale avec le correcteur orthographique, c'est l'inverse pour les autocorrections apportées à la main. Nous remarquons que ce niveau est le seul pour lequel la moyenne du nombre d'idées restituées est plus élevée que la médiane : cela signifie que les résultats sont très hétérogènes, en effet ils couvrent l'échelle de 0 à 10, puisqu'un élève n'a donné aucune idée essentielle sur l'ensemble de sa passation et que plusieurs d'entre eux les citent toutes.

Si le niveau de construction syntaxique et la qualité du vocabulaire sont très majoritairement bons au cours des deux niveaux de transcription, on remarque que le nombre de sujets pour lesquels la richesse des idées est meilleure à l'ordinateur qu'à la main a augmenté de 13%. Cela s'explique selon nous par l'allongement du temps accordé pour construire le récit avec le support informatique.

Il est important de rappeler ici que parmi ces sujets dont l'âge est compris entre 15ans10mois et 22ans, nous avons relevé 42% de décodeurs de niveau 2 et un sujet

pour lequel la lecture reste ânonnante (niveau 3). Ce nombre très élevé de sujets dont le déchiffrage est encore difficile explique sans doute le fait qu'on observe chez ces sujets la plus forte progression en terme de nombre moyen d'idées restituées grâce à la lecture avec temps supplémentaire (+ 68,28% d'idées restituées). Il faut malgré cela attendre l'étape de la lecture orale du texte par l'examineur pour avoir plus de la moitié des idées attendues restituées en moyenne, et ce nombre moyen d'idées ne va pas au-delà de 5,76 sur 10. C'est également pour ce niveau de protocole que se dégage la plus forte progression du nombre moyen d'idées citées au cours des étapes successives (+118% entre l'étape 1 et l'étape 4).

2.5. Les sujets de niveaux Première ou Terminale générales

Pour les sujets de niveau Première générale, le nombre d'idées attendues fixé pour atteindre la norme est de 2 idées après la lecture en temps imposé, cette norme est ensuite de 4 et 5 idées restituées pour les deux étapes suivantes. L'absence de contresens mais aussi de détails secondaires est attendue au cours des trois étapes successives.

La norme concernant le nombre de mots produits est de 55 mots à la main et de 79 mots à l'ordinateur, on attend également 20,5 mots par minute au cours de la dictée à l'adulte. La vitesse attendue augmente légèrement pour la phase d'écriture à l'ordinateur (12,95 mots/min contre 11,75 mots/min à la main). La norme d'erreurs commises est fixée par ces sujets à 4,65% à la main et à 4,4% avec l'ordinateur, et le taux de corrections efficaces normal déjà élevé à la main (33,33%) monte à 50% avec le correcteur orthographique, soit une erreur corrigée sur deux.

Pour les élèves de Terminale générale, le nombre normal d'idées est de 3 après la première étape de lecture, puis de 4 et 5 idées sur 10 pour la lecture sans contrainte temporelle et la lecture orale du texte par l'examineur. La norme est une absence de contresens à chaque étape, et des détails secondaires seulement pour la lecture en temps imposé. Le nombre de mots et la vitesse d'écriture à atteindre sont légèrement supérieurs lors de l'écriture à l'ordinateur (67 mots et 16,55 mots/min) par rapport à l'écriture autonome (55 mots et 14,15 mots/min), et en dictée la norme est de 23,48 mots produits en une minute. Les taux d'erreurs normaux sont là aussi assez faibles (4,23% d'erreurs à la main et 3,75% d'erreurs commises à

l'ordinateur), avec un taux normal d'autocorrections de 22,5% de manière autonome et de 50% avec le correcteur orthographique.

Pour l'ensemble de ce niveau, plusieurs éléments sont à retenir. D'une part, la norme concernant le nombre d'idées à restituer est au mieux de 5 idées parmi les 10, elle constitue la norme la plus faible de l'ensemble des niveaux de protocole. Les élèves de notre échantillon Baccalauréat général sont néanmoins grandement favorisés par le temps supplémentaire lorsqu'il s'agit de restituer les principales idées du texte (+51,49%). Ce constat n'est pas, selon nous, lié au niveau de décodage dans la mesure où les élèves de cette filière sont ceux qui comptent la plus petite proportion de mauvais décodeurs (17,2% des sujets, et aucun décodeur de niveau 3). Nous pensons que cette nette progression s'explique surtout par le faible nombre d'idées restituées en moyenne par ces élèves après la lecture en temps imposé (voir tableau en annexe 6). Plus qu'un besoin de temps supplémentaire pour mieux décoder le texte, les élèves de Première ou Terminale générales ont peut-être davantage besoin d'une relecture proprement dite, afin de saisir de nouveaux éléments du texte dont la compréhension s'avère très progressive pour eux.

Un autre élément notable nous semble intéressant : le niveau Baccalauréat général est le seul pour lequel nous n'observons pas de réduction du nombre de sujets commettant des contresens, il augmente même légèrement. La répétition des lectures n'aide donc pas les sujets qui s'étaient mépris à se corriger. Pour autant, près de la moitié des sujets ne sont pas du tout concernés par ce type d'erreur.

D'autre part, nous constatons non seulement un niveau normal d'erreurs faible, mais aussi une forte capacité à s'autocorriger et à utiliser le correcteur orthographique. Ils sont les seuls élèves à corriger plus d'une erreur sur deux dans leurs productions. Par ailleurs, la dictée comporte en moyenne un nombre plus réduit de mots que la transcription informatisée, les sujets ne tirent donc pas profit de la modalité orale dont le temps n'est pas limité.

Ces sujets avaient déjà un très bon niveau syntaxique à la main, mais progressent malgré tout avec le passage à l'ordinateur (92,7% puis 97,3% des sujets ont une syntaxe bien construite). Le vocabulaire évolue peu entre les deux modalités mais il est de bon niveau pour 80% des élèves et quelques sujets profitent du temps supplémentaire et de l'ordinateur pour améliorer la qualité de leurs idées.

3. Principaux résultats en Nord-Pas-de-Calais

Nous l'avons vu dans la partie résultats, les performances des sujets scolarisés dans le Nord-Pas-de-Calais sont relativement conformes à celles de l'ensemble des sujets. Nous observons quelques légères variations entre le niveau de langage écrit des sujets des 53 départements représentés dans notre population et celui des sujets scolarisés en Nord-Pas-de-Calais, mais les chiffres moyens ne témoignent pas d'un réel décalage.

Parmi les mauvais décodeurs repérés au cours de notre travail, les sujets scolarisés dans le Nord-Pas-de-Calais représentent un tiers des décodeurs de niveau 2 et un tiers des décodeurs de niveau 3. Ces données sont cohérentes avec le fait qu'ils constituent 30% des sujets de notre population de travail.

En matière d'idées restituées, ces élèves en citent autant que l'ensemble des sujets, mis à part au niveau CE2 à CM2 qui en trouvent légèrement moins qu'au niveau national par étape, et les sujets de niveau Baccalauréat technologique qui en trouvent un peu plus sur l'ensemble de leur passation.

Concernant la vitesse de transcription, nous ne notons pas de différence sensible avec le niveau d'ensemble pour les sujets de cette région en particulier : 13,85 mots/min à la main et 12,40 mots/min à l'ordinateur alors que l'ensemble des sujets produisent 13,24 mots/min à la main et 13,37 mots/min à l'ordinateur.

Par ailleurs, la moyenne du taux d'erreurs produites est légèrement plus élevée pour ces sujets dans les conditions d'écriture autonome (12,86% d'erreurs contre 11,38% au niveau national), tout comme lors de l'étape informatisée (11,69% d'erreurs chez les sujets du Nord-Pas-de-Calais contre 11,06% toutes régions confondues).

Et enfin, la capacité à se corriger à la main est similaire, pour les sujets de cette région, aux performances relevées parmi l'ensemble des sujets : 20,49% d'autocorrections contre 20,90% au niveau national. En revanche, ils profitent moins de l'aide du correcteur orthographique (36,27% d'erreurs corrigées) que l'ensemble des sujets pour qui on observe 42,38% d'erreurs corrigées.

4. Réponses aux hypothèses

* La première de nos hypothèses consistait à dire que le fait de mieux connaître les réponses moyennes au PIAPEDE des élèves tout venant nous aiderait à interpréter de manière plus précise les productions des élèves en difficulté avec le langage écrit dans les mêmes conditions. Celle-ci est validée par la confirmation ou l'élaboration de plusieurs postulats grâce aux données obtenues au cours de ce travail.

- Tout d'abord, nous avons remarqué que la présence de contresens ne nuit pas forcément à la compréhension, mais qu'ils ont tendance à diminuer au fil des présentations au texte. Quant aux détails secondaires, ils sont de plus en plus nombreux au cours des étapes, alors même que le nombre d'idées restituées augmente en parallèle, ce n'est donc pas un critère de mauvaise compréhension mais plutôt une volonté d'étoffer son récit avec des éléments plus précis repérés à mesure des répétitions.

- Ensuite, nous constatons qu'une forte proportion de mauvais lecteurs au sein d'un groupe de niveaux ne se traduit pas automatiquement par un faible niveau de compréhension globale. Les élèves des niveaux CE2-SEGPA et 6ème-CAP comptent respectivement 37,6 et 41,8% de mauvais décodeurs, et réunissent l'essentiel des décodeurs de niveau 3 (6 sujets pour le niveau CE2-SEGPA et 3 sujets pour le niveau 6ème-CAP). Toutefois, ce sont ces niveaux pour lesquels les normes fixées en matière de nombres d'idées à retrouver sont parmi les plus importantes (9 idées au total pour les deux niveaux), le texte est donc très bien compris par une majorité de sujets. Néanmoins, les sujets de niveau Baccalauréat technologique sont 43,5% de mauvais décodeurs et les normes sont effectivement parmi les plus faibles quant au nombre d'idées attendues (7 idées au total). Nous pouvons donc penser qu'un élève dont le décodage n'est pas encore fluide, est malgré tout capable de comprendre le texte proposé.

- Pour le Baccalauréat général et le Baccalauréat technologique, les élèves restituent assez peu d'idées à chaque étape, mais la norme est malgré tout fixée à 6 idées différentes sur 10 au total pour les élèves en filière générale et à 7 idées sur 10 pour les séries technologiques. Cela signifie que ces élèves ne répètent pas forcément les idées déjà restituées au cours des étapes précédentes, ou en partie seulement, mais que sur l'ensemble de la passation, le texte est bien compris. Cette

explication est corroborée par le retour des étudiants concernant la motivation des sujets les plus âgés qu'ils jugent souvent moins grande que pour les plus jeunes..

Ainsi, l'examineur ne tirera pas les mêmes conclusions concernant un élève restituant peu d'idées au cours des quatre étapes de compréhension écrite selon qu'il est de niveau primaire ou collège, ou bien de niveau lycée, après avoir pris connaissance des performances des élèves tout-venant.

- Sur le versant expressif, nous confirmons que le nombre d'erreurs commises diminue avec les niveaux : leur proportion baisse de manière importante entre le CE2 et la 3ème, puis subit une augmentation pour les classes de Seconde. Il s'atténue enfin de manière régulière jusqu'en Terminale générale.

- La qualité des textes produits évolue favorablement en matière de construction syntaxique, d'élaboration du vocabulaire et de richesse des idées depuis le protocole du niveau CE2-SEGPA jusqu'à celui de Baccalauréat général. Les résultats soulèvent néanmoins deux particularités concernant le niveau Baccalauréat technologique. D'une part, aucun progrès n'est relevé par rapport aux niveaux inférieurs sur le plan qualitatif, au contraire, ces élèves sont moins nombreux que ceux des classes précédentes à manifester une bonne syntaxe, un vocabulaire élaboré et des idées riches lors de la transcription manuelle des textes. D'autre part, on observe un effet plateau pour ces sujets dans la modalité de transcription informatisée, avant une remontée des performances pour le niveau Baccalauréat général. Un examineur doit donc avoir des attentes envers ces élèves plus proches de celles des niveaux collège, plutôt que de ce qui est attendu de la part de leurs homologues des filières générales, s'il doit changer de protocole notamment ou s'il n'est pas habitué à évaluer des sujets de ces niveaux.

- Nos résultats confirment que globalement, la vitesse d'écriture à la main et celle de la frappe vont croissant avec le niveau scolaire des sujets. Surtout, la transcription à l'ordinateur est de mieux en mieux utilisée selon les niveaux, à partir de la fin du collège (niveau 3ème) : les élèves y gagnent en rapidité de transcription, alors que les collégiens écrivent plus rapidement à la main. On peut donc penser que plus on avance dans la scolarité, plus l'ordinateur est un outil intéressant pour aménager la scolarité des élèves dont le rythme est trop lent. L'ordinateur sera donc un aménagement proposé à partir d'un certain niveau de classe (sauf si l'élève a déjà une bonne maîtrise de l'outil), pour éviter que le bénéfice que peut en tirer l'élève ne soit masqué par les efforts importants d'adaptation qu'il requiert.

- Les résultats indiquent que le temps utilisé pour se corriger décroît avec les niveaux : nous aurions pu imaginer le contraire étant donné les connaissances grandissantes des sujets concernant les règles à respecter. En modalité informatique notamment, jusqu'en 4ème, il n'est pas rare que plus de deux minutes soient employées pour réparer des erreurs soulignées par le correcteur. Par la suite, les sujets prennent peu de temps pour relire leur production. Ces observations sont à nuancer cependant, car le nombre d'erreurs initial diminue lui aussi en spontané, avec l'âge croissant des sujets.

- Nous avons clairement démontré que le taux d'erreurs produites régresse au fil des niveaux scolaires et que les sujets savent également de mieux en mieux se corriger. Cependant, il est surprenant de constater que les sujets ne parviennent, dans le meilleur des cas, à corriger que la moitié de leurs erreurs, et avec l'aide du correcteur orthographique. Au-delà du fait qu'il ne sera donc pas alarmant de trouver de faibles capacités de correction chez des sujets en difficulté avec l'écrit, ce constat peut conduire à s'interroger sur l'aide à apporter à ces sujets. Avant d'accorder un tiers-temps notamment, il est important de voir avec l'élève s'il connaît les types d'erreurs que relève le correcteur, et de mettre en place des méthodes de relecture en ne se focalisant que sur une règle à la fois, comme de vérifier toutes les majuscules, tous les accords de genre, etc.

- La dictée à l'adulte est un aménagement qui s'adresse aux élèves pour lesquels le langage oral est de bien meilleure qualité que le langage écrit, c'est le cas notamment de nombreux dyslexiques-dysorthographiques. Un examinateur qui constaterait une nette amélioration des performances expressives d'un élève avec cette modalité pourrait donc être amené à proposer une pédagogie basée sur l'oral en classe et un secrétaire d'examen en cas de dyslexie-dysorthographie invalidante confirmée. Au sein de la population étudiée, les élèves de niveau CE2-SEGPA tirent davantage profit de cette étape que de l'ordinateur quant au nombre de mots produits ; une importante progression au cours de la dictée chez un élève de ces niveaux en difficulté à l'écrit serait donc possiblement à nuancer.

- Pour terminer, nous avons pu vérifier que l'utilisation du temps supplémentaire s'avère efficace pour les sujets sans difficulté particulière avec le langage écrit : le nombre d'idées restituées est plus important et la production écrite s'améliore. Néanmoins, certains sujets ne l'ont pas complètement utilisé et ont laissé des erreurs, donc le temps accordé n'est qu'un outil, l'élève doit être capable de l'utiliser.

Et cela est d'autant plus vrai pour des élèves en difficultés avec l'écrit : sans stratégies mises en place avec l'aide de l'adulte, l'enfant en difficulté ne saura pas pleinement tirer parti de ce temps pour se corriger efficacement.

* La deuxième hypothèse selon laquelle les performances des sujets tout venant augmentent au fil des étapes successives du protocole est partiellement validée. Les différents éléments à notre disposition confirment l'amélioration des résultats étape après étape, que ce soit en compréhension ou en expression écrites, avec quelques nuances cependant.

Sur le versant réceptif, on note que le nombre d'idées attendu ne diminue pas étape après étape, pour les niveaux suffisamment représentés tout au moins. Même si une stagnation des performances attendues est observée dans trois des cinq groupes de niveaux, cela s'explique selon nous par le phénomène de non reprise des idées précédentes, évoqué précédemment pour les niveaux Baccalauréat, ou par une marge de progression limitée. En effet, les niveaux pour lesquels le nombre d'idées attendues reste le même au cours des deux ou trois dernières étapes, sont aussi ceux pour qui ce nombre normal est le plus élevé dès le départ (CE2-SEGPA, 6ème-CAP et Baccalauréat technologique). Quant aux contresens, ils sont absents dès le départ ou bien régulièrement réparés au fil des lectures : ils disparaissent de la norme de l'ensemble des niveaux à l'issue de la dernière étape de compréhension.

Sur le versant expressif, nous avons vu que le nombre de mots normal attendu va, dans la majeure partie des cas, en progressant entre les étapes de transcription à la main et à l'ordinateur (sauf pour les classes du niveau CE2-SEGPA), mais que le nombre de mots n'augmente pas de façon systématique avec la dictée à l'adulte, qui n'est pourtant pas limitée dans le temps. Ainsi, pour un élève en difficulté qui augmenterait nettement le nombre de mots produits avec cette modalité d'expression, on peut estimer que la pédagogie orale est appropriée, tout au moins sur le versant expressif. L'examineur mettra en lien ces résultats avec la compréhension orale. Par ailleurs, la transcription à l'ordinateur est effectivement plus efficace pour la plupart des niveaux scolaires, mais ne l'est pas pour élèves les plus jeunes (CE2-SEGPA et 6ème-CAP). Cependant, il est incontestable que l'aide du correcteur orthographique couplé au temps supplémentaire, améliore les capacités de correction des sujets.

L'augmentation régulière des performances durant les étapes confirme donc que les conditions sont de plus en plus favorables à la réussite des élèves et que le choix de l'aménagement en fonction de cette progression est tout à fait judicieux.

* Notre troisième hypothèse se composait de plusieurs éléments qui sont plus ou moins confirmés par l'étude réalisée. Tout d'abord, nous postulions que les principaux résultats en compréhension ne doivent pas forcément aller croissant avec la progression des niveaux de protocoles puisque chacun d'eux doit être adapté aux élèves concernés. Puis nous faisons l'hypothèse que sur le versant expressif, une hausse des performances serait constatée dans les protocoles des élèves de niveaux scolaires plus élevés compte tenu du fait que le niveau global s'accroît avec l'âge et les années d'enseignement. Et enfin, nous nous attendions à observer une évolution favorable à l'intérieur d'un même niveau de protocole en fonction des niveaux scolaires qu'il englobe.

* Nous constatons effectivement que le niveau de compréhension n'est pas plus élevé à mesure que les niveaux scolaires progressent. Dans les faits, non seulement les résultats n'augmentent pas avec la progression des niveaux de protocole, mais nous observons même l'inverse. Les sujets interrogés éprouvent d'autant plus de difficultés à comprendre le texte qui leur est proposé que leur niveau scolaire est élevé : le nombre moyen d'idées restituées décline à mesure que le niveau d'études atteint s'élève, et dans le même temps la proportion d'élèves concernés par des contresens subit une augmentation.

Nous avons pu observer que les normes pour le nombre d'idées total à restituer diminuaient à chaque fois que le niveau scolaire s'élevait, mais aussi qu'il était au minimum de 6 idées sur 10 (pour le niveau Baccalauréat séries générales), la compréhension est donc correcte pour l'ensemble des sujets. Si chaque texte est approprié au niveau scolaire concerné, il n'en demeure pas moins que la réflexion nécessaire à sa compréhension augmente pour chaque forme de PIPEDE et que les élèves les plus âgés risquent de laisser échapper des idées centrales, cela se vérifie par la nette augmentation du nombre moyen d'idées restituées après la lecture avec temps supplémentaire. Ces mêmes sujets pourraient également tirer profit d'une reformulation, mais les observations réalisées indiquent que la progression du nombre d'idées n'est pas plus importante avec la reformulation chez

les élèves des niveaux Baccalauréat technologique que chez les autres (+ 7,29%), et cette reformulation n'est pas proposée aux élèves de Baccalauréat général.

* Sur le versant expressif, nous avons supposé que les chiffres décriraient au contraire une amélioration du niveau de langage écrit pour les élèves des niveaux scolaires plus élevés.

Nous constatons effectivement que le niveau quantitatif de la production écrite s'améliore avec le niveau scolaire des sujets : en transcription manuelle et informatisée, la vitesse de transcription augmente, le nombre d'erreurs diminue et l'efficacité de correction s'améliore régulièrement. Sur un plan plus qualitatif, cette évolution avec le niveau scolaire n'est pas aussi nette : les élèves ayant passé un PIAPEDE Baccalauréat séries technologiques ou générales marquent un arrêt dans l'évolution positive des marqueurs qualitatifs, notamment au cours de la production manuelle. Cependant, même si les proportions d'élèves pour qui la syntaxe est bien construite, les idées sont riches et le vocabulaire est élaboré, ont tendance à s'amincir pour les élèves de lycée, elles restent néanmoins plus élevées que pour les niveaux inférieurs.

Concernant la dictée à l'adulte, les performances des élèves des cinq niveaux de protocole sont très proches, à la fois concernant le nombre moyen de mots produits par minute et le temps utilisé pour dicter son récit à l'examineur. Seuls les élèves des niveaux CE2-SEGPA produisent un peu plus de mots en moyenne que les autres sujets. Nous pouvons supposer qu'à ce stade de la scolarité, les élèves ont encore peu expérimenté l'expression libre et peuvent être tentés de donner plus d'éléments que les sujets plus âgés, qui savent de plus en plus l'importance d'être concis dans leurs propos.

* Par ailleurs, l'évolution favorable que nous présumions au sein de chaque niveau de protocole a été partiellement vérifiée.

Pour les normes d'idées, nous ne constatons pas de nette progression au sein des groupes de niveaux, les performances varient assez peu entre les sujets des différentes classes regroupées. Pour le niveau 6ème-CAP, nous remarquons que les sujets de niveau 5ème donnent un peu moins d'idées en moyenne que les sujets de niveau 6ème ou 4ème et qu'ils produisent davantage de contresens. Concernant les élèves de niveau 3ème et Seconde (professionnelle, générale ou technologique),

nous remarquons que les élèves ne font pas forcément moins de contresens lorsque leur niveau scolaire augmente, alors que sur l'ensemble de la population, les sujets les plus expérimentés commettent moins de contresens dès le départ que les plus jeunes sujets d'un même niveau.

Au niveau de l'expression écrite en revanche, la progression est plus visible entre les classes d'un même niveau.

La progression de la vitesse de production manuscrite ou informatisée, est ininterrompue depuis le CE2 jusqu'à la fin du collège (3ème), puis les sujets augmentent bien leur vitesse d'écriture entre la classe de Première et celle de Terminale. Seuls les élèves de niveau Seconde marquent une baisse de la rapidité.

Le taux d'erreurs baisse régulièrement depuis le niveau scolaire CE2 jusqu'en 6ème, classe à partir de laquelle l'amélioration de l'orthographe semble stoppée. Les sujets de la classe de 5ème se démarquent également ici dans la progression : leur taux d'erreurs interrompt la baisse observée entre les classes de 6ème et de 4ème. Ensuite, ce sont les élèves de niveau Seconde qui entrecoupent la baisse du taux d'erreurs, qui se poursuit de manière attendue jusqu'en Terminale générale.

Concernant les deux étapes de correction, la progression du niveau scolaire s'accompagne d'une amélioration de la performance continue depuis la classe de 6ème jusque celle de 4ème, on note même ici un net progrès en correction spontanée en 5ème, par rapport au taux des 6èmes (respectivement 20% et 8,57% d'erreurs corrigées). Les élèves de Seconde professionnelle et générale provoquent à nouveau un arrêt dans l'amélioration des performances, puis les élèves de Terminale, qu'il s'agisse de la filière technologique ou générale, se corrigent moins bien à la main que les élèves de Première, et de manière assez similaire avec le correcteur orthographique.

* La dernière de nos hypothèses est elle aussi confirmée par les relevés effectués auprès de notre population de travail. Aucun différentiel significatif n'a été observé en fonction du sexe des sujets parmi les différentes modalités d'évaluation du langage écrit proposées dans le PIAPÉDE.

Nous relevons 46,8% de filles et 53,4% de garçons parmi les 156 décodeurs de niveau 2 de la population d'étude, ainsi que 70% de filles contre 30% de garçons parmi les 10 sujets ayant un décodage de niveau 3. Les sujets de sexe masculin sont donc légèrement plus nombreux que les filles à manifester un décodage

hésitant lors de la lecture orale, mais celles-ci représentent la majorité des décodeurs de niveau 3. Le nombre très réduit de décodeurs de niveau 3 (10 sujets) ne nous permet pas de constater de différence significative, et les proportions de décodeurs de niveau 2 ne montrent pas d'écart majeur en matière de décodage selon le sexe des sujets.

Le nombre moyen d'idées à chaque étape, ainsi que le nombre moyen d'idées restituées en tout, est presque toujours à l'avantage des filles, mais avec une différence maximale inférieure à une demie idée (0,44), nous considérons qu'il n'y a pas de différence significative entre les filles et les garçons quant au nombre d'idées restituées et donc de compréhension écrite (voir annexe 9.7).

Nous notons par ailleurs que le nombre de mots produits dans les deux modalités de transcription augmente avec le niveau scolaire, mais de façon plus sensible chez les filles. On remarque également que les filles écrivent plus vite à l'ordinateur que les garçons, qui atteignent, eux, un taux d'erreurs légèrement plus élevé. Enfin, les filles se corrigent moins bien dans les deux modalités que les garçons, tout en multipliant, comme eux, leur taux de corrections efficaces par deux entre l'autocorrection et l'utilisation du correcteur orthographique (annexe 19.1).

Les filles semblent donc avoir un niveau de compréhension identique à celui des garçons, mais une plus grande rapidité d'écriture et un taux d'erreurs moins élevé. Cependant, les garçons de notre population se corrigent mieux que les filles.

5. Critiques et problèmes rencontrés

Pendant la première phase de travail, c'est-à-dire le dépouillement des passations recueillies, nous avons eu à reprendre la cotation de certaines épreuves lorsque des étudiants avaient commis des maladresses. Ces « corrections » portaient notamment sur le relevé ou le comptage des idées, la distinction entre les idées nouvelles et les autres, ou encore le relevé du nombre d'erreurs en production écrite. Par ailleurs, l'absence de certaines informations dans les formulaires (la classe, l'âge ou le sexe des sujets principalement) nous a amenés à solliciter de manière individuelle les étudiants concernés afin de compléter notre relevé.

Ensuite, c'est le faible effectif de sujets dans certaines catégories qui a rendu difficile l'analyse des données. Nous avons donc choisi de ne pas établir de normes

pour les classes sous-représentées, mais d'inclure malgré tout ces élèves à l'effectif global de chacun des groupes de niveaux.

La première des critiques que l'on peut formuler envers notre travail réside dans le fait que des résultats sont possiblement biaisés : les étudiants nous ayant fait part de leur difficulté à recruter les élèves volontaires, notre population se compose sans doute d'élèves dont le niveau de langage écrit est plus faible ou plus fort que la moyenne. D'autant plus que certains étudiants nous ont confié qu'il avait parfois été difficile de s'assurer que l'élève appartenait au groupe de niveau moyen de sa classe, ou qu'ils n'étaient pas très à l'aise au moment de vérifier le rang scolaire de leurs sujets.

D'autre part, les sujets volontaires ont été jugés par des orthophonistes en formation que l'on peut considérer plus exigeants quant à leurs critères de jugement, et encore assez peu expérimentés dans la comparaison aux niveaux attendus selon les âges des sujets. Cela peut par exemple expliquer les différences de résultats observées entre les chiffres fournis par la JAPD et ce que nous constatons ici. Sans compter que les données statistiques concernant la lecture évoluent chaque année, et donc les performances de notre population évaluée en 2011 ne sont tout logiquement pas les mêmes que celles de la population des années précédentes.

Enfin, en raison de la grande quantité de passations à traiter, le temps nous a manqué pour réaliser une étude plus qualitative des données et faire ainsi ressortir des manières différentes de fonctionner chez les élèves. Cependant, nous rappelons que c'est avant tout en observant les comportements de l'élève (modifications, adaptations, motivation...) dont il est question qu'on peut juger de la nécessité d'un aménagement et de sa forme la plus appropriée.

6. Retours des étudiants

De nombreux étudiants ont soulevé ce qu'ils considéraient à la fois comme un problème à gérer au cours des passations et comme un biais dans les résultats, à savoir la répétition des présentations au texte. Nous pensons au contraire que la répétition fait partie des méthodes d'apprentissage dans le système scolaire et qu'elle est même à la base de l'aménagement d'examen : le tiers temps

supplémentaire la favorise et le secrétaire d'examen relit le texte à intégrer ou en construction autant de fois que nécessaire.

Des étudiants notent que dans certains cas, le texte est compris mais les idées attendues ne sont pas cotées car non formulées en tant que telles. La hiérarchie des idées décrite selon les textes dans la partie résultats pourra aider les utilisateurs à cibler les idées les plus essentielles. Sans oublier que le PIAPEDE n'étant pas un test, l'examineur jugera de la compréhension globale du texte tout au long de la passation.

Sur un plan plus qualitatif, les remarques des étudiants ayant fait passer ces protocoles indiquent que les sujets semblent avoir surtout porté attention aux erreurs indiquées par le correcteur orthographique. Un certain nombre d'entre eux n'ont pas relu leur texte afin de corriger des erreurs non soulignées, notamment de nature grammaticale.

7. De l'intérêt d'une normalisation

Assez rapidement, l'analyse des réponses des élèves tout-venant nous a permis de constater qu'une partie d'entre eux était en-dessous des seuils fixés comme la norme « implicite » par l'équipe du PIAPEDE, notamment pour le seuil d'une idée sur deux à chaque étape de compréhension. Même si, nous l'avons évoqué par ailleurs, les élèves choisis pour la normalisation ne sont peut-être pas tous de niveau moyen, ce constat souligne l'intérêt de la démarche de normalisation puisqu'il semble que les performances considérées comme normales jusque là soient à nuancer selon le niveau des élèves actuels.

Par exemple, étant donné que les sujets les plus avancés dans leur scolarité ont, d'après notre étude, un niveau de compréhension correct (voir les normes du nombre total d'idées attendues) mais ne reformulent pas toujours les idées précédemment évoquées, nous pourrions imaginer que l'examineur dise à nouveau à l'élève de bien rappeler, pour chaque étape, l'ensemble des idées qu'il a retenues depuis le début. Ou encore, que l'examineur renseigne si les idées restituées à chaque étape diffèrent de celles citées auparavant.

Nous nous interrogeons également sur le choix du texte pour les sujets de niveau Baccalauréat général, l'extrait de l'œuvre de Simone de Beauvoir (Mémoire d'une jeune fille rangée) est peut-être trop ardu au vu du faible nombre d'idées restituées en comparaison des observations réalisées au sein des autres niveaux scolaires.

Par ailleurs, les normes établies au cours de ce travail ne sont que des repères, l'examineur saura, grâce à elles, où situer l'élève par rapport à des sujets tout-venant d'une même classe, mais il jugera surtout de l'aide à apporter à cet élève d'après ses observations : des idées non cotées mais approchantes, un manque d'inspiration au moment d'écrire la suite du texte, un élève mal à l'aise lors de la passation, etc. pourront notamment moduler son jugement et donc ses indications.

L'objectif n'est pas d'évaluer l'élève par rapport à une norme mais bien de repérer le type d'aménagement qui lui serait profitable, et pour cela, l'adulte enchaînera les étapes jusqu'à trouver celle pour laquelle la progression de l'élève est la plus évidente.

Par conséquent, dans le cas où l'élève obtient un score inférieur à la norme fixée par cette étude, cela ne signifie pas forcément que son langage écrit soit de mauvaise qualité, mais c'est le rôle de l'examineur de comprendre **pourquoi telle ou telle modalité le met en difficulté et de cibler celle qui le place en situation de réussite.**

En revanche, dans le cas où l'élève a un score supérieur à la norme, **l'examineur devra s'interroger sur les raisons de ce décalage dans la mesure où, tout enfant qui passe le PIAPEDE, a été repéré comme fragile par un membre d'une équipe médico-éducative.** On peut par exemple demander à l'enfant s'il connaît déjà le texte présenté, et si la réponse est positive, il est possible de lui faire passer une autre forme de PIAPEDE, de niveau inférieur.

8. Des aménagements pour des difficultés particulières

Le PIAPEDE a pour rôle d'identifier l'aménagement approprié à la situation de l'élève en difficulté à l'écrit à travers le repérage de facilitateurs. Pour autant, le bénéfice tiré de chacun des aménagements nous renseigne sur la nature des problèmes rencontrés par l'enfant ou l'adolescent, surtout sur le versant réceptif.

Une nette augmentation des performances grâce au temps supplémentaire peut laisser penser que l'élève compense une lenteur causée par une difficulté de décodage modérée, ou bien un déficit attentionnel qui l'empêchent de parcourir l'ensemble du texte dans le temps imparti. Mais des progrès suite à la lecture avec temps supplémentaire peuvent également signifier que l'élève souffre de difficultés d'ordre psychoaffectif : un manque d'appétence, une dévalorisation de soi, ou un désinvestissement des apprentissages, dans la mesure où sa focalisation sur le texte n'est pas suffisante lors de la première lecture.

Si un élève progresse de manière importante grâce à la lecture orale du texte par l'adulte, l'examineur peut suggérer qu'il éprouve des difficultés de décodage suffisamment importantes pour le pénaliser dans sa lecture, malgré l'ajout d'un temps supplémentaire à l'étape précédente. Dans ce cas, la lecture par un tiers le libèrera de l'effort de décodage et réparera les éventuelles méprises liées aux erreurs de déchiffrage ou aux problèmes visuo-attentionnels (omissions de mots, inversions de lettres, saut de ligne...). Les élèves dyslexiques-dysorthographiques, notamment, font partie des élèves pour qui la pédagogie orale est très profitable, du fait de leur niveau de langage oral souvent de meilleure qualité que leur langage écrit.

Les élèves pour lesquels les difficultés sont d'ordre linguistique seront, quant à eux, aidés par la lecture orale du texte reformulé. Un faible niveau de vocabulaire et d'encodage syntaxique peut en effet pénaliser l'élève dans sa compréhension écrite, tandis que l'accès au sens est rendu possible dans des conditions de reformulation.

En matière de transcription, les liens sont plus rapides à établir avec les causes des difficultés : le temps supplémentaire et l'ordinateur bénéficient aux sujets dont l'écriture, peu automatisée, est trop lente ou lorsque les difficultés orthographiques constituent un frein à la transmission du message écrit. Quant à la dictée à l'adulte, elle permet aux élèves dont le niveau de langage écrit (lexique, syntaxe, rapidité) est largement moins efficient que le langage oral.

9. Apport de ce travail sur notre future pratique professionnelle

Toutes les démarches d'aide visant à autonomiser les élèves face à l'écrit, tant sur le versant réceptif que sur le versant expressif, ont un but commun, celui de donner les mêmes chances de réussite scolaire à tous les élèves, pour une meilleure insertion socio-professionnelle future et permettre des choix de cursus à poursuivre, ou même des choix de vie. Et cette mission fait partie des rôles de l'orthophoniste : donner les outils pour repérer les difficultés des sujets, remédier à ces difficultés dans les cas où elles sont de son ressort (dyslexie-dysorthographe, difficultés de décodage...) ou aider les élèves à construire des stratégies de contournement, sans oublier de consolider les acquis déjà établis.

De plus, ce travail autour des différents aménagements pédagogiques ou d'examen, nous a rappelé l'importance de comprendre le fonctionnement de chaque élève, afin de choisir, avec lui, l'aménagement le plus adapté à sa situation. En effet, une interprétation réfléchie et mesurée des différentes performances de l'élève est nécessaire et complémentaire à une comparaison à la norme, tout comme le fait de s'interroger sur les éléments causaux. Tout cela dans l'objectif de permettre à l'élève de réaliser ses apprentissages malgré ses difficultés, ou de le placer dans des conditions d'examen plus favorables en cas de dyslexie-dysorthographe invalidante.

Conclusion

L'objectif principal de la démarche engagée par D. CRUNELLE est de faire en sorte de donner, dans la mesure du possible, des chances de réussite scolaire équivalentes à l'ensemble des enfants ou adolescents. C'est dans cette optique qu'a été créé un outil permettant de tester, sur chaque élève en difficulté à l'écrit, l'effet plus ou moins bénéfique des différents aménagements pédagogiques existant dans le système scolaire français : le temps supplémentaire, la pédagogie orale, l'utilisation d'un ordinateur ou encore la simplification linguistique. Les performances de l'élève à chacune des étapes du protocole sont ainsi comparées les unes aux autres, et l'examineur peut juger du bénéfice tiré de chaque modification sur la compréhension et l'expression écrites.

Le protocole d'identification de l'aménagement pédagogique correspondant à un élève en difficulté à l'écrit - et de l'aménagement d'examen si un diagnostic de dyslexie-dysorthographe invalidant est confirmé - (PIAPEDE) est avant tout un moyen de guider les enseignants désireux de modifier leur pédagogie en vue de l'adapter aux difficultés de langage écrit de leurs élèves. De cette manière, il est possible d'agir concrètement pour mettre en place un enseignement adapté à la nature des lacunes de l'élève, sans avoir besoin de connaître l'origine de ses difficultés de langage écrit. Le PIAPEDE sera également un outil précieux en cas de dyslexie-dysorthographe invalidante, puisqu'il aidera à l'identification de l'aménagement d'examen approprié.

Les précédents travaux sur le PIAPEDE, dont deux mémoires d'orthophonie, ont eu pour objectif de construire un outil permettant d'identifier les modifications pédagogiques bénéfiques à des élèves en difficulté avec le langage écrit. La notion de partenariat entre les équipes éducatives et les orthophonistes a toujours été au centre du projet, tout comme le souhait de rendre facile d'utilisation le PIAPEDE, afin qu'il trouve sa place dans le parcours de la pédagogie différenciée. C'est pour ces raisons que les récentes modifications apportées au protocole découlent de multiples échanges entre les membres de la commission pluridisciplinaire, en charge de la mise en place du protocole, et les utilisateurs du PIAPEDE, en contact régulier avec des élèves présentant des difficultés à l'écrit plus ou moins importantes.

L'accès à une lecture et à une expression écrite de qualité détermine en grande partie la réussite scolaire d'un élève, et nous savons que celle-ci conditionne ensuite la réussite socioprofessionnelle. Et si l'équilibre personnel de chacun (et donc de la société dans son ensemble) dépend de ses capacités à interagir avec autrui et à s'intégrer professionnellement, il peut très tôt s'avérer nécessaire de modifier sensiblement le parcours scolaire de certains enfants, pour leur permettre de réaliser leurs apprentissages de manière optimale, aidés si besoin d'aménagements adaptés.

A ce titre, la normalisation du PIAPEDE a permis de mettre en lumière divers éléments nécessaires à une interprétation pertinente des observations réalisées auprès des élèves. Nous voulons ainsi rendre les attentes des examinateurs, envers les sujets en difficulté de langage écrit, aussi justes que possible, après avoir pris connaissance des performances moyennes observées parmi la population tout-venant, et des normes établies. Les utilisateurs ont désormais une idée du bénéfice à attendre après chaque nouvelle modalité mais ne détermineront un type d'aménagement particulier qu'en fonction des performances observées chez un élève bien particulier.

Pour terminer, nous souhaitons qu'à travers la démarche entreprise ici (passations réalisées dans diverses régions françaises, et publication du mémoire), le PIAPEDE soit diffusé le plus largement possible auprès de tous ses potentiels utilisateurs. Dans une dynamique de lutte contre l'échec scolaire et l'illettrisme, nous espérons que cet outil profitera au plus grand nombre d'élèves en difficulté avec le langage écrit, et leur permettra de bénéficier des aménagements pédagogiques les mieux adaptés à leur situation, évitant ainsi de creuser l'écart avec les élèves de leur âge.

Bibliographie

- BELIVEAU M-C (2002). *J'ai mal à l'école. Troubles affectifs et difficultés scolaires*. Montréal : Hôpital Sainte-Justine.
- BELIVEAU M-C (2007). *Dyslexie et autres maux de l'école. Quand et comment intervenir ?* Montréal : Hôpital Sainte-Justine.
- BILLARD C, TOUZIN M. (2003), *Anthony, Clémentine, Saïd et les autres. Une découverte concrète des troubles spécifiques des apprentissages*. Cd-Rom de sensibilisation, Paris : ARTA.
- BILLARD C, FLUSS J, DUCOT B, WARSZAWSKI J, ECALLE J, MAGNAN A, RICHARD G, ZIEGLER J (2008). Etude des facteurs liés aux difficultés d'apprentissage de la lecture à partir d'un échantillon de 1062 enfants de seconde année d'école élémentaire. *Archives de pédiatrie*. Tome 15, n°6. Pp 1058-1067.
- BOSSE M-L (2004). « Activités et adaptations pédagogiques pour la prévention et la prise en compte de la dyslexie à l'école » In :S. Valdois, P. Colé, & D. David (Eds), *Apprentissage de la lecture et dyslexies développementales : de la théorie à la pratique*. Marseille : Solal. 233-258.
- BRIN F, COURRIER C, LEDERLE E et MASTY V (2004), *Dictionnaire d'Orthophonie*. Isbergues : Orthoédition.
- CRUNELLE D (2006). *Dyslexie ou difficultés scolaires au collège : quelles pédagogies, quelles remédiations?* Nord-Pas de Calais : CRDP.
- CRUNELLE D (2008). Les dys... dyslexies et autres troubles. *Recherches*. N°49. 49-58.
- CRUNELLE D (2010). *Aider l'élève dyslexique au collège et au lycée, proposition d'aménagements pédagogiques*. Nord-Pas-de-Calais : CRDP.
- Décret n°2005-1617 du 21 décembre 2005 relatif aux aménagements des examens et concours de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur pour les candidats présentant un handicap.
- DELAHAIE M (2009). *L'évolution du langage de l'enfant. De la difficulté au trouble. Guide ressources pour les professionnels*. Saint-Denis : INPES.
- DUPONCHEL S (2004). *Prévention orthophonique : informer sur la dyslexie : élaboration d'un livret d'information pour les enseignants et d'une bande dessinée pour les élèves*. Mémoire en vue de l'obtention du Certificat de Capacités d'Orthophonie, Université de Lille II. Livret disponible à l'adresse suivante : <http://op17.fr/wp-content/uploads/2011/05/Livret-Dyslexie.pdf>
- FERREIRO E, GOMEZ M (1988). *Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. Lyon, CRDP.
- FLUSS J, ZIEGLER J, ECALLE J, MAGNAN A, WARSZAWSKI J, DUCOT B, RICHARD G, BILLARD C (2008). Prévalence des troubles d'apprentissages du langage écrit en début de scolarité : l'impact du milieu socioéconomique dans 3 zones d'éducatons distinctes. *Archives de pédiatrie*. Tome 15, n°6. Pp 1049-1057.

- GILLID JM (1998). *L'aide aux enfants en difficulté à l'école : problématiques, démarches, outils*. Paris : Dunod.
- LEDUC C (2009). *Difficultés scolaires ou dyslexies : quels aménagements pédagogiques ? Quels aménagements d'examens ? Proposition d'un outil d'identification de l'école primaire jusqu'au baccalauréat : le PIAPEDE*. Mémoire en vue de l'obtention du Certificat de Capacités d'Orthophonie, Université de Lille II.
- MEERSCHMANN G et ROUSSEL F (2004). *Élèves en difficultés en classe de 6ème : quels partenariats orthophonistes/enseignants ?* Mémoire en vue de l'obtention du Certificat de Capacités d'Orthophonie, Université de Lille II.
- MOSCOVITCH M (1982). « A neuropsychological approach to memory and perception in normal and pathological aging » in : Craik F.I.M et Trehub S (éd.). *Aging and cognitive processes*. New York : Plenum Press, 55-78.
- MURAT F (2005). Les compétences des adultes à l'écrit, en calcul et en compréhension orale. *Insee Première*. N°1044.
- PECH-GEORGEL C et GEORGE F (2002). *Approches et remédiations des dysphasies et dyslexies*. Marseille : Solal.
- Rapport de l'OMS-Europe (1996). Therapeutic Patient Education – Continuing Education Programmes for Health Care Providers in the field of Chronic Disease. Traduit en français en 1998.
- RINGARD J.-C. (2000). A propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique, Rapport à madame la Ministre Déléguée à l'enseignement scolaire.
- ROUCHY S (1987). « Le goût de lire » in : Ariaux-Maraux I, Bernard M, Bouton A-M, Drévilion J et J, Figuet-Hékomoglou A, Gelbert G, Leclercq M, Lick R, Moulin J, Rouchy S, Van Waeyenberghe M, Zémor-Cremnitzer D. *Où en est la lecture ?* Paris : ISOSCEL, pp 54-64.
- SPRENGER-CHAROLLES L (2003). Apprentissage de la lecture et dyslexie. *Médecine et Enfance*, 249-253.
- STANOVICH K. E. (1986). Matthew effects in reading : Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, n°21 pp 360-406.
- STROOP J-R (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology*. 18, pp 643-662.
- VALLEE L. et DELLATOLAS G. (2005). Rapport de la commission d'experts chargée d'élaborer au niveau national des recommandations sur les outils à usage des professionnels de l'enfance, dans le cadre du plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage. Rapport remis dans le cadre d'un plan triennal interministériel des Ministères chargés de l'Éducation Nationale et de la Santé. P 53

VIGOTSKI L.S. (1978) *Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes*. USA : Harvard University Press. p 86.

Travailler en réseau d'aides à Lille (2004).. *Fenêtres sur le 21ème siècle*. N°13. p4

<http://www.cndp.fr/bienlire/>

Publications officielles :

La prévention et la lutte contre l'illettrisme en Nord-Pas-de-Calais. Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme pour l'accès de tous à la lecture, à l'écriture et aux compétences de base. Octobre 2007. 1-4.

Les évaluations en lecture dans le cadre de la journée d'appel de préparation à la défense. Année 2005. Ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche. <http://media.education.gouv.fr/file/01/1/3011.pdf> [Consulté le 28/02/2012]

Liste des annexes

Annexe n°1 : Répartition des élèves selon leur niveau scolaire et leur niveau de décodage

Annexe n°2 : Les résultats en compréhension écrite pour les élèves de niveau CE2 – SEGPA

Annexe n°3 : Les résultats en compréhension écrite pour les élèves de niveau 6ème – CAP

Annexe n°4 : Les résultats en compréhension écrite pour les élèves de niveau Brevet - BEP et Baccaauréat professionnel

Annexe n°5 : Les résultats en compréhension écrite pour les élèves de niveau Baccaauréat technologique

Annexe n°6 : Les résultats en compréhension écrite pour les élèves de niveau Baccaauréat général

Annexe n°7 : La diversité des idées restituées

Annexe n°8 : Progression du nombre moyen d'idées au cours des étapes successives du PIAPEDE

Annexe n°9 : Nombre moyen d'idées restituées à chaque étape de compréhension écrite et en totalité

Annexe n°10 : Normes concernant le nombre d'idées selon les niveaux des sujets

Annexe n°11 : Fréquence d'apparition de chaque idée attendue en fonction des étapes de compréhension écrite

Annexe n°12 : Normes en expression écrite pour le niveau CE2 – SEGPA

Annexe n°13 : Normes en expression écrite pour le niveau 6ème – CAP

**Annexe n°14 : Normes en expression écrite pour le niveau
Brevet – Baccalauréat professionnel**

**Annexe n°15 : Normes en expression écrite pour le niveau
Baccalauréat technologique**

**Annexe n°16 : Normes en expression écrite pour le niveau
Baccalauréat général**

**Annexe n°17 : La vitesse d'écriture moyenne à la main et à
l'ordinateur**

**Annexe n°18 : Répartition des sujets selon la qualité de
leur syntaxe, de leur vocabulaire et la richesse de leurs
idées au cours des étapes de transcription**

**Annexe n°19 : Principaux résultats en expression écrite en
fonction du sexe des sujets et de la localisation de leur
établissement scolaire**

**Annexe n°20 : Les préférences des sujets en matière de
lecture et d'écriture selon les niveaux (nombre et
proportion)**

Annexe n°21 : Analyse des préférences des élèves