



HAL
open science

Élaboration, standardisation et étalonnage d'un test de dépistage des troubles du langage écrit en 6ème

Stéphanie Leclercq, Anne-Hélène Picot

► **To cite this version:**

Stéphanie Leclercq, Anne-Hélène Picot. Élaboration, standardisation et étalonnage d'un test de dépistage des troubles du langage écrit en 6ème. Sciences cognitives. 2015. dumas-01212865

HAL Id: dumas-01212865

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01212865>

Submitted on 18 Dec 2015

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

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

ACADÉMIE DE PARIS
UNIVERSITÉ PARIS VI PIERRE et MARIE CURIE
MÉMOIRE POUR LE CERTIFICAT DE CAPACITÉ D'ORTHOPHONISTE

**ÉLABORATION, STANDARDISATION ET ÉTALONNAGE D'UN TEST DE
DÉPISTAGE DES TROUBLES DU LANGAGE ÉCRIT EN 6^{ÈME}**

SOUS LA DIRECTION DE: **Monique TOUZIN** et **Catherine BILLARD**

ANNÉE UNIVERSITAIRE 2014 – 2015

Stéphanie LECLERCQ

Née le 7 janvier 1991

Anne-Hélène PICOT

Née le 25 janvier 1971

REMERCIEMENTS

Anne-Hélène Picot

Je remercie:

- mon fils Timéo à qui je dédie ce mémoire et mes cinq années d'études
- ma mère pour son soutien indéfectible et mon père
- Mme Catherine Favret, ma professeure de français
- mes camarades de la promotion 2011-2015 de l'Ecole d'Orthophonie de Paris
- mes maîtres de stage: Mme Jeannot, Mme Papon, Mme Riou, Mme Jacques, Mme Bénichou, Mme Michelet, Mme Despaigne, Mme Debelleix, Mme Pasco, Mme Lipps, Mme Faurens
- mes professeurs de l'Université Pierre et Marie Curie à Paris
- Mme Touzin et Mme Billard, les directrices de ce mémoire, ainsi que Mme Messaouden et Mme Baille
- les élèves, les équipes et la principale, Mme Charlemarty, du collège Gérard Philipe à Pessac.

Stéphanie Leclercq

Merci à Monique Touzin et Catherine Billard pour leur soutien bienveillant, leurs encouragements et leur disponibilité.

Merci à Nedjma Messaouden et Violaine Baille pour leurs précieux conseils.

Merci à la principale et aux membres de l'équipe administrative du collège René Descartes pour leur confiance et leur disponibilité.

Un grand merci aux enfants d'avoir participé avec intérêt à notre étude, sans qui rien n'aurait été possible... Merci à leurs parents pour leur confiance.

Merci à tous mes maîtres de stage qui m'ont soutenue et m'ont transmis leur expérience tout au long de mes apprentissages.

Merci à Monique F. pour son soutien.

Merci à mes parents, mes frères, ma famille, ma belle-famille et mes amis pour leur soutien si précieux.

Merci à toi Anne-Hélène pour cette belle rencontre. Ce fut un réel plaisir de partager toutes ces heures de travail acharné avec toi. Tu as été le binôme idéal, un formidable chef d'orchestre, toujours motivée et à l'écoute.

Enfin un immense merci à toi Julien...

À M. et R. qui accompagneront toujours mes pensées...

ENGAGEMENTS DE NON PLAGIAT

Je soussignée Anne-Hélène PICOT déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'Internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Signature :

Je soussignée Stéphanie LECLERCQ déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'Internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Signature :

TABLE DES MATIÈRES

A. INTRODUCTION	1
B. FONDEMENTS THÉORIQUES	2
B.I. L'ORTHOGRAPHE PHONOLOGIQUE	2
B.I.1. L'apprentissage du système alphabétique	2
B.I.2. Les particularités du système alphabétique français	3
B.II. L'ORTHOGRAPHE LEXICALE	5
B.II.1. Les connaissances lexicales orthographiques	5
B.II.2. Les régularités graphotactiques	7
B.II.3. La morphologie dérivationnelle	8
B.III. L'ORTHOGRAPHE MORPHOSYNTAXIQUE	9
B.III.1. La morphologie flexionnelle et ses difficultés	9
B.III.2. Les phases du développement de la morphologie flexionnelle chez l'enfant	10
B.III.3. Les mécanismes cognitifs de la morphologie flexionnelle	12
B.IV. EXPLORATION DES TROUBLES DE LA PRODUCTION ORTHOGRAPHIQUE	13
B.IV.1. Les stratégies pour orthographier	13
B.IV.2. Les compétences requises pour orthographier	14
B.IV.3. Les modalités d'apprentissages	14
C. PROBLÉMATIQUE, OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES	15
C.I. PROBLÉMATIQUE	15
C.II. OBJECTIFS	15
C.III. HYPOTHÈSES	16
D. PARTIE PRATIQUE	17
D.I. MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL DES DONNÉES	17
D.I.1. Population	17
D.I.2. Conditions de recueil des données	17
D.I.3. Protocole de recueil des données	17

D.II. <u>MATÉRIEL</u>	19
D.II.1. <u>Épreuve d'orthographe: dictée de dépistage "Alice"</u>	
Rédaction d'Anne-Hélène Picot.....	19
D.II.1.1 Méthodologie d'élaboration de la dictée de dépistage "Alice"	19
D.II.1.1.1. <u>La thématique</u>	19
D.II.1.1.2. <u>La longueur</u>	19
D.II.1.1.3. <u>Le niveau de difficulté</u>	20
D.II.1.1.4. <u>Le contenu orthographique</u>	20
D.II.1.2. Standardisation de la dictée de dépistage "Alice"	21
D.II.1.2.1. <u>Protocole de passation de la dictée "Alice"</u>	22
D.II.1.2.2. <u>Principes et outils de cotation de la dictée "Alice"</u>	23
D.II.1.3. Étalonnage de la dictée de dépistage "Alice"	26
D.II.2. <u>"Chronosdictées" (Baneath, Boutard, Alberti, 2006): épreuve orthographique de référence</u>	27
D.II.3. <u>Épreuves de lecture: "L'apprentie sorcière" et "La star du rap"</u>	
Rédaction de Stéphanie Leclercq.....	28
D.II.3.1. Méthodologie d'élaboration des épreuves de lecture "L'apprentie sorcière" et "La star du rap"	28
D.II.3.1.1. <u>Épreuves de lecture oralisée</u>	28
D.II.3.1.2. <u>Épreuves de compréhension de lecture</u>	30
D.II.3.2. Standardisation des épreuves de lecture "L'apprentie sorcière" et "La star du rap"	31
D.II.3.2.1. <u>Protocole de passation des épreuves de lecture</u>	31
D.II.3.2.1.1. Protocole de passation des épreuves de lecture oralisée	31
D.II.3.2.1.2. Protocole de passation des épreuves de compréhension de lecture	32
D.II.3.2.2. <u>Principes et outils de cotation des épreuves de lecture</u>	32
D.II.3.2.2.1. Principes et outils de cotation de la lecture oralisée	32
D.II.3.2.2.2. Principes et outils de cotation des épreuves de compréhension de lecture	33
D.II.3.3. Étalonnage des épreuves de lecture "L'apprentie sorcière" et "La star du rap"	33
D.III. <u>RÉSULTATS ET ANALYSE</u>	34
D.III.1. <u>Méthodologie de traitement des données</u>	34
D.III.2. <u>Statistiques descriptives des variables quantitatives mesurées</u>	36
D.III.2.1. Dictée "Alice": données normatives	37

D.III.2.1.1. <u>Chronométrage, dictée "Alice"</u>	37
D.III.2.1.2. <u>Nombre total d'erreurs, dictée "Alice"</u>	37
D.III.2.1.3. <u>Nombre d'erreurs lexicales, dictée "Alice"</u>	37
D.III.2.1.4. <u>Nombre d'erreurs syntaxiques, dictée "Alice"</u>	38
D.III.2.1.5. <u>Nombre d'erreurs phonétiques, dictée "Alice"</u>	38
D.III.2.1.6. <u>Nombre d'erreurs de segmentation, dictée "Alice"</u>	38
D.III.2.1.7. <u>Nombre d'omissions / ajouts, dictée "Alice"</u>	39
D.III.2.2. Lecture "L'apprentie sorcière": données normatives	39
D.III.2.2.1. <u>Chronométrage, lecture oralisée "L'apprentie sorcière"</u>	39
D.III.2.2.2. <u>Nombre total d'erreurs, lecture oralisée "L'apprentie sorcière"</u>	39
D.III.2.2.3. <u>Nombre de mots erronés, lecture oralisée "L'apprentie sorcière"</u>	40
D.III.2.2.4. <u>Nombre d'omissions, lecture oralisée "L'apprentie sorcière"</u>	40
D.III.2.2.5. <u>Nombre d'ajouts, lecture oralisée "L'apprentie sorcière"</u>	40
D.III.2.2.6. <u>Compréhension de lecture "L'apprentie sorcière", score sur 28</u>	41
D.III.2.3. Lecture "La star du rap": données normatives	41
D.III.2.3.1. <u>Chronométrage, lecture oralisée "La star du rap"</u>	41
D.III.2.3.2. <u>Nombre total d'erreurs, lecture oralisée "La star du rap"</u>	41
D.III.2.3.3. <u>Nombre de mots erronés, lecture oralisée "La star du rap"</u>	42
D.III.2.3.4. <u>Nombre d'omissions, lecture oralisée "La star du rap"</u>	42
D.III.2.3.5. <u>Nombre d'ajouts, lecture oralisée "La star du rap"</u>	42
D.III.2.3.6. <u>Compréhension de lecture "La star du rap", score sur 28</u>	43
D.III.3. <u>Étude de l'influence éventuelle de variables qualitatives sur les principales variables quantitatives mesurées dans les 4 épreuves</u>	43
D.III.3.1. Influence éventuelle du sexe des sujets de l'échantillon d'étalonnage	43
D.III.3.2. Influence éventuelle du lieu de recueil des données	43
D.III.3.3. Influence éventuelle de l'ordre de passation des 3 épreuves créées	44
D.III.3.3.1. <u>Influence éventuelle de la position de passation de la dictée "Alice" sur les résultats mesurés pour cette dictée</u>	44
D.III.3.3.2. <u>Influence éventuelle de la position de passation de "L'apprentie sorcière" sur les résultats mesurés pour cette épreuve de lecture</u>	44
D.III.3.3.3. <u>Influence éventuelle de la position de passation de "La star du rap" sur les résultats mesurés pour cette épreuve de lecture</u>	45
D.III.3.4. Influence éventuelle du mode de passation de "Chronosdictées" ..	45

D.III.4. <u>Vérification de la cohérence des résultats mesurés sur les 2 épreuves de lecture créées, "L'apprentie sorcière" et "La star du rap"</u>	46
D.III.4.1. Analyse de corrélation entre les résultats de "L'apprentie sorcière" et de "La star du rap"	46
D.III.4.2. Comparaison des résultats de "L'apprentie sorcière" et de "La star du rap"	47
D.III.5. <u>Validité de la dictée de dépistage "Alice" en référence à l'épreuve d'évaluation orthophonique "Chronosdictées"</u>	48
D.III.5.1. Analyse de corrélation entre les scores bruts de la dictée "Alice" et de "Chronosdictées"	48
D.III.5.2. Comparaison des scores bruts de la dictée "Alice" et de "Chronosdictées"	49
D.III.5.3. Analyse de la concordance des appréciations issues de la dictée "Alice" et de "Chronosdictées"	50
D.III.6. <u>Validité clinique des 3 épreuves de dépistage créées à travers 2 études de cas</u>	52
D.III.6.1. Cas de l'enfant E.	52
D.III.6.2. Cas de l'enfant M.	53
E. DISCUSSION	55
E.I. <u>HYPOTHÈSES ET RÉSULTATS</u>	55
E.II. <u>LIMITES DE L'ÉTUDE</u>	57
E.III. <u>OUVERTURE ET PERSPECTIVES</u>	58
E.IV. <u>APPORTS DE L'ÉTUDE ET PRÉCONISATIONS</u>	59
F. CONCLUSION	59

BIBLIOGRAPHIE

ANNEXES

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Séquence de passation	18
Tableau 2. Caractéristiques orthographiques de la dictée "Alice"	21
Tableau 3. Données normatives: chronométrage, dictée "Alice"	37
Tableau 4. Données normatives: nombre total d'erreurs, dictée "Alice"	37
Tableau 5. Données normatives: nombre d'erreurs lexicales, dictée "Alice"	37
Tableau 6. Données normatives: nombre d'erreurs syntaxiques, dictée "Alice"	38
Tableau 7. Données normatives: nombre d'erreurs phonétiques, dictée "Alice"	38
Tableau 8. Données normatives: nombre d'erreurs de segmentation, dictée "Alice" ..	38

Tableau 9. Données normatives: nombre d'omissions/ajouts, dictée "Alice"	39
Tableau 10. Données normatives: chronométrage, lecture oralisée "L'apprentie sorcière"	39
Tableau 11. Données normatives: nombre total d'erreurs, lecture oralisée "L'apprentie sorcière"	39
Tableau 12. Données normatives: nombre de mots erronés, lecture oralisée "L'apprentie sorcière"	40
Tableau 13. Données normatives: nombre d'omissions, lecture oralisée "L'apprentie sorcière"	40
Tableau 14. Données normatives: nombre d'ajouts, lecture oralisée "L'apprentie sorcière"	40
Tableau 15. Données normatives: score de compréhension de lecture "L'apprentie sorcière" (sur 28)	41
Tableau 16. Données normatives: chronométrage, lecture oralisée "La star du rap" ..	41
Tableau 17. Données normatives: nombre total d'erreurs, lecture oralisée "La star du rap"	41
Tableau 18. Données normatives: nombre de mots erronés, lecture oralisée "La star du rap"	42
Tableau 19. Données normatives: nombre d'omissions, lecture oralisée "La star du rap"	42
Tableau 20. Données normatives: nombre d'ajouts, lecture oralisée "La star du rap" .	42
Tableau 21. Données normatives: score de compréhension de lecture "La star du rap" (sur 28)	43
Tableau 22. Concordance entre la dictée "Alice" et "Chronosdictées": performance orthographique générale	50
Tableau 23. Concordance entre la dictée "Alice" et "Chronosdictées": performance orthographique lexicale	51
Tableau 24. Concordance entre la dictée "Alice" et "Chronosdictées": performance orthographique syntaxique	51

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Distribution des données: chronométrage en secondes, dictée "Alice"	37
Figure 2. Distribution des données: nombre total d'erreurs, dictée "Alice"	37
Figure 3. Distribution des données: nombre d'erreurs lexicales, dictée "Alice"	37
Figure 4. Distribution des données: nombre d'erreurs syntaxiques, dictée "Alice"	38
Figure 5. Distribution des données: nombre d'erreurs phonétiques, dictée "Alice"	38
Figure 6. Distribution des données: nombre d'erreurs de segmentation, dictée "Alice"	38
Figure 7. Distribution des données: nombre d'omissions/ajouts, dictée "Alice"	39
Figure 8. Distribution des données: chronométrage en secondes, lecture oralisée "L'apprentie sorcière"	39
Figure 9. Distribution des données: nombre total d'erreurs, lecture oralisée "L'apprentie sorcière"	39
Figure 10. Distribution des données: nombre de mots erronés, lecture oralisée "L'apprentie sorcière"	40

Figure 11. Distribution des données: nombre d'omissions, lecture oralisée "L'apprentie sorcière"	40
Figure 12. Distribution des données: nombre d'ajouts, lecture oralisée "L'apprentie sorcière"	40
Figure 13. Distribution des données: score de compréhension de lecture "L'apprentie sorcière" (sur 28)	41
Figure 14. Distribution des données: chronométrage en secondes, lecture oralisée "La star du rap"	41
Figure 15. Distribution des données: nombre total d'erreurs, lecture oralisée "La star du rap"	41
Figure 16. Distribution des données: nombre de mots erronés, lecture oralisée "La star du rap"	42
Figure 17. Distribution des données: nombre d'omissions, lecture oralisée "La star du rap"	42
Figure 18. Distribution des données: nombre d'ajouts, lecture oralisée "La star du rap"	42
Figure 19. Distribution des données: score de compréhension de lecture "La star du rap" (sur 28)	43
Figure 20. Répartition du groupe étudié selon la variable "sexe"	43
Figure 21. Répartition du groupe étudié selon la variable "lieu de passation"	43
Figure 22. Répartition du groupe étudié selon la variable "séquence de passation"	44
Figure 23. Répartition du groupe étudié selon la variable "mode de passation Chronosdictées"	45
Figure 24. Corrélation entre "L'apprentie sorcière" et "La star du rap": chronométrage, en secondes, de la lecture oralisée	47
Figure 25. Corrélation entre "L'apprentie sorcière" et "La star du rap": nombre total d'erreurs de lecture oralisée	47
Figure 26. Corrélation entre "L'apprentie sorcière" et "La star du rap": score de compréhension de lecture (sur 28)	47
Figure 27. Corrélation entre la dictée "Alice" et "Chronosdictées": nombre total d'erreurs	49
Figure 28. Corrélation entre la dictée "Alice" et "Chronosdictées": nombre d'erreurs syntaxiques	49
Figure 29. Corrélation entre la dictée "Alice" et "Chronosdictées": nombre d'erreurs lexicales	49

LISTE DES ABRÉVIATIONS

- EDA.:** Batterie d'Evaluation Des fonctions cognitives et Apprentissages de l'enfant
(Billard et Touzin, 2011)
- ÉOLE:** Échelle d'acquisition en Orthographe LExicale (Béatrice et Philippe Pothier, 2004)
- O. Phonétique:** Orthographe Phonétique ("Chronosdictées", Baneath, Boutard, Alberti, 2006)
- T.O. Lexicale:** Total Orthographe Lexicale ("Chronosdictées", Baneath, Boutard, Alberti, 2006)
- TOMS:** Total Orthographe Morphosyntaxique ("Chronosdictées", Baneath, Boutard, Alberti, 2006)

A. INTRODUCTION

Ecrire, c'est le plaisir de vivre avec une pensée, de la mûrir, de la vêtir, de la faire forte et belle. Ces mots d'Antoine Albalat dans *L'Art poétique de Boileau* (1929) disent combien l'acte d'écrire permet d'exprimer librement ses pensées. Ecrire, c'est aussi pouvoir laisser une trace lorsque les paroles s'envolent, formuler des mots qui ne peuvent se concevoir que sous une plume, s'exprimer sans être interrompu, c'est partager un peu de soi pour se rapprocher d'autrui. Mais *pour écrire, il faut vivre dans la connaissance des mots et l'amitié des phrases* souligne Erik Orsenna dans *Et si on dansait?* (2009). En effet, pour permettre à la pensée de s'exprimer librement, l'écriture est soumise à des règles. L'écriture est dualité: elle n'est pas seulement liberté, elle est aussi contrainte.

Aussi, l'individu doit-il, pour pouvoir transcrire les subtilités de sa pensée, maîtriser les codes de l'orthographe. Le dictionnaire Larousse définit l'orthographe comme un *ensemble de règles et d'usages définis comme norme pour écrire les mots d'une langue donnée*. De fait, l'orthographe est apprise formellement à l'école mais elle s'acquiert aussi de façon implicite, au gré des lectures qui imprègnent le lecteur de lexique et de syntaxe.

Cependant, malgré un apprentissage soutenu, la production orthographique reste un acte cognitivement coûteux pour les enfants mais également pour les adultes. L'orthographe du français demeure l'une des plus complexes au monde, malgré les rectifications qui se sont succédé, dont la plus récente date de 1990. Elle est donc souvent, et semble-t-il de plus en plus, mise à mal par les enfants mais aussi par les adultes, y compris ceux qui se réclament d'une prétendue élite. Pour être mal transcrites, les subtilités de la pensée seraient-elles menacées d'abolition?

L'enseignement de l'orthographe du français est régulièrement questionné mais au-delà de la pédagogie, il conviendrait d'organiser un dépistage systématique des enfants et adolescents en difficulté de langage écrit pour leur proposer une remédiation adaptée. En effet, c'est bien de l'ensemble de la communication écrite qu'il s'agit car *il est nécessaire de savoir bien écrire pour savoir bien lire* (Nina Catach, 1989). Lecture et orthographe interagissent. Certes, des études récentes rapportent l'existence de profils dissociés mais elles confirment aussi que la maîtrise de la lecture et de l'orthographe sont le plus souvent corrélées.

Le travail présenté ici s'inscrit dans le constat d'une nécessité de dépister les enfants qui "souffrent du langage écrit", notamment en 6^{ème}, une fois terminés les enseignements fondamentaux du cycle primaire. Après un rappel de quelques fondements théoriques ciblés sur l'orthographe, nous exposerons l'outil clinique de dépistage des troubles du langage écrit que nous avons élaboré, standardisé et étalonné pour les enfants de 6^{ème}.

B. FONDEMENTS THÉORIQUES

Dans une perspective d'amélioration des performances orthographiques d'un enfant, il convient d'établir une distinction entre ses erreurs phonologiques, lexicales et morphosyntaxiques, et d'identifier leur caractère récurrent ou occasionnel (Fayol et Jaffré, 2008, p.126).

B.I. L'ORTHOGRAPHE PHONOLOGIQUE

Dans les systèmes orthographiques tels que celui du français, la première étape de l'apprentissage orthographique consiste en la découverte puis l'application du principe alphabétique (Byrne, 1998, chapitre 1).

B.I.1. L'apprentissage du système alphabétique

Le jeune enfant prend progressivement conscience que la parole est constituée d'unités sonores abstraites, les phonèmes, et qu'à chacun de ces sons de la parole correspond systématiquement une unité graphique, le graphème, faite d'une ou de plusieurs lettres. Cette découverte intervient lors de la fréquentation de l'écrit, à travers les lectures faites par l'adulte, des jeux et/ou une sensibilisation explicite guidée par les parents ou les enseignants. Fort de cette découverte, l'enfant peut apprendre de façon formelle les correspondances bidirectionnelles entre les phonèmes et les graphèmes du français, au cours d'une instruction directe dispensée par l'école. Il peut alors pratiquer la lecture par l'utilisation de conversions grapho-phonémiques et l'écriture par la mise en œuvre de conversions phono-graphémiques.

L'application du principe alphabétique permet donc à l'enfant de produire une orthographe phonologiquement plausible par une procédure de transcodage phonographémique. La forme phonologique du mot entendu est maintenue en mémoire de travail verbale pour être segmentée en unités phonémiques; à chaque phonème est associé le graphème correspondant et les graphèmes retenus sont assemblés pour constituer une configuration orthographique qui est gardée dans la mémoire tampon graphémique le temps de la réalisation du geste graphique. Chez le scripteur expert, plusieurs correspondances graphémiques plausibles sont activées parallèlement pour un phonème donné et celle qui a la plus forte probabilité d'apparition dans la langue est finalement retenue (Houghton et Zorzi, 2003).

Ce premier apprentissage repose sur 3 principaux facteurs (Fayol et Jaffré, 2008, p.167-168). Premièrement, le niveau de développement de l'enfant est déterminant. En effet, il

doit avoir une maîtrise suffisante de sa langue maternelle orale pour pouvoir en développer une conscience phonologique: segmenter les énoncés en syllabes puis les syllabes en attaques et rimes et enfin, les syllabes en phonèmes. Il doit aussi avoir une connaissance des lettres et des sons associés. Deuxièmement, l'acquisition implicite, par l'enfant, des propriétés du système orthographique français est nécessaire. Ainsi, au gré de ses rencontres avec l'écrit, l'enfant acquiert implicitement les régularités du système d'appariements graphèmes-phonèmes et phonèmes-graphèmes propres au français. Troisièmement, l'enseignement explicite, à l'enfant, du système orthographique est indispensable. Les correspondances bidirectionnelles entre les phonèmes et les graphèmes complexes, notamment, du français doivent faire l'objet d'un enseignement dirigé. Cette instruction doit aider l'enfant à résoudre les ambiguïtés de lecture et d'écriture.

Par ailleurs, Fayol et Jaffré (2008, p.178 à 181) rappellent que la production d'écritures inventées pour transcrire des mots de la langue orale améliore la performance orthographique de l'enfant en début d'apprentissage puisqu'elle repose sur 3 éléments. D'une part, elle met l'enfant en situation de pratiquer la segmentation phonologique. D'autre part, elle l'entraîne à la conversion phonème-graphème. Enfin, elle l'expose aux formes orthographiques conventionnelles via le *feedback* de l'adulte. La pratique de la production écrite joue donc un rôle important dans l'acquisition du principe alphabétique. Dès 1971, des chercheurs tels que Carol Chomsky préconisent même de commencer l'enseignement par la pratique de la production écrite avant celle de la lecture. En 2001, Caravolas et coll. établissent que la connaissance des sons des lettres et la qualité de la conscience phonologique sont de bons prédicteurs de l'exactitude de l'orthographe phonologique qui est elle-même un meilleur prédicteur des performances en lecture que l'inverse.

B.I.2. Les particularités du système alphabétique français

Ce premier apprentissage se heurte aux difficultés particulières du français écrit, qualifié d'opaque. En effet, l'alphabet français, composé de 26 lettres, ne suffit pas à coder tous les sons du français oral. La langue écrite française comporte donc *130 graphèmes et 5 marques diacritiques pour coder 36 phonèmes* (Stanké, 2009). Aussi, les cas de polygraphies sont nombreux, plusieurs phonèmes pouvant être transcodés par des graphies multiples. En moyenne, un mot monosyllabique français possède 3,67 possibilités d'écriture (Ziegler et coll., 1996). Les graphèmes complexes et contextuels sont également fréquents. Compte tenu de cette instabilité des correspondances entre les codes

phonologique et orthographique, le système alphabétique français est dit inconsistant (Bonin et coll., 2008). Il est aussi caractérisé par une forte asymétrie entre l'écriture et la lecture, les correspondances phono-graphémiques étant beaucoup plus inconsistantes que les grapho-phonémiques. Ainsi, 79,1% des mots monosyllabiques français sont inconsistants en écriture tandis que 12,4% le sont en lecture (Ziegler et coll., 1996). Cette particularité explique qu'en français, l'apprentissage et l'automatisation soient plus rapides pour la lecture que pour la production orthographique. Par ailleurs, ce fort degré d'inconsistance phonographémique fait du système alphabétique français l'un des plus opaques et rend hasardeuse la transcription de mots rencontrés pour la première fois sur la seule base des régularités du système. Cette difficulté complique donc la tâche des petits apprenants français (Lété et coll., 2008) qui, comme leurs homologues anglais, sont désavantagés par rapport aux enfants espagnols ou italiens par exemple.

D'autre part, la segmentation de la chaîne parlée française en unités phonémiques comporte des difficultés dépendant des caractéristiques acoustiques des phonèmes impliqués et des combinaisons dans lesquelles ils sont inclus, avec un effet de la structure syllabique et des contrastes intra-syllabiques. Des erreurs phonologiques peuvent en résulter et affecter le résultat du transcodage. En outre, lors de la transcription de la parole, le phénomène des liaisons propre au français oral complique l'identification de la frontière entre les mots parlés et rend difficile la segmentation de la production écrite en séquences de lettres correspondant au découpage conventionnel des mots écrits. Cette difficulté peut générer des erreurs de segmentation.

Dans le modèle développemental du langage écrit proposé par Uta Frith en 1985, l'apprentissage alphabétique décrit ci-dessus est précédé d'une phase pré-alphabétique au cours de laquelle l'enfant de 3-4 ans identifie les caractéristiques qui différencient l'écrit du dessin et mémorise globalement quelques formes écrites avec leur signification via une approche logographique. Toutes les recherches ne s'accordent pas sur l'existence de cette phase préliminaire. En revanche, l'apprentissage alphabétique est suivi d'une phase orthographique où l'enfant prend progressivement en compte les contraintes et régularités de sa langue. Martinet et coll. (1999) estiment que ces différentes acquisitions ne s'organisent pas en stades successifs mais se développent, au moins partiellement, de façon conjointe. Dans tous les cas, l'application stricte du principe alphabétique est insuffisante pour produire l'orthographe conventionnelle des mots français.

B.II. L'ORTHOGRAPHE LEXICALE

Les modèles à double voie, qu'ils soient cognitivistes (Coltheart, 1978) ou connexionnistes (Coltheart et coll., 2001), évoquent le recours à 2 types de procédures pour la lecture et la production orthographique. La voie d'assemblage, indirecte, repose sur les principes du système alphabétique évoqués au chapitre précédent; elle mobilise les conversions grapho-phonémiques, pour la lecture, et phono-graphémiques pour l'écriture; elle intervient dans le traitement des mots nouveaux et réguliers. La voie d'adressage, directe, repose sur l'identification, pour la lecture, et le rappel, pour l'écriture, de représentations orthographiques stockées dans le lexique mental. Elle intervient dans le traitement des mots fréquents ou irréguliers. Elle est requise pour lire rapidement et produire une orthographe conventionnelle, y compris dans les systèmes orthographiques transparents. Sa part d'intervention est d'autant plus grande dans les systèmes opaques tels que le français écrit, caractérisé par l'instabilité et l'irrégularité du rapport bidirectionnel entre ses phonèmes et ses graphèmes. De plus, beaucoup de mots français contiennent des lettres muettes, notamment en position finale, des phonèmes pouvant être transcrits de différentes manières et/ou des doublements de certaines consonnes, souvent sans contrepartie phonologique; les mots homophones mais non homographes sont donc nombreux. Aussi, l'application stricte de la conversion phonème-graphème ne permet d'orthographier correctement que la moitié des mots du français (Véronis, 1988). Par conséquent, d'autres stratégies doivent être mises en œuvre pour produire l'orthographe conventionnelle des mots. Dans ce contexte, le scripteur peut recourir à 3 types d'informations (Pacton et coll., 2008): la forme orthographique précise et complète des mots, les régularités statistiques de la langue et les référents morphologiques dérivés.

B.II.1. Les connaissances lexicales orthographiques

Les formes précises et complètes des mots sont des instances stockées en mémoire à long terme, dans le lexique orthographique mental, et sont rappelées au moment de la production écrite. Des effets de fréquence et d'analogie observés par Martinet et coll. (2004) dans les productions écrites d'enfants de CP, quelques mois après leur entrée dans la langue écrite, indiquent que leur lexique mental contient déjà la configuration orthographique de quelques mots de référence. Ces connaissances sont intégrées de façon explicite par la mémorisation de la forme des mots entraînée à l'école mais le plus souvent, elles sont acquises implicitement pendant les activités de lecture, selon un mécanisme de *self-teaching*, en français *auto-apprentissage*, décrit par Share (1995; 2008). Ainsi, le déchiffrement de mots nouveaux via la conversion graphème-phonème et le recodage

phonologique aboutit, d'une part, à l'énoncé et à la reconnaissance d'une forme orale déjà présente dans le lexique verbal et, d'autre part, à la mémorisation de la forme orthographique correspondante. Lorsque le recodage phonologique est expérimentalement entravé (Share, 1999), l'apprentissage orthographique incident est de moindre qualité. Plusieurs auteurs (Caravolas et coll., 2001; Sprenger-Charolles et coll., 2003; Fayol et coll., 2008) attestent d'ailleurs d'une corrélation positive entre les aptitudes phonologiques, à travers le déchiffrage, et les connaissances orthographiques.

D'autre part, Chaves et coll. (2010) soulignent le rôle du traitement visuel *mot entier* dans l'acquisition des connaissances orthographiques lexicales par le mécanisme de *self-teaching* qui requiert la mise en présence simultanée des formes orale et écrite du mot. La composante phonologique n'est pas la seule impliquée (Cunningham, 2006) puisqu'à décodage égal, certains enfants mémorisent l'orthographe et d'autres non (Nation et coll., 2007). Des mots mal lus peuvent être orthographiquement mémorisés et, inversement, l'orthographe de mots correctement décodés peut ne pas être mise en mémoire. Ainsi, les capacités de traitement visuel des mots sont également déterminantes (Share, 2008).

Le modèle connexionniste de lecture *multitraces* MTM (Ans et coll. 1998) offre un cadre théorique à ce mécanisme avec l'implication d'une fenêtre visuo-attentionnelle, de taille variable, à travers laquelle l'information orthographique est extraite. Un mode de lecture analytique est sollicité pour lire les mots nouveaux: la fenêtre visuo-attentionnelle est réduite à l'échelle des unités orthographiques pertinentes et se déplace de gauche à droite jusqu'à la fin du mot. Pour la lecture de mots connus, un mode de lecture global est mobilisé: il implique l'ouverture de la fenêtre visuo-attentionnelle sur toute la longueur du mot et permet un traitement visuel, dit *mot entier*, de toutes les lettres du mot simultanément. La taille maximale de la fenêtre visuo-attentionnelle en mode global définit la capacité de traitement visuel simultané et peut être évaluée par la mesure de l'empan visuo-attentionnel (Bosse et coll., 2007a). Lors de l'apprentissage lexical orthographique implicite, pour qu'une *trace-mot* soit créée en mémoire à long terme, les séquences orthographique et phonologique entières du mot doivent être traitées simultanément, ce qui implique des aptitudes de traitements phonologique et visuo-attentionnel ainsi que les mémoires de travail verbale et visuelle.

Plusieurs études (Bosse, 2005; Bosse et Valdois, 2009) montrent d'ailleurs que l'empan visuo-attentionnel est positivement corrélé aux connaissances orthographiques lexicales et à la vitesse de lecture chez des enfants "tout venant" du CP au CM2. Un lien causal est suggéré par des études expérimentales (Bosse et coll., 2007b), et longitudinales (Bosse et Valdois, 2008; Bosse et coll., 2009).

Aussi, comme le résumet Chaves et coll. (2012), si des études récentes confirment que la lecture-décodage joue un rôle déterminant dans la constitution du lexique orthographique mental et les compétences en orthographe lexicale (Deacon et coll. 2012), savoir lire n'est pas toujours suffisant. Ainsi, parmi des enfants en fin de scolarité élémentaire, Fayol et coll. (2009) identifient 4 profils de lecteurs-scripteurs: les 2 profils homogènes de bons lecteurs-bons orthographieurs et faibles lecteurs-faibles orthographieurs sont très majoritaires mais 2 profils dissociés de bons lecteurs-faibles orthographieurs et faibles lecteurs-bons orthographieurs sont aussi observés, suggérant que la vitesse de lecture pourrait aussi influencer la mémorisation orthographique lexicale.

Enfin, Fayol et Jaffré (2008, p.184) rappellent que la lecture et l'écriture utilisent les représentations orthographiques stockées dans le lexique mental mais selon des processus différents: la lecture, qui implique un mécanisme d'identifications, autorise des manques ou des imprécisions dans les représentations mobilisées tandis que la production orthographique, beaucoup plus exigeante, requiert la convocation de représentations complètes et précises.

B.II.2. Les régularités graphotactiques

Dès le début du primaire, par leurs activités de lecture et d'écriture, les enfants repèrent des associations fréquentes entre des configurations sonores et graphiques. Incidemment, ils mémorisent des séquences de lettres fréquemment observées. Ils développent ainsi, de façon implicite, une sensibilité aux régularités graphotactiques du système orthographique français (Pacton et coll., 2001; 2002; 2005a), par exemple à la fréquence du doublement de certaines consonnes (Danjon et Pacton, 2009), la fonction de certains doublets n'étant comprise que plus tard. Cette sensibilité influence l'acquisition des connaissances lexicales évoquées au paragraphe précédent. Ainsi, Borchardt et coll. (2012) rappellent que l'adéquation entre la forme orthographique complète des mots et les régularités graphotactiques du français détermine en partie les difficultés d'acquisition des connaissances lexicales et, par conséquent, la probabilité de produire des erreurs orthographiques.

Fayol et coll. (2008) démontrent ce point sur le cas des consonnes doubles dont certaines comptent parmi les nombreuses lettres sans contrepartie phonologique que contiennent les mots français. Ces doublets peuvent générer 3 types d'erreurs. Les erreurs de simplification par omission du doublement révèlent une référence exclusive à la phonologie de la part du scripteur. Les erreurs de complexification par ajout d'un doublement non pertinent

indiquent que le scripteur a repéré la présence d'un doublet dans le mot mais ne connaît pas exactement sa position et les consonnes concernées. Pour les mêmes raisons, il peut aussi commettre une erreur de migration en déplaçant le doublement d'une consonne vers une autre. Expérimentalement, ce dernier type d'erreur est fréquent pour les mots comportant des doublets rares avec une substitution par des doublets fréquents, ce qui illustre l'influence de la sensibilité aux régularités graphotactiques. Cette influence se manifeste également par la fréquence des omissions (Pacton et coll., 2013a) qui rappelle la difficulté orthographique spécifique du doublement des consonnes pour les enfants français.

Les connaissances infralexicales, dont l'acquisition incidente débute précocement, jouent donc un rôle dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale et influencent les performances du scripteur (Pacton et coll., 2013b). Selon Fayol et Jaffré (2008, p.192 à 194), en contraignant les apprentissages de l'enfant, elles contribuent à prévenir les erreurs orthographiques et facilitent une production écrite conforme à l'orthographe conventionnelle, y compris pour les mots nouveaux et même s'ils comportent des lettres muettes, à condition qu'ils respectent la distribution statistique dominante. Dans le cas contraire, le recours à la forme orthographique complète stockée en mémoire à long terme est requis. La plupart du temps, connaissances lexicales et infralexicales fonctionnent en synergie. Elles peuvent aussi parfois entrer en interférence, la sensibilité aux régularités graphotactiques gênant le rappel de formes orthographiques particulières, comme l'illustre l'occurrence d'hésitations, chez l'enfant ou l'adulte, pour produire l'orthographe conventionnelle de certains mots. Généralement, même si elle est momentanément déstabilisée, l'unité lexicale porteuse de la configuration orthographique normative solidement stockée en mémoire l'emporte chez le scripteur expert. En revanche, chez l'apprenant, ces interférences peuvent gêner l'acquisition de connaissances lexicales et favoriser certaines erreurs d'orthographe.

D'autre part, plusieurs auteurs (Pacton et coll., 2005b; Fayol et coll., 2008) rapportent que la sensibilité aux régularités graphotactiques est prégnante au point d'influencer la performance orthographique des enfants du cycle élémentaire, ou d'adultes, qui y recourent en priorité et produisent ainsi des erreurs, alors qu'ils pourraient mobiliser des principes morphologiques dérivationnels.

B.II.3. La morphologie dérivationnelle

La morphologie dérivationnelle contribue à l'enrichissement du lexique de l'enfant: elle lui permet de produire des mots nouveaux en juxtaposant des affixes à des radicaux déjà

connus. Elle joue aussi un rôle important dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale du français puisqu'elle fournit des indices permettant de déterminer la terminaison de nombreux mots. Ainsi, Pacton et Casalis (2006) démontrent que dès le CE2, les performances orthographiques des enfants varient en fonction de leur possibilité d'utiliser des indices morphologiques. Ces indices aident à déterminer les lettres muettes de fin de mots, nombreuses en français, limitant ainsi les erreurs d'omission et de substitution. Ils permettent aussi de réduire les ajouts erronés de lettres muettes à des mots qui n'en comportent pas. En contrepartie, pour certains mots "pièges" ponctuels, ils peuvent générer l'ajout final erroné d'une lettre muette suggérée à tort par des référents morphologiques. Toutefois, ce risque de *surgénéralisation du principe de consistance à la racine à des mots auxquels ce principe ne s'applique pas* concerne un nombre limité de mots français.

Ainsi, dès le milieu du primaire, les enfants peuvent disposer incidemment d'une sensibilité à la morphologie dérivationnelle qui leur permet de produire l'orthographe de mots dérivés sans avoir recours exclusivement à des règles enseignées (Pacton et Deacon, 2008). Cependant, Fayol et Jaffré (2008, p.208-209) rappellent que même à la fin de la scolarité élémentaire, les enfants produisent l'orthographe de mots morphologiquement complexes en s'appuyant préférentiellement sur les régularités graphotactiques du français et non sur l'extraction et l'utilisation de règles morphologiques dérivationnelles dont ils ont pourtant des notions. Un guidage explicite, via l'enseignement, doit donc entraîner l'enfant à extraire et utiliser des règles de dérivation morphologique.

D'autre part, l'orthographe ne concerne pas que la transcription de mots isolés mais aussi celle de phrases complètes, avec l'indication écrite des relations qui existent entre les mots.

B.III. L'ORTHOGRAPHE MORPHOSYNTAXIQUE

La morphologie flexionnelle concerne d'une part l'accord en genre et en nombre des noms et adjectifs, d'autre part l'accord des verbes en fonction du nombre, de la personne et du temps.

B.III.1. La morphologie flexionnelle et ses difficultés

L'apprentissage de la morphologie flexionnelle du français comporte des difficultés particulières. Ainsi, la plupart des marques présentes à l'écrit sont muettes et varient en fonction de la classe syntaxique du mot. Quand elles ont une contrepartie phonologique, il est fréquent qu'aucun indice sonore ne permette de les différencier les unes des autres; c'est

le cas pour les nombreuses terminaisons homophones non homographes des verbes conjugués.

Fayol et Jaffré (2008, p.198-199) rappellent que dans un premier temps, le jeune enfant acquiert implicitement les notions de flexions nominales, adjectivales et verbales à travers sa pratique du langage oral, dans les différentes situations de la vie quotidienne et en interaction avec l'adulte qui l'expose à un modèle linguistique. Dans un deuxième temps, l'enfant scolarisé entre dans le langage écrit. Les marques de flexions et les règles associées lui sont enseignées de façon explicite: le "e" du féminin, le "s" du pluriel nominal et adjectival, le "nt" du pluriel verbal. Les catégories grammaticales élémentaires doivent donc lui être enseignées au préalable ainsi que les notions de nombre et de genre. Après avoir appris explicitement les marques flexionnelles et leur signification, l'enfant doit mobiliser ses connaissances consciemment au cours d'exercices d'application ou de productions écrites, ce qui est cognitivement coûteux et requiert des ressources attentionnelles et mnésiques. En outre, chez l'apprenant, le nombre d'erreurs est majoré lors de la production de textes dont la correction orthographique n'est pas le but premier, une partie des ressources attentionnelles étant mobilisée par le contenu de l'écrit plutôt que par sa forme.

Aussi, Largy (2008) souligne la nécessité de disposer de ressources cognitives suffisantes pour appliquer consciemment les règles d'accord en début d'apprentissage et l'importante charge cognitive que la mobilisation de ces connaissances implique pendant plusieurs années. La pratique régulière de la rédaction, de la dictée et de la copie doit progressivement amener l'enfant à limiter le coût cognitif de la production orthographique, à passer de la connaissance déclarative à la connaissance procédurale, jusqu'à son automatisation. Le scripteur doit aussi apprendre à se relire efficacement (Largy et coll., 2005). Enfin, certaines configurations sont particulièrement propices aux erreurs, une simple baisse d'attention ou la gestion simultanée de tâches multiples induisant facilement leur survenue, y compris chez le scripteur confirmé.

B.III.2. Les phases du développement de la morphologie flexionnelle chez l'enfant

En français, la morphologie écrite du nombre se met en place laborieusement et relativement tardivement. En effet, si la grande régularité de la morphologie nominale et adjectivale du nombre facilite l'acquisition de la terminaison "s" et de son emploi, la morphologie verbale du nombre en "nt" est moins aisée. En 1998, Totereau et coll. décrivent 3 principales phases d'apprentissage.

En début de scolarité élémentaire, la plupart des enfants connaissent la marque du pluriel des noms, ils savent la reconnaître et l'interpréter, ils peuvent énoncer la règle correspondante mais n'appliquent généralement pas l'accord nominal dans leur production écrite, l'essentiel des ressources attentionnelles étant affecté à l'orthographe de l'unité lexicale et au geste graphique. De même, le pluriel des verbes n'est pas marqué. Les enfants transcrivent donc les noms au singulier et les verbes à la troisième personne du singulier. En revanche, ils sont capables de détecter et de corriger une erreur d'accord nominal ou verbal (Largy, 2001).

En milieu de scolarité élémentaire, la flexion nominale et adjectivale du nombre est correctement appliquée mais fait l'objet d'un phénomène de surgénéralisation aux verbes, comme si une règle unique de morphologie flexionnelle du nombre était appliquée, indépendamment de la catégorie grammaticale des mots. Les apprenants tendent donc à produire des erreurs de substitution de la marque "nt" par "s".

En fin de scolarité élémentaire, la morphologie flexionnelle verbale du nombre est correctement appliquée mais tend, à son tour, à être surgénéralisée à certains noms et adjectifs. Ce phénomène affecte particulièrement les noms et adjectifs pouvant être confondus avec un verbe homophone ou les adjectifs dont la position postnominale peut conduire à les assimiler à un verbe. Une recrudescence des erreurs d'accord en nombre de certains noms et adjectifs est alors observée.

Par ailleurs, concernant les flexions nominales et adjectivales du nombre, étant donné que des mots fréquents sont employés préférentiellement au pluriel ou au singulier, les enfants des classes primaires tendent à les orthographier systématiquement sous cette même forme (Largy et coll., 2007).

Thévenin et coll. (1999) précisent que dans la première moitié de l'enseignement élémentaire, la morphologie flexionnelle du nombre est acquise plus précocement et rapidement quand elle fait l'objet d'une instruction directe plutôt que d'une simple imprégnation autonome par l'écrit. Ainsi, l'enseignement et la pratique d'exercices contribuent à la disparition des non-marquages dès la première année de primaire et à une diminution des erreurs d'accords pour toutes les catégories grammaticales.

Enfin, l'apprentissage de la morphologie flexionnelle du nombre est plus efficace quand l'enseignement des règles et la pratique d'exercices sont accompagnés d'évaluations et de corrections explicites.

B.III.3. Les mécanismes cognitifs de la morphologie flexionnelle

Selon Van Reybroeck et Hupet (2012), l'enfant dispose de 3 types de mécanismes pour apprendre et produire les marques morphologiques flexionnelles: des algorithmes de production, la mémorisation de *représentations racine–flexion* et l'apprentissage implicite de *co-occurrences contexte–marque flexionnelle*.

Premièrement, des auteurs tels que Fayol et coll. (1999) évoquent l'application d'un raisonnement de type algorithmique qui serait progressivement automatisé. En s'appuyant, notamment, sur le modèle d'évolution du statut des connaissances d'Anderson (1992) et en identifiant les erreurs de flexion verbale caractéristiques des enfants au cours de leur scolarité élémentaire, ils établissent que les connaissances morphologiques flexionnelles, transmises à l'enfant via une instruction explicite, sont d'abord déclaratives – passives puis actives – et deviennent progressivement procédurales pour être finalement mobilisées de façon rapide et automatique. Ainsi, dans un premier temps, la flexion verbale du nombre est systématiquement omise mais les erreurs peuvent être détectées. Dans un deuxième temps, l'accord sujet–verbe est consciemment calculé mais il est cognitivement coûteux et fragile puisque l'introduction d'une deuxième tâche simultanée génère facilement une production erronée. Par exemple, Van Reybroeck et Hupet (2009) montrent que chez l'apprenant débutant, le geste graphique et l'effort pour produire une orthographe lexicale conventionnelle représentent une charge cognitive qui peut empêcher l'application de la marque flexionnelle correcte. Enfin, au stade de l'expertise, l'activation de la flexion verbale appropriée est automatique, donc cognitivement moins coûteuse et autorisant la double tâche, avec, en corollaire, la production possible d'erreurs de proximité.

Deuxièmement, au cours de sa pratique de l'écrit, l'enfant mémorise incidemment en tant qu'instances des représentations orthographiques contenant un radical et une flexion (Cousin et coll., 2006), sans forcément maîtriser le principe flexionnel correspondant. Ces représentations fléchies sont récupérées dans le lexique orthographique mental au moment de la production écrite. Les effets d'homophonie nom–verbe soulignés par Totereau et coll. (1998) ou nom–nom mis en évidence par Cousin et coll. (2002) illustrent le recours à cette procédure rapide et peu coûteuse cognitivement qui peut faciliter la production orthographique morphosyntaxique mais aussi générer des erreurs.

Troisièmement, lors de ses rencontres répétées avec le langage écrit, l'enfant extrait incidemment des régularités sur la base de co-occurrence d'indices contextuels et de marques flexionnelles puis les exploite implicitement lors de la production orthographique.

Fayol et Jaffré (2008, p.202) indiquent d'ailleurs que les enfants tendent à identifier des régularités liées aux séquences de lettres fréquemment observées et à les réutiliser lors de la production orthographique plutôt que de recourir à des règles morphologiques flexionnelles, pourtant peut-être connues par ailleurs.

Enfin, Largy (2008) souligne que l'acquisition et la mise en œuvre de la morphologie flexionnelle du français écrit reposent sur des processus aussi bien conscients qu'inconscients.

B.IV. EXPLORATION DES TROUBLES DE LA PRODUCTION ORTHOGRAPHIQUE

Les fondements théoriques exposés dans les 3 chapitres précédents rappellent que la production orthographique s'appuie sur plusieurs types de stratégies complémentaires, qu'elle requiert différentes compétences linguistiques et cognitives, et qu'elle fait l'objet de plusieurs modalités d'apprentissage. Par conséquent, des difficultés ou des insuffisances dans un ou plusieurs de ces domaines peuvent être associées, au moins en partie, à des troubles fonctionnels ou structurels de la production orthographique.

B.IV.1. Les stratégies pour orthographier

Fayol et Jaffré (2008, p.141) soulignent que la performance orthographique est favorisée par la connaissance des différentes stratégies de production, des principes, avantages et limites de chacune d'elles, par l'aptitude à mobiliser la stratégie adaptée à la situation et par la capacité à l'appliquer efficacement. Chacun de ces éléments peut potentiellement faire défaut.

Les différentes stratégies évoquées dans les 3 chapitres précédents sont: la transcription phonographémique, le rappel d'instances stockées en mémoire à long terme dans le lexique orthographique, la référence à une analogie avec la mobilisation des régularités statistiques de la langue, le recours à la morphologie dérivationnelle et l'application de règles flexionnelles selon un format algorithmique.

L'une ou l'autre de ces stratégies peut ne pas être maîtrisée ou son mécanisme peut ne pas se mettre en place pour des raisons diverses.

B.IV.2. Les compétences requises pour orthographier

Les stratégies de production orthographique évoquées ci-dessus impliquent différentes compétences linguistiques et cognitives: maîtrise du langage oral, compétences phonologiques, mémoire de travail verbale, aptitudes visuo-spatiales, mémoire de travail visuelle, synchronisme entre les traitements phonologique et visuo-spatial, mémoire à long terme, compétences morphologiques, raisonnement logique, attention focalisée et partagée avec possibilité d'effectuer simultanément des tâches multiples, flexibilité mentale.

Un déficit sur un ou plusieurs de ces paramètres peut contribuer à des difficultés en production orthographique.

B.IV.3. Les modalités d'apprentissages

Les différentes connaissances contribuant à la maîtrise de la production orthographique, ou de la lecture, s'acquièrent de façon explicite et/ou implicite (Gombert, 2004). Les mécanismes cognitifs en jeu sont donc conscients ou inconscients. Le déficit d'une de ces deux modalités ou l'impossibilité de passer, dans la progression des apprentissages, de la voie consciente, coûteuse en attention, à la voie inconsciente peut générer des difficultés orthographiques.

Par exemple, sur le versant conscient, les difficultés d'application de l'algorithme de flexion du nombre verbal peuvent avoir au moins 3 origines: un problème d'identification de la catégorie syntaxique du mot à accorder, un manque attentionnel ou encore un déficit du raisonnement conditionnel. Sur l'autre versant, des auteurs tels que Simoës-Perlant (2008) suggèrent qu'un déficit du processus d'apprentissage inconscient peut entraver l'acquisition du langage écrit chez certains enfants.

Enfin, Largy (2008) souligne qu'une bonne compréhension des processus d'apprentissages inconscients permet d'élargir les hypothèses concernant l'origine de certaines difficultés d'apprentissage de l'écrit et d'adapter les modes d'intervention au-delà des traditionnels *entraînement ou allègement du coût cognitif global de la production*.

Ce rappel de quelques fondements théoriques articulé autour des notions d'orthographe phonologique, lexicale et morphosyntaxique suggère que pour identifier de possibles difficultés orthographiques chez un enfant et définir les éventuels déficits en jeu, il convient de commencer par situer ses performances au moyen d'une épreuve d'évaluation standardisée et normée permettant de quantifier et de qualifier ses erreurs de production.

C. PROBLÉMATIQUE, OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES

C.I. PROBLÉMATIQUE

Environ 1 enfant sur 5 termine sa scolarité élémentaire et aborde les enseignements du collège avec des difficultés en lecture et en orthographe, c'est ce que suggèrent les résultats aux évaluations nationales d'entrée en classe de 6^{ème} rapportés par Rey et Sabater (2008). Ces difficultés en langage écrit peuvent avoir de lourdes conséquences puisqu'elles hypothèquent les apprentissages dans l'ensemble des matières enseignées au collège, l'écrit étant le vecteur central de la transmission des savoirs et de leur mise en œuvre, quel que soit le domaine: français, mathématiques, histoire ou sciences. En outre, au collège, le lexique est amené à s'enrichir et les structures syntaxiques à se complexifier.

Ces difficultés constituent donc une menace pour la formation de l'enfant de 6^{ème} dont la lecture n'est pas suffisamment fluide, rapide, efficace en terme de compréhension et dont le niveau d'orthographe ne lui permet pas d'exprimer ses savoirs et les subtilités de sa pensée. De telles entraves devraient donc être systématiquement détectées en vue d'une orientation vers un bilan orthophonique et une remédiation adaptée.

Or les outils qui autoriseraient la mise en place d'un tel dépistage auprès des enfants de 6^{ème} via l'implication de professionnels non orthophonistes, tels que les médecins scolaires par exemple, sont peu nombreux. L'"EDA" (Billard et Touzin, 2011), batterie d'"Evaluation Des fonctions cognitives et Apprentissages de l'enfant", est un outil clinique conçu pour permettre à des professionnels médicaux et paramédicaux de repérer des enfants en difficulté d'apprentissage, de les orienter vers des évaluations complémentaires et de suivre leur évolution. Cependant, cet outil n'est étalonné que jusqu'à la classe de CM2.

Aussi, des élèves de 6^{ème} présentant des troubles du langage écrit peuvent demeurer non diagnostiqués.

C.II. OBJECTIFS

Le travail exposé ici propose l'élaboration, la standardisation et l'étalonnage d'un outil de dépistage rapide des troubles du langage écrit pour des enfants scolarisés en classe de 6^{ème}.

Cet outil doit permettre de détecter les enfants de 6^{ème} présentant des difficultés en lecture et en orthographe en vue d'une éventuelle orientation vers un bilan orthophonique. Il se veut simple et pragmatique dans l'optique d'une utilisation courante par des professionnels tels que les médecins scolaires.

Ce travail s'inscrit dans un projet d'extension de la batterie "EDA" coordonné par Catherine Billard et Monique Touzin. Il se concrétise par la production d'un outil "prêt à l'emploi".

C.III. HYPOTHÈSES

Le travail présenté ici s'articule autour de **5 principaux axes**:

Axe 1

Élaborer 3 épreuves de dépistage rapide des troubles du langage écrit:
1 épreuve d'orthographe et 2 épreuves de lecture

Axe 2

Standardiser ces 3 épreuves pour en faire des outils cliniques d'évaluation

Axe 3

Étalonner ces 3 épreuves en tant qu'outils d'évaluation et formaliser les données normatives issues de l'étalonnage

Axe 4

Étudier la légitimité de la cohabitation des 2 épreuves de lecture au sein d'une même batterie dans l'optique d'une réévaluation à distance

Axe 5

Étudier la validité de l'épreuve d'orthographe en référence à un outil d'évaluation orthophonique déjà éprouvé.

D. PARTIE PRATIQUE

D.I. MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL DES DONNÉES

D.I.1. Population

Dans le cadre des objectifs et hypothèses posés concernant l'étalonnage et la validation de nouvelles épreuves de dépistage des troubles du langage écrit en classe de 6^{ème}, 4 épreuves ont donné lieu à un recueil de données auprès de 48 enfants présentés comme "tout venant", scolarisés en classe de 6^{ème} et respectant les critères suivants:

- **critères d'inclusion:** scolarisation en classe de 6^{ème} générale dans un collège présentant une certaine mixité sociale et autorisation parentale préalablement accordée par écrit. La mixité sociale était visée pour favoriser l'obtention de résultats représentatifs du niveau général de l'ensemble des enfants "tout venant" de 6^{ème}.
- **critères d'exclusion:** un redoublement au cours de la scolarité, une prise en charge orthophonique en cours ou une arrivée sur le territoire français après la grande section de maternelle. Ces critères d'exclusion ont été retenus pour ne pas risquer de fausser les résultats de l'étalonnage en incluant des enfants qui présentent un éventuel trouble déjà diagnostiqué ou dont le niveau de maîtrise de la langue pourrait être fragilisé par une scolarité partiellement effectuée en dehors du système français.

D.I.2. Conditions de recueil des données

Les données ont été recueillies entre le 15 janvier et le 20 mars 2015 auprès de 23 élèves du collège René Descartes de Fontenay-le-Fleury dans les Yvelines et de 25 élèves du collège Gérard Philipe de Pessac en Gironde. Les passations se sont faites sur la base du volontariat ou d'une désignation aléatoire, pendant les heures de permanence des élèves et dans des salles spécialement mises à notre disposition par les établissements.

D.I.3. Protocole de recueil des données

Le recueil des données impliquait, pour chaque enfant, les 4 épreuves décrites dans la partie D.II. Il était encadré par le protocole général de passation que nous avons établi au préalable (annexe A). Ce protocole général destiné à l'examineur, indique synthétiquement:

■ Le déroulement de la séance

- un **temps de prise de contact avec l'élève** au cours duquel l'examineur se présente, expose brièvement le déroulement de la séance et remplit la fiche d'identification de

l'enfant. Cette fiche permet, entre autres, de confirmer que l'enfant correspond bien aux critères d'inclusion et d'exclusion fixés.

- une **épreuve de lecture "L'apprentie sorcière"** en 2 parties: lecture oralisée chronométrée et questions de compréhension de lecture.
- une **épreuve de lecture "La star du rap"** en 2 parties: lecture oralisée chronométrée et questions de compréhension de lecture.
- une **dictée chronométrée "Alice"**
- une **dictée "Chronosdictées" - version A, collègue** (Baneath, Boutard, Alberti, 2006)

■ L'ordre des passations

"L'apprentie sorcière", "La star du rap" et la dictée "Alice" ont fait l'objet de passations individuelles. Elles sont conçues pour représenter un temps total de passation d'environ 45 minutes. Elles ont été administrées successivement mais leur ordre a été modifié pour chaque nouvel élève selon la séquence exposée ci-dessous. Cette alternance visait à éviter que les résultats d'étalonnage soient biaisés par une éventuelle baisse des ressources cognitives sur les épreuves proposées en deuxième et troisième positions.

Tableau 1. Séquence de passation

	Position 1	Position 2	Position 3
Elève 1	"L'apprentie sorcière"	Dictée "Alice"	"La star du rap"
Elève 2	"La star du rap"	Dictée "Alice"	"L'apprentie sorcière"
Elève 3	Dictée "Alice"	"L'apprentie sorcière"	"La star du rap"
Elève 4	Dictée "Alice"	"La star du rap"	"L'apprentie sorcière"

"Chronosdictées", épreuve de validation, a été proposée en position n°4. En fonction de l'emploi du temps scolaire des enfants, elle a été administrée de façon individuelle ou collective, ce qui déroge partiellement aux consignes de passation de cette épreuve mais ce point sera abordé au paragraphe D.III.3.4.

■ Le matériel requis pour chaque épreuve

Au-delà d'une liste exhaustive, le matériel papier associé à chaque épreuve est annexé à ce protocole général. Par ailleurs, il fait l'objet d'une description détaillée dans la partie D.II.

La fiche d'identification élève, consultable dans l'annexe A, permet de noter les informations personnelles concernant l'enfant mais aussi l'ordre de passation des épreuves, le relevé des chronométrages et les scores après cotation ainsi que les observations cliniques de l'examineur.

■ Un récapitulatif

Il est conçu comme un point de repère destiné à l'examineur et liste l'ensemble des documents et données qu'il doit avoir rassemblés à l'issue de la séance de passation.

Les données recueillies lors de ces passations ont ensuite été cotées selon les méthodes décrites dans la partie D.II. Enfin, ces données cotées ont fait l'objet des traitements décrits dans la partie D.III.

D.II. MATÉRIEL

4 épreuves d'évaluation ont été utilisées. 3 ont été nouvellement créées: une épreuve d'orthographe, la dictée "Alice", et deux épreuves de lecture, "L'apprentie sorcière" et "La star du rap". La quatrième est "Chronosdictées" (Baneath, Boutard, Alberti, 2006), notre épreuve orthographique de référence.

D.II.1. Épreuve d'orthographe: dictée de dépistage "Alice"

La production orthographique est évaluée avec la transcription sous dictée d'un texte que nous avons élaboré spécialement à des fins de dépistage pour des enfants de 6^{ème}. L'épreuve a ensuite été standardisée (protocole de passation et cotation) puis étalonnée.

D.II.1.1 Méthodologie d'élaboration de la dictée de dépistage "Alice"

Nous avons composé le texte de la dictée dans le respect d'exigences portant sur 4 critères principaux: la thématique, la longueur, le niveau de difficulté et le contenu orthographique.

D.II.1.1.1. La thématique

Elle se devait d'être en cohérence avec le niveau scolaire et les centres d'intérêts littéraires d'enfants de 6^{ème}. Aussi, la thématique retenue s'inspire du domaine des "contes et récits merveilleux" inscrit au programme de français du Ministère de l'Education Nationale pour la classe de 6^{ème}. Un bref clin d'œil initial est fait au roman de Lewis Carroll "Alice au pays des merveilles" qui figure parmi les lectures préconisées dans le programme de français de 6^{ème}.

D.II.1.1.2. La longueur

Elle se devait d'être adaptée à un test de dépistage rapide inclus dans une batterie d'évaluation plus large. Aussi, le texte final comporte 6 phrases et 81 mots pour un temps total de passation inférieur à 15 minutes. Des pré-tests informels auprès d'enfants de notre entourage et de celui de l'équipe de "Paris Santé Réussite" ont permis de valider cet aspect.

D.II.1.1.3. Le niveau de difficulté

Il se devait d'être cohérent avec les visées d'un test de dépistage et équilibré: suffisamment élevé pour que l'épreuve soit discriminante et ne "sature" pas trop rapidement mais abordable pour des enfants de 6^{ème} afin d'éviter un fort niveau d'échec qui aurait généré un "effet plancher". Les pré-tests informels évoqués précédemment ont contribué à ajuster le niveau de difficulté de l'épreuve.

D.II.1.1.4. Le contenu orthographique

Il se devait de correspondre aux apprentissages effectués tout au long de la scolarité jusqu'à la classe de 6^{ème} incluse et de s'articuler autour des 2 grands domaines orthographiques: l'orthographe morphosyntaxique et l'orthographe lexicale, l'orthographe phonologique étant évaluée sur l'ensemble du texte.

Pour respecter ces impératifs, nous avons établi la grille d'analyse consultable en annexe B. D'une part, cette grille liste et classe toutes les notions d'orthographe figurant aux programmes du Ministère de l'Education Nationale du CE1 à la 6^{ème} et constituant, par conséquent, les difficultés orthographiques ciblées.

D'autre part, elle met en regard de cette liste les difficultés orthographiques finalement retenues dans la dictée "Alice" (compte tenu des autres contraintes exposées dans les 3 paragraphes précédents) et renvoie aux mots concernés via une numérotation des mots du texte.

Pour l'orthographe lexicale, nous avons enrichi la liste des difficultés ciblées en ajoutant des exigences sur la présence de mots contenant des digraphes, des trigraphes ou graphies complexes, des graphies contextuelles et des "m devant p/b" (annexe B). Ainsi, les mots finalement retenus dans le texte de la dictée "Alice" ont aussi été choisis en fonction de ces impératifs.

Enfin, hormis les "mots outils" et une exception, les mots retenus sont référencés dans "ÉOLE" (Échelle d'acquisition en Orthographe LExicale, Béatrice et Philippe Pothier, 2004, Retz/S.E.J.E.R.) avec des taux de réussite s'échelonnant de 40% à 100% pour le niveau CM2 (annexe C). Ces taux sont volontairement contrastés dans l'idée de favoriser le caractère orthographiquement discriminant du texte de la dictée.

En synthèse, la dictée créée contient les caractéristiques orthographiques suivantes:

Tableau 2. Caractéristiques orthographiques de la dictée "Alice"

Pour l'orthographe morphosyntaxique	
11	accords déterminant – nom
8	accords nom – adjectif
9	accords sujet – verbe
1	accord sujet – attribut du sujet
1	accord du participe passé avec l'auxiliaire "être"
1	accord du participe passé avec l'auxiliaire "avoir"
6	verbes du 1 ^{er} groupe dont 1 en -ger
1	verbe du 2 ^{ème} groupe
6	verbes du 3 ^{ème} groupe
6	conjugaisons à l'imparfait
3	conjugaisons au passé simple
1	conjugaison au plus-que-parfait
1	gérondif
1	infinitif
1	voie passive avec imparfait passif
12	flexions verbales avec des difficultés homophones
8	noms au pluriel (régulier)
1	nom en –ou au pluriel (irrégulier)
4	adjectifs au pluriel (régulier)
1	adjectif en –eau au pluriel
3	adjectifs au féminin
13	formes avec existence d'homophones grammaticaux
Pour les orthographes lexicale et phonologique	
33	mots avec digraphe(s)
3	mots avec trigraphe ou graphie complexe
19	mots avec graphie(s) contextuelle(s)
2	mots avec "m devant p/b"
3	noms terminés par –ée, –té ou un e muet
2	mots commençant par all- ou att-
16	mots fonctions invariables
2	autres mots invariables
16	autres formes avec existence d'homophones
20	mots non référencés dans "ÉOLE"* (dont 19 "mots outils" et "vagabonder")
34	mots référencés dans "ÉOLE"* de niveau CM2 (taux de réussite \geq 75%)
16	mots référencés dans "ÉOLE"* hors niveau CM2 (taux de réussite $<$ 75%)

*Échelle d'acquisition en Orthographe LExicale, Béatrice et Philippe Pothier, 2004, Retz/S.E.J.E.R.

D.II.1.2. Standardisation de la dictée de dépistage "Alice"

La standardisation d'une épreuve d'évaluation consiste à la transformer en une procédure systématique et relativement immuable de façon à contrôler les 2 principaux paramètres qui mènent à la production des résultats: les conditions de passation et la cotation. Elle garantit que ces 2 paramètres clés seront les mêmes pour tout individu confronté à cette

épreuve, qu'il s'agisse des sujets de l'échantillon d'étalonnage ou de tout enfant ultérieurement évalué.

D.II.1.2.1. Protocole de passation de la dictée "Alice"

Pour standardiser les conditions de passation de la dictée de dépistage "Alice", nous en avons établi le protocole de passation (annexe D) et créé le matériel papier afférent (inclus dans l'annexe A). Ce protocole s'adresse à l'examineur et contient:

- **la liste du matériel** requis: 1 planche dictée "Alice" (examineur), 1 paquet de feuilles vierges lignées "Alice" (1 par élève), 1 stylo bleu ou noir et un stylo rouge (pour les éventuelles autocorrections), 1 chronomètre.
- **les documents de passation** (matériel papier): 1 planche dictée "Alice" (à plastifier) et 1 exemplaire de feuille vierge lignée "Alice" (1 par élève).
- **le libellé précis des consignes** à donner à l'enfant
- **le déroulement de l'épreuve** avec les consignes à l'examineur ainsi que la description précise et chronologique des différentes actions qu'il doit accomplir.

La passation de la dictée "Alice" se déroule en **3 temps**:

❶ **une première lecture continue** du texte par l'examineur.

Une version continue du texte figure sur la planche dictée "Alice". Elle est lue lentement. La logique des groupes de mots est respectée pour que le sens des phrases soit compris de l'enfant, ce qui est un prérequis pour que sa transcription soit orthographiquement correcte.

❷ **une deuxième lecture dictée** du texte

La planche dictée "Alice" comprend une version du texte scindé en groupes de mots avec l'indication des pauses à respecter et la numérotation des groupes de mots. La pause silencieuse doit être maintenue jusqu'à ce que l'enfant ait fini de transcrire le groupe de mots dicté afin qu'il puisse orthographier au mieux, sans avoir à précipiter son geste graphique. Chaque groupe de mots n'excède pas une douzaine de syllabes pour que la transcription de l'enfant ne soit pas influencée par une éventuelle fragilité de sa mémoire verbale immédiate. Pour la même raison, la ponctuation est indiquée après la pause de fin de groupe de mots. Seules les liaisons définies comme obligatoires par les règles de la phonétique sont prononcées, par exemple "bel arbre", "ces êtres", "quand elle". Les liaisons facultatives sont omises pour ne pas influencer la transcription, par exemple "rêvait en lisant", "vit aussi", "avait élargi".

Chaque groupe de mots est dicté une seule fois, sauf si l'enfant demande une répétition. Dans ce cas, le groupe de mots est répété et l'examineur note le nombre de répétitions effectuées et le numéro du groupe de mots concerné dans l'espace "remarques" de la feuille d'identification élève évoquée au paragraphe D.I.3., par exemple R₁ (12) pour 1 répétition du groupe de mots n°12. En effet, plusieurs demandes de répétition au cours de la transcription pourront constituer un élément clinique à prendre en compte et à questionner. Notons que ce questionnement ne relève pas nécessairement de la compétence du médecin scolaire qui effectue le dépistage de première intention mais plutôt de l'orthophoniste.

D'autre part, l'enfant saute une ligne à chaque retour à la ligne. Aussi, pour plus de commodité, la feuille vierge lignée "Alice" qui lui est fournie alterne des lignes de 2 couleurs: les noires sont destinées à la transcription de l'étape n°2 et les grises à l'autocorrection de l'étape n°3. Afin d'apprécier l'orthographe de l'enfant indépendamment de la qualité de son geste graphique, la lisibilité de son écriture est vérifiée en cours de transcription et pourra faire l'objet d'une demande de précision par oral à la fin de l'épreuve. Enfin, le temps de transcription est chronométré car il peut être un indicateur contribuant à évaluer, entre autres, le niveau de maîtrise orthographique.

③ Un temps de relecture et d'autocorrection de 5 minutes maximum pour l'enfant

La production orthographique spontanée ou sous dictée n'étant pas automatisée en 6^{ème}, ce temps de relecture et d'autocorrection est indispensable pour que l'évaluation porte au mieux sur les connaissances orthographiques réelles de l'enfant. Pour effectuer une éventuelle correction, l'enfant ne barre pas le mot à corriger mais le réécrit en rouge en dessous, sur la ligne grise: l'examineur pourra donc, s'il le souhaite, analyser qualitativement la différence entre la première transcription et la correction.

D.II.1.2.2. Principes et outils de cotation de la dictée "Alice"

Pour standardiser la cotation de la dictée de dépistage "Alice", nous avons établi un guide de cotation qui figure en annexe E. Ce guide contient 3 documents:

■ les **consignes de cotation**

■ une **grille de cotation vierge**, version papier.

Une version tableur sous format Excel est disponible sur demande. Elle permet une incrémentation automatique du compteur de chaque type d'erreurs et du total général.

■ une **aide à la cotation**: elle récapitule, pour chaque mot de la dictée, les erreurs théoriquement attendues et/ou relevées lors de l'étalonnage et donne la cotation afférente avec la qualification du type de l'erreur.

La cotation de la dictée "Alice" porte sur la production de l'enfant après autocorrection et fournit des **scores de dégradation**. Dans l'esprit d'un outil de dépistage rapide, son principe est simple: 1 point est compté pour chaque type d'erreur orthographique relevée sur un mot donné, même si le mot contient plusieurs erreurs du même type. Par exemple, "frappés" transcrit "farpe" génère 1 point en erreur phonétique (même si le mot en comporte deux), 1 point en erreur lexicale (doublement de la consonne) et 1 point en erreur syntaxique (accord nom-adjectif).

Les erreurs orthographiques relevées sont classées en **5 types**, sachant qu'un mot peut cumuler plusieurs types d'erreurs:

❶ Omission ou ajout

Un mot dicté qui n'a pas du tout été transcrit est compté comme une omission.

Un mot produit qui n'a pas été dicté est compté comme un ajout.

❷ Erreur de segmentation. Elle concerne les cas suivants:

- La scission entre les mots n'est pas correctement positionnée, ce qui modifie le syntagme et crée un contre-sens ou un non-sens, par exemple "cette jeune fille allongée" transcrit "cette jeune fille a longé"
- Des mots sont scindés, par exemple "alors" transcrit " a lors"
- Des mots sont fusionnés, par exemple "un bel arbre" transcrit "un belarbre".

En outre, une erreur lexicale est ajoutée pour chaque mot qui résulte de l'erreur de segmentation et qui n'existe pas dans le lexique orthographique français, par exemple "centenaire" transcrit "sans tenaire". D'autre part, une erreur syntaxique est ajoutée quand une forme suggérant une interrogation ou une négation est introduite dans une phrase affirmative, par exemple "quand elle" transcrit "quand-t-elle" ou "son horizon" transcrit "son n'horizon".

❸ Erreur d'orthographe phonétique

Une erreur phonétique est comptée quand les graphèmes produits ne correspondent pas aux phonèmes dictés (hors irrégularités orthographiques), créant un mot qui n'existe pas dans le lexique orthographique français, par exemple "livre" transcrit "lifre".

Concernant l'accentuation du "e", le Ministère de l'Éducation Nationale l'inscrit aux programmes de français des classes de CM2 et de 6^{ème}. Cependant, compte tenu des particularités de prononciation liées aux accents régionaux, seule l'omission de l'accentuation (é, è, ê) est comptée comme une erreur phonétique dans la cotation de la dictée de dépistage "Alice", par exemple "rêvait" transcrit "revait".

Pour les mêmes raisons, ne sont pas comptées comme erreurs phonétiques:

- les graphies du son /è/ (ai, ais, ait, aient, es, est, ...) utilisées pour transcrire le son /é/
- les graphies du son /é/ (é, ée, és, ez, ...) utilisées pour transcrire le son /è/

Toutefois, selon le cas, elles peuvent être comptées comme erreurs lexicales ou erreurs syntaxiques. Quant à la substitution de l'accent circonflexe par un accent grave ou aigu (ou l'inverse), elle est comptée comme une erreur lexicale (par exemple, "rêvait" transcrit "révait" ou "créatures" transcrit "crêatures"), sauf si l'accentuation du "e" fait partie intégrante de la flexion verbale (morphologie du verbe conjugué). Dans ce cas (par exemple, "était" transcrit "êtaït"), la substitution est comptée comme une erreur syntaxique.

Le niveau d'orthographe phonétique constitue, entre autres, un indicateur de la maîtrise des principes du système alphabétique français et de la conversion phono-graphémique ainsi que des aptitudes phonologiques et de la connaissance des graphèmes.

④ Erreur d'orthographe lexicale

Une erreur lexicale est comptée quand les graphèmes produits correspondent aux phonèmes dictés mais:

- le mot produit n'existe pas dans le lexique orthographique français, par exemple "liberté" transcrit "libertée"
- le mot produit existe dans la même catégorie grammaticale que le mot dicté mais avec une orthographe différente (erreur d'homophones non homographes lexicaux), par exemple "reines" transcrit "rennes".

La cotation de ce type d'erreurs fournit un indicateur du niveau d'orthographe lexicale de l'enfant.

⑤ Erreur d'orthographe syntaxique

Une erreur syntaxique est comptée quand les graphèmes produits correspondent aux phonèmes dictés mais une anomalie est produite sur un des éléments suivants:

- l'accord déterminant – adjectif – nom, en genre et en nombre, par exemple "cette jeune fille allongée" transcrit "cet jeune fille allongé" ou "un bel arbre" transcrit "un belle arbre" ou encore "de beaux paysages peuplés" transcrit "de beau paysage peuplé"
- l'accord sujet – verbe et la conjugaison correspondante (morphologie verbale en fonction du temps, du nombre et de la personne), par exemple "elle vit" transcrit "elle vis"

- une règle d'orthographe grammaticale, par exemple "mille créatures" transcrit "milles créatures" ou "la liberté de vagabonder" transcrit "la liberté de vagabondé"
- une erreur d'homophones non homographes syntaxiques dans le cas où le mot produit existe avec une autre orthographe et dans une autre catégorie grammaticale que le mot dicté, ce qui crée un contre-sens ou un non-sens, par exemple "cette jeune fille" transcrit "sept jeune(s) fille(s)", "allongée là" transcrit "allongée la", "près d'un bel arbre" transcrit "prêt d'un bel arbre" ou encore "son livre" transcrit "sont livre".

La cotation de ce type d'erreurs fournit un indicateur des connaissances de l'enfant en orthographe morphosyntaxique et de ses capacités à les mobiliser au cours d'une production sous dictée.

D'autre part, le chronométrage du temps de transcription est relevé. Il peut constituer un indice sur le niveau de maîtrise orthographique de l'enfant.

Ainsi, la cotation de la dictée "Alice" génère 1 chronométrage et 6 scores de dégradation: nombre total d'erreurs, nombre d'erreurs lexicales, nombre d'erreurs syntaxiques, nombre d'erreurs phonétiques, nombre d'erreurs de segmentation et nombre d'omissions/ajouts.

Par ailleurs, en uniformisant et en contrôlant les conditions de production des résultats d'une épreuve, la standardisation est un prérequis à l'étalonnage. Celui-ci permet de rendre les scores mesurés interprétables.

D.II.1.3. Étalonnage de la dictée de dépistage "Alice"

La phase d'étalonnage d'une épreuve consiste à en recueillir les résultats bruts sur un groupe de référence, l'échantillon d'étalonnage, et de les traiter pour établir des valeurs normatives qui permettront de situer, par rapport à ce groupe de référence, les résultats de tout individu ultérieurement évalué avec cette épreuve.

La procédure d'étalonnage de la dictée "Alice" s'inscrit dans le protocole général de recueil de données décrit dans la partie D.I. Les résultats de cet étalonnage sont décrits dans la partie D.III. consacrée au traitement et à l'analyse des données recueillies auprès de notre échantillon d'étalonnage.

D.II.2. "Chronosdictées" (Baneath, Boutard, Alberti, 2006): épreuve orthographique de référence

"Chronosdictées" (dictée A, version collègue), outil d'évaluation orthophonique standardisé, étalonné et reconnu par la profession, a été choisie comme épreuve de référence pour étudier la validité de la dictée "Alice" en tant qu'outil de dépistage des troubles de la production orthographique en classe de 6^{ème}. Le contenu orthographique, le protocole de passation et les principes de cotation indiqués dans le manuel "Chronosdictées" ont été pris en compte pour définir ceux de la dictée "Alice" afin que les résultats obtenus par les sujets de notre échantillon d'étalonnage sur ces 2 épreuves puissent être confrontés.

La version collègue de la dictée A de "Chronosdictées" est conçue pour évaluer les enfants de la 6^{ème} à la 3^{ème}. Elle comprend 117 mots pour 8 phrases et contient des difficultés ciblées sur les plans de l'orthographe phonétique, de la segmentation, de l'orthographe morphosyntaxique et de l'orthographe lexicale.

L'épreuve est passée de façon individuelle, consigne à laquelle nous avons dû partiellement déroger, l'éventuel impact de ce biais méthodologique étant étudié au paragraphe D.III.3.4. La passation comprend une première lecture des 8 phrases, la dictée elle-même et une nouvelle lecture des phrases dictées au cours de laquelle les enfants peuvent corriger leur production. Enfin, le protocole de passation de "Chronosdictées" mentionne que la ponctuation est indiquée mais que les liaisons ne sont pas marquées.

La cotation se fait sur une grille fournie et selon les directives contenues dans le "manuel de prise en main rapide". Elle compte 1 point par erreur commise en tenant compte du type d'erreur et établit 6 principaux scores de dégradation: "TOTAL GENERAL" (nombre total d'erreurs), "T.O. LEXICALE" (nombre d'erreurs lexicales), "TOMS" (nombre d'erreurs morphosyntaxiques), "O. PHONETIQUE" (nombre d'erreurs phonétiques), "OMISSION" (nombre d'omissions) et "SEGMENTATION" (nombre d'erreurs de segmentation).

Les données normatives issues d'un étalonnage effectué auprès d'un échantillon de 120 élèves de 6^{ème} dans 3 collèges des Yvelines figurent aussi dans le manuel "Chronosdictées".

Le recueil des résultats des sujets de notre groupe de référence sur l'épreuve "Chronosdictées" s'inscrit dans le protocole général de recueil des données décrit dans la partie D.I. Les résultats eux-mêmes sont consultables en annexe G.

D.II.3. Épreuves de lecture: "L'apprentie sorcière" et "La star du rap"

La lecture est évaluée avec 2 épreuves de dépistage rapide: "L'apprentie sorcière" et "La star du rap". Chacune de ces 2 épreuves contient 2 volets: lecture oralisée chronométrée et compréhension de lecture.

L'épreuve de lecture oralisée évalue la vitesse de lecture par un chronométrage et la qualité de la lecture avec un relevé des erreurs.

L'épreuve de compréhension de lecture évalue la compréhension du langage écrit par une série de questions posées oralement à l'enfant sur le texte.

Les 2 épreuves "L'apprentie sorcière" et "La star du rap" sont incluses dans l'outil de dépistage rapide proposé, de façon à ce qu'un enfant puisse être réévalué à distance sans "effet re-test".

Ces 2 épreuves ont été créées et standardisées par Violaine Baille et Nedjma Messaouden, orthophonistes du service pilote de "Paris Santé Réussite" (PSR), Monique Touzin, orthophoniste au centre d'adaptation psychopédagogique (CAPP) Paul Meurice et Catherine Billard, neuropédiatre et médecin responsable de "PSR". Les textes et les questions ont également été relus, modifiés et validés par l'équipe de "PSR": Pauline Dujardin, psychologue, Anne Mirassou, orthophoniste, et Frédérique Barbe, médecin scolaire, responsable santé scolaire Paris 20^{ème}. Ces 2 épreuves ont aussi été partiellement standardisées par nos soins. Nous en avons effectué ensuite l'étalonnage.

D.II.3.1. Méthodologie d'élaboration des épreuves de lecture "L'apprentie sorcière" et "La star du rap"

"L'apprentie sorcière" contient 526 mots, soit une page. Ce texte raconte l'histoire d'une jeune collégienne, passionnée par la série littéraire "Harry Potter", à qui l'on va jouer un tour. Par son thème, cette histoire est susceptible d'intéresser autant les garçons que les filles. Ce texte est conçu pour un temps de lecture avoisinant les 5 minutes.

"La star du rap" contient 543 mots, soit une page. Ce texte raconte l'histoire d'une jeune fille qui doit préparer la fête de la musique de son collègue alors qu'elle ne sait ni chanter ni jouer de la musique. Il vise également un temps de lecture d'environ 5 minutes.

Ces 2 textes sont écrits en caractères de style "Calibri" et de taille 12.

D.II.3.1.1. Épreuves de lecture oralisée

Pour l'écriture de ces deux textes, des exigences ont été préétablies:

- Que chacun des textes remporte l'adhésion des pré-adolescents avec un thème attrayant et un vocabulaire faisant partie du lexique usuel de la littérature des collégiens:

- thème de la sorcellerie et référence à Harry Potter ("Harry Potter", "Poudlard", "Hermione")
- thème de la musique ("chansons", "musique", "rap")
- Que chaque texte contienne des passages descriptifs permettant de poser des questions sur les détails de l'histoire:
 - description de la chambre de l'héroïne ("lit en mezzanine", "coussins multicolores", ...)
 - description de la tenue de l'héroïne ("un short en jean et son t-shirt jaune vif")
- Qu'ils contiennent des éléments implicites amenant le lecteur à des inférences locales et globales:
 - l'enfant doit être en mesure d'inférer que l'héroïne n'a pas communiqué avec Harry Potter mais que c'est son frère qui lui a joué un tour
 - avec la phrase "elle eut alors une idée pour la fête de la musique", l'enfant doit être en mesure de comprendre qu'Alma fera du rap à la fête de la musique
 - l'enfant doit collecter localement un certain nombre d'indices ("veille du weekend", "chaleur" et "soirée estivale") pour en déduire que l'histoire se déroule un vendredi soir en été
- Que le lecteur puisse s'appuyer sur des indices contextuels pour comprendre des mots qui n'appartiendraient pas à son lexique: "estivale", on insiste sur la chaleur pour qu'il puisse en déduire la saison
- Que l'enfant soit en position de faire des prédictions et de les réajuster au fur et à mesure de sa lecture: pour le prénom de l'héroïne, il peut faire une première supposition ("elle s'identifiait au personnage d'Hermione dont elle partageait la première lettre du prénom") qu'il doit ensuite réajuster ("Na? [...] elle détestait quand il utilisait la dernière syllabe de son prénom pour l'appeler").

D'un point de vue grammatical et lexical, ces deux textes sont très comparables:

■ **Caractéristiques grammaticales**

Les passages de style indirect sont écrits à l'imparfait, temps de la description employé pour exprimer une action passée dont la durée est indéterminée ("elle s'identifiait"), au plus-que-parfait ("elle avait avalé") et au passé simple, temps de la narration employé pour exprimer une suite d'actions ("elle se décida").

Les passages de style direct ("Harry, c'est vraiment toi?") sont écrits au présent ("tu me fais rire").

D'autre part, les dialogues permettent de rendre les textes vivants et dynamiques. Quant aux phrases, elles sont de longueur variable. Elles peuvent être simples ("Ils furent coupés") ou complexes ("si seulement je maîtrisais la sorcellerie, je pourrais reculer l'heure du dîner"). Les 2 textes contiennent également des phrases enchâssées:

- relatives: "elle s'identifiait au personnage d'Hermione dont elle partageait la première lettre du prénom", "elle était presque aussi heureuse que le jour où, [...], elle avait gagné la compétition régionale".
- complétives: "elle n'avait pas fini sa phrase que son portable se mit à vibrer"
- circonstancielles: "elle en était au chapitre 22 quand sa mère [...] lui demanda de venir pour le dîner", "quelle ne fut pas sa surprise quand Madame Zhang [...]"

A noter également la présence d'une figure de style avec la comparaison "elle avait les cheveux noirs et raides comme des baguettes".

■ Caractéristiques lexicales

Les mots employés sont fréquents. Quelques mots sont plus complexes mais le contexte permet d'en déduire le sens ("chaleur" donne des indices pour comprendre le mot "estivale"). Les expressions "entrer en trombe" et "tous reprirent en chœur" peuvent également être inconnues du jeune lecteur mais le contexte donne des indices et permet d'en comprendre le sens. D'autre part, deux mots ont été modifiés dans "La Star du rap": "soda", jugé trop désuet a été remplacé par "sirop" et "slam" par "rap" puisque les adolescents ayant passé l'épreuve au préalable pour en apprécier la lisibilité ne connaissaient pas ce type de musique.

"L'Apprentie sorcière" contient du vocabulaire se rapportant à la sorcellerie ("sorciers", "sorcellerie", "chapeau pointu", "baguette magique", "robe de sorcier") mais également un lexique faisant référence au téléphone ("portable", "vibrer", "texto", "numéro").

"La Star du rap" contient du vocabulaire évoquant l'univers de la musique ("chansons", "musique" et "rap").

D.II.3.1.2. Épreuves de compréhension de lecture

Les épreuves de compréhension de lecture se composent de 17 questions pour "L'Apprentie sorcière" et 18 questions pour "La Star du rap". Dans les 2 cas, l'ensemble est noté sur 28 points. Les questions respectent globalement l'ordre chronologique des événements du texte. Par exemple, sur "L'apprentie sorcière", la première question est "comment pourrais-tu décrire les cheveux de l'héroïne?" et la réponse se trouve en tout

début de texte. La seule exception concerne, sur "La star du rap", la question "qu'enseigne Madame Zhang?" dont la réponse se trouve en fin de texte.

Ces épreuves comportent:

- des questions ouvertes: "que dit-elle à son frère quand elle rentre chez elle?"
- des questions fermées: "est-elle captivée par sa lecture?"
- des questions qui évaluent les capacités mnésiques en faisant appel à des éléments de description ("comment est la chambre de l'héroïne?") ou en imposant de rappeler des éléments bien précis ("quel âge a-t-elle?")
- des questions qui requièrent des capacités d'inférence: "que s'est-il passé à table?", "quelle idée à Alma pour la fête de la musique?"
- des questions faisant appel à l'imagination de l'enfant: "quel pourrait-être le prénom de l'héroïne?".

D.II.3.2. Standardisation des épreuves de lecture "L'apprentie sorcière" et "La star du rap"

D.II.3.2.1. Protocole de passation des épreuves de lecture

Le protocole de passation des 2 épreuves de lecture, formalisé par nos soins, se trouve en annexe F.

D.II.3.2.1.1. Protocole de passation des épreuves de lecture oralisée

■ Matériel

L'examineur utilise une feuille de lecture "L'Apprentie sorcière" ou "La Star du rap" pour noter les erreurs de lecture, un chronomètre pour relever le temps de lecture de l'élève et un enregistreur audio pour pouvoir réécouter si besoin. La planche texte "L'Apprentie sorcière" (à plastifier) ou "La Star du rap" (à plastifier) est prêtée à l'élève; elle lui est reprise à la fin de sa lecture. Le matériel papier est inclus dans l'annexe A.

■ Déroulement de l'épreuve, consigne à l'examineur

L'examineur commence par énoncer la consigne. Il donne la planche texte à l'enfant à la fin de l'énoncé de la consigne. Il enclenche l'enregistreur audio et le chronomètre dès que l'enfant commence à lire le titre. Il note les erreurs au fur et à mesure de la lecture pour en apprécier la qualité. Il arrête le chronomètre une fois le dernier mot du texte lu et reprend la planche texte à l'enfant.

■ Consigne à l'enfant

La consigne est formulée de la façon suivante: "Je vais te donner un texte à lire. Tu vas le lire à voix haute, sans oublier le titre. Je vais enregistrer et chronométrer mais tu prends bien le temps de lire car après, je reprendrai le texte et je te poserai des questions dessus. Tu es prêt(e)? Alors tu commences à lire quand tu veux."

L'attention de l'élève est attirée sur le fait que des questions sur le texte lui seront posées à l'issue de sa lecture et après avoir restitué la planche texte. Il doit donc être attentif au contenu du texte dont il entreprend la lecture.

D.II.3.2.1.2. Protocole de passation des épreuves de compréhension de lecture

■ Matériel

L'examineur utilise une grille de compréhension (incluse dans l'annexe A) "L'Apprentie sorcière" ou "La Star du rap" et un enregistreur audio pour pouvoir réécouter si besoin.

■ Déroulement de l'épreuve, consigne à l'examineur

La consigne est annoncée à l'enfant. L'examineur pose les questions de façon stricte, telles qu'elles sont formulées dans la grille de compréhension de lecture, sans relance ni étayage pour ne pas conduire la pensée de l'enfant. Si celui-ci demande des précisions, l'examineur répète la question et informe l'enfant qu'il ne peut pas l'aider davantage.

■ Consigne à l'enfant

L'examineur informe l'élève qu'il doit répondre à des questions sur le texte lu: "je te pose quelques questions sur ce que tu viens de lire".

Précisons que l'enregistrement audio évoqué précédemment dans le protocole des épreuves de lecture oralisée et de compréhension de lecture concernait les passations en vue de l'étalonnage et de l'analyse clinique des productions des enfants sollicités. En revanche, l'utilisation des épreuves finales dans le cadre d'un dépistage de première intention ne requiert pas nécessairement un enregistrement audio de la part de l'examineur.

D.II.3.2.2. Principes et outils de cotation des épreuves de lecture

D.II.3.2.2.1. Principes et outils de cotation de la lecture oralisée

La première étape de cotation des épreuves consiste en la notation d'éventuelles erreurs de lecture sous le mot concerné, sur la feuille de lecture (version examinateur).

L'examineur doit aussi indiquer la vitesse et la qualité de lecture de l'élève. Il note donc le temps de lecture en "minutes.secondes" et comptabilise le nombre total d'erreurs de lecture oralisée en veillant à prendre en compte la dernière version du mot lu par l'élève. Ainsi, si l'enfant corrige un mot qu'il avait initialement mal lu, l'examineur ne compte pas d'erreur.

Une seconde étape de cotation consiste à qualifier le type d'erreurs de lecture et à comptabiliser les erreurs de chaque type:

- **omissions:** le mot cible n'a pas été lu. Une omission est comptée par mot non lu.
- **ajouts:** un mot ne faisant pas partie du texte a été ajouté par l'élève lors de la lecture. Un ajout est compté pour chaque mot excédentaire.
- **mots erronés:** le mot cible n'a pas été correctement lu par l'élève. Une erreur est comptée pour chaque mot erroné.

L'addition des **nombre d'omissions, d'ajouts** et de **mots erronés** correspond au **nombre total d'erreurs** de lecture oralisée. Il s'agit de **scores de dégradation**.

Dans l'outil final, 2 options de cotation pourront être proposées: une cotation complète, telle que décrite ci-dessus, et une cotation raccourcie qui ne comptabilise que le nombre total d'erreurs sans détailler leur type.

D.II.3.2.2.2. Principes et outils de cotation des épreuves de compréhension de lecture

L'examineur note les réponses de l'élève sur la grille de compréhension de lecture. La cotation peut se faire directement sur la grille grâce aux réponses qui y sont déjà libellées et au barème qui y est indiqué. L'examineur peut aussi noter les réponses de l'enfant sur la grille de compréhension et coter a posteriori.

D.II.3.3. Étalonnage des épreuves de lecture "L'apprentie sorcière" et "La star du rap"

La procédure d'étalonnage des épreuves de lecture "L'apprentie sorcière" et "La star du rap" s'inscrit dans le protocole général de recueil de données décrit dans la partie D.I. Les résultats de cet étalonnage sont décrits dans la partie ci-dessous consacrée au traitement et à l'analyse des données recueillies auprès de notre échantillon d'étalonnage.

D.III. RÉSULTATS ET ANALYSE

D.III.1. Méthodologie de traitement des données

48 élèves de 6^{ème} répondant aux critères d'inclusion et d'exclusion énoncés au paragraphe D.I.1. ont passé les 4 épreuves évoquées précédemment: les 3 épreuves nouvellement créées pour le test de dépistage rapide (dictée "Alice", lecture "L'apprentie sorcière", lecture "La star du rap") et l'épreuve de référence pour la production orthographique ("Chronosdictées"). Les productions recueillies ont été cotées suivant les principes et avec les outils de cotation qui accompagnent les 3 épreuves créées. Pour l'épreuve de référence "Chronosdictées", les consignes de cotation et les données normatives indiquées dans le manuel "Chronosdictées" (Baneath, Boutard, Alberti, 2006) ont été appliquées.

25 variables quantitatives continues ont donc été mesurées et traitées:

■ pour la lecture:

• sur le texte "L'apprentie sorcière":

- épreuve de lecture oralisée: chronométrage du temps de lecture et nombre total d'erreurs de lecture (détaillé en nombre de mots erronés, nombre d'omissions et nombre d'ajouts)
- épreuve de compréhension de lecture: score de compréhension (sur 28)

• sur le texte "La star du rap":

- épreuve de lecture oralisée: chronométrage du temps de lecture et nombre total d'erreurs de lecture (détaillé en nombre de mots erronés, nombre d'omissions et nombre d'ajouts)
- épreuve de compréhension de lecture: score de compréhension (sur 28)

■ pour la production orthographique:

- sur la dictée "Alice": chronométrage et nombre total d'erreurs (détaillé en nombre d'erreurs lexicales, nombre d'erreurs syntaxiques, nombre d'erreurs phonétiques, nombre d'omissions/ajouts et nombre d'erreurs de segmentation). Les scores en nombres d'erreurs ont été mesurés sur les productions orthographiques après autocorrection.
- sur "Chronosdictées": "TOTAL GENERAL" (nombre total d'erreurs), "T.O. LEXICALE" (nombre d'erreurs lexicales), "TOMS" (nombre d'erreurs morphosyntaxiques), "O. PHONETIQUE" (nombre d'erreurs phonétiques), "OMISSION" (nombre d'omissions), "SEGMENTATION" (nombre d'erreurs de segmentation). Le protocole de "Chronosdictées" indique qu'une possibilité d'autocorrection est offerte à l'enfant pendant la phase de relecture. Aussi, ces 6 variables, décrites dans le manuel

"Chronosdictées", ont été mesurées sur les productions orthographiques après autocorrection, pour la dictée A (sans contrainte temporelle), niveau 6^{ème}.

Une première représentation graphique des mesures par le logiciel Excel a mis en évidence 2 enfants dont les résultats étaient particulièrement faibles et assimilés à des valeurs statistiquement aberrantes, quelle que soit l'épreuve. Ces 2 sujets ont été exclus du groupe de référence étudié afin de maintenir les caractéristiques d'une population "tout venant" et de ne pas fausser l'étalonnage d'un test à visée de dépistage.

Ainsi, l'échantillon d'étalonnage, c'est-à-dire le groupe de référence étudié, compte 46 sujets. On parlera donc d'un début d'étalonnage.

Le traitement des données a été effectué avec le logiciel JMP 12.0. dans **4 buts majeurs**:

- établir les statistiques descriptives des variables quantitatives (chronométrages et scores) mesurées dans les 4 épreuves administrées aux 46 enfants de l'échantillon d'étalonnage, notamment leur distribution statistique.

Pour les 3 épreuves de dépistage créées, ces informations constituent les données normatives issues de l'étalonnage.

Pour la quatrième épreuve, "Chronosdictées", elles décrivent les scores de l'échantillon d'étalonnage sur cette épreuve orthographique de référence.

- étudier l'éventuelle influence de variables qualitatives sur les principales variables quantitatives mesurées dans les 4 épreuves. La méthode statistique consiste en une comparaison de 2 ou de plusieurs groupes indépendants sur une variable quantitative avec des méthodes non paramétriques, l'effectif de chaque groupe étant inférieur à 30: les tests de Mann-Whitney-Wilcoxon (comparaison de 2 groupes) ou de Kruskal-Wallis (comparaison de plus de 2 groupes) fournissent une valeur du facteur z ou une approximation de χ^2 assorties d'une probabilité d'hypothèse nulle avec un seuil de significativité à 0,05.

- vérifier la cohérence des résultats mesurés sur les 2 épreuves de lecture: comparaison et analyse de corrélation. La méthode statistique consiste en une comparaison de groupes appariés sur des variables quantitatives avec un test du t de Student pour groupes appariés assorti d'une probabilité d'hypothèse nulle avec un seuil de significativité à 0,05. La corrélation est quantifiée par le calcul d'un coefficient r de Bravais-Pearson significativement différent de 0. Par convention, 3 seuils empiriques sont retenus: une corrélation est considérée forte si $r \geq 0,5$, moyenne si $r \geq 0,3$ et faible si $r \geq 0,1$.

- établir la validité de la dictée de dépistage "Alice" en référence à l'outil d'évaluation orthophonique "Chronosdictées": comparaison, corrélation et concordance entre les résultats des 2 épreuves. La comparaison et la corrélation relèvent respectivement des 2 méthodes statistiques décrites dans le paragraphe précédent. La concordance est évaluée via des tableaux d'effectifs qui confrontent les résultats, mesurés en quantiles, obtenus par les sujets de l'échantillon d'étalonnage à la dictée "Alice" (données normatives nouvellement établies) et à "Chronosdictées" (données normatives indiquées dans le manuel "Chronosdictées"). En complément de ces données chiffrées, la validité clinique de la dictée de dépistage "Alice" est illustrée à travers 2 études de cas.

D.III.2. Statistiques descriptives des variables quantitatives mesurées

Pour les 3 épreuves créées (dictée "Alice", lecture "L'apprentie sorcière", lecture "La star du rap"), les variables quantitatives mesurées (chronométrages et scores bruts) ne se distribuent pas selon une loi normale. Par conséquent, **les données normatives issues de l'étalonnage sont décrites en quantiles: 5^{ème} percentile, 10^{ème} percentile, 1^{er} quartile (25^{ème} percentile), médiane (2^{ème} quartile, 50^{ème} percentile), 3^{ème} quartile (75^{ème} percentile), 90^{ème} percentile et 95^{ème} percentile.**

Les chronométrages indiquent le temps mis par l'enfant pour accomplir les différentes épreuves. Les scores bruts de la dictée "Alice" correspondent aux nombres d'erreurs produites par l'enfant, comme pour l'épreuve de référence "Chronosdictées". Les scores bruts de lecture oralisée indiquent aussi des nombres d'erreurs commises. Ainsi, pour ces mesures de dégradation, des scores situés au 1^{er} quartile sont supérieurs à la médiane et des scores situés au 3^{ème} quartile sont inférieurs à la médiane.

A l'inverse, les scores bruts de compréhension de lecture correspondent à des réponses correctes, sur un maximum de 28 points. Les scores situés au 1^{er} quartile sont donc inférieurs à la médiane et les scores situés au 3^{ème} quartile sont supérieurs à la médiane.

Les distributions des scores obtenus par le groupe étudié à l'épreuve orthographique de référence "Chronosdictées" sont présentées en annexe G, accompagnées d'un rappel des données normatives de Chronodictées pour la 6^{ème}.

Quant aux données normatives issues de l'étalonnage des 3 épreuves créées, elles sont présentées ci-dessous, illustrées par un graphique sur lequel figurent un diagramme en boîte et un histogramme de distribution de la variable quantitative mesurée ainsi que la courbe d'ajustement théorique d'une loi normale correspondant à la moyenne et l'écart type de la série.

D.III.2.1. Dictée "Alice": données normatives

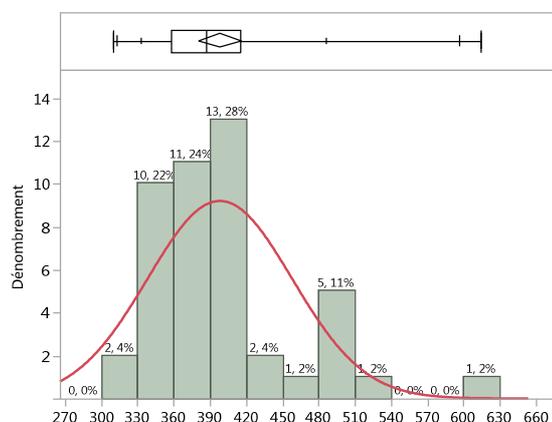
D.III.2.1.1. Chronométrage, dictée "Alice"

Tableau 3. Données normatives:
chronométrage, dictée "Alice"

	Secondes	Min.sec
5^{ème} percentile	331	5.31
10^{ème} percentile	335	5.35
1^{er} quartile	359	5.59
Médiane	387	6.27
3^{ème} quartile	414	6.54
90^{ème} percentile	483	8.03
95^{ème} percentile	505	8.25

Effectif: 46

Figure 1. Distribution des données:
chronométrage en secondes, dictée "Alice"



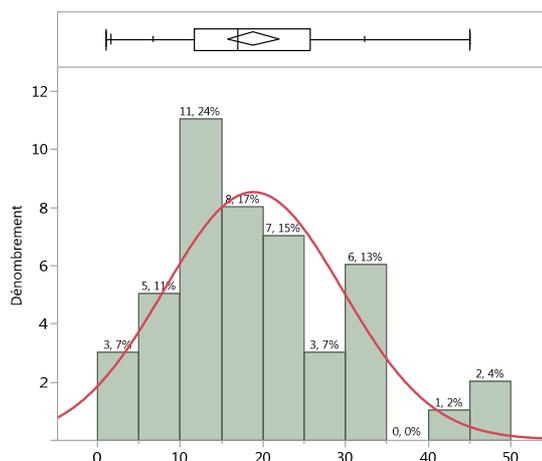
D.III.2.1.2. Nombre total d'erreurs, dictée "Alice"

Tableau 4. Données normatives:
nombre total d'erreurs, dictée "Alice"

5^{ème} percentile	4,5
10^{ème} percentile	7,5
1^{er} quartile	12
Médiane	17
3^{ème} quartile	24,75
90^{ème} percentile	32
95^{ème} percentile	40,5

Effectif: 46

Figure 2. Distribution des données:
nombre total d'erreurs, dictée "Alice"



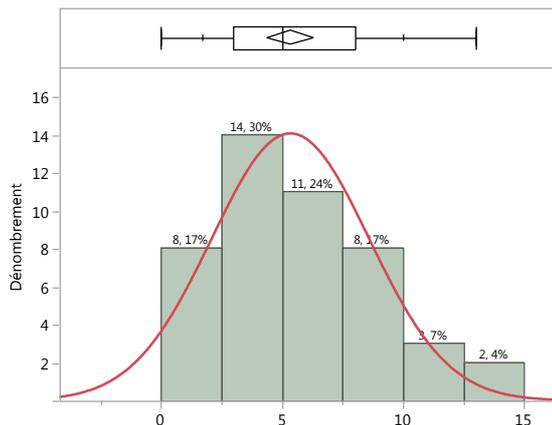
D.III.2.1.3. Nombre d'erreurs lexicales, dictée "Alice"

Tableau 5. Données normatives:
nombre d'erreurs lexicales, dictée "Alice"

5^{ème} percentile	1
10^{ème} percentile	2
1^{er} quartile	3
Médiane	5
3^{ème} quartile	8
90^{ème} percentile	9,5
95^{ème} percentile	11,5

Effectif: 46

Figure 3. Distribution des données:
nombre d'erreurs lexicales, dictée "Alice"



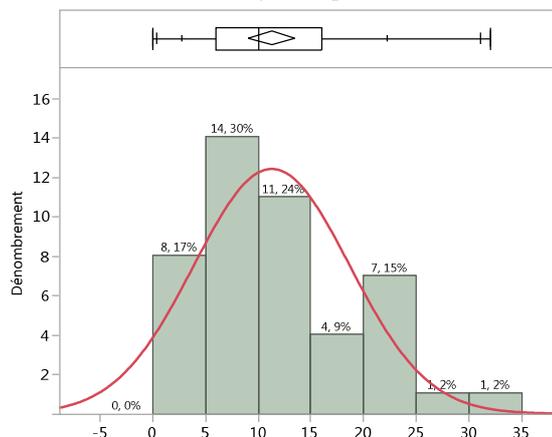
D.III.2.1.4. Nombre d'erreurs syntaxiques, dictée "Alice"

Tableau 6. Données normatives:
nombre d'erreurs syntaxiques, dictée "Alice"

5^{ème} percentile	2
10^{ème} percentile	3
1^{er} quartile	6,25
Médiane	10
3^{ème} quartile	15,75
90^{ème} percentile	22
95^{ème} percentile	23,75

Effectif: 46

Figure 4. Distribution des données:
nombre d'erreurs syntaxiques, dictée "Alice"



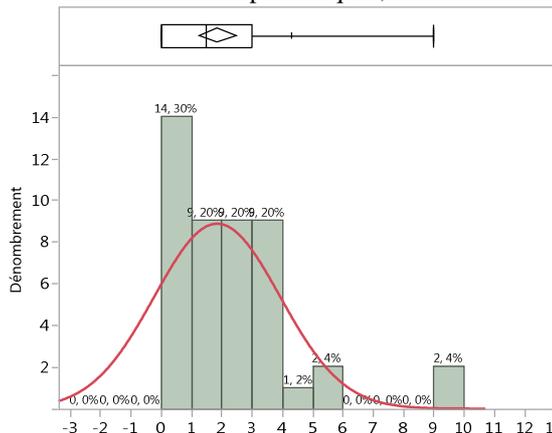
D.III.2.1.5. Nombre d'erreurs phonétiques, dictée "Alice"

Tableau 7. Données normatives:
nombre d'erreurs phonétiques, dictée "Alice"

5^{ème} percentile	0
10^{ème} percentile	0
1^{er} quartile	0
Médiane	1,5
3^{ème} quartile	3
90^{ème} percentile	3,5
95^{ème} percentile	5

Effectif: 46

Figure 5. Distribution des données:
nombre d'erreurs phonétiques, dictée "Alice"



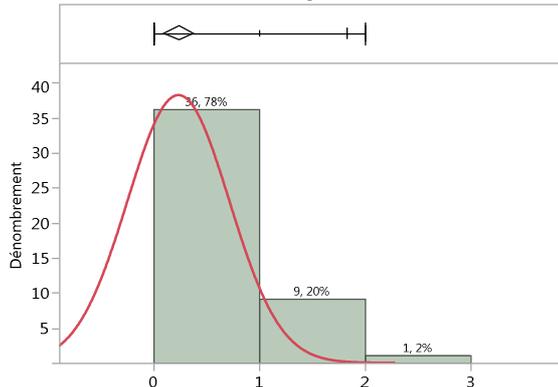
D.III.2.1.6. Nombre d'erreurs de segmentation, dictée "Alice"

Tableau 8. Données normatives:
nombre d'erreurs de segmentation, dictée "Alice"

5^{ème} percentile	0
10^{ème} percentile	0
1^{er} quartile	0
Médiane	0
3^{ème} quartile	0
90^{ème} percentile	1
95^{ème} percentile	1

Effectif: 46

Figure 6. Distribution des données:
nombre d'erreurs de segmentation, dictée "Alice"



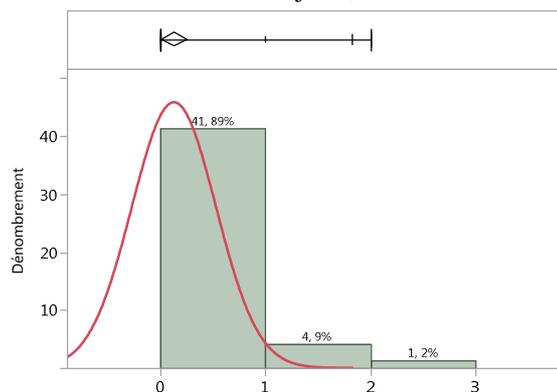
D.III.2.1.7. Nombre d'omissions / ajouts, dictée "Alice"

Tableau 9. Données normatives:
nombre d'omissions/ajouts, dictée "Alice"

5^{ème} percentile	0
10^{ème} percentile	0
1^{er} quartile	0
Médiane	0
3^{ème} quartile	0
90^{ème} percentile	0,5
95^{ème} percentile	1

Effectif: 46

Figure 7. Distribution des données:
nombre d'omissions/ajouts, dictée "Alice"



D.III.2.2. Lecture "L'apprentie sorcière": données normatives

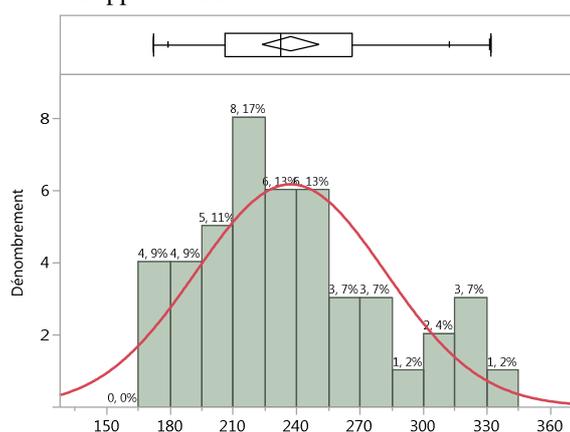
D.III.2.2.1. Chronométrage, lecture oralisée "L'apprentie sorcière"

Tableau 10. Données normatives:
chronométrage, lecture oralisée
"L'apprentie sorcière"

	Secondes	Min.sec
5^{ème} percentile	176	2.56
10^{ème} percentile	183	3.03
1^{er} quartile	207	3.27
Médiane	233	3.53
3^{ème} quartile	263	4.23
90^{ème} percentile	306	5.06
95^{ème} percentile	326	5.26

Effectif: 46

Figure 8. Distribution des données:
chronométrage en secondes, lecture oralisée
"L'apprentie sorcière"



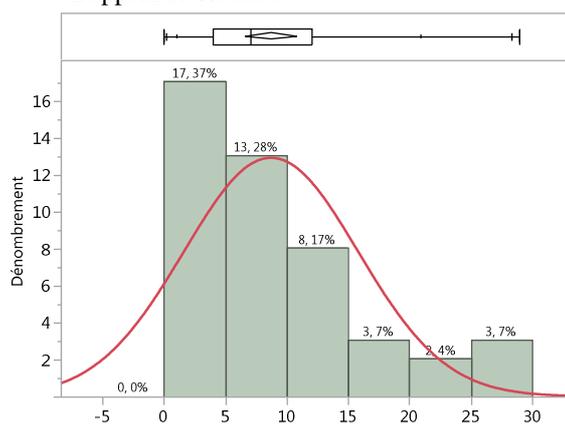
D.III.2.2.2. Nombre total d'erreurs, lecture oralisée "L'apprentie sorcière"

Tableau 11. Données normatives:
nombre total d'erreurs, lecture oralisée
"L'apprentie sorcière"

5^{ème} percentile	1
10^{ème} percentile	1,5
1^{er} quartile	4
Médiane	7
3^{ème} quartile	11,75
90^{ème} percentile	19,5
95^{ème} percentile	24,5

Effectif: 46

Figure 9. Distribution des données:
nombre total d'erreurs, lecture oralisée
"L'apprentie sorcière"



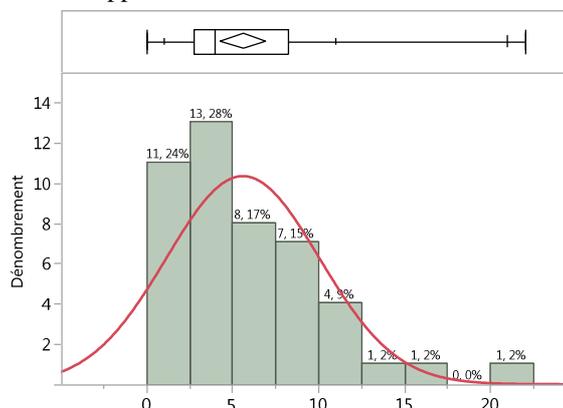
D.III.2.2.3. Nombre de mots erronés, lecture oralisée "L'apprentie sorcière"

Tableau 12. Données normatives:
nombre de mots erronés, lecture oralisée
"L'apprentie sorcière"

5^{ème} percentile	1
10^{ème} percentile	1
1^{er} quartile	3
Médiane	4
3^{ème} quartile	8
90^{ème} percentile	10,5
95^{ème} percentile	13,25

Effectif: 46

Figure 10. Distribution des données:
nombre de mots erronés, lecture oralisée
"L'apprentie sorcière"



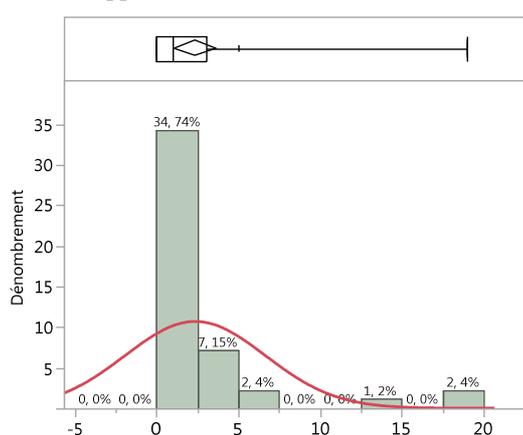
D.III.2.2.4. Nombre d'omissions, lecture oralisée "L'apprentie sorcière"

Tableau 13. Données normatives:
nombre d'omissions, lecture oralisée
"L'apprentie sorcière"

5^{ème} percentile	0
10^{ème} percentile	0
1^{er} quartile	0
Médiane	1
3^{ème} quartile	2,75
90^{ème} percentile	4,5
95^{ème} percentile	11,75

Effectif: 46

Figure 11. Distribution des données:
nombre d'omissions, lecture oralisée
"L'apprentie sorcière"



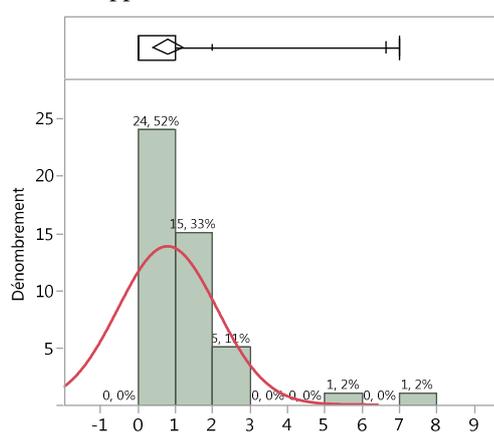
D.III.2.2.5. Nombre d'ajouts, lecture oralisée "L'apprentie sorcière"

Tableau 14. Données normatives:
nombre d'ajouts, lecture oralisée
"L'apprentie sorcière"

5^{ème} percentile	0
10^{ème} percentile	0
1^{er} quartile	0
Médiane	0
3^{ème} quartile	1
90^{ème} percentile	2
95^{ème} percentile	2

Effectif: 46

Figure 12. Distribution des données:
nombre d'ajouts, lecture oralisée
"L'apprentie sorcière"



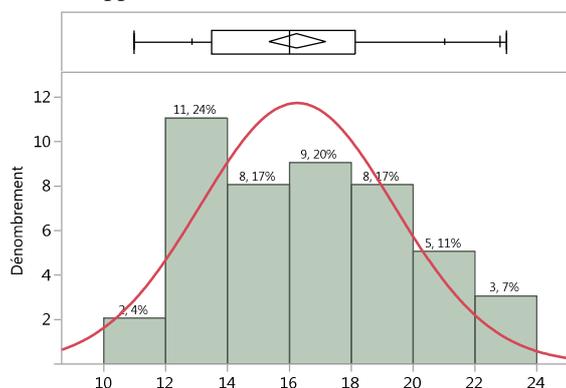
D.III.2.2.6. Compréhension de lecture "L'apprentie sorcière", score sur 28

Tableau 15. Données normatives: score de compréhension de lecture "L'apprentie sorcière" (sur 28)

5^{ème} percentile	12,13
10^{ème} percentile	13
1^{er} quartile	13,5
Médiane	16
3^{ème} quartile	18
90^{ème} percentile	20,75
95^{ème} percentile	21,75

Effectif: 46

Figure 13. Distribution des données: score de compréhension de lecture "L'apprentie sorcière" (sur 28)



D.III.2.3. Lecture "La star du rap": données normatives

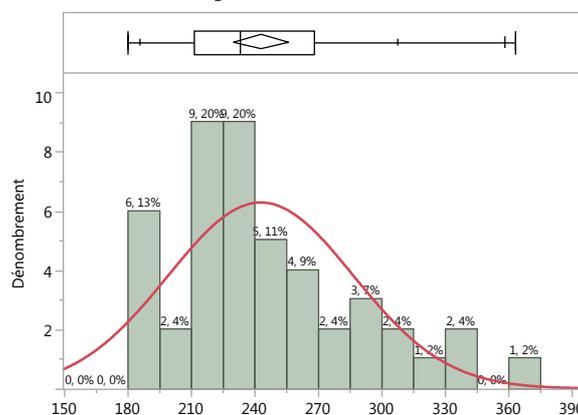
D.III.2.3.1. Chronométrage, lecture oralisée "La star du rap"

Tableau 16. Données normatives: chronométrage, lecture oralisée "La star du rap"

	Secondes	Min.sec
5^{ème} percentile	183	3.03
10^{ème} percentile	187	3.07
1^{er} quartile	211	3.31
Médiane	233	3.53
3^{ème} quartile	265	4.25
90^{ème} percentile	303	5.03
95^{ème} percentile	329	5.29

Effectif: 46

Figure 14. Distribution des données: chronométrage en secondes, lecture oralisée "La star du rap"



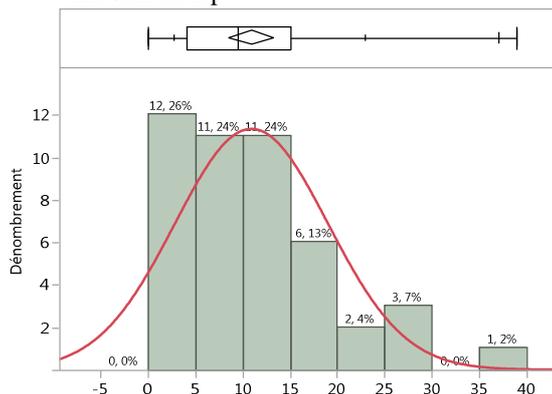
D.III.2.3.2. Nombre total d'erreurs, lecture oralisée "La star du rap"

Tableau 17. Données normatives: nombre total d'erreurs, lecture oralisée "La star du rap"

5^{ème} percentile	2
10^{ème} percentile	3
1^{er} quartile	4,25
Médiane	9,5
3^{ème} quartile	14,75
90^{ème} percentile	21,5
95^{ème} percentile	25,75

Effectif: 46

Figure 15. Distribution des données: nombre total d'erreurs, lecture oralisée "La star du rap"



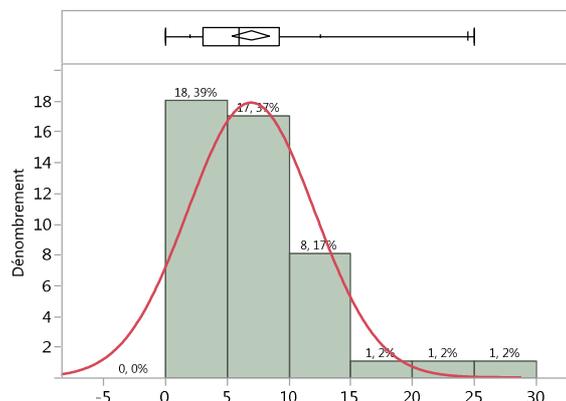
D.III.2.3.3. Nombre de mots erronés, lecture oralisée "La star du rap"

Tableau 18. Données normatives:
nombre de mots erronés, lecture oralisée
"La star du rap"

5^{ème} percentile	2
10^{ème} percentile	2
1^{er} quartile	3,25
Médiane	6
3^{ème} quartile	9
90^{ème} percentile	12
95^{ème} percentile	16,25

Effectif: 46

Figure 16. Distribution des données:
nombre de mots erronés, lecture oralisée
"La star du rap"



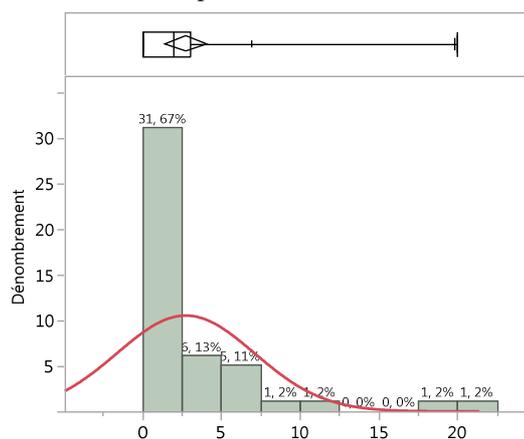
D.III.2.3.4. Nombre d'omissions, lecture oralisée "La star du rap"

Tableau 19. Données normatives:
nombre d'omissions, lecture oralisée
"La star du rap"

5^{ème} percentile	0
10^{ème} percentile	0
1^{er} quartile	0
Médiane	2
3^{ème} quartile	3
90^{ème} percentile	6
95^{ème} percentile	10,5

Effectif: 46

Figure 17. Distribution des données:
nombre d'omissions, lecture oralisée
"La star du rap"



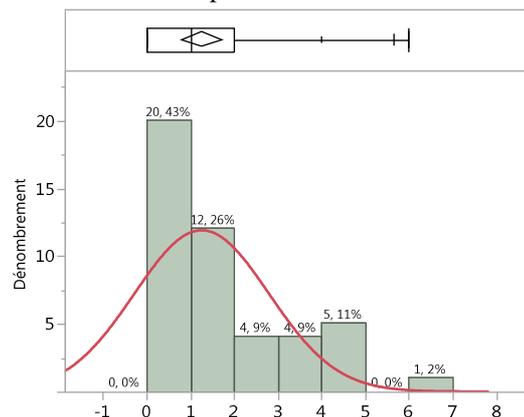
D.III.2.3.5. Nombre d'ajouts, lecture oralisée "La star du rap"

Tableau 20. Données normatives:
nombre d'ajouts, lecture oralisée
"La star du rap"

5^{ème} percentile	0
10^{ème} percentile	0
1^{er} quartile	0
Médiane	1
3^{ème} quartile	2
90^{ème} percentile	4
95^{ème} percentile	4

Effectif: 46

Figure 18. Distribution des données:
nombre d'ajouts, lecture oralisée
"La star du rap"



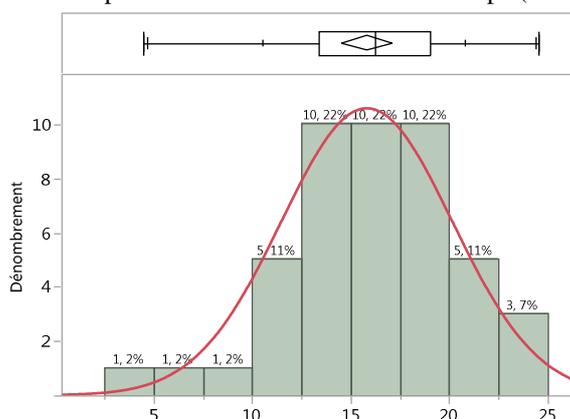
D.III.2.3.6. Compréhension de lecture "La star du rap", score sur 28

Tableau 21. Données normatives: score de compréhension de lecture "La star du rap" (sur 28)

5 ^{ème} percentile	9,75
10 ^{ème} percentile	10,5
1 ^{er} quartile	13,5
Médiane	16,25
3 ^{ème} quartile	19
90 ^{ème} percentile	20,25
95 ^{ème} percentile	22,63

Effectif: 46

Figure 19. Distribution des données: score de compréhension de lecture "La star du rap" (sur 28)



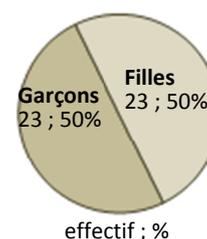
D.III.3. Étude de l'influence éventuelle de variables qualitatives sur les principales variables quantitatives mesurées dans les 4 épreuves

D.III.3.1. Influence éventuelle du sexe des sujets de l'échantillon d'étalonnage

2 groupes indépendants ont été constitués selon les modalités de la variable qualitative "sexe". La comparaison de ces 2 groupes pour les chronométrages et les principaux scores mesurés dans les 4 épreuves indiquent qu'il n'existe **pas de différence statistiquement significative**, au seuil de 0,05, **entre les résultats des garçons et ceux des filles.**

Les valeurs de z et les probabilités (p) associées issues des tests de Mann-Whitney-Wilcoxon effectués sont mentionnées en annexe H.

Figure 20. Répartition du groupe étudié selon la variable "sexe"

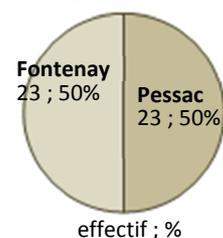


D.III.3.2. Influence éventuelle du lieu de recueil des données

2 groupes indépendants ont été constitués selon les modalités de la variable qualitative "lieu de passation": Fontenay-le-Fleury et Pessac. La comparaison de ces 2 groupes pour les chronométrages et les principaux scores mesurés dans les 4 épreuves indiquent que **les données recueillies à Fontenay et celles recueillies à Pessac ne diffèrent pas de façon statistiquement significative**, au seuil de 0,05.

Les valeurs de z et les probabilités (p) associées issues des tests de Mann-Whitney-Wilcoxon effectués sont mentionnées en annexe H.

Figure 21. Répartition du groupe étudié selon la variable "lieu de passation"



D.III.3.3. Influence éventuelle de l'ordre de passation des 3 épreuves créées

L'ordre de passation des 3 épreuves créées a été alterné d'un enfant à l'autre pour éviter le risque de résultats d'étalonnage biaisés par une baisse des ressources cognitives sur les épreuves proposées en deuxième, et a fortiori, en troisième position.

Ainsi, 4 séquences de passation distinctes ont été retenues:

- 1. Dictée "Alice" 2. Lecture "L'apprentie sorcière" 3. Lecture "La star du rap"
- 1. Dictée "Alice" 2. Lecture "La star du rap" 3. Lecture "L'apprentie sorcière"
- 1. Lecture "L'apprentie sorcière" 2. Dictée "Alice" 3. Lecture "La star du rap"
- 1. Lecture "La star du rap" 2. Dictée "Alice" 3. Lecture "L'apprentie sorcière"

Il convenait d'en étudier l'éventuelle influence sur les résultats de ces 3 épreuves.

D.III.3.3.1. Influence éventuelle de la position de passation de la dictée "Alice" sur les résultats mesurés pour cette dictée.

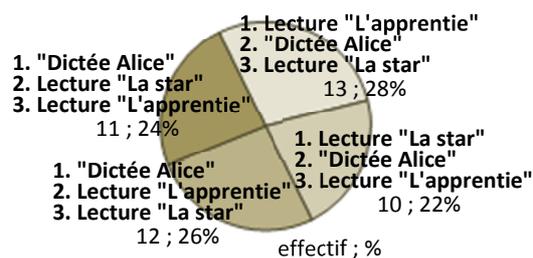
Compte tenu du coût cognitif important de la dictée, "Alice" a été proposée pour étalonnage en position n°1 ou n°2.

2 groupes indépendants ont donc été constitués selon les modalités de la variable qualitative "position de passation de la dictée Alice". La comparaison de ces 2 groupes sur les chronométrages et les scores mesurés indiquent que **les résultats ne diffèrent pas de façon statistiquement significative**, au seuil de 0,05, **en fonction de la position de passation de cette dictée pour les variables suivantes: chronométrage** ($z=-0,16$; $p=0,869$), **nombre total d'erreurs** ($z=0,43$; $p=0,668$), **nombre d'erreurs lexicales** ($z=-0,47$; $p=0,635$), **nombre d'erreurs syntaxiques** ($z=0,68$; $p=0,495$), **nombre d'erreurs phonétiques** ($z=0,80$; $p=0,423$) et **nombre d'omissions / ajouts** ($z=0,49$; $p=0,625$). En revanche, **il existe une différence statistiquement significative**, au seuil de 0,05, **pour le nombre d'erreurs de segmentation** ($z=2,13$; $p=0,033$), en défaveur de la position de passation n°2. Cependant, cela ne devrait pas avoir d'incidence sur l'utilisation clinique du test de dépistage proposé.

D.III.3.3.2. Influence éventuelle de la position de passation de "L'apprentie sorcière" sur les résultats mesurés pour cette épreuve de lecture.

3 groupes indépendants ont été constitués en fonction des modalités de la variable "position de passation de L'apprentie sorcière": position n°1, position n°2 et position n°3.

Figure 22. Répartition du groupe étudié selon la variable "séquence de passation"



La comparaison de ces 3 groupes indique qu'il n'existe **pas de différence statistiquement significative**, au seuil de 0,05, **en fonction de la position de passation de "L'apprentie sorcière"** pour les **principaux scores bruts mesurés sur cette épreuve: nombre total d'erreurs de lecture oralisée** ($khi2 = 1,2820$; $p=0,5268$) et **score de compréhension de lecture** ($khi2 = 1,2824$; $p=0,5267$). En revanche, **les chronométrages** ($khi2=6,3815$; $p=0,0411$) **diffèrent de façon statistiquement significative**, au seuil de 0,05, **en fonction de la position de passation**. Une comparaison non paramétrique pour chaque paire avec la méthode de Wilcoxon indique que cette différence se situe **entre les chronométrages de la position n°2 et ceux de la position n°3** ($z=2,39$; $p=0,0166$) en défaveur de la position n°3. Toutefois, cela ne concernera pas les situations d'utilisation clinique du test de dépistage proposé.

D.III.3.3.3. Influence éventuelle de la position de passation de "La star du rap" sur les résultats mesurés pour cette épreuve de lecture.

3 groupes indépendants ont été constitués en fonction des modalités de la variable "position de passation de La star du rap": position n°1, position n°2 et position n°3.

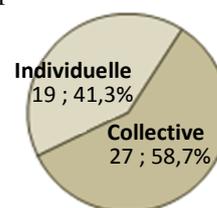
La comparaison de ces 3 groupes indique que **les résultats relevés pour "La star du rap" ne diffèrent pas de façon statistiquement significative**, au seuil de 0,05, **en fonction de la position de passation de cette épreuve**, qu'il s'agisse du **chronométrage de la lecture oralisée** ($khi2=5,3986$; $p=0,0673$), du **nombre total d'erreurs de lecture oralisée** ($khi2=1,5203$; $p=0,4676$) ou du **score de compréhension de lecture** ($khi2=4,5805$; $p=0,1012$).

En synthèse, **l'ordre de passation n'a globalement pas d'influence sur les résultats obtenus par les sujets de l'échantillon d'étalonnage aux 3 épreuves nouvellement créées**. Un effet est constaté, à la marge, sur le nombre d'erreurs de segmentation de la dictée "Alice" et sur le chronométrage de la lecture oralisée "L'apprentie sorcière".

D.III.3.4. Influence éventuelle du mode de passation de "Chronosdictées"

En raison de contraintes liées au temps de passation des 4 épreuves et à l'emploi du temps scolaire des enfants sollicités, le mode de passation préconisé pour "Chronosdictées" n'a pu être scrupuleusement respecté. Ainsi, pour 58,7% du groupe de référence étudié, "Chronosdictées" a fait l'objet d'une passation collective et non individuelle.

Figure 23. Répartition du groupe étudié selon la variable "mode de passation Chronosdictées"



effectif ; %

Pour les autres (41,3%), le mode de passation individuelle a été respecté, "Chronodictées" intervenant en position n°4, après les 3 épreuves nouvellement créées.

Il convenait de mesurer l'effet éventuel de ce biais méthodologique sur les résultats relevés pour "Chronodictées".

2 groupes indépendants ont été constitués selon les modalités de la variable qualitative "mode de passation Chronodictées": individuelle et collective. La comparaison de ces 2 groupes indique que les scores mesurés pour "Chronodictées" sur le groupe de référence étudié ne présentent **pas de différence statistiquement significative**, au seuil de 0,05, **en fonction du mode de passation de cette dictée**: "TOTAL GENERAL" ($z=0,09$; $p=0,929$), "T.O. LEXICALE" ($z=-0,57$; $p=0,567$), "TOMS" ($z=0,37$; $p=0,712$), "O. PHONETIQUE" ($z=-0,12$; $p=0,901$), "SEGMENTATION" ($z=0,75$; $p=0,453$), "OMISSION" ($z=1,53$; $p=0,125$).

Le mode de passation individuelle ou collective n'a donc pas d'effet sur les résultats obtenus par notre échantillon d'étalonnage à l'épreuve orthographique de référence "Chronodictées".

D.III.4. Vérification de la cohérence des résultats mesurés sur les 2 épreuves de lecture créées, "L'apprentie sorcière" et "La star du rap"

Ces 2 épreuves de lecture sont amenées à cohabiter dans le test de dépistage proposé afin que le professionnel puisse réévaluer un enfant à distance sans risquer le biais d'un "effet re-test". Il convient donc qu'elles génèrent des résultats bruts corrélés et comparables. Vérifions ces 2 notions pour les principaux résultats mesurés sur l'échantillon d'étalonnage.

D.III.4.1. Analyse de corrélation entre les résultats de "L'apprentie sorcière" et de "La star du rap"

Les coefficients r de Bravais-Pearson calculés indiquent:

- une **forte corrélation linéaire** entre "L'apprentie sorcière" et "La star du rap" pour le **chronométrage du temps de lecture oralisée** ($r=0,94$) et le **nombre total d'erreurs de lecture oralisée** ($r=0,51$)
- une **corrélation linéaire moyenne** entre "L'apprentie sorcière" et "La star du rap" pour le **score de compréhension de lecture** ($r=0,34$).

Figure 24. Corrélation entre "L'apprentie sorcière" et "La star du rap": chronométrage, en secondes, de la lecture oralisée

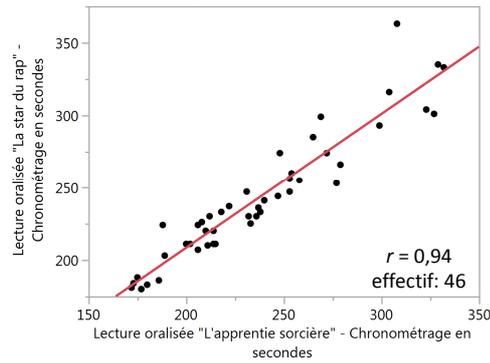


Figure 25. Corrélation entre "L'apprentie sorcière" et "La star du rap": nombre total d'erreurs de lecture oralisée

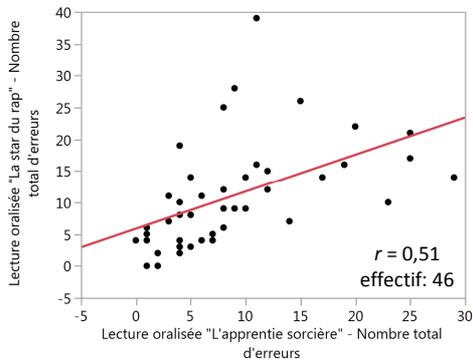
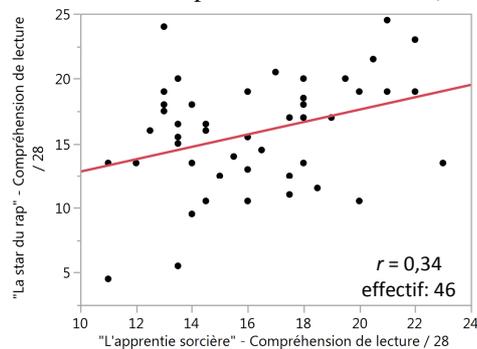


Figure 26. Corrélation entre "L'apprentie sorcière" et "La star du rap": score de compréhension de lecture (sur 28)



D.III.4.2. Comparaison des résultats de "L'apprentie sorcière" et de "La star du rap"

Les tests du t de Student pour groupes appariés indiquent qu'il n'existe **pas de différence statistiquement significative** au seuil de 0,05 entre "L'apprentie sorcière" et "La star du rap" pour le **chronométrage du temps de lecture oralisée** ($t=1,25$; $p=0,217$), le **nombre total d'erreurs de lecture oralisée** ($t=1,60$; $p=0,116$) et le **score de compréhension de lecture sur 28** ($t=-0,48$; $p=0,636$).

En synthèse, sur notre échantillon d'étalonnage, **les deux épreuves de lecture créées génèrent des résultats bruts proches en valeurs et corrélés**. Elles cohabiteront donc légitimement dans le test de dépistage avec des résultats comparables.

Cependant, la **corrélation moyenne entre les scores de compréhension de lecture** suggère d'étudier un éventuel réajustement de ce volet dans les 2 épreuves.

D.III.5. Validité de la dictée de dépistage "Alice" en référence à l'épreuve d'évaluation orthophonique "Chronosdictées"

"Chronosdictées" (dictée A, version collègue), outil d'évaluation orthophonique standardisé et étalonné, a été choisie comme épreuve de référence pour étudier la validité de la dictée "Alice" nouvellement créée en tant qu'outil de dépistage des troubles de la production orthographique en classe de 6^{ème}.

Ainsi, 3 questions majeures ont été étudiées sur la base des données recueillies auprès de notre échantillon d'étalonnage:

- La dictée "Alice" et "Chronosdictées" génèrent-elles des scores bruts corrélés et quelle est l'intensité de cette corrélation?
- La dictée "Alice" et "Chronosdictées" génèrent-elles des scores bruts de valeurs comparables?
- Quel est le niveau de concordance entre les scores en quantiles mesurés sur la dictée "Alice" (données normatives nouvellement établies) et les scores en quantiles relevés sur "Chronosdictées" (données normatives fournies dans le manuel "Chronosdictées")?

Au-delà des données chiffrées, la validité clinique de la dictée "Alice" a été étudiée à travers les 2 cas cliniques présentés dans le paragraphe D.III.6.

D.III.5.1. Analyse de corrélation entre les scores bruts de la dictée "Alice" et de "Chronosdictées"

Les coefficients r de Bravais-Pearson calculés indiquent l'existence d'une **forte corrélation entre les scores bruts de la dictée "Alice" et ceux de "Chronosdictées"** pour:

- le **nombre total d'erreurs** ($r=0,93$)
- le **nombre d'erreurs syntaxiques** ($r=0,88$)
- le **nombre d'erreurs lexicales** ($r=0,74$)
- le **nombre d'omissions/ajouts** ($r=0,64$).

La corrélation entre les scores bruts de la dictée "Alice" et ceux de "Chronosdictées" est moyenne pour le nombre d'erreurs de segmentation ($r=0,33$) et le nombre d'erreurs phonétiques ($r=0,31$).

En synthèse, sur le groupe d'enfants étudié, **la dictée "Alice" génère des scores significativement corrélés à ceux obtenus avec "Chronosdictées". Cette corrélation est forte pour la performance orthographique générale, l'orthographe lexicale et l'orthographe syntaxique.**

Figure 27. Corrélation entre la dictée "Alice" et "Chronosdictées": nombre total d'erreurs

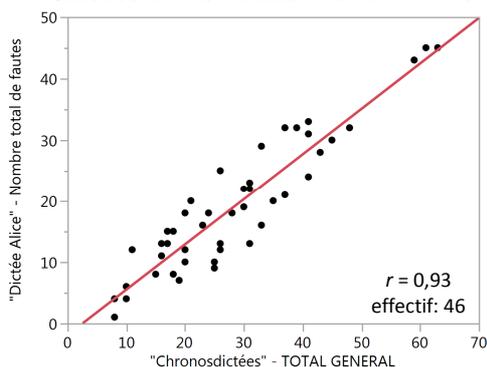


Figure 28. Corrélation entre la dictée "Alice" et "Chronosdictées": nombre d'erreurs syntaxiques

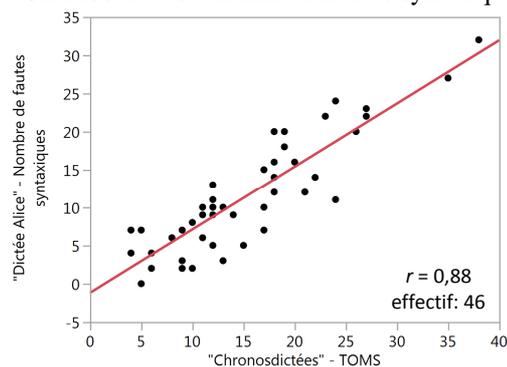
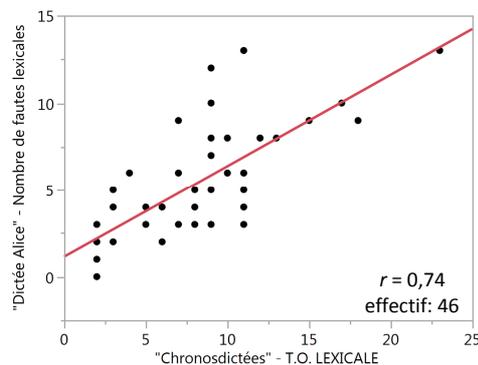


Figure 29. Corrélation entre la dictée "Alice" et "Chronosdictées": nombre d'erreurs lexicales



D.III.5.2. Comparaison des scores bruts de la dictée "Alice" et de "Chronosdictées"

La dictée "Alice" et "Chronosdictées" ne comportant pas le même nombre de mots, la comparaison porte sur les scores bruts exprimés en "part d'erreurs". Celle-ci est calculée en divisant le nombre d'erreurs relevées par le nombre de mots qui constituent la dictée.

Les tests du *t* de Student pour groupes appariés indiquent que les "parts d'erreurs" générées par la dictée "Alice" et par "Chronosdictées" ne diffèrent pas de façon statistiquement significative au seuil de 0,05 pour le total d'erreurs, ni pour les erreurs lexicales, syntaxiques et phonétiques. Une différence existe, à la marge, sur les omissions et les erreurs de segmentation mais concernent des "parts d'erreurs" inférieures à 1%.

En synthèse, la dictée "Alice" et "Chronosdictées" génèrent des "parts d'erreurs" comparables et sont donc de difficulté équivalente pour le groupe de référence étudié.

D.III.5.3. Analyse de la concordance des appréciations issues de la dictée "Alice" et de "Chronosdictées"

Au-delà des scores bruts, les scores exprimés en quantiles permettent, pour une épreuve donnée, de situer un individu par rapport au groupe d'étalonnage de l'épreuve et donc d'interpréter sa performance.

Aussi, il convenait de vérifier la concordance des scores en quantiles mesurés sur la dictée "Alice" et sur "Chronosdictées" et des interprétations qui peuvent en découler quant à la performance orthographique des enfants de notre groupe de référence.

Les scores en quantiles de chaque enfant ont donc été déterminés pour la dictée "Alice" (données normatives nouvellement établies) et pour "Chronosdictées" (données normatives indiquées dans le manuel "Chronosdictées").

3 groupes interprétatifs ont été constitués de façon théorique en fonction du niveau de performance orthographique suggéré par les scores en quantiles: fort (1^{er} quartile), moyen (2^{ème} et 3^{ème} quartiles) et faible (au-delà du 3^{ème} quartile). Notre échantillon d'étalonnage a été réparti entre ces 3 groupes pour les performances relevées avec la dictée "Alice" et avec "Chronosdictées" sur 3 variables clés: nombre total d'erreurs, nombre d'erreurs lexicales et nombre d'erreurs syntaxiques.

Ces niveaux de performance ont été confrontés dans les tableaux d'effectifs croisés présentés ci-dessous. Ces tableaux permettent de vérifier sur chacune des 3 variables s'il existe, pour notre groupe de référence, une concordance entre les niveaux de performance orthographique suggérés par la dictée "Alice" et par "Chronosdictées".

Tableau 22. Concordance entre la dictée "Alice" et "Chronosdictées": performance orthographique générale

		Niveau de performance "Dictée Alice" – Nombre total d'erreurs					
		Fort		Moyen		Faible	
		Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Niveau de performance "Chronosdictées" "TOTAL GENERAL"	Fort	5	10,9%	-	-	-	-
	Moyen	10	21,7%	15	32,6%	1	2,2%
	Faible	-	-	4	8,7%	11	23,9%

Fort = 1^{er} quartile – Moyen = 2^{ème} et 3^{ème} quartiles – Faible = au-delà du 3^{ème} quartile

Pour 67,4% du groupe d'enfants étudié, il existe une concordance parfaite entre la dictée "Alice" et "Chronosdictées" sur l'appréciation du niveau de performance orthographique générale. 10,9% des sujets sont classés dans le groupe "fort" (1^{er} quartile) avec la dictée "Alice" comme avec "Chronosdictées"; 32,6% des sujets sont classés dans le groupe "moyen" (2^{ème} et 3^{ème} quartiles) avec la dictée "Alice" comme avec

"Chronosdictées"; 23,9% des sujets sont classés dans le groupes "faible" (au-delà du 3^{ème} quartile) avec la dictée "Alice" comme avec "Chronosdictées".

Seuls 4 enfants sur 46 sont parmi les plus faibles pour "Chronosdictées" mais ne sont pas détectés comme tels par la dictée "Alice" qui les classe dans le groupe moyen.

On peut donc admettre, en référence à l'outil d'évaluation orthophonique "Chronosdictées" et sur le groupe de sujets étudié, la validité de la dictée "Alice" pour identifier les enfants ayant le plus faible niveau de performance orthographique générale.

Tableau 23. Concordance entre la dictée "Alice" et "Chronosdictées": performance orthographique lexicale

		Niveau de performance "Dictée Alice" – Nombre d'erreurs lexicales					
		Fort		Moyen		Faible	
		Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Niveau de performance "Chronosdictées" "T.O. LEXICALE"	Fort	8	17,4%	3	6,5%	-	-
	Moyen	6	13%	12	26,1%	3	6,5%
	Faible	1	2,2%	8	17,4%	5	10,9%

Fort = 1^{er} quartile – Moyen = 2^{ème} et 3^{ème} quartiles – Faible = au-delà du 3^{ème} quartile

Pour 54,4% du groupe d'enfants étudié, il existe une concordance parfaite entre la dictée "Alice" et "Chronosdictées" sur l'appréciation du niveau de performance en orthographe lexicale.

9 enfants sur 46 ne sont pas détectés comme faisant partie des plus faibles en orthographe lexicale par la dictée "Alice" alors qu'ils le sont par "Chronosdictées". A l'inverse, 3 enfants sont identifiés comme faisant partie des plus faibles en orthographe lexicale par la dictée "Alice" mais pas par "Chronosdictées".

Tableau 24. Concordance entre la dictée "Alice" et "Chronosdictées": performance orthographique syntaxique

		Niveau de performance "Dictée Alice" – Nombre d'erreurs syntaxiques					
		Fort		Moyen		Faible	
		Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Niveau de performance "Chronosdictées" "TOMS"	Fort	7	15,2%	5	10,9%	-	-
	Moyen	5	10,9%	14	30,4%	-	-
	Faible	-	-	3	6,5%	7	15,2%

Fort = 1^{er} quartile – Moyen = 2^{ème} et 3^{ème} quartiles – Faible = au-delà du 3^{ème} quartile

Pour 60,8% du groupe d'enfants étudié, il existe une concordance parfaite entre la dictée "Alice" et "Chronosdictées" sur l'appréciation du niveau de performance en orthographe syntaxique.

Seuls 3 enfants sur 46 sont identifiés comme faisant partie des plus faibles en orthographe syntaxique par "Chronosdictées" mais ne sont pas détectés comme tels par la dictée "Alice" qui les affecte au groupe moyen.

En revanche, 15,2% des enfants sont classés parmi les plus faibles en orthographe syntaxique avec "Chronosdictées" et le sont également avec la dictée "Alice".

En synthèse, sur le groupe d'enfants étudié et en référence à "Chronosdictées", **la dictée "Alice" permet d'identifier une très grande partie des enfants les plus faibles en orthographe générale, lexicale et syntaxique, c'est-à-dire ceux dont les performances se situent au-delà du 3^{ème} quartile, qu'elles soient estimées avec l'une ou l'autre de ces 2 dictées dont les évaluations sont globalement concordantes.**

D.III.6. Validité clinique des 3 épreuves de dépistage créées à travers 2 études de cas

Considérons ici le cas des enfants E. et M.

Ces 2 enfants déjà évoqués au paragraphe D.III.1. présentaient, sur les 4 épreuves, des scores bruts particulièrement faibles correspondant à des valeurs statistiquement aberrantes par rapport au groupe étudié. Ils ont donc dû être exclus de notre échantillon d'étalonnage.

D.III.6.1. Cas de l'enfant E.

E. est une enfant de 11 ans 9 scolarisée en classe de 6^{ème} et présentée comme un sujet "tout venant". Elle a été suivie en orthophonie pendant 3 ans au cours de sa scolarité primaire mais elle respecte nos critères d'inclusion et d'exclusion: elle a effectué toute sa scolarité en France, elle n'a jamais redoublé et ne fait actuellement pas l'objet d'un suivi orthophonique. E. se présente comme une enfant particulièrement réservée, parlant peu et d'une voix faible, mais de bon contact, très coopérative et appliquée.

En production orthographique, elle obtient des scores bruts singulièrement chutés tant sur la dictée "Alice" (59 erreurs au total dont 34 syntaxiques, 11 lexicales, 11 phonétiques, 2 de segmentation et 1 omission/ajout) que sur "Chronosdictées" (67 erreurs au total dont 31 syntaxiques, 17 lexicales, 13 phonétiques, 4 de segmentation et 2 omissions). Ces scores la positionnent globalement au-delà du 95^{ème} percentile sur l'ensemble des variables (nombres d'erreurs) mesurées avec ces 2 dictées. D'un point de vue qualitatif, ses performances particulièrement faibles en orthographe phonétique constituent un point d'alerte supplémentaire sur sa maîtrise du langage écrit. De plus, E. fait preuve d'une grande

lenteur avec 9 minutes 12 secondes pour effectuer la dictée "Alice" alors que la médiane du groupe de référence est à 6 minutes 27; elle dépasse donc de nouveau le 95^{ème} percentile.

Les résultats aux épreuves de lecture "L'apprentie sorcière" et "La star du rap" sont également très chutés. La lecture oralisée est très laborieuse et les nombreuses erreurs commises (44 sur "L'apprentie sorcière" et 42 sur "La star du rap") placent E. au-dessus du 95^{ème} percentile du groupe de référence. La lecture de E. est extrêmement lente, ce qui constitue un élément d'alerte supplémentaire: 10 minutes 39 pour "L'apprentie sorcière" (le 95^{ème} percentile étant à 5 minutes 26) et 9 minutes 37 pour "La star du rap" (le 95^{ème} percentile étant à 5 minutes 29). Sa compréhension de lecture est aussi très déficitaire avec un score brut de 9,5/28 pour l'un et l'autre des 2 textes, soit une position très inférieure au 5^{ème} percentile du groupe de référence.

E. est donc très en difficulté tant en orthographe qu'en lecture, ce qui a pu être objectivé par les 3 épreuves de dépistage nouvellement créées. Les mesures étalonnées effectuées constituent des alertes qui suggèrent la nécessité d'une orientation vers un bilan orthophonique approfondi.

D.III.6.2. Cas de l'enfant M.

M. est un garçon de 11 ans 2 scolarisé en classe de 6^{ème} et présenté comme un enfant "tout venant". Il a effectué toute sa scolarité en France, n'a jamais redoublé et n'a jamais été suivi en orthophonie. Il se présente comme un enfant ouvert, coopérant et appliqué mais semble peu à l'aise avec le langage oral tant en réception qu'en expression, y compris dans les échanges spontanés. Au cours de la dictée "Alice", ses demandes de répétition sont nombreuses.

En production orthographique, ses scores sont particulièrement faibles sur les 2 dictées proposées. Pour la dictée "Alice", avec 51 erreurs au total dont 26 syntaxiques, 12 lexicales, 10 phonétiques, 2 de segmentation, il se situe au-delà du 95^{ème} percentile du groupe de référence et au 95^{ème} percentile pour les omissions/ajouts (1). Sur "Chronosdictées", ses scores le placent au-dessus du 95^{ème} percentile pour le nombre total d'erreurs (54) et les erreurs phonétiques (15), au 95^{ème} percentile pour les erreurs syntaxiques (31), les erreurs de segmentation (1) et les omissions (1), et dans le 3^{ème} quartile pour les erreurs lexicales (8). Ses résultats particulièrement chutés en orthographe phonétique dans les 2 dictées constituent, qualitativement, une alerte supplémentaire. En outre, M. est très lent avec un chronométrage de 9 minutes 35 pour la dictée "Alice", ce qui dépasse largement le 95^{ème} percentile du groupe de référence.

Ses performances en lecture sont également très déficitaires avec une lenteur notable et des chronométrages très supérieurs au 95^{ème} percentile, tant pour "L'apprentie sorcière" (6 minutes 45) que pour "La star du rap" (6 minutes 08). Les erreurs de lecture sont nombreuses et placent de nouveau M. très au-delà du 95^{ème} percentile sur "L'apprentie sorcière" (48 erreurs) et "La star du rap" (34 erreurs). Enfin, sa compréhension de lecture est également très chutée avec un score de 12/28 qui le situe au 25^{ème} percentile pour "La star du rap" et un score de 6/28 pour "L'apprentie sorcière", soit une position très inférieure au 5^{ème} percentile.

Les 3 épreuves nouvellement créées ont donc permis de détecter les difficultés importantes que rencontre M. en orthographe et en lecture, et d'identifier des alertes qui suggèrent la nécessité d'un bilan orthophonique complet.

Au-delà de la validité clinique de la dictée "Alice", de "L'apprentie sorcière" et de "La star du rap", les cas de E. et de M. illustrent parfaitement l'utilité et la nécessité d'un outil de dépistage rapide à utiliser systématiquement, et pourquoi pas à grande échelle, pour repérer des enfants scolarisés en classe de 6^{ème}, n'ayant jamais redoublé, n'étant pas suivis en orthophonie et qui présentent pourtant d'importantes difficultés de langage écrit non détectées et non prises en charge.

E. DISCUSSION

E.I. HYPOTHÈSES ET RÉSULTATS

Axe 1

Rappel. Élaborer 3 épreuves de dépistage rapide des troubles du langage écrit:
1 épreuve d'orthographe et 2 épreuves de lecture

Nous avons élaboré une épreuve d'orthographe: la dictée de dépistage "Alice".

Le texte de cette dictée a été composé de façon à identifier les enfants de 6^{ème} les plus faibles en orthographe. Il a été conçu en s'appuyant sur les programmes scolaires de français du CE1 à la 6^{ème}. Il contient donc de multiples difficultés d'orthographe phonétique, lexicale et syntaxique adaptées à des enfants de 6^{ème}. La majeure partie de ses mots sont référencés dans "ÉOLE" avec des taux de réussite contrastés, entre 40% à 100%, en référence à un niveau CM2.

2 épreuves de lecture, "L'apprentie sorcière" et "La star du rap", ont été conçues avec 2 volets pour chacune: lecture oralisée et compréhension de lecture. Les contenus des 2 textes présentent des caractéristiques semblables concernant la longueur, la construction, le lexique et la syntaxe. Quant aux 2 épreuves de compréhension de lecture, elles sont de longueur équivalente, ont un barème similaire et requièrent le même type de compétences.

Axe 2

Rappel. Standardiser ces 3 épreuves pour en faire des outils cliniques d'évaluation

Nous avons standardisé la dictée de dépistage "Alice". D'une part, nous en avons établi le protocole de passation et créé le matériel papier afférent. D'autre part, nous en avons déterminé les principes de cotation et les avons formalisés dans un guide de cotation qui contient les consignes de cotation, une grille de cotation vierge et une aide à la cotation.

Nous avons partiellement standardisé les 2 épreuves de lecture, les conceptrices ayant déjà intégré les éléments de cotation de la compréhension de lecture dans leur outil. Nous avons participé à la finalisation des principes de cotation et nous avons formalisé le protocole de passation de l'ensemble des 2 épreuves de lecture ainsi que le matériel papier correspondant.

Axe 3

Rappel. Étalonner ces 3 épreuves en tant qu'outils d'évaluation et formaliser les données normatives issues de l'étalonnage

Après avoir établi un protocole général de recueil de données, nous avons administré les 3 épreuves créées à 48 enfants présentés comme "tout venant", scolarisés en classe de 6^{ème} dans 2 collèges caractérisés par une mixité sociale puis nous avons coté leurs productions selon les principes évoqués plus haut. Nous en avons extrait un échantillon d'étalonnage de 46 enfants. Les données recueillies auprès de ce groupe de référence ont fait l'objet de traitements statistiques. Les données normatives issues de ce début d'étalonnage sont formalisées dans le chapitre D.III.2.

Axe 4

Rappel. Étudier la légitimité de la cohabitation des 2 épreuves de lecture au sein d'une même batterie dans l'optique d'une réévaluation à distance

Nous avons estimé légitime la cohabitation des épreuves de lecture "L'apprentie sorcière" et "La star du rap" au sein d'une même batterie de dépistage sur la base de traitements statistiques établissant que sur notre groupe de référence, les scores bruts générés par ces 2 épreuves ne présentent pas de différence significative en valeurs et qu'ils sont corrélés. Toutefois, cette corrélation étant moyenne pour la compréhension de lecture, un éventuel ajustement des 2 épreuves mérite d'être envisagé.

Axe 5

Rappel. Étudier la validité de l'épreuve d'orthographe en référence à un outil d'évaluation orthophonique déjà éprouvé

Nous avons conclu à la validité de la dictée de dépistage "Alice" en référence à "Chronosdictées" -dictée A, version collègue- d'après une série de traitements statistiques montrant, sur notre groupe de référence, une forte corrélation entre les principaux scores bruts obtenus sur les 2 dictées, une absence de différence significative entre les principales "parts d'erreurs" générées par les 2 dictées et une importante concordance entre les niveaux de performance orthographique établis, via les scores en quantiles, par les 2 dictées. Ainsi, d'après ces traitements statistiques, la dictée "Alice" permet d'identifier une très grande partie des enfants les plus faibles en orthographe générale, lexicale et syntaxique, c'est-à-dire ceux dont les performances se situent au-delà du 3^{ème} quartile, qu'elles soient estimées avec l'une ou l'autre de ces 2 dictées dont les évaluations sont globalement concordantes. Cependant, des pistes d'ouverture peuvent être envisagées pour compléter et fiabiliser ces conclusions.

Enfin, la validité clinique de la dictée "Alice" est appuyée par l'étude des cas de E. et de M.

E.II. LIMITES DE L'ÉTUDE

■ Le petit effectif de notre échantillon d'étalonnage

Notre groupe de référence ne comporte que 46 enfants. Il s'agit donc d'un début d'étalonnage. Une poursuite de l'étalonnage devrait viser le recueil de données sur un échantillon minimum d'une centaine d'enfants de 6^{ème} répondant aux critères d'inclusion et d'exclusion définis. De la même façon, l'ensemble des conclusions auxquelles nous amène ce travail mériteraient d'être confirmées sur un échantillon plus large.

■ Le biais méthodologique dans nos passations de "Chronosdictées"

"Chronosdictées", notre épreuve de référence orthographique pour la validation d'"Alice", est étalonnée dans des conditions de passation individuelle. Or pour près de 60% de notre échantillon, nous n'avons pu respecter cette consigne en raison notamment de contraintes liées à l'emploi du temps scolaire des enfants. Toutefois, ce biais semble avoir eu peu d'impact sur nos données puisque nos traitements statistiques indiquent une absence de différence significative entre les résultats des enfants ayant passé cette épreuve individuellement et ceux des enfants l'ayant passée collectivement.

■ La corrélation moyenne entre les scores des 2 épreuves de compréhension de lecture

Cette corrélation nous semble insuffisante pour 2 épreuves proposées dans la même batterie de dépistage. Elle suggère d'entreprendre une analyse détaillée des scores obtenus par les enfants de notre groupe de référence sur chacune des questions. Cette analyse pourrait permettre d'identifier d'éventuelles questions à modifier ou à éliminer pour favoriser une meilleure homogénéité des scores entre les 2 épreuves de compréhension de lecture. En outre, d'éventuelles questions insuffisamment discriminantes, dont les scores "plafonnent", pourraient être éliminées.

■ Une dictée n'évalue pas que l'orthographe

La dictée est traditionnellement retenue comme épreuve d'évaluation de l'orthographe et nous avons également choisi ce format pour dépister les enfants présentant des difficultés dans ce domaine. Toutefois, les résultats obtenus par un enfant à la dictée "Alice", comme à toute autre dictée, doivent être prudemment interprétés. D'une part, plusieurs auteurs décrivent, chez les enfants mais aussi les jeunes adolescents, l'existence non pathologique d'une asymétrie entre les connaissances orthographiques acquises et la capacité à les mobiliser au cours d'une production spontanée ou sous dictée.

D'autre part, la dictée est un exercice cognitivement coûteux qui requiert d'importantes ressources en termes d'attention, de mémoire de travail verbale et de gestion simultanée de tâches multiples, en plus de la mobilisation des connaissances orthographiques. Aussi, dans le cas d'un enfant qui échoue à la dictée de dépistage, il convient, au-delà de l'orthographe, d'explorer les ressources cognitives dont il dispose. On vérifiera également si une autre tâche, par exemple le geste graphique, n'est pas excessivement consommatrice de ressources, au détriment de l'orthographe et de l'application de règles peut-être connues par ailleurs. La prudence et des investigations complémentaires s'imposent donc.

■ **Exploitation clinique des 3 épreuves de dépistage proposées: quels critères d'alerte?**

Nous n'avons pas défini formellement de critères d'alerte. Cependant, intuitivement, il nous semble que le seuil du 75^{ème} percentile pour les scores de dégradation, ou du 25^{ème} percentile pour les mesures incrémentées, peut être déclencheur d'une alerte justifiant une demande d'investigations complémentaires. En outre, certains résultats devraient particulièrement attirer l'attention, tels que des temps de lecture ou de transcription élevés ou un nombre important d'erreurs phonétiques.

Au-delà de ces intuitions, il conviendrait qu'une étude formelle auprès de cas pathologiques et de cas témoins définisse rigoureusement des seuils et critères d'alerte.

E.III. OUVERTURE ET PERSPECTIVES

Notre travail pourrait être complété dans plusieurs directions:

- Poursuivre l'étalonnage de la dictée "Alice" et des épreuves de lecture "L'apprentie sorcière" et "La star du rap" auprès d'enfants "tout venant" scolarisés en classe de 6^{ème} de façon à atteindre un échantillon d'étalonnage d'une centaine d'enfants au minimum.

- Étudier un éventuel réajustement des 2 épreuves de compréhension de lecture "L'apprentie sorcière" et "La star du rap" pour les rendre plus homogènes, avec la modification ou l'élimination de certaines questions.

- Confirmer la validité de la dictée "Alice" et établir celle des épreuves de lecture "L'apprentie sorcière" et "La star du rap" en tant qu'outils de dépistage des troubles du langage écrit chez les enfants de 6^{ème} tout en définissant rigoureusement des critères et seuils d'alerte, via une étude impliquant conjointement une population pathologique et une population témoin.

- Établir la validité des épreuves de lecture "L'apprentie sorcière" et "La star du rap" en référence à un outil d'évaluation orthophonique déjà existant.
- Étalonner la dictée "Alice" et les épreuves de lecture "L'apprentie sorcière" et "La star du rap" pour les enfants scolarisés en classe de 5^{ème} en adaptant, le cas échéant, le contenu des épreuves.

E.IV. APPORTS DE L'ÉTUDE ET PRÉCONISATIONS

Dans le cadre de la problématique posée au début de cet exposé, notre travail contribue à l'extension de la batterie "EDA" à la classe de 6^{ème}. Il fournit une dictée et deux épreuves de lecture standardisées et étalonnées qui permettent de dépister rapidement les enfants de 6^{ème} en difficulté de langage écrit de façon à les orienter éventuellement vers un bilan orthophonique et une remédiation adaptée. Il se matérialise par un outil d'évaluation complet, rapide et simple d'utilisation.

Nous préconiserions, dans l'idéal, que cet outil soit utilisé couramment par les médecins scolaires dans le cadre d'un dépistage systématique à l'échelle nationale en classe de 6^{ème}. Ainsi, il contribuerait peut-être, modestement, à limiter l'échec et la souffrance scolaires.

F. CONCLUSION

Au cours de cette étude, nous avons composé un texte, établi des protocoles, défini des cotations, créé du matériel, fait des passations, nous avons écouté, observé, noté des éléments cliniques, coté, nous avons généré et manipulé des statistiques, analysé, rédigé, ... Nous avons surtout rencontré des enfants de 6^{ème} dont certains sont présentés comme "tout venant", n'ont jamais redoublé, ne font l'objet d'aucun suivi orthophonique et qui souffrent pourtant de sérieuses difficultés de langage écrit, non dépistées et non prises en charge. Cela contribue à démontrer, s'il en était besoin, le caractère indispensable d'un dépistage systématique d'envergure nationale en classe de 6^{ème}.

Au-delà d'un tel dispositif idéal qui permettrait de repérer les enfants à orienter vers des investigations complémentaires, une question demeure: dans leur emploi du temps, de quelles disponibilités disposeraient les professionnels de l'orthophonie pour prendre le relais?

BIBLIOGRAPHIE

- ANDERSON, J.R. (1992). Automaticity and the ACT theory. *American Journal of Psychology*, 105, 165-180
- ANS, B., CARBONNEL, S., VALDOIS, S. (1998). A connectionist multitrace memory model of polysyllabic word reading. *Psychological review*, 105, 678-723
- BANEATH, B., BOUTARD, C., ALBERTI, C., (2006). *Chronosdictées*. Isbergues: Ortho Edition
- BILLARD, C., TOUZIN, M. (2011). *EDA Evaluation Des fonctions cognitives et Apprentissages de l'enfant*. Isbergues: Ortho Edition
- BONIN, P., COLLAY, S., FAYOL, M. (2008). La consistance orthographique en production verbale écrite: une brève synthèse. *L'année psychologique*, 108, 517-546
- BORCHARDT, G., FAYOL, M., PACTON, S. (2012). L'influence de la sensibilité aux régularités graphotactiques sur l'apprentissage de l'orthographe de nouveaux mots. *ANAE Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 116, 67-73
- BOSSE, M.-L. (2005). De la relation entre acquisition de l'orthographe lexicale et traitement visuo-attentionnel chez l'enfant. *Rééducation orthophonique*, 222, 9-30
- BOSSE, M.-L., TAINTURIER, M.-J., VALDOIS, S. (2007a). Developmental dyslexia: The Visual Attention Span hypothesis. *Cognition*, 104, 198-230
- BOSSE, M.-L., COMMANDEUR-LACOTE, P., LIMBERT, L. (2007b). La mémorisation de l'orthographe d'un mot lu en fonction du traitement visuel pendant la lecture. *Psychologie et Education*, 1, 47-58
- BOSSE, M.-L., VALDOIS, S. (2008). Orthographic acquisition depends on early visual attention span: A longitudinal study. *7th BDA International Conference*
- BOSSE, M.-L., VALDOIS, S. (2009). Influence of the visual attention span on child reading performance: A cross-sectional study. *Journal of Research in Reading*, 32, 230-253

BOSSE, M.-L., VALDOIS, S., DOMPNIER, B. (2009). Acquisition du langage écrit et empan visuo-attentionnel: une étude longitudinale. In N. Marec-Breton, A.-S. Besse, F. de la Haye, N. Bonneton-Botté, E. Bonjour, (Eds.), *L'apprentissage de la langue écrite, approche cognitive* (pp. 167-178). Rennes: PUR

BYRNE, B. (1998). *The foundation of literacy: The child's acquisition of the alphabet principle*. Hove: Psychology Press

CARAVOLAS, M., HULME, C., SNOWLING, M. (2001). The foundations of spelling abilities: Evidence from a 3-year longitudinal study. *Journal of Memory and Language*, 45, 751-774

CATACH, N. (1989). Rapport entre les deux actes du langage écrit: lecture et orthographe. *Conférence*

CHAVES, N., BOSSE, M.-L., LARGY, P. (2010). Le traitement visuel est-il impliqué dans l'acquisition de l'orthographe lexicale? *ANAE Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 107-108, 133-141

CHAVES, N., TOTEREAU, C., BOSSE, M.-L. (2012). Acquérir l'orthographe lexicale: quand savoir lire ne suffit pas. *ANAE Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 118, 271-279

CHOMSKY, C. (1971). Write First, Read Later. *Childhood Education*, 47 (6), 296-299

COLTHEART, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (Ed.), *Strategies of information processing* (pp. 151-216). London: Academic Press

COLTHEART, M., RASTLE, K., PERRY, C., LANGDON, R., ZIEGLER, J. C. (2001). *DRC: A computational model of visual word recognition and reading aloud*. *Psychological Review*, 108, 204-256

COUSIN, M.-P., LARGY, P., FAYOL, M. (2002). Sometimes early learned instances interfere with the implementation of rules: The case of nominal number agreement. *Current Psychology letters: Behaviour, Brain and Cognition*, 8, 51-65

COUSIN, M.-P., THIBAUT, M.-P., LARGY, P., FAYOL, M. (2006). Apprentissage de la morphologie flexionnelle du nombre nominal: étude de la récupération d'instances chez

des enfants tout-venant et des enfants présentant un trouble de l'apprentissage de l'écrit. *Rééducation orthophonique*, 225, 93-109

CUNNINGHAM, A.E. (2006). Accounting for children's orthographic learning while reading text: Do children self-teach? *Journal of Experimental Child Psychology*, 95, 56-77

DANJON, J., PACTON, S., (2009). Children's learning about properties of double letters: The case of French. *The 16th European Society for Cognitive Psychology Conference*

DEACON, S.H., BENERE, J., CASTLES, A. (2012). Chicken or egg? Untangling the relationship between orthographic processing skill and reading accuracy. *Cognition*, 122(1), 110-117

FAYOL, M., HUPET, M., LARGY, P. (1999). The acquisition of subject-verb agreement in written French: From novices to experts. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 153-174

FAYOL, M., JAFFRE, J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris: PUF

FAYOL, M., LÉTÉ, B., PACTON, S. (2008). On acquiring the spelling of words including silent letters. Both self-teaching and knowledge of orthographic regularities matter. *The 11th international conference of the EARLI special interest group on writing*

FAYOL, M., ZORMAN, M., LÉTÉ, B. (2009). Associations and dissociations in reading and spelling French: Unexpectedly poor and good spellers. In V. Connelly, A.L. Barnett, J.E. Dockrell, A. Tolmie (Eds.), *BJEP Monograph Series II, Number 6 - Teaching and Learning Writing* (Vol.1, pp. 63-75). Leicester: the British Psychological Society

FRITH, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading* (pp. 301-330). London: Erlbaum

GOMBERT, J.-E. (2004). La place des apprentissages implicites. *Cahiers pédagogiques*, 422, 47-51

HOUGHTON, G., ZORZI, M. (2003). Normal and impaired spelling in a connectionist dual-route architecture. *Cognitive Neuropsychology*, 20, 115-162

LARGY, P. (2001). La révision des accords nominal et verbal chez l'enfant. *L'année psychologique*, 101, 221-245

LARGY, P., COUSIN, M.-P., DÉDÉYAN, A. (2005). Produire et réviser la morphologie flexionnelle du nombre: de l'accès à une expertise. *Psychologie française*, 50, 339-350

LARGY, P., COUSIN, M.-P., BRYANT, P., FAYOL, M. (2007). When memorized instances compete with rules: The case of number-noun agreement in written French. *Journal of Child Language*, 34, 425-437

LARGY, P. (2008). L'acquisition de la morphologie flexionnelle du nombre: hypothèses sur l'origine de certaines difficultés d'apprentissage de l'écrit. *ANAE Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 96-97, 53-68

LETE, B., PEEREMAN, R., FAYOL, M. (2008). Consistency and word-frequency effects on spelling among first- to fifth-grade French children: A regression-based study. *Journal of Memory and Language*, 58(4), 952-977

MARTINET, C., BOSSE, M.-L., VALDOIS, S., TAINTURIER M.-J. (1999). Existe-t-il des stades successifs dans l'acquisition de l'orthographe d'usage? *Langue française*, 124, 58-73

MARTINET, C. VALDOIS, S., FAYOL, M. (2004). Lexical orthographic knowledge develops from the beginning of literacy acquisition. *Cognition*, 91, B11-B22

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2008). *Programmes de l'enseignement de français au collège - Bulletin Officiel spécial n°6 du 28 août 2008*

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2012). *Progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen, français - d'après le Bulletin Officiel de juin 2008*

NATION, K., ANGELL, P., CASTLES, A. (2007). Orthographic learning via self-teaching in children learning to read English: Effects of exposure, durability and context. *Journal of Experimental Child Psychology*, 96, 71-84

PACTON, S., PERRUCHET, P., FAYOL, M., CLEEREMANS, A. (2001). Implicit learning out of the lab: The case of orthographic regularities. *Journal of Experimental Psychology-General*, 130(3), 401-426

PACTON, S., FAYOL, M., PERRUCHET, P. (2002). The acquisition of untaught orthographic regularities in French. In C. Verhoeven, D. Erlbro, P. Reitsma (Eds.), *Precursors of Functional Literacy* (pp. 121-136). Dordrecht: Kluwer

PACTON, S., FOULIN, J.-N., FAYOL, M. (2005a). L'apprentissage de l'orthographe lexicale. *Rééducation orthophonique*, 222, 47-68

PACTON, S., FAYOL, M., PERRUCHET, P. (2005b). Children's implicit learning of graphotactic and morphological regularities. *Child development*, 76, 324-339

PACTON, S., CASALIS, S. (2006). L'utilisation d'informations morphologiques en orthographe rend-elle le cauchemar(d?) des lettres muettes moins cauchemardesque? *Rééducation orthophonique*, 225, 129-144

PACTON, S., DEACON, S.H. (2008). The timing and mechanisms of children's use of morphological information in spelling: Evidence from English and French. *Cognitive development*, 23, 339-359

PACTON, S., FAYOL, M., LETE, B. (2008). L'intégration des connaissances lexicales et infralexicales dans l'apprentissage du lexique orthographique. *ANAE Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 96-97, 47-52

PACTON, S., SOBACO, A., FAYOL, M., TREIMAN, R. (2013a). How does graphotactic knowledge influence children's learning of new spellings? *Frontiers in psychology*, 4, article 701

PACTON, S., BORCHARDT, G., TREIMAN, R., LÉTÉ, B. (2013b). Learning to spell from reading: General knowledge about spelling patterns influences memory for specific words. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 2013

POTHIER, B., POTHIER, P. (2004). *ÉOLE Échelle d'acquisition en Orthographe Lexicale*. Paris: Retz/S.E.J.E.R.

REY, V., SABATER, C. (2008). *Ecriture, orthographe, dysorthographe*. Aix-en-Provence: PUP

SHARE, D.-L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218

SHARE, D.-L. (1999). Phonological recoding and orthographic learning: A direct test of the self-teaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, 95-129

SHARE, D.-L. (2008). Orthographic learning, phonological recoding and self-teaching. *Advances in Child Development and Behavior*, 36, 31-82

SIMOËS-PERLANT, A. (2008). *Des particularités de l'apprentissage implicite: étude chez l'enfant normo-lecteur et dyslexique*. Thèse de doctorat en psychologie. Université de Toulouse 2 - Le Mirail

SPRENGER-CHAROLLES, L., SIEGEL, L.S., BÉCHENNEC, D., SERNICLAES, W. (2003). Development of phonological and orthographic processing in reading aloud, in silent reading and in spelling: A four-year longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 84, 194-217

STANKÉ, B. (2009). *Facteurs cognitifs liés à l'acquisition du lexique orthographique*. Thèse de doctorat en sciences biomédicales, option orthophonie. Université de Montréal

THÉVENIN, M.-G., TOTEREAU, C., FAYOL, M., JAROUSSE, J.-P. (1999). L'apprentissage/enseignement de la morphologie écrite du nombre en français. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 39-52

TOTEREAU, C., FAYOL, M., BARROUILLET, P. (1998). Overgeneralizations of number inflections in the learning of written French: the case of noun and verb. *British Journal of Developmental Psychology*, 16(4), 447-464

VAN REYBROECK, M., HUPET, M. (2009). Acquisition of number agreement: Effects of processing demand. *Journal of Writing Research*, 1(2), 153-172

VAN REYBROECK, M., HUPET, M. (2012). L'acquisition de l'orthographe grammaticale: cadres théoriques généraux. *ANAE Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 116, 47-53

VÉRONIS, J. (1988). From sound to spelling in French : Simulation on a computer. *Cahiers de Psychologie Cognitive/European Bulletin of Cognitive Psychology*, 8(4), 316-334

ZIEGLER, J.C., JACOBS, A.M., STONE, G.O. (1996). Statistical analysis of the bidirectional inconsistency of spelling and sound in French. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 28, 504-515

ANNEXES

ANNEXE A	Protocole général de passation pour étalonnages et validation
ANNEXE B	Élaboration de la dictée "Alice" – Difficultés orthographiques ciblées puis retenues en fonction des programmes scolaires de français du CE1 à la 6 ^{ème}
ANNEXE C	Rapport d'analyse du texte "Alice", niveau CM2 - ÉOLE (Échelle d'acquisition en Orthographe LExicale -Béatrice et Philippe Pothier, 2004 -Retz/S.E.J.E.R.)
ANNEXE D	Protocole de passation, dictée "Alice"
ANNEXE E	Guide de cotation, dictée "Alice" I- Consignes de cotation II- Grille de cotation III- Aide à la cotation
ANNEXE F	Protocole de passation, épreuves de lecture "L'apprentie sorcière" et "La star du rap"
ANNEXE G	Distribution des scores du groupe étudié à l'épreuve de référence "Chronosdictées" et rappel des données normatives "Chronosdictées" pour la 6 ^{ème}
ANNEXE H	Éventuelle influence du sexe et du lieu de recueil des données sur les résultats: tests de Mann-Whitney-Wilcoxon

PROTOCOLE GENERAL DE PASSATION POUR ETALONNAGES ET VALIDATION

Critères d'inclusion: - élèves de classes de 6^{ème}
- collèges avec mixité sociale

Ces critères seront vérifiés au plus tard en remplissant la fiche d'identification élève [annexe 1]

Critères d'exclusion: - un redoublement au cours de la scolarité
- une prise en charge orthophonique en cours
- une arrivée sur le territoire français après la grande section de maternelle

Contenu:

- Un **temps de prise de contact avec l'élève** pour:
 - présentation sommaire de l'examineur et du protocole de passation
 - remplissage de la fiche d'identification élève par l'examineur
- Une **épreuve de lecture "L'apprentie sorcière"**
 - lecture oralisée chronométrée (1 page) – notation des erreurs par l'examineur (mots erronés, omissions et ajouts) – enregistrement audio de l'épreuve
 - 17 questions de compréhension de lecture – enregistrement audio de l'épreuve
- Une **épreuve de lecture "La star du rap"**
 - lecture oralisée chronométrée (1 page) – notation des erreurs par l'examineur (mots erronés, omissions et ajouts) – enregistrement audio de l'épreuve
 - 18 questions de compréhension de lecture – enregistrement audio de l'épreuve
- Une **dictée chronométrée "Alice"**: 6 phrases, 81 mots
- Une **dictée "Chronosdictées" - version A, collège** (validation de "Alice"): 8 phrases, 117 mots.
Epreuve individuelle pour la moitié des élèves et collective pour l'autre moitié.

Ordre de passation

Les 4 épreuves sont passées successivement mais leur ordre est modifié à chaque nouvelle passation selon la séquence ci-dessous. L'ordre de passation des épreuves doit être indiqué sur la fiche d'identification de chaque élève.

	1	2	3	4
Elève 1	Lec. L'apprentie	Dic. Alice	Lec. La star	Dic. Chronos indiv
Elève 2	Lec. La star	Dic. Alice	Lec. L'apprentie	Dic. Chronos coll.
Elève 3	Dic. Alice	Lec. L'apprentie	Lec. La star	Dic. Chronos indiv
Elève 4	Dic. Alice	Lec. La star	Lec. L'apprentie	Dic. Chronos coll.

Matériel [voir les renvois en annexes]

Pour la prise de contact	- 1 paquet de fiches d'identification élève (1 par élève) [1]
Pour l'épreuve de lecture "L'apprentie sorcière"	- 1 planche texte L'apprentie sorcière (version élève – prêtée à l'élève puis reprise) [A] - 1 paquet de feuilles de lecture L'apprentie sorcière (version examinateur- 1 par élève) [2] - 1 paquet de grilles de compréhension de lecture L'apprentie sorcière (1 par élève) [3] - 1 chronomètre - 1 enregistreur audio
Pour l'épreuve de lecture "La star du rap"	- 1 planche texte La star du rap (version élève - prêtée à l'élève puis reprise) [B] - 1 paquet de feuilles de lecture La star du rap (version examinateur – 1 par élève) [4] - 1 paquet de grilles de compréhension de lecture La star du rap (1 par élève) [5] - 1 chronomètre - 1 enregistreur audio
Pour la dictée "Alice"	- 1 planche dictée Alice (examineur) [C] - 1 paquet de feuilles vierges lignées (1 par élève) [6] - 1 stylo bleu ou noir et 1 stylo rouge (pour les éventuelles autocorrections) - 1 chronomètre
Pour la dictée "Chronosdictées"	- 1 planche texte Chronosdictées (examineur) [D] - 1 paquet de feuilles vierges lignées (1 par élève) [7] - 1 stylo bleu ou noir et 1 stylo rouge (pour les éventuelles autocorrections) - 1 chronomètre

Récapitulatif

A l'issue de chaque passation individuelle, l'examineur doit être en possession des 9 documents suivants (les 7 documents papiers doivent être agrafés ensemble):

- ① la fiche d'identification élève complétée avec indication de la date, de l'ordre de passation des épreuves, des chronométrages (annexe [1]) ainsi que d'éventuelles remarques.
- ② la feuille de lecture L'apprentie sorcière (version examinateur) annotée et mentionnant le chronométrage du temps de lecture (annexe [2])
- ③ la grille de compréhension de lecture de L'apprentie sorcière complétée (annexe [3])
- ④ l'enregistrement audio du test de compréhension de lecture L'apprentie sorcière
- ⑤ la feuille de lecture La star du rap (version examinateur) annotée et mentionnant le chronométrage du temps de lecture (annexe [4])
- ⑥ la grille de compréhension de lecture de La star du rap complétée (annexe [5])
- ⑦ l'enregistrement audio du test de compréhension de lecture La star du rap
- ⑧ la transcription par l'élève de la dictée "Alice" avec mention du chronométrage (annexe [6])
- ⑨ la transcription par l'élève de la dictée "Chronosdictées" (sauf en cas de passation collective: à joindre ensuite). (annexe [7])

Fiche d'identification élève

Nom ou numéro d'anonymat:			
Date de naissance:			
Classe:			
As-tu déjà redoublé?	oui	non	
Profession des parents:			
Père	oui	non	
Mère	oui	non	
Nombre de frères & sœurs:			
Quelles sont les langues parlées à la maison et par qui?			
Tu les comprends?	oui	non	
Tu les parles?	oui	non	
Depuis quand es-tu en France?			
Es-tu déjà allé(e) chez l'orthophoniste?	oui	non	
Quand?			
Pourquoi?			
Pendant combien de temps?			

Protocole

Date:

	L'apprentie	Dictée Alice	La star	Chronos.indiv.	Chronos.coll.
Ordre de passation					
Chronométrage					
Résultat					
Remarques					

L'apprentie sorcière

Elle était, comme souvent, étendue sur son lit en mezzanine entourée de coussins multicolores, un livre entre les mains. Elle avait les cheveux noirs et raides comme des baguettes. Elle les avait attachés avec une barrette car la chaleur se faisait sentir en cette soirée estivale. Depuis le CM1 elle était fascinée par le monde des sorciers et surtout par la série « Harry Potter » dont elle avait lu les sept tomes et dont elle avait vu les films plusieurs fois, jusqu'à en connaître certaines répliques par cœur. Elle s'identifiait au personnage d'Hermione dont elle partageait la première lettre du prénom.

En cette veille de week-end, elle était rentrée du collège le plus vite possible. Elle avait hâte de retrouver Harry et ses camarades et de suivre leurs aventures. La jeune fille tournait les pages fébrilement. Elle ne s'était pas rendu compte du temps passé quand son frère entra en trombe dans sa chambre : « Hé ! Tu viens m'aider à mettre la table ? » Elle ne prit pas la peine de répondre tant elle détestait quand il utilisait la dernière syllabe de son prénom pour l'appeler. Sans attendre sa réponse, il claqua la porte si violemment que l'affiche d'Harry Potter qu'elle avait scotchée menaça de se détacher. Elle en était au chapitre 22 quand sa mère à son tour lui demanda de venir pour le dîner : « PE... si seulement je maîtrisais la sorcellerie, je pourrais reculer l'heure du dîner » ! Bougonna-t-elle, avide de terminer son roman.

Elle n'avait pas fini sa phrase que son portable se mit à vibrer. Une voix lui dit : « Envoie moi les trois caractéristiques du sorcier par texto, voici mon numéro ... ». L'adolescente n'en crut pas ses oreilles mais poussée par la curiosité, elle se décida à répondre. Elle se rappela facilement du numéro car il se terminait par deux, ce qui correspondait à son âge. « Chapeau pointu, baguette magique, robe de sorcier » fut le texto qu'elle envoya.

Une seconde plus tard, l'apprenti sorcier le plus brillant de sa génération l'appela au téléphone : « Bonjour c'est Harry qui te parle ». Très surprise et bredouillant, l'adolescente répondit : « Harry, c'est vraiment toi ? »

« Oui, mon sort du jour consiste à me faire une amie dans le monde des humains » ! Sa voix était étrange mais la connexion entre les deux mondes devait être brouillée.

« Comment se passe la vie à Poudlard ? » demanda la jeune curieuse.

« Tu sais, Na, la sorcellerie demande beaucoup de concentration mais c'est un exercice passionnant » !

« Mais, comment connais-tu mon prénom ? »

Ils furent coupés. La jeune fille, un peu perplexe mais le sourire aux lèvres, quitta sa chambre tapissée de papier peint bleu à motifs de lune pour aller dîner.

À table, elle s'aperçut que son frère n'arrivait pas de rigoler et que ses parents avaient un sourire en coin quand son père lui dit :

« Alors comment se porte le monde des sorciers aujourd'hui ma chérie ? » Et tout le monde se mit à rire, y compris elle ! Décidément, ce n'était pas de la sorcellerie mais on lui avait joué un sacré tour !

L'apprentie sorcière

Elle était, comme souvent, étendue sur son lit en mezzanine entourée de coussins multicolores, un livre entre 18
 les mains. Elle avait les cheveux noirs et raides comme des baguettes. Elle les avait attachés avec une barrette 37
 car la chaleur se faisait sentir en cette soirée estivale. Depuis le CM1 elle était fascinée par le monde des 57
 sorciers et surtout par la série « Harry Potter » dont elle avait lu les sept tomes et dont elle avait vu les films 79
 plusieurs fois, jusqu'à en connaître certaines répliques par cœur. Elle s'identifiait au personnage d'Hermione 96
 dont elle partageait la première lettre du prénom. 104

En cette veille de week-end, elle était rentrée du collège le plus vite possible. Elle avait hâte de retrouver Harry 110
 et ses camarades et de suivre leurs aventures. La jeune fille tournait les pages fébrilement. Elle ne s'était 111
 pas rendu compte du temps passé quand son frère entra en trombe dans sa chambre : « Hé ! Tu viens m'aider 112
 à mettre la table ? » Elle ne prit pas la peine de répondre tant elle distraitait quand il utilisait la dernière 113
 syllabe de son prénom pour l'appeler. Sans attendre sa réponse, il claqua la porte si violemment que l'affiche 114
 d'Harry Potter qu'elle avait scotchée menaçait de se détacher. Elle en était au chapitre 22 quand sa mère à son 115
 tour lui demanda de venir pour le dîner : « Ah... si seulement je maîtrisais la sorcellerie, je pourrais reculer 116
 l'heure du dîner ! Bougonna-t-elle, avide de terminer son roman. 117

Elle n'avait pas fini sa phrase que son portable se mit à vibrer. Une voix lui dit : « Écoute moi les traits 118
 caractéristiques du sorcier par texte, voici mon numéro ... ». L'adolescente n'en crut pas ses oreilles mais 119
 piquée par la curiosité, elle se décida à répondre. Elle se rappela facilement du numéro car il se terminait par 120
 deux, ce qui correspondait à son âge. « Chapeau pointu, baguette magique, robe de sorcier » fut le texte 121
 qu'elle envoya. 122

Une seconde plus tard, l'apprenti sorcier le plus brillant de sa génération l'appela au téléphone : « Bonjour c'est 123
 Harry qui te parle. Très surprise et bredouillant, l'adolescente répondit : « Harry, c'est vraiment toi ? ? ? 124
 « Oui, mon sort de jour consiste à me faire une amie dans le monde des humains ! Sa voix était étrange mais 125
 la connexion entre les deux mondes devait être brisée. 126

« Comment se passe la vie à Poudlard ? demanda le jeune curieux. 127
 « Tu sais, Na, la sorcellerie demande beaucoup de concentration mais c'est un exercice passionnant ! 128
 « Mais, comment connais-tu mon prénom ? 129

Ils furent coupés. La jeune fille, un peu perplexe mais le sourire aux lèvres, quitta sa chambre tapissée de 130
 papier peint bleu à motifs de lune pour aller dîner. 131

À table, elle s'aperçut que son frère s'arrêtait pas de rigoler et que ses parents avaient un sourire en coin 132
 quand son père lui dit : 133

« Alors comment se porte le monde des sorciers aujourd'hui ma chérie ? Et tout le monde se mit à rire, y 134
 compris elle ! Décidément, ce n'était pas de la sorcellerie mais on lui avait joué un sacré tour ! 135

Questions de compréhension de lecture - L'apprentie sorcière**/28**

Consignes: les questions doivent être posées de façon stricte, sans relance, pour ne pas conduire la pensée de l'enfant. Si l'enfant demande des précisions, répétez la question et expliquez que vous ne pouvez pas l'aider davantage.

	A- Comment pourrais-tu décrire les cheveux de l'héroïne?	
01	2 éléments attendus: cheveux noirs / bruns ET raides /lisses/lissés/plats / comme des baguettes	2
	1 élément attendu: cheveux noirs / bruns OU raides / lisses /lissés /plats / comme des baguettes	1
	Châtains, fins ébouriffés, frisés, ...	0
		/2
	B- Comment est-elle coiffée?	
01	Cheveux attachés / avec une barrette / pince / chignon / couette / queue de cheval	1
		/1
	Quel âge a-t-elle?	
02	12 ans	1
		/1
	A partir de quelle classe l'héroïne est-elle fascinée par le monde des sorciers?	
03	CM1	1
		/1
	Pourquoi connaît-elle des répliques des films par cœur?	
04	Parce qu'elle les a vus plusieurs fois / souvent / beaucoup / tellement / elle n'arrête pas de les regarder (toute idée de quantité)	1
	Parce qu'elle aime beaucoup Harry Potter, elle est fan, toute réponse n'impliquant que les livres	0
		/1
	Quand se passe l'histoire?	
05	3 éléments sont attendus: le jour (vendredi / veille de weekend), le moment dans la journée (au goûter / après l'école / en fin d'après-midi / le soir / au dîner / au repas), la saison (été)	3
	2 éléments attendus	2
	1 élément attendu	1
	Un soir du weekend, l'après-midi	0
		/3
	Quel pourrait-être le prénom de l'héroïne?	
06	Tout prénom pouvant commencer par un "h" (avec une voyelle à l'initiale) ET se terminant pas "na" OU l'information d'un prénom ayant ces 2 caractéristiques (ne pas demander à l'enfant d'épeler le prénom)	1
	Tout prénom pouvant commencer par un "h" (avec une voyelle à l'initiale) OU tout prénom se terminant pas "na" OU l'information d'un prénom ayant 1 des 2 caractéristiques (ne pas demander à l'enfant d'épeler le prénom)	0,5
		/1
	A quel chapitre du roman d'Harry Potter en est-elle au moment d'aller dîner?	
07	Au chapitre 22	1
		/1
	Comment est la chambre de l'héroïne?	
08	8 éléments sont attendus: l'idée des murs (tapisserie, papier peint, murs peints) de couleur bleue , les coussins (oreillers / poufs) multicolores (de plusieurs couleurs / imprimés), le lit en mezzanine (en hauteur), affiche (photo / poster) d'Harry Potter . Compter 0,5 point par élément.	4
	6 éléments attendus (0,5 point par élément rappelé)	3
	4 éléments attendus (0,5 point par élément rappelé)	2
	2 éléments attendus (0,5 point par élément rappelé)	1
	1 élément attendu	0,5
		/4

	Est-elle captivée par sa lecture?	
09	Oui	1
	Elle aime lire	0
		/1
	Comment le sais-tu?	
10	Elle tourne frénétiquement les pages de son livre / elle ne veut pas descendre manger / elle est avide / impatiente de terminer son livre / elle a hâte de terminer son livre / elle ne supporte pas d'être interrompue dans sa lecture / elle ne répond pas quand on l'appelle	1
	Elle est passionnée, elle aime Harry Potter	0
		/1
	Qu'est-ce qu'elle renvoie par texto à la demande de l'inconnu?	
11	3 éléments sont attendus: chapeau / chapeau pointu / chapeau de sorcier / de sorcière, robe de sorcier / de sorcière / cape / manteau, baguette / baguette magique / bâton magique	3
	2 éléments attendus	2
	1 élément attendu	1
	Balai	0
		/3
	Qui pense-t-elle avoir au téléphone?	
12	Harry Potter	1
	Un sorcier	0
		/1
	Pour quelle raison l'appelle-t-il?	
13	Pour se faire / avoir un /une / des / ami(e)s dans le monde des humains / sur terre / chez les Moldus (appellation des humains dans l'univers d'Harry Potter)	1
	Pour qu'elle descende manger	0
		/1
	A ton avis, est-ce vraiment lui?	
14	Non	1
		/1
	Qui est-ce alors?	
15	C'est son frère	1
	C'est son père, ses parents, sa famille	0
		/1
	Que s'est-il passé à table?	
16	Idée de blague / idée du tour ou de l'humour du père qui déclenche chez l'héroïne la compréhension qu'on lui a fait une blague / joué un tour	2
	Tout le monde / sa famille / ses parents ri(ent) / rigole(nt)	1
	Le père demande si le monde des sorciers se porte bien, sans exprimer l'idée d'une blague	0
		/2
	Comment se sent-elle par rapport à cette blague?	
17	Elle rigole / elle rit / elle a le sens de l'humour / elle n'est pas vexée	2
	Elle est contente, elle se sent bien, elle est bien, elle est déçue, énervée, exaspérée, elle ne rit / rigole pas	0
		/2

La star du rap

Ce matin-là, Alma avait été réveillée trop tôt à son goût par son père. Comme tous les matins, elle avait avalé son bol de céréales en vitesse. Elle avait enfilé à toute allure un short en jean et son T-shirt jaune vif pour aller au collège afin d'avoir un peu de temps pour discuter avec ses meilleurs copains, Antoine, Sarah et Aminata. C'était censé être une journée tout à fait ordinaire. Quelle ne fut pas sa surprise quand Madame Zhang leur annonça qu'ils devaient préparer des chansons. Ils les interpréteraient à la fête de la musique, prévue dans un mois. Alma sentit son cœur battre la chamade. Et ce n'était rien en comparaison de ce qu'elle ressentit quand en fin de matinée, Monsieur Rythmo, le professeur de musique leur expliqua que certains élèves devraient jouer de la musique pour accompagner les chansons.

Changer et jouer de la musique ? Mais ce n'est pas possible pensait-elle, tout le monde va s'apercevoir que je chante faux et qu'à part « au clair de la lune » à la flûte, je ne sais jouer d'aucun instrument. J'aime bien écrire des textes de chansons pour m'amuser mais chanter... La dernière fois qu'elle avait chanté pour l'anniversaire de sa grand-mère, Clément, son grand frère, lui avait dit « je crois qu'il va pleuvoir » ! Elle aimait bien regarder tous les samedis soirs l'émission de télévision avec des candidats qui chantent devant un jury. Mais elle ne se sentait pas ce talent. Antoine faisait de la batterie, Aminata et Sarah chantaient tous les mercredis après-midi en duo à la Maison de quartier ; elle, c'était plutôt le rugby sa spécialité.

Quand elle rentra chez elle après les cours, Alma trouva Clément affalé dans le canapé en train de manger la dernière gaufre au chocolat du paquet. Affamée et agacée, elle commença à lui exposer combien elle n'en pouvait plus qu'il mange régulièrement tous les paquets de biscuits sans penser à elle. De plus, ces gaufres-là étaient ses gâteaux préférés et pour finir, il avait déjà terminé la bouteille de sirop à la fraise la semaine dernière. Après trois minutes durant lesquelles elle avait parlé sans s'arrêter, Clément lui répondit : « Mais franchement, tu me fais rire... on dirait trop que tu rapes » ! « Quoi ? » ? lui demanda-t-elle, interloquée. « Que tu parles en musique comme Mister T » ! lui rétorqua Clément. Elle eut alors une idée pour la fête de la musique.

Le jour L, le 21 juin, Antoine fit son solo de batterie et Sarah, Aminata et deux autres camarades chantèrent en canon une adaptation d'une chanson française connue. Puis ce fut son tour : « Le rugby, c'est comme dans la vie on se mêle, on s'emmêle, y'a des conflits mais tant pis, on reste amis ». Et tous reprurent en chœur. Tous les élèves du collège l'applaudirent. Même Mme Zhang la félicita, ce qui lui fit plaisir car ses notes de français n'étaient pas toujours excellentes. Clément lui chuchota avec fierté : « Ça alors ! Il va faire beau toute la journée... ». Elle était presque aussi heureuse que le jour où, l'été dernier, son équipe de rugby avait gagné la compétition régionale.

La star du rap

Ce matin-là, Alma avait été réveillée trop tôt à son goût par son père. Comme tous les matins, elle avait avalé 22
son bol de céréales en vitesse. Elle avait enfilé à toute allure un short en jean et son T-shirt jaune vif pour aller 45
au collège afin d'avoir un peu de temps pour discuter avec ses meilleurs copains, Antoine, Sarah et Aminata. 64
C'était censé être une journée tout à fait ordinaire. Quelle ne fut pas sa surprise quand Madame Zhang leur 84
annonça qu'ils devaient préparer des chansons. Ils les interpréteraient à la fête de la musique, prévue dans un 103
mois. Alma sentit son cœur battre la chamade. Et ce n'était rien en comparaison de ce qu'elle ressentit quand 124
en fin de matinée, Monsieur Rythmo, le professeur de musique leur expliqua que certains élèves devraient 140
jouer de la musique pour accompagner les chansons. 148

Chanter et jouer de la musique ? Mais ce n'est pas possible pensa-t-elle, tout le monde se l'apercevait que je 170
chante faux et qu'à part « au clair de la lune » à la Nîto, je ne sais jouer d'aucun instrument. J'aime bien écrire 175
des textes de chansons pour m'amuser mais chanter... La dernière fois qu'elle avait chanté pour l'anniversaire 214
de sa grand-mère, Clément, son grand frère, lui avait dit : « je crois qu'il va pleurer » ! Elle aimait bien regarder 214
tous les samedi soir l'émission de télévision avec des candidats qui chantent devant un jury. Mais elle ne se 214
sentait pas ce talent. Antoine faisait de la batterie, Aminata et Sarah chantaient tous les mercredi après-midi 271
en duo à la Maison de quartier ; elle, c'était plutôt le rugby sa spécialité. 286

Quand elle rentra chez elle après les cours, Alma trouva Clément affalé dans le canapé en train de manger la 316
dernière gaufre au chocolat du paquet. Affamée et agacée, elle commença à lui exposer combien elle n'en 324
pouvait plus qu'il mange régulièrement tous les paquets de biscuits sans penser à elle. De plus, ces gaufres-là 344
étaient ses gâteaux préférés et pour finir, il avait déjà terminé la bouteille de sirop à la fraise la semaine 364
dernière. Après trois minutes durant lesquelles elle avait parlé sans s'arrêter, Clément lui répondit : « Mais 380
franchement, tu me fais rire... on dirait trop que tu rapes » ! « Quoi » ? lui demanda-t-elle, interloquée. « Que 387
tu parles en musique comme Mister T » ! lui rétorqua Clément. Elle eut alors une idée pour la fête de la 417
musique. 428

Le jour L, le 23 juin, Antoine fit son solo de batterie et Sarah, Aminata et deux autres camarades chantèrent en 439
chœur une adaptation d'une chanson française connue. Puis ce fut son tour : « Le rugby, c'est comme dans la 459
vie on se méfie, on s'ennuie, y'a des conflits mais tant pis, on reste amis ». Et tous reprèrent en chœur. Tous les 489
élèves du collège l'applaudirent. Même Mme Zhang la félicita, ce qui lui fit plaisir car ses notes de français 509
n'étaient pas toujours excellentes. Clément lui chuchota avec fierté : « Ça alors ! Il va faire beau toute la 529
journée... ». Elle était presque aussi heureuse que le jour où, l'été dernier, son équipe de rugby avait gagné la 549
compétition régionale. 560

Questions de compréhension de lecture – La star du rap**/28**

Consignes: les questions doivent être posées de façon stricte, sans relance, pour ne pas conduire la pensée de l'enfant. Si l'enfant demande des précisions, répétez la question et expliquez que vous ne pouvez pas l'aider davantage.

	Quels sont les mois pendant lesquels se passe l'histoire ?	
01	2 éléments sont attendus: mai ET juin	2
	1 élément: mai (seulement) <u>OU</u> juin (seulement)	1
	Avril, mai, juin et juillet – en été	0
		/2
	Comment est-elle habillée pour aller au collège?	
02	4 éléments sont attendus: un short en jean ET un T-shirt / haut / top jaune	2
	3 éléments attendus: un T-shirt jaune ET un short OU un short en jean ET un T-shirt	1,5
	2 éléments attendus: un T-shirt jaune OU un short en jean OU un short ET un T-shirt	1
	1 élément attendu: un T-shirt OU un short	0,5
	Un jean, une chemise	0
		/2
	Qu'enseigne Mme Zhang?	
03	Le français	1
	La musique	0
		/1
	Que doivent préparer les élèves pour la fête de la musique?	
04	2 éléments sont attendus (coordonnés par "et" ou "ou"): chanter / une chanson / une chorale ET/OU jouer de la musique / d'un instrument / une musique / de la musique	1
	1 élément attendu: chanter / une chanson / une chorale <u>OU</u> jouer de la musique / d'un instrument / une musique / de la musique	0,5
		/1
	A- Comment se sent Alma à l'idée de préparer cette fête?	
05	Mal / stressée / nerveuse / anxieuse / apeurée / paniquée / horrifiée	1
	Excitée, interloquée	0
		/1
	B- Pourquoi?	
05	2 éléments sont attendus: elle chante faux / son frère lui dit qu'il va pleuvoir ET elle ne sait pas jouer d'un instrument / faire de musique / elle ne sait jouer qu'au clair de la lune à la flûte	2
	1 élément attendu	1
		/2
	Qu'est-ce qu'elle regarde tous les samedis soirs?	
06	3 éléments sont attendus: la télévision / une émission de télévision / de télé avec des chanteurs ET un jury / toute idée de concours <u>OU</u> émission du type "The voice" (car comporte les 3 éléments)	1
	Toute réponse où il manquerait une des 3 notions: des chanteurs et un jury, une émission de télé, une émission avec des chansons, des gens qui chantent, ...	0
		/1
	Est-ce qu'elle pourrait participer à ce type d'émission? Si l'enfant répond "non" sans justification, lui demander " pourquoi? "	
07	Non, elle ne se sent pas capable / elle ne se sent pas le talent / elle ne sait pas chanter / elle dit qu'elle chante mal / faux / son frère dit qu'il va pleuvoir / qu'elle chante mal / faux	1
	Non, sans justification (après demande "pourquoi?")	0
		/1
	Quelle activité fait-elle en dehors de l'école?	
08	Du rugby	1
	Du sport, un sport	0
		/1

	Que dit-elle à son frère quand elle rentre chez elle?	
09	4 éléments sont attendus: (qu'elle en a assez qu') il mange toutes les gaufres / gâteaux / biscuits / gaufrettes au chocolat ET (qu') il finisse tout le sirop / boisson / soda / à la fraise . Compter 0,5 point par élément.	2
	3 éléments attendus	1,5
	2 éléments attendus	1
	1 élément attendu	0,5
	Toute autre réponse	0
		/2
Si à la réponse de la question 9, l'enfant, en plus de l'énumération, fait allusion à l'égoïsme du frère, ne pas poser la question 10 et lui attribuer le point.		
	En quoi cela la gêne?	
10	Il ne pense pas à elle / il est égoïste / il n'est pas équitable / il finit toujours tout / il n'en laisse pas / elle n'a plus rien	2
	C'était / ce sont ses gâteaux préférés, elle avait / a faim	0
		/2
	Quelle idée a Alma pour la fête de la musique?	
11	Faire du rap / rapper / chanter en rappant ("-rap-" doit être prononcé)	1
	Faire / chanter / écrire une chanson sur le rugby, chanter	0
		/1
	Quels sont les événements qui l'ont amenée à cette idée?	
12	2 éléments sont attendus: la colère contre son frère / elle crie / elle râle / elle le gronde / elle est fâchée / dispute / altercation / agacement ET le fait que son frère lui fasse remarquer que quand elle parle on dirait du rap	2
	1 élément attendu	1
		/2
	De quel instrument joue Antoine?	
13	De la batterie	1
	Un instrument de musique, tout autre instrument	0
		/1
	Que font Aminata et Sarah pour la fête de la musique?	
14	Elles chantent une chanson française / une chanson connue / elles chantent en canon / en duo / en chœur / en chorale / elles font une chorale	1
		/1
	Comment se sent-elle pendant la fête de la musique?	
15	Bien / heureuse / fière	1
		/1
	Qu'est-ce qui te le fait dire?	
16	1 des 2 éléments, au choix: tout le monde / on / Mme Zhang / la prof. de français / son frère la félicite / l'applaudit / dit qu'il va faire beau toute la journée OU elle est / était aussi heureuse que quand elle a gagné la compétition régionale de rugby	1
		/1
	Pourquoi dit-il qu'il va faire beau toute la journée?	
17	2 éléments sont attendus: il / son frère lui a dit qu'il allait pleuvoir lorsqu'elle avait chanté pour sa grand-mère / au début ET finalement / après / à la fin elle a bien rappé à la fête de la musique / elle s'est bien débrouillée / elle a été bonne	2
	1 élément attendu	1
		/2
	A- De quoi parle la phrase de rap dite par Alma à la fête de la musique?	
18	De rugby	1
		/1
	B- A quoi est comparé le rugby? Et pourquoi?	
18	2 éléments sont attendus: la vie OU l'amitié / les amis ET l'idée que dans la vie comme dans le rugby il y a des conflits mais on reste amis / on se mêle et on s'emmêle mais on reste amis	2
	1 élément attendu	1
		/2

DICTEE "ALICE "

-6 phrases, 81 mots-

1. 1^{ère} lecture: en continu

Cette jeune fille, allongée là près d'un bel arbre centenaire, rêvait en lisant son livre de contes. Elle songea alors à de beaux paysages peuplés de mille créatures aux couleurs flamboyantes comme des léopards. Elle vit aussi des personnages multiples frappés par une multitude ancienne. Sa pensée prit la forme de végétations parmi ces êtres qui s'effrayent. Quand elle feuilletait cet ouvrage, elle était toujours emportée dans ce monde où les tentatives étaient vaines. Finalement, la lecture avait élargi son horizon.

2. 2^{ème} lecture: dictée

/ = pause

[ponctuation]

Cette jeune fille, / [virgule]	1
allongée là /	2
près d'un bel arbre centenaire, / [virgule]	3
rêvait en lisant son livre de contes. / [point]	4
Elle songea alors à de beaux paysages /	5
peuplés de mille créatures /	6
aux couleurs flamboyantes /	7
comme des léopards. / [point]	8
Elle vit aussi des personnages multiples /	9
frappés par une multitude ancienne. / [point]	10
Sa pensée prit la forme de végétations /	11
parmi ces êtres qui s'effrayent. / [point]	12
Quand elle feuilletait cet ouvrage, / [virgule]	13
elle était toujours emportée dans ce monde /	14
où les tentatives étaient vaines. / [point]	15
Finalement, / [virgule]	16
la lecture avait élargi son horizon. / [point final]	17

"CHRONOSDICTÉES", dictée A, version collègue
Extrait du manuel "Chronosdictées" (Baneath, Boutard, Alberti, 2006)



Dictée A : phrases dictées

- 1) Cinq hommes de la plantation / ont résisté à l'attaque / des redoutables pirates.
- 2) En fouillant cette côte abritée, / on a trouvé les bateaux / disparus après l'orage.
- 3) Cachés dans la savane, / nous observerons des éléphants / qui suivent le fleuve.
- 4) C'est autour des salons d'informatique / que les curieux s'appellent et se pressent / avec envie.
- 5) Voraces, / les dindons se disputèrent alors les miettes de pain / qu'on avait jetées au loin, / dans un pré.
- 6) Je ne saurais regarder de près / ces rongeurs effrontés que sont les rats / sans tressaillir de peur.
- 7) Vingt bandits impitoyables / tenaient le siège / devant les remparts d'une ville / qu'ils maintenaient affamée.
- 8) Dès que nous eûmes maîtrisé cet incendie, / un groupe d'habitants sinistrés reparut, / pleurant en silence.

**ELABORATION DE LA DICTEE "ALICE" – DIFFICULTES ORTHOGRAPHIQUES CIBLEES PUIS
RETENUES EN FONCTION DES PROGRAMMES SCOLAIRES DE FRANÇAIS DU CE1 A LA 6^{ÈME}**

DIFFICULTES ORTHOGRAPHIQUES CIBLEES EN FONCTION DES PROGRAMMES SCOLAIRES DE FRANÇAIS DU CE1 A LA 6 ^{ÈME} <small>Source: Ministère de l'Education Nationale, bulletins officiels de juin et août 2008</small>	DIFFICULTES ORTHOGRAPHIQUES RETENUES DANS LA DICTEE "ALICE" <small>[numéro de mot de la dictée "Alice"] voir texte numéroté ci-après</small>
ORTHOGRAPHE MORPHOSYNTAXIQUE	
ACCORDS	
Déterminant – nom (CE2, 6è)	X [1] [17] [24] [28] [29] [30] [34] [39] [55] [61] [72]
Nom – adjectif (apposé / épithète) (CE2, CM1, 6è)	X [4] [8] [23] [25] [31] [40] [41] [45]
Sujet – verbe (y.c. sujet inversé / sujet pronom relatif / temps composés) (CE2, CM1, 6è)	X [11] [19] [36] [60] [48] [57] [64] [73] [78]
Sujet – attribut (6è)	X [74]
Participe passé avec auxiliaire "être" (CM1)	X [66]
Participe passé avec auxiliaire "avoir" (COD placé après) (CM1)	X [79]
Participe passé avec auxiliaire "avoir" (COD placé avant) (CM2, 6è)	
MORPHOLOGIE VERBALE	
TYPES DE VERBES	
1 ^{er} groupe, réguliers (CE2)	X [11] [52] [57] [60] [66]
en –yer, -eter, -eler (CM2)	
en –cer, -ger, -guer (CM1)	X [19]
2 ^{ème} groupe, réguliers (CE2)	X [79]
3 ^{ème} groupe (CM1, CM2)	X [13]
aller, avoir, dire, être, faire, partir, pouvoir, prendre, venir, voir, vouloir (CE2, 6è)	X [36] [48] [64] [73] [78]
MODES ET TEMPS	
INDICATIF	
Temps simples	
Présent (CE2, CM2, 6è)	
Imparfait (CE2, CM2, 6è)	X [11] [57] [73] [60] [64] [78]
Futur (CE2, CM2, 6è)	
Passé-simple (CM1, CM2, 6è)	X [19] [36] [48]
Temps composés	
Passé-composé (CM1, CM2, 6è)	
Plus-que-parfait (CM2, 6è)	X [79]
Futur antérieur (CM2, 6è)	
IMPERATIF	
Présent (CM1, CM2, 6è)	
CONDITIONNEL	
Présent (6è)	
PARTICIPE présent / gérondif (6è)	X [13]
INFINITIF	X [52]
TERMINAISONS HOMOPHONES	
-e, -es, -ent (CE2, CM1)	
-i, -ie, -is, -it (CE2, 6è)	X [79]
-ons, -ont (CE2, CM1)	
-ez, -er, -é, -ée, -ées (CE2, CM1)	X [4] [25] [41] [52]
-ra, -ras (CE2, CM1)	
-a, -as (CE2, 6è)	X [19]
-es, -est, -ai, -ais, -ait, -aient, -aie (6è)	X [11] [57] [60] [64] [73] [78]
FORMES	
Voie active	X
Voie passive (6è)	X [66]

MORPHOLOGIE DU NOM ET DE L'ADJECTIF		
GENRE		
Féminin d'un nom		
Féminin d'un adjectif (CE2)	X	[4] [31] [45]
NOMBRE		
Pluriel des noms (régulier) (CE2)	X	[17] [24] [28] [30] [39] [55] [72] [74]
Pluriel des noms terminés par –au,-eau,-al,-ail,-eu,-ou (CM2, 6è)	X	[34]
Pluriel des noms terminés par –s, -x, -z (CE2, 6è)		
Pluriel des adjectifs (régulier) (CE2)	X	[25] [31] [40] [41]
Pluriel des adjectifs en –eau, -al (CM2)	X	[23]
HOMOPHONES GRAMMATICaux		
a / à (CE2, 6è)	X	[21]
ont / on (CE2, CM2, 6è)		
est / et (CE2, CM2, 6è)		
sont / son (CE2, CM2, 6è)	X	[14] [80]
ses / ces (CE2, CM2, 6è) / c'est / s'est	X	[54]
mes / mais (CE2)		
ce / se (CM1)	X	[68]
c' / s' – c'est / s'est – c'était / s'était (CM1)		
cet / cette (CM1, CM2)	X	[1] [61]
ou / où (CM1)	X	[70]
la / l'a / l'as / là (CM1)	X	[5] [49] [76]
on / on n' (CM1, CM2)		
d'on / dont / donc (CM2)		
quel(s) / quelle(s) / qu'elle(s) (CM2)		
sans / s'en (CM2)		
m'a / ma (CM2)		
t'a / ta (CM2)		
sa / ça (CM2)	X	[46]
tout / tous – toute / toutes (CM2)		
leur / leurs (CM2, 6è)		
d'en / dans (6è)	X	[67]
ORTHOGRAPHE LEXICALE*		
Noms et adjectifs terminés par une consonne muette (CE2)		
Syllabe finale des noms terminés par –ail, -eil, -euil (CM1)		
Syllabe finale des noms par –ée, -té, -tié, e muet (CM2)	X	[47] [50] [72]
Mots commençant par acc-,all-,app-,att-,arr-,aff-,eff-,off- (CM2)	X	[4] [57]
Mots fonctions invariables (CP, CE1, CE2, CM1, CM2) (prépositions, conjonctions de coordination et de subordination, adverbes)	X	[5] [6] [12] [20] [21] [26] [32] [37] [42] [51] [53] [56] [58] [65] [67] [70]

AUTRES DIFFICULTES D'ORTHOGRAPHE LEXICALE CIBLEES ET RETENUES DANS LA DICTEE "ALICE"

ORTHOGRAPHE LEXICALE*, suite		
Autres mots invariables	X	[27] [75]
Autres homophones	X	[1] [6] [12] [16] [22] [26] [29] [33] [36] [38] [42] [48] [51] [55] [58] [67]
Mots avec digraphe(s)	X	[2] [4] [10] [17] [25] [29] [30] [31] [34] [37] [40] [44] [45] [47] [52] [56] [58] [62] [65] [67] [69] [70] [72] [74] [80] [75] [66] [7] [12] [13] [14] [19] [81]
Mots avec trigraphe	X	[3] [23] [60]
Mots avec graphie(s) contextuelle(s)	X	[1] [4] [10] [13] [19] [24] [37] [39] [44] [45] [47] [52] [54] [61] [62] [68] [72] [75] [79]
Mots avec doublement de consonne	X	[4] [27] [32] [39] [41] [45] [57]
Mots avec "m devant p/b"	X	[31] [66]

* A l'exception de "vagabonder" et des mots outils, les mots retenus pour la dictée "Alice" sont référencés dans ÉOLE (Echelle d'acquisition en Orthographe LExicale, Béatrice et Philippe Pothier, 2004, Retz/S.E.J.E.R.) avec des taux de réussite s'échelonnant de 40% à 100% pour le niveau CM2.

Dictée "Alice", [numérotation des mots]

Cette | jeune | fille | allongée | là | près | d'un | bel | arbre | centenaire | rêvait
[1] | [2] | [3] | [4] | [5] | [6] | [7] | [8] | [9] | [10] | [11]

en | lisant | son | livre | de | contes ||
[12] | [13] | [14] | [15] | [16] | [17] ||

Elle | songea | alors | à | de | beaux | paysages | peuplés | de | mille
[18] | [19] | [20] | [21] | [22] | [23] | [24] | [25] | [26] | [27]

arbres | qui | vivaient | dans | les | branches | de | ces | arbres ||
[28] | [29] | [30] | [31] | [32] | [33] | [34] ||

Elle | vit | dans | les | paysages | mais | l'appela | par | un | nom | étrange ||
[35] | [36] | [37] | [38] | [39] | [40] | [41] | [42] | [43] | [44] | [45] ||

Elle | pensa | qu' | le | monde | de | l'après-midi | para | un | peu | différent ||
[46] | [47] | [48] | [49] | [50] | [51] | [52] | [53] | [54] | [55] | [56] | [57] ||

Quand | elle | regarda | ce | paysage | elle | vit | un | arbre | étrange
[58] | [59] | [60] | [61] | [62] | [63] | [64] | [65] | [66]

Elle | se | pencha | et | dit | quelques | mots | à | elle ||
[67] | [68] | [69] | [70] | [71] | [72] | [73] | [74] ||

Après | ce | moment | elle | alla | dans | un | jardin ||
[75] | [76] | [77] | [78] | [79] | [80] | [81] ||

Rapport d'analyse du texte "Alice", niveau CM2
Echelle d'acquisition en Orthographe LExicale (EOLE)
 (Béatrice et Philippe Pothier, 2004, Retz/S.E.J.E.R.)

Synthèse (70 mots analysés)

	CM2	Mots outils	Non référencés
Nombre de mots	34	19	1
Pourcentage réussite	49%	27%	1%
Mots hors niveau	16	-	-

Niveau CM2: 34 mots (67%) hors mots outils
 16 mots référencés dans ÉOLE hors niveau

Mots référencés dans ÉOLE

MOTS	% réussite
allongé	(73%)
alors	93%
ancienne	(65%)
arbre	98%
assurément	(62%)
attirer	(67%)
aussi	100%
avoir	100%
beau	100%
bel	(52%)
bijou	(58%)
centenaire	(57%)
comme	94%
conte	79%
couleur	100%
créature	100%
dans	100%
élargir	(70%)
emporter	92%
être	90%
fantaisie	(40%)
feuilleter	(74%)
filles	100%
flamboyant	(41%)
frapper	78%

MOTS	% réussite
horizon	75%
jeune	91%
là	96%
lecture	95%
liberté	75%
lire	100%
livre	99%
malédiction	83%
mille	95%
monde	97%
mutin	(69%)
ouvrage	83%
parmi	(55%)
paysage	100%
pensée	(66%)
personnage	79%
peupler	76%
prendre	93%
près	91%
quand	91%
reine	82%
rêver	(71%)
songer	96%
toujours	(59%)
voir	85%

Mots non référencés dans ÉOLE

MOTS	Nature
à	Mot outil
aux	Mot outil
ce	Mot outil
ces	Mot outil
cet	Mot outil
cette	Mot outil
de	Mot outil
des	Mot outil
elle	Mot outil
en	Mot outil

MOTS	Nature
la	Mot outil
les	Mot outil
où	Mot outil
par	Mot outil
qui	Mot outil
sa	Mot outil
son	Mot outil
un	Mot outil
une	Mot outil
vagabonder	Non référencé

PROTOCOLE DE PASSATION, DICTÉE "ALICE"**Matériel:**

! la fiche d'identification élève [annexe 1] devra avoir été remplie au préalable

- 1 planche dictée "Alice" (examinateur) [annexe C]
- 1 paquet de feuilles vierges lignées (1 par élève) [annexe 6]
- 1 stylo bleu ou noir et un stylo rouge (pour les éventuelles autocorrections)
- 1 chronomètre

Consigne générale:*Consigne à l'élève:*

- Nous allons faire une petite dictée.
- Je vais d'abord te lire le texte en entier une première fois. Tu n'écris rien mais tu écoutes bien.
- Ensuite, je vais te le dicter lentement. Je ferai des pauses pour que tu aies le temps d'écrire. Si tu as besoin que je répète, tu me le demandes.
- A la fin, tu auras 5 minutes pour relire ta dictée. Tu pourras faire des corrections si besoin.
- Je vais chronométrer mais ce n'est pas une course, tu prends le temps d'écrire correctement.
- Tu sautes une ligne à chaque fois que tu vas à la ligne: tu écris sur les lignes noires.
- Tu es prêt(e)? C'est parti...

Déroulement:**① 1^{ère} lecture: en continu***Consigne à l'élève: écoute bien.*

- Lire lentement le texte en entier, en respectant la logique des groupes de mots.

② 2^{ème} lecture: dictée.*Consigne à l'élève: maintenant la dictée commence. Pense à sauter une ligne.*

- Lancer le chronomètre
- Dicter le texte en respectant bien les pauses mentionnées entre les groupes de mots
- Respecter la pause jusqu'à ce que l'élève ait fini de transcrire le groupe de mots dicté
- Indiquer la ponctuation après la pause de fin de groupe de mots
- Seules les liaisons phonétiquement obligatoires sont prononcées (bel_arbre, par_une, ces_êtres, quand_elle, cet_ouvrage)
- Chaque groupe de mots est dicté une seule fois, sauf si l'élève demande une répétition
- Répéter le groupe de mots si l'élève le demande et noter le nombre de répétitions R_(1, 2, ...) avec le numéro du groupe de mots concerné dans l'espace "remarques" de la feuille d'identification élève. Exemple: R₁ (12) pour une répétition du groupe de mots n°12.
- Veiller à ce que l'élève saute bien une ligne à chaque retour à la ligne
- Vérifier la lisibilité de l'écriture de l'élève au fur et à mesure de l'épreuve; en cas de doute, demander une précision par oral
- Dès que l'élève a fini d'écrire le dernier mot de la dictée, arrêter le chronomètre.
- Noter le chronométrage sur la fiche d'identification élève.

③ Temps de relecture et d'autocorrection: 5 minutes maximum*Consigne à l'élève: maintenant tu peux prendre 5 minutes pour relire ta dictée. Tu peux faire des corrections si besoin. Tu ne barres pas le mot que tu veux corriger mais tu le réécrit corrigé en rouge en dessous, sur la ligne grise.*

- A l'issue des 5 minutes (maximum), l'élève rend sa dictée à l'examinateur qui le remercie.

**GUIDE DE COTATION
DICTEE "ALICE"
6 PHRASES, 81 MOTS**

- I- CONSIGNES DE COTATION**
- II- GRILLE DE COTATION**
- III- AIDE À LA COTATION**

I- CONSIGNES DE COTATION - DICTEE "ALICE " – 6 PHRASES, 81 MOTS

- Utiliser la grille de cotation fournie dans la partie II- de ce document (version papier ou tableur)
- Noter la production de l'enfant après autocorrection (voir protocole de la dictée "Alice")
- Compter un point par type d'erreur même si le mot contient plusieurs erreurs du même type
exemple: frappés → farpe : 1 point en erreur phonétique (même si le mot en comporte deux), 1 point en erreur lexicale (doublement de la consonne), 1 point en erreur syntaxique (accord nom-adjectif)
- 5 types d'erreurs sont possibles, un même mot pouvant en cumuler plusieurs:

① Omission ou ajout

- Un mot dicté n'a pas du tout été transcrit (omission)
- Un mot non dicté a été transcrit (ajout)

② Erreur de segmentation

- La scission entre les mots n'est pas correctement positionnée, ce qui modifie le syntagme et crée un contre-sens ou un non-sens
exemple: cette jeune fille allongée → cette jeune fille a longé
- Des mots sont scindés
exemple: alors → a lors
- Des mots sont fusionnés
exemple: un bel arbre → un belarbre

Une erreur lexicale est ajoutée pour chaque mot qui résulte de l'erreur de segmentation et qui n'existe pas dans le lexique orthographique français.

exemples: centenaire → sans tenaire
bel arbre → belarbre

Une erreur syntaxique est ajoutée quand une forme suggérant une interrogation ou une négation est introduite dans une phrase affirmative.

exemples: quand elle → quand-t-elle
son horizon → son n'horizon

③ Erreur d'orthographe phonétique

Les graphèmes produits ne correspondent pas aux phonèmes dictés (hors irrégularités orthographiques), ce qui crée un mot n'existant pas dans le lexique orthographique français.

exemple: livre → lifre

Concernant l'accentuation du e, compte tenu des particularités de prononciation liées aux accents régionaux, seule l'omission de l'accentuation (é, è, ê) est comptée comme une erreur phonétique.

exemple: rêvait → revait

Pour les mêmes raisons, ne sont pas comptées comme erreurs phonétiques:

- les graphies du son /è/ (ai, ais, ait, aient, es, est, ...) utilisées pour transcrire le son /é/
- les graphies du son /é/ (é, ée, és, ez, ...) utilisées pour transcrire le son /è/

Toutefois, selon le cas, elles peuvent être comptées comme erreurs lexicales ou erreurs syntaxiques.

La substitution de l'accent circonflexe par un accent grave ou aigu (ou l'inverse) est comptée comme une erreur lexicale (exemples: rêvait → révait; créatures → créatures), sauf si

l'accentuation du e fait partie intégrante de la flexion verbale (morphologie du verbe conjugué); dans ce cas, la substitution est comptée comme une erreur syntaxique (exemple: était → êtâit).

④ Erreur d'orthographe lexicale

Les graphèmes produits correspondent aux phonèmes dictés mais:

- le mot produit n'existe pas dans le lexique orthographique français
exemples: personnage → personage
liberté → libertée
reines → raines
- le mot produit existe dans la même catégorie grammaticale que le mot dicté mais avec une orthographe différente (erreur d'homophones non homographes lexicaux)
exemple: reines → rennes

⑤ Erreur d'orthographe syntaxique

Les graphèmes produits correspondent aux phonèmes dictés mais une anomalie est produite sur un des éléments suivants:

- accord déterminant – adjectif – nom, en genre et en nombre
exemples: cette jeune fille allongée → cet jeune fille allongé
de beaux paysages peuplés → de beau paysage peuplé
- accord sujet – verbe et conjugaison correspondante (morphologie verbale en fonction du temps, de la personne, du nombre)
exemples: elle vit → elle vis
la lecture avait élargi → la lecture avait élargie
- règle d'orthographe grammaticale
exemples: mille créatures → milles créatures
la liberté de vagabonder → la liberté de vagabondé
- erreur d'homophones non homographes syntaxiques (le mot produit existe avec une autre orthographe et dans une autre catégorie grammaticale que le mot dicté, ce qui crée un contre-sens ou un non-sens)
exemples: cette jeune fille → sept jeune(s) fille(s)
allongée là → allongée la
près d'un bel arbre → prêt d'un bel arbre
son livre → sont livre
ces êtres → c'est êtres

- Une **aide à la cotation** listant les erreurs attendues et / ou déjà relevées ainsi que leur cotation est fournie dans la partie III- de ce document.

Nom ou numéro d'anonymat:

Classe:

	Production de l'enfant	Type d'erreur				
		Omission / ajout	Segmentation	Phonétique	Lexicale	Syntaxique
1	Cette					
2	jeune					
3	fille					
4	allongée					
5	là					
6	près					
7	d'un					
8	bel					
9	arbre					
10	centenaire					
11	rêvait					
12	en					
13	lisant					
14	son					
15	livre					
16	de					
17	contes					
18	Elle					
19	songea					
20	alors					
21	à					
22	de					
23	beaux					
24	paysages					
25	peuplés					
26	de					
27	mille					
28						
29						
30						
31						
32						
33						
34						
35						
36						
37						
38						
39						
40						
41						
42						
43						
44						
45						
46						
47						
48						
49						
50						
51						
52						
53						
54						
55						
56						
57						
58						
59						
60						
61						
62						
63						
64						
65						
66						
67						
68						
69						
70						
71						
72						
73						
74						
75						
76						
77						
78						
79						
80						
81						
SOUS-TOTAUX						
TOTAL						

III- AIDE A LA COTATION - DICTEE "ALICE" - 6 PHRASES, 81 MOTS
 RECAPITULATIF ET COTATION DES ERREURS ATTENDUES ET / OU RELEVÉES

	Type d'erreur											
	Omission		Ajout		Segmentation		Phonétique		Lexicale		Syntaxique	
Cette											1	Homophone (cet, sept) / Accord genre dét.-nom
jeune												
filie												
allongée				1	a longé	1	allongué, allongait, allonge (accentuation du e), allangé	1	Doublement de consonne (allongé)	1	Accord genre nom-adj. (allongé) / terminaisons homophones (-ai,-ais, -ait, -aient, -er, -és...)	
là											1	Homophone (la)
près									1	Homophone (prè, prai) / mot fonction invariable	1	Homophone (prêt)
d'un												
bel											1	Accord genre nom-adj. (belle)
arbre												
centenaire				1	sans tenai(è)re, s'entenère	1	centenere (accentuation du e), sanpnaire, centenaire, santeneur(e)	1	c(s)enten(è)re, santen(ère), tenaire (dans l'erreur de segmentation "sans tenaire")	1	Accord nombre nom-adj (centenaires)	
rêvait						1	Accentuation du e (revait)	1	Accentuation du e (révait)	1	Accord sujet-verbe 1er groupe, imparfait, 3è pers sing / terminaisons homophones (-ai,-ais, -é, -ée, -er...)	
en									1	Homophone (an)		
lisant						1	lissant, lisait				1	Gérondif (lisan, lisent)
son											1	Homophone (sont)
livre						1	lifre (substitution de phonème), lire (omission de phonème)					
de											1	Homophone (deux)
contes									1	Homophone (compte, comte)	1	Accord nombre dét.- nom (conte)
Elle												
songea						1	songa	1	sonja	1	Accord sujet-verbe en -ger, passé-simple, 3è pers sing (songeat, ...)	
alors			1	a / à lors					1	Mot fonction invariable		
à											1	Homophone (a)
de						1	des, d'un				1	Homophone (deux)
beaux									1	baux	1	Accord nombre nom-adj. en -eau, irrégulier (beau, beaux)
paysages						1	pay(ss)ag(u)e	1	p(é)(i)sa(je)	1	Accord nombre dét.- nom (paysage)	
peuplés						1	peuple	1	peplés	1	Accord nombre nom-adj. (peuplé) / terminaisons homophones (-ai,-ais, -ait, -aient, -er, -ée...)	
de											1	Homophone (deux)
mille									1	mil, mile	1	Pas d'accord nombre – mot invariable (milles)
cratures						1	accentuation du e (creatures)	1	créatures	1	Accord nombre dét.- nom (créature)	
											1	Accord genre & nombre dét.-nom (au)
									1	couleure	1	Accord nombre dét.- nom (couleur)
flamboiantes						1	flamboi(a)ntes, flamboiantes, flaboyantes, flambroyantes, fondoniantes	1	fl(e)(n)bo(ill)(e)nte	1	Accord genre & nombre nom-adj. (flamboyante, flamboyants, flamboyant)	
									1	Mot fonction invariable		
						1	de					
bijoux									1	byjoux	1	Accord nombre dét.- nom irrégulier (bijou, bijoux)
vis											1	Accord sujet (pronom personnel) -verbe 3è groupe, passé-simple, 3è pers sing (vis, vi) / homophone (vie)
						1	ausi	1	Mot fonction invariable			
personnages						1	personnague	1	Doublement de consonne (personage, perssonnage)	1	Accord nombre dét.- nom (personnage)	
mutins						1	mutants, mustins, vutins	1	mutain(t)	1	Accord nombre nom-adj. (mutin)	
frappés						1	farppés, prapés	1	Doublement de consonne (frapés)	1	Accord nombre nom-adj. (frappé) / terminaisons homophones (-ai,-ais, -ait, -aient, -er, -ée...)	
											1	Homophone (part)

	Omission	Ajout	Segmentation	Phonétique	Lexicale	Syntaxique
malédiction				1 accentuation du e (malediction) , malitction, malédiction, malerdiction, malédiquetion	1 malédixion, malédicsion	
ancienne				1 ancienne, ansinne	1 encienne, ensième, encienne, enssiènnent, enciène	1 Accord genre nom-adj. (ancien)
						1 Homophone (ça)
pensées					1 nom terminé par un e muet (pensé), penssée, pencée, pençait	1 Homophone (penser, -ai, -ais, -ait, -aient, ...)
ont						1 Accord sujet-verbe 3è groupe, passé-simple, 3è pers sing / homophone (prie, prix)
						1 Homophone (là)
liberte					1 Nom féminin terminé par -té (libertée), liberter, libérté	
						1 Homophone (deux)
vagabonder				1 (f)a(ca)bonder, vagoander, vagabondes	1 vaguabonder	1 Verbe 1er groupe à l'infinifit après une préposition / terminaisons homophones (-é, -ée, -ez, ...)
parmi			1 par mit		1 Mot fonction invariable (parmis), mit (dans l'erreur de segmentation "par mit")	
						1 Homophone (ses, s'est, c'est)
êtres				1 accentuation du e (etres)	1 accentuation du e (êtres) / homophone (hêtres)	1 Accord nombre dét.- nom / homophone (être)
			1 qu'il			
attiraient			1 la tiraient, latiraient	1 l'entouraient	1 Mot commençant par att-, doublement de consonne (atiraient), attiraient, atirraient, latiraient (erreur de segmentation)	1 Accord sujet (pronom relatif) – verbe 1 ^{er} groupe, imparfait, 3è pers. plur. (attirait) / terminaisons homophones (-ai, -ais, -aient, -er, -é, -ée, -és ...)
quant					1 Mot fonction invariable	1 Homophone (quant, qu'en)
elle			1 t-elle			1 Phrase affirmative et non interrogative (t-elle), dans l'erreur de segmentation
feuilletait				1 feilleutait, feuillettait, feuitait	1 feyetait, feuilfter/feuillettait	1 Accord sujet (pronom personnel) – verbe 1 ^{er} groupe en –eter, imparfait, 3è pers. sing. / terminaisons homophones (-é -aussi homophone syntaxique-, -ai, -ais, -aient, -er, -ée, -et ...)
cette						1 Accord genre dét.-nom (cette) / homophone (sept)
ouvrage				1 ouvrague, ouverage, ouvrage		
était				1 accentuation du e (etait)		1 Accord sujet (pronom personnel) – auxiliaire être, imparfait, 3è pers. sing. / graphies (était, ettait, été) ou terminaisons (-ais, -aient ...) homophones
toujours				1 toujours	1 Mot fonction invariable (toujour)	
emportée			1 en portée		1 amportée, enportée	1 Accord sujet (féminin) –participe passé, verbe 1 ^{er} groupe avec auxiliaire être dans un plus-que-parfait de voie passive, 3è pers. sing. (emporté) / terminaisons homophones (-ai,-ais, -ait, -aient, -er, -és...)
dans				1 par	1 Mot fonction invariable (dan)	1 Homophone (d'en, dent)
						1 Homophone (se, ceux)
						1 Homophone (ou)
fantaisies				1 fantaissies, fantasies, fintaisies	1 fantési(e)s, fantaisyes, fantaisies, fantaisy, fantaisies	1 Accord nombre dét.- nom (fantaisie)
étaient				1 accentuation du e (etaient)		1 Accord sujet – verbe être, imparfait, 3è pers. plur. / graphies (étaient, ettaient, étées, été) ou terminaisons (-ais, -ait...) homophones
reines				1 reins	1 Homophone (rènes, rênes, rennes), rén(n)es, raines, rènes	1 Accord nombre sujet-attribut du sujet (nom) (reine)

	Omission		Ajout		Segmentation		Phonétique		Lexicale		Syntaxique	
Assurement					1	A sûrement	1	asuré(e)ment, assurement, assurament, sûrement (dans l'erreur de segmentation "a sûrement")	1	assurément, assurément, assurément		
											1	Homophone (là)
lecteur							1	lecteur	1	lectur		
avait											1	Accord sujet – auxiliaire avoir, imparfait, 3è pers. sing. / terminaisons homophones (-ais, -aient ...)
élargi							1	accentuation du e (élargi) , élargui, élagi	1	ellargi, éllargi	1	Accord sujet (féminin) –participe passé, verbe 2è groupe avec auxiliaire avoir, COD postposé, dans un plus-que-parfait, 3è pers. sing.(élargie) / terminaisons homophones (-is, -it, ...)
son											1	Homophone (sont)
horizon					1	n'horizon			1	(h)o(au)r(r)i(s)on(t)	1	Phrase affirmative et non négative (n'), dans l'erreur de segmentation (n'horizon)

PROTOCOLE DE PASSATION, EPREUVES DE LECTURE
"L'APPRENTIE SORCIERE" - "LA STAR DU RAP"

Chaque épreuve de lecture se fait en 2 temps:

! la fiche d'identification élève [annexe 1]
devra avoir été remplie au préalable

① Lecture oralisée chronométrée

Matériel:

- 1 planche texte "L'apprentie sorcière" [annexe A] ou "La star du rap" [annexe B]
(version élève – prêtée à l'élève puis reprise)
- 1 feuille de lecture "L'apprentie sorcière" [annexe 2] ou "La star du rap" [annexe 4]
(version examinateur – 1 par élève)
- 1 chronomètre
- 1 enregistreur audio

Consigne à l'élève:

Je vais te donner un texte à lire. Tu vas le lire à voix haute, sans oublier le titre. Je vais enregistrer et chronométrer mais tu prends bien le temps de lire car après, je reprendrai le texte et je te poserai des questions dessus. Tu es prêt(e)? Alors tu commences à lire quand tu veux.

Déroulement:

- Donner la consigne à l'élève et lui donner la planche texte à la fin de la consigne
- Dès que l'enfant commence sa lecture, démarrer l'enregistreur audio et le chronomètre
- Veiller à ce que l'élève lise le titre
- Noter les erreurs de lecture – mots erronés, omissions et ajouts – sur la feuille de lecture (version examinateur)
- Dès que l'élève a fini de lire le dernier mot du texte, arrêter le chronomètre
- Noter le chronométrage au bas de la feuille de lecture (version examinateur)
- Reprendre la planche texte à l'élève
- Laisser fonctionner l'enregistreur audio car l'épreuve de compréhension de lecture qui suit sera aussi enregistrée

② Compréhension de lecture

Matériel:

- 1 grille de compréhension de lecture "L'apprentie sorcière" [annexe 3] ou "La star du rap" [annexe 5]
(1 pour chaque élève, à remplir par l'examinateur)
- 1 enregistreur audio

Consigne à l'élève:

Je reprends le texte et je te pose quelques questions sur ce que tu viens de lire. Tu es prêt(e)? Alors c'est parti.

Déroulement:

- Vérifier que l'enregistreur audio fonctionne
- Poser les questions à l'élève telles qu'elles sont formulées sur la grille de compréhension de lecture
- Les questions doivent être posées de façon stricte, sans relance ni étayage, pour ne pas conduire la pensée de l'élève. Si l'élève demande des précisions, répéter la question et expliquer qu'on ne peut pas l'aider davantage.
- Noter les réponses de l'élève sur la grille de compréhension de lecture.
Il est aussi possible de les coter directement en utilisant les réponses déjà libellées sur la grille et le barème indiqué.
- Arrêter l'enregistreur audio à la fin de l'épreuve.

Distribution des scores du groupe étudié à l'épreuve de référence "Chronosdictées"

Effectif: 46

	TOTAL GENERAL	T.O. LEXICALE	TOMS	O. PHONETIQUE	SEGMENTATION	OMISSION
5^{ème} percentile	10	2	5	0,25	0	0
10^{ème} percentile	13	2	5,5	1	0	0
1^{er} quartile	18,25	5	9,25	2	0	0
Médiane	26	8	13	3	1	0
3^{ème} quartile	36,5	10,75	19	4	1,75	1
90^{ème} percentile	44	12,5	25	7	2,5	3
95^{ème} percentile	56,25	16,5	27	8	3	3
Min	8	2	4	0	0	0
Max	63	23	38	9	4	5
Etendue	55	21	34	9	4	5
Mode	20	9	12	2	0	0

Rappel des données normatives "Chronosdictées" pour la 6^{ème}

	TOTAL GENERAL	T.O. LEXICALE	TOMS	PHONETIQUE	SEGMENTATION	OMISSION
5^{ème} percentile	7	2	4	0	0	0
10^{ème} percentile	8	2	6	0	0	0
1^{er} quartile	14	4	9	0	0	0
Médiane	21	6	13	1	0	0
3^{ème} quartile	32	9	20	2	0	0
90^{ème} percentile	37	11	28	2	1	0
95^{ème} percentile	41	12	31	3	1	1

Eventuelle influence du sexe sur les résultats	z	p
Tests de Mann-Whitney-Wilcoxon		
Chronométrage lecture oralisée "L'apprentie sorcière"	0,27	0,784
Nombre total d'erreurs, lecture oralisée "L'apprentie sorcière"	0,23	0,817
Compréhension de lecture "L'apprentie sorcière", score sur 28	-1,09	0,276
Chronométrage, lecture oralisée "La star du rap"	0,09	0,930
Nombre total d'erreurs, lecture oralisée "La star du rap"	-0,55	0,582
Compréhension de lecture "La star du rap", score sur 28	-0,65	0,516
Chronométrage, "Dictée Alice"	-0,14	0,886
Nombre total de fautes, "Dictée Alice"	1,39	0,166
Nombre de fautes lexicales, "dictée Alice"	1,56	0,119
Nombre de fautes syntaxiques, "dictée Alice"	1,21	0,226
Nombre de fautes phonétiques, "dictée Alice"	0,71	0,478
Nombre de fautes de segmentation, "dictée Alice"	-0,75	0,452
Nombre d'omissions / ajouts, "dictée Alice"	0,49	0,625
"TOTAL GENERAL" (nombre total de fautes), Chronosdictées	0,77	0,441
"T.O. lexicale" (nombre de fautes lexicales), Chronosdictées	0,46	0,643
"TOMS" (nombre de fautes morphosyntaxiques), Chronosdictées	0,81	0,415
"O. PHONETIQUE" (nombre de fautes phonétiques), Chronosdictées	-0,29	0,780
"SEGMENTATION" (nombre de fautes de segmentation), Chronosdictées	-0,25	0,806
"OMISSION" (nombre d'omissions), Chronosdictées	1,68	0,093

Eventuelle influence du lieu de recueil des données sur les résultats	z	p
Tests de Mann-Whitney-Wilcoxon		
Chronométrage lecture oralisée "L'apprentie sorcière"	0,05	0,956
Nombre total d'erreurs, lecture oralisée "L'apprentie sorcière"	1,79	0,074
Compréhension de lecture "L'apprentie sorcière", score sur 28	0,01	0,921
Chronométrage, lecture oralisée "La star du rap"	-0,01	0,921
Nombre total d'erreurs, lecture oralisée "La star du rap"	1,37	0,171
Compréhension de lecture "La star du rap", score sur 28	1,43	0,152
Chronométrage, "Dictée Alice"	0,81	0,416
Nombre total de fautes, "Dictée Alice"	0,96	0,339
Nombre de fautes lexicales, "dictée Alice"	-0,32	0,749
Nombre de fautes syntaxiques, "dictée Alice"	1,12	0,262
Nombre de fautes phonétiques, "dictée Alice"	1,53	0,125
Nombre de fautes de segmentation, "dictée Alice"	-0,06	0,951
Nombre d'omissions / ajouts, "dictée Alice"	0,49	0,625
"TOTAL GENERAL" (nombre total de fautes), Chronosdictées	0,83	0,403
"T.O. lexicale" (nombre de fautes lexicales), Chronosdictées	1,56	0,119
"TOMS" (nombre de fautes morphosyntaxiques), Chronosdictées	0,52	0,605
"O. PHONETIQUE" (nombre de fautes phonétiques), Chronosdictées	0,60	0,547
"SEGMENTATION" (nombre de fautes de segmentation), Chronosdictées	0,01	0,990
"OMISSION" (nombre d'omissions), Chronosdictées	-1,08	0,280

Élaboration, standardisation et étalonnage d'un test de dépistage des troubles du langage écrit en 6^{ème}

Beaucoup d'enfants entrent en sixième sans maîtriser les apprentissages fondamentaux du langage écrit, ce qui peut entraver l'ensemble de leur scolarité au collège. Ce travail vise à élaborer, standardiser et étalonner un test de dépistage rapide des troubles du langage écrit qui doit permettre de détecter les enfants de sixième présentant des difficultés en lecture ou en orthographe, en vue d'une orientation vers un bilan orthophonique. Cet outil, qui pourrait être utilisé par les médecins scolaires, s'inscrit dans un projet d'extension de la batterie EDA. Aussi, une dictée et deux épreuves de lecture ont été créées. Leurs protocoles de passation et leurs principes de notation ont été formalisés. Elles ont été soumises à un groupe de référence de quarante-six enfants "tout venant" scolarisés en sixième. Les données recueillies ont fait l'objet de traitements statistiques et constituent les normes établies à l'issue de ce début d'étalonnage. Les quarante-six enfants ont aussi passé une épreuve orthographique de référence utilisée en orthophonie. Finalement, l'analyse des données montre que les deux épreuves de lecture créées génèrent des résultats corrélés et proches en valeurs indiquant leur légitimité à cohabiter dans une batterie de dépistage. Les scores de compréhension de lecture, moyennement corrélés, suggèrent d'envisager un ajustement des deux épreuves. La validité de la dictée créée est établie avec des scores corrélés et comparables à l'épreuve de référence, et une bonne capacité à identifier les enfants les plus faibles. Enfin, l'étude de deux cas d'enfants détectés via les trois épreuves créées illustre l'utilité d'un tel outil.

Mots clés: dépistage - troubles du langage écrit - 6^{ème} - lecture - orthographe - EDA

Design, standardization and calibration of a screening test for written language impairments in 6th grade

Many children enter the sixth grade with poor reading and spelling core abilities, which may hinder their whole secondary education. The present study aims at designing, standardizing and calibrating a quick screening test for school physicians to detect these impaired children and advise them towards possible further investigations. This tool provides an extension to the EDA assessment battery. Therefore, one dictation and two reading tasks were created. Their administration and rating procedures were set up. Then these tests were submitted to a sample of forty-six unselected sixth grade children. The measures collected were processed and set as the normative data resulting from this starting calibration. The children were also administered a typical orthographic reference test. Data analysis shows that the two reading tests created lead to close and correlated performances, allowing them to be included in the same battery. However, the moderate correlation between reading comprehension scores suggests to further adjust these parts. The dictation test designed enables to identify most of the weakest children under study and its validity is confirmed through comparable and correlated scores to the usual orthographic reference test. Furthermore, two impaired children were detected with the three tests developed, thus confirming their interest.

Key words: screening - written language impairments - 6th grade - reading - spelling - EDA