



HAL
open science

L'évaluation de la lecture en orthophonie

Stéphanie Kosir

► **To cite this version:**

Stéphanie Kosir. L'évaluation de la lecture en orthophonie. Médecine humaine et pathologie. 2000.
hal-01897793

HAL Id: hal-01897793

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01897793v1>

Submitted on 17 Oct 2018

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

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



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

Faculté de Médecine de NANCY
Ecole d'Orthophonie de NANCY

143146
D



L'EVALUATION DE LA LECTURE EN ORTHOPHONIE

Mémoire présenté pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophonie

par

KOSIR Stéphanie



Juin 2000

JURY

Président : Monsieur le Professeur Henri-Claude GREGOIRE

Membres : Madame Jocelyne LECOINTRE, Orthophoniste

Monsieur Michel BETZ, Orthophoniste

Madame Viviane BERTIN, Médecin

Faculté de Médecine de NANCY
Ecole d'Orthophonie de NANCY

L'EVALUATION DE LA LECTURE EN ORTHOPHONIE

Mémoire présenté pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophonie

par

KOSIR Stéphanie

Juin 2000

JURY

Président : Monsieur le Professeur Henri-Claude GREGOIRE

Membres : Madame Jocelyne LECOINTRE, Orthophoniste

Monsieur Michel BETZ, Orthophoniste

Madame Viviane BERTIN, Médecin

Faculté de Médecine de NANCY
Ecole d'Orthophonie de NANCY



L'EVALUATION DE LA LECTURE EN ORTHOPHONIE

Mémoire présenté pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophonie

par

KOSIR Stéphanie

Juin 2000

JURY

Président : Monsieur le Professeur Henri-Claude GREGOIRE

Membres : Madame Jocelyne LECOINTRE, Orthophoniste

Monsieur Michel BETZ, Orthophoniste

Madame Viviane BERTIN, Médecin

A Laurent, mon frère.

Je tiens à remercier les membres de mon jury:

Monsieur le Professeur Henri-Claude GREGOIRE, Professeur à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Nancy, qui m'a fait l'honneur d'accepter d'être le président de mon jury.

Madame Jocelyne LECOINTRE, Orthophoniste au Centre de Médecine Préventive de Vandoeuvre, qui a accepté de diriger ce mémoire et de me guider lors de son élaboration.

Monsieur Michel BETZ, Orthophoniste, pour son aide tout au long de mes recherches.

Madame Viviane BERTIN, Médecin au Centre de Médecine Préventive de Vandoeuvre, pour avoir accepté de faire partie de mon jury.

Ainsi que:

Tous les orthophonistes, qui ont pris le temps de me recevoir et qui m'ont permis d'élaborer mon questionnaire.

Tous les orthophonistes qui ont pris le temps de répondre à mon questionnaire.

Monsieur Reebstock, psychologue, pour ses précieux conseils concernant l'étude des réponses à mes questionnaires.

Madame Blacharz, orthophoniste, pour son accueil et son soutien.

Mes parents et Thierry pour leur présence durant mes études.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	P1
PREMIERE PARTIE : RAPPELS THEORIQUES	P3
<u>CHAPITRE I : LA LECTURE</u>	P4
I/ LA THEORIE INSTRUMENTALE	P5
II/ LE COURANT PEDAGOGIQUE	P6
III/ LA THEORIE COGNITIVE	P7
A/ LES DEUX PROCEDURES DE LECTURE	P7
1) La procédure d'assemblage.....	P7
2) La procédure d'adressage.....	P7
3) Schéma de Morton et Patterson.....	P8
B/ MODELES DE FRITH ET MORTON	P9
1) Le stade logographique.....	P10
2) Le stade alphabétique.....	P11
3) Le stade orthographique.....	P12
C/ CLASSIFICATION DES DYSLEXIES DEVELOPPEMENTALES	P14
1) Les dyslexies dysphonétiques.....	P14
2) Les dyslexies dyséidétiques.....	P15
3) Les dyslexies mixtes.....	P15
D/ DYSLEXIES ET MODELE DE FRITH	P15
1) Le stade logographique.....	P16
2) Le stade alphabétique.....	P16
3) Le stade orthographique.....	P16
<u>CHAPITRE II : LES TESTS</u>	P17
I/ LES TESTS EN TANT QUE METHODES PRECISES	P18
A/ DEFINITION DU TEST	P18

B/ VALIDITE.....	P19
C/ FIDELITE.....	P19
D/ SENSIBILITE.....	P19
II/ LES TESTS EN TANT QUE METHODES RELATIVES.....	P19
<u>CHAPITRE III : L'EVALUATION DE LA LECTURE.....</u>	P21
I/ HISTORIQUE DES OUTILS EVALUATIFS.....	P22
II/ LES DIFFERENTES EPREUVES.....	P22
A/ LES EPREUVES TESTANT LES FACTEURS INSTRUMENTAUX.....	P22
1) Reversal.....	P22
2) CALE.....	P23
B/ LES EPREUVES TESTANT LE COMPORTEMENT DE LECTURE.....	P24
1) Borel.....	P24
a) Tests SBM I, II, III et IV.....	P24
b) La curieuse aventure.....	P26
c) Examen de la conscience phonétique.....	P27
2) L'Alouette.....	P27
3) Le Poucet.....	P28
4) Le Renard.....	P29
5) Emile, Marie et René.....	P29
6) Jeannot et Georges.....	P30
C/ LES BATTERIES DE LECTURE.....	P31
1) Inizan.....	P31
a) Evaluation du "savoir-lire".....	P31
b) Deuxième batterie.....	P33
c) ANALEC.....	P33
2) Lobrot.....	P34
3) BELEC.....	P36
a) MIM.....	P36
b) REGUL.....	P38
a) L'épreuve d'orthographe.....	P38

DEUXIEME PARTIE : L'ETUDE.....P62

CHAPITRE V : LE QUESTIONNAIRE.....P63

I/ ELABORATION DU QUESTIONNAIRE.....P64

A/ LES DEMARCHES.....P64

1) Rencontre avec des orthophonistes.....P64

2) Rencontre avec un statisticien.....P64

3) Le financement.....P64

B/ LE CHOIX DES QUESTIONS.....P64

1) La première question.....P64

2) La deuxième question.....P65

3) La troisième question.....P66

4) La quatrième question.....P66

5) La cinquième question.....P67

6) Les questions facultatives.....P67

II/ LA POPULATION.....P68

A/ LES ORTHOPHONISTES INTERROGES.....P68

B/ LES ORTHOPHONISTES AYANT REPONDU.....P69

CHAPITRE VI : EXPLOITATION DES REPONSES.....P71

I/ PRESENTATION GENERALE DES REPONSES.....P72

A/ LA PREMIERE QUESTION.....P72

B/ LA DEUXIEME QUESTION.....P73

C/ LA TROISIEME QUESTION.....P74

D/ LA QUATRIEME QUESTION.....P75

E/ LA CINQUIEME QUESTION.....P76

II/ APPLICATION A CHAQUE EPREUVE.....P77

A/ L'ALOUETTE.....P77

1) Lien avec la question n°1 du questionnaire.....P77

2) Lien avec la question n°2 du questionnaire.....P77

3) Lien avec la question n°3 du questionnaire.....	P77
4) Lien avec la question n°4 du questionnaire.....	P77
5) Lien avec la question n°5 du questionnaire.....	P77
B/ BELEC.....	P79
C/ CALE.....	P81
D/ D-OR-LEC.....	P82
E/ EPREUVE DE LOISEAU.....	P84
F/ LA PREMIERE BATTERIE D'INIZAN.....	P85
G/ JEANNOT ET GEORGES.....	P86
H/ LMC DE KHOMSI.....	P88
I/ REVERSAL.....	P89
J/ TEL CP.....	P90
K/ LES TESTS BOREL.....	P91
III/ RECAPITULATIF.....	P94
A/ LES EPREUVES PEU UTILISEES.....	P94
B/ LES EPREUVES MOYENNEMENT UTILISEES.....	P94
C/ LES EPREUVES LES PLUS UTILISEES.....	P95
IV/ LES QUESTIONS FACULTATIVES.....	P96
A/ L'ANNEE D'OBTENTION DU DIPLÔME.....	P96
B/ LE CENTRE DE FORMATION.....	P97
C/ LA FORMATION CONTINUE.....	P98
CONCLUSION.....	P99
BIBLIOGRAPHIE.....	P102
ANNEXES.....	P106



INTRODUCTION

L'idée de ce mémoire est venue au cours d'un de mes stages, au moment où j'ai été amenée à évaluer la lecture d'un enfant et où je me suis demandé: «quelle(s) épreuve(s) vais-je utiliser pour ce bilan?»

Celles utilisées par l'orthophoniste qui me recevait en stage?

Celles qui m'ont été présentées en cours à l'école d'orthophonie?

Et parmi toutes ces épreuves, laquelle ou lesquelles choisir?

J'ai cherché à savoir comment les orthophonistes évaluent la lecture et quelles épreuves ils utilisent préférentiellement. A ces questions, chaque orthophoniste a répondu différemment.

La variété de réponses que j'ai reçues de la part des professionnels à ces questions, qui me paraissaient pourtant simples à l'époque, me fit prendre conscience de l'hétérogénéité des pratiques évaluatives des troubles de la lecture, et de la difficulté de choisir, par manque de données objectives, une épreuve plutôt qu'une autre.

En effet, je me suis rendu compte qu'il existait autant de façons d'évaluer la lecture qu'il existe d'orthophonistes et d'enfants, et donc qu'il n'est pas aisé en tant qu'étudiant ou en tant que jeune professionnel de décider quelle(s) épreuve(s) utiliser pour évaluer la lecture d'un enfant.

Cette décision s'avère d'autant plus difficile que l'éventail des épreuves existantes est très important et que ces épreuves sont toutes très différentes dans leur conception et dans leurs objectifs.

Pendant, une évaluation ne peut être purement subjective. L'orthophoniste se base sur des concepts théoriques précis, et de ce fait, utilise des épreuves en accord avec ceux-ci. Il pourra choisir telle ou telle épreuve selon l'enfant (son âge, sa classe, son niveau de langage oral, son niveau socio-culturel, sa personnalité...), mais s'il utilise préférentiellement certaines épreuves pour ses bilans, il aura alors la possibilité de comparer les performances et les compétences des enfants testés, et il pourra mettre en évidence l'évolution d'un même enfant au cours de la rééducation.

L'objectif initial de ce travail était d'élaborer une épreuve de lecture qui réponde aux attentes des orthophonistes. Hélas cet objectif n'a pu être atteint.

Dans un premier temps, après un rappel historique et théorique sur la lecture et les dyslexies développementales, je vais tâcher de présenter ce qu'est un test en général, et surtout, de présenter en détail les épreuves d'évaluation de la lecture que j'ai pu recueillir.

Pour compléter la présentation de la problématique entourant l'évaluation de la lecture, j'ai également effectué une analyse des mémoires d'orthophonie traitant de l'évaluation de la lecture.

Dans un deuxième temps, j'exploiterai les réponses obtenues à un questionnaire que j'ai élaboré.

En effet, pour objectiver le sentiment que j'avais, quant au manque d'uniformité des pratiques liées à l'évaluation de la lecture des enfants, il me fallait interroger directement un certain nombre d'orthophonistes afin de déterminer quelles sont leurs pratiques dans ce domaine, et ceci dans le but de répertorier les épreuves utilisées par les professionnels de Lorraine.

Pour ce type d'étude, le mode de sondage qui me semblait le plus adéquat était le questionnaire.

Plus que de dresser un état des lieux de ce qui se pratique en orthophonie sur le plan régional, j'essayerai de voir s'il y a une corrélation entre l'enseignement initial et les pratiques orthophoniques, et s'il y a un lien entre la formation continue et les pratiques orthophoniques.

PREMIERE PARTIE

RAPPELS THEORIQUES

CHAPITRE I
LA LECTURE

I/ LA THEORIE INSTRUMENTALE

Le courant de la théorie instrumentale s'est principalement développé autour des années 1970 grâce à Mesdames Borel-Maisonny, Galifret-Grangon, Santucci ou Stamback. Ces dernières ont repris des constats faits au début du XXème siècle pour élaborer leurs conceptions théoriques. Ces constats évoquaient entre autres un lien causal entre des troubles de discrimination des formes et des difficultés de reconnaissance des lettres et des mots par les sujets dyslexiques.

Se basant sur ces présupposés théoriques, Mesdames Borel-Maisonny et De Maistre en ont déduit que les enfants dyslexiques avaient, la plupart du temps, des déficits **visuo-spatio-temporels** ainsi qu'une **latéralité** non homogène. Ainsi elles ont élaboré une batterie d'épreuves dites de **facteurs associés** à partir d'études sur les troubles de la lecture et sur les **facteurs instrumentaux** qui leur seraient associés. Ainsi, Mesdames Borel-Maisonny et De Maistre ont fait ces différents constats:

- Une mauvaise latéralisation de l'enfant est un facteur implicitement associé aux confusions en miroir lors de la lecture (confusions entre p et q, b et d, u et n...).
- Les enfants qui ont des problèmes d'identification de la forme des lettres ont des problèmes plus globaux d'orientation spatiale et de discrimination visuelle fine (sur du matériel non-verbal).

En fait, la majorité des instruments élaborés est concentrée sur l'évaluation de la structuration spatiale, en testant donc les capacités de discrimination visuelle fine. Sans ces capacités, l'enfant est considéré comme incapable de distinguer l'orientation des lettres. Cette structuration passe par une connaissance du schéma corporel et donc par une bonne latéralité.

L'orientation temporelle fait également partie des facteurs instrumentaux. En effet, le langage écrit est une transposition spatiale de la succession temporelle du langage parlé. De ce fait, l'organisation temporelle et le rythme doivent faire partie des pré-requis maîtrisés pour élaborer la lecture.

Voici quelques exemples d'épreuves évaluant les facteurs instrumentaux:

- Dans le **domaine visuel**: L'épreuve des signes orientés du CALE teste la discrimination, l'attention et la mémoire.
- Dans le **domaine spatial**: Le Reversal (reconnaissance de l'orientation de symboles) teste l'orientation dans l'espace graphique.
- Dans le **domaine temporel**: Les épreuves de sériation d'images et les épreuves de rythme testent ce domaine.

II/ LE COURANT PEDAGOGIQUE

Pendant les années 1950-1970, la notion de "bon lecteur" était un concept stable et admis par les divers courants explicatifs des troubles de la lecture. Ce sont principalement les partisans du courant pédagogique qui ont élaboré les tests sur l'évaluation de la lecture.

Les épreuves qu'ils ont mises au point ont pour objectif principal de chiffrer le retard en lecture de l'enfant dyslexique et de le situer par rapport aux autres enfants de sa classe.

Ces épreuves constituent une analyse de la compétence en lecture dans lesquelles on évalue la façon dont l'enfant déchiffre le texte ainsi que sa vitesse de lecture. L'épreuve la plus représentative est certainement celle de "L'Alouette" de Lefavrais, mais aussi: "Le Poucet" de Simon, "Jeannot et Georges" de Hermabessière et Sax...

Les critères d'évaluation sont donc:

- **la vitesse de lecture**
- **les erreurs de lecture:** substitutions de lettres proches visuellement (m/n, b/d, p/q) ou auditivement (sourdes/sonores: p/b, s/z...), inversions de lettres (bra/bar) ou de syllabes ("lavabo" sera lu "valabo"), omissions de lettres ("feur" au lieu de "fleur") ou de syllabes ("papluie" au lieu de "parapluie").

Les tests traditionnels de lecture cherchent à situer les performances de l'enfant par rapport à une population de référence. Ils s'intéressent principalement à la vitesse de lecture et à la nature des erreurs. Ils ne prennent pas en compte la nature des difficultés rencontrées par l'enfant en situation de lecture, ni les causes de ses erreurs.

Aujourd'hui, les recherches en psychologie cognitive et en sciences du langage permettent une approche plus fine des stratégies mises en oeuvre dans le traitement du matériel linguistique.

III/ LA THEORIE COGNITIVE

Selon cette approche, la lecture est basée sur la mise en place d'un système de reconnaissance du mot écrit comportant deux procédures principales: **la procédure d'assemblage et la procédure d'adressage**. Ainsi les troubles de la lecture résulteraient d'un dysfonctionnement affectant l'une ou l'autre de ces procédures. Afin de mieux cerner les critères retenus par les tests issus de cette théorie, nous allons définir, à l'aide d'un schéma, ces deux procédures. (cf schéma page suivante)

A/ LES DEUX PROCEDURES DE LECTURE

L'analyse visuelle du mot va permettre de déterminer si le mot est connu ou non.

1) La procédure d'assemblage

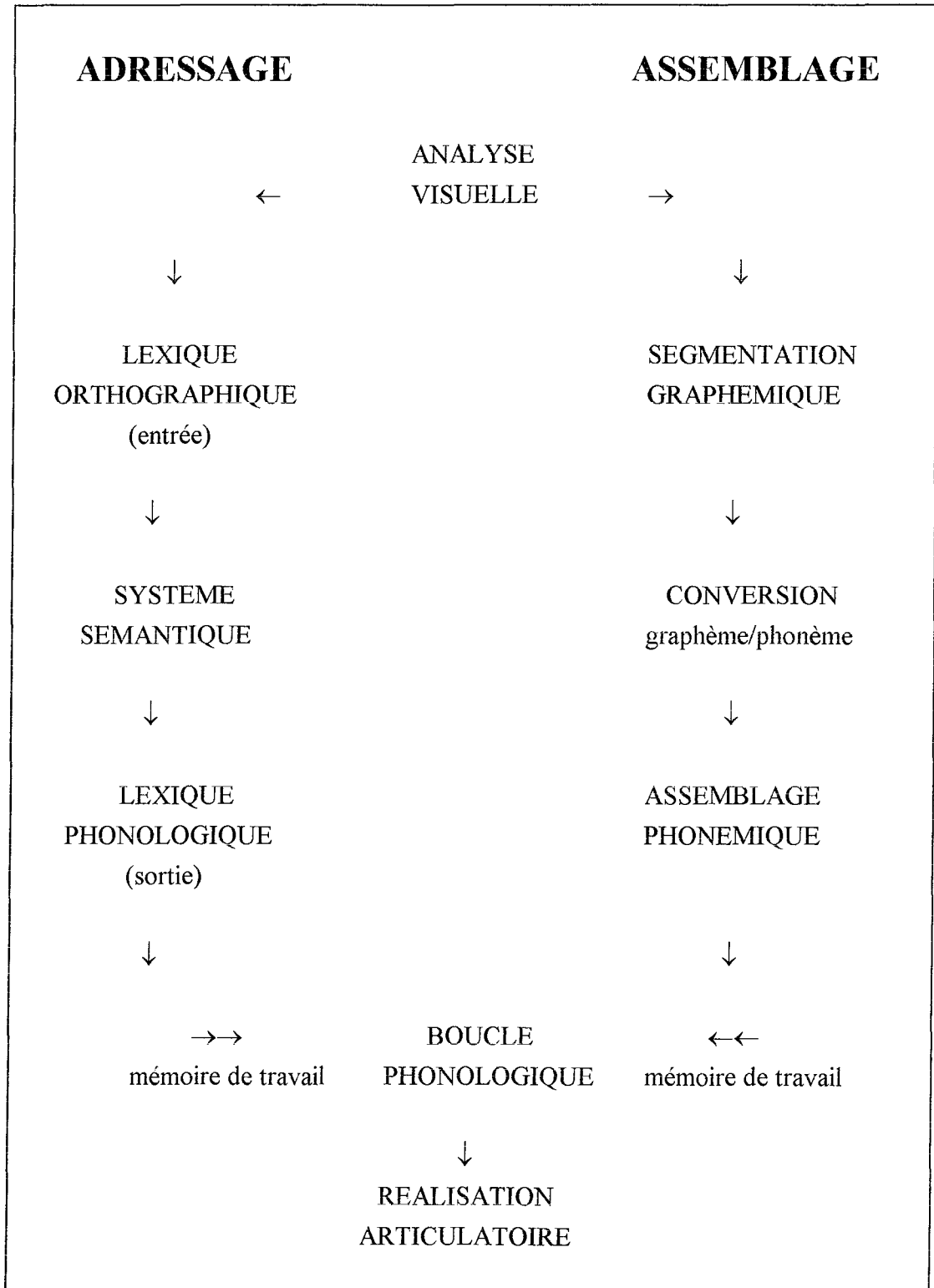
Si le lecteur se trouve confronté à un mot qu'il ne connaît pas, il va utiliser la procédure dite **d'assemblage ou phonologique**. Ainsi pour parvenir à la lecture **d'un mot inconnu, peu familier ou d'un non-mot**, il va devoir réaliser une segmentation graphémique du mot: il va découper le mot graphème par graphème. Ensuite il va faire correspondre à chaque graphème le phonème associé, avant d'assembler les divers phonèmes obtenus. Cet assemblage va être maintenu en mémoire sous une forme phonologique pendant la mise en route des organes phonateurs en vue de la réalisation articulaire du mot.

2) La procédure d'adressage

Si le lecteur se trouve confronté à un mot qu'il a déjà rencontré, il va le lire en utilisant la procédure dite **d'adressage ou lexicale**. Le lexique orthographique regroupe toutes les formes visuelles des mots déjà lus. Le lecteur va donc aller y chercher la forme qui correspond au mot cible, avant d'accéder à la signification grâce au système sémantique. Le lexique phonologique possède les formes phonologiques des **mots connus**. Ainsi, le lecteur va accéder à la forme phonologique du mot qu'il va mettre en mémoire pendant la préparation des organes phonateurs pour la réalisation articulaire.

Cette procédure concerne donc les mots qui sont familiers au lecteur, qu'ils soient réguliers, c'est-à-dire respectant les règles de conversion grapho-phonémique (exemple: parti) ou irréguliers, ne les respectant pas (exemple: femme).

3) Schéma du modèle séquentiel de traitement de l'information en lecture. D'après Morton et Patterson



Une mauvaise utilisation de la voie phonologique ou d'assemblage va entraîner une lecture par adressage. L'enfant aura des difficultés à lire les mots nouveaux et les non-mots qui auront tendance à être lexicalisés. Ainsi, si on lui présente le non-mot "chepal", il le lira "cheval", de même si on lui présente "maigon", il lira "maison". Il commet donc des erreurs de lexicalisation lors de la lecture de non-mots. Il assimile l'enveloppe orthographique du mot inconnu ou du non-mot à celle d'un mot qu'il connaît.

Une mauvaise utilisation de la voie lexicale ou d'adressage rend difficile l'élaboration d'une image visuelle stable des mots. Ainsi, la lecture s'établit de façon préférentielle sur un décodage grapho-phonémique, ce qui entraîne des erreurs sur les mots familiers irréguliers: "femme" sera lu [fɛm].

Chez l'apprenti lecteur, la lecture est d'abord lente, essentiellement par assemblage, puis elle devient rapide et fluente, car elle va davantage reposer sur le traitement lexical qui permet un accès direct au sens à partir de la représentation orthographique du mot; il s'agit de la procédure d'adressage.

Ainsi, selon la théorie cognitive de la lecture, un bon lecteur développe une procédure d'assemblage efficace et entièrement automatisée et un lexique interne important.

B/ MODELES DE FRITH ET MORTON

Ces modèles sont des **modèles développementaux** de lecture. Le lecteur passe par une série de **stades** caractérisés par des traitements particuliers.

Pour la plupart des auteurs, l'enfant doit maîtriser les stades les uns après les autres, et ne peut passer au suivant que si le précédent est bien maîtrisé. Cependant pour Frith, une fois que l'enfant a atteint un stade, il peut encore y avoir une évolution du stade précédent, mais si par contre le second stade n'est pas acquis, le développement du troisième ne se fera pas.

Une deuxième implication de ce modèle est que l'enfant n'improvise pas les nouvelles stratégies, mais les construit d'après celles qui existent déjà. Il est possible d'observer des baisses de performances d'un stade à un autre; ceci explique qu'une phase est terminée mais que l'autre n'a pas encore commencé. Ainsi, par exemple, des enfants ne peuvent plus lire un mot qu'ils lisaient bien auparavant. Cependant cette

baisse épisodique des performances serait suivie d'une forte augmentation de celles-ci due à une combinaison efficace de l'ancienne et de la nouvelle stratégie.
Frith pense que les apprentissages de la lecture et de l'écriture sont étroitement liés.

LES TROIS STRATEGIES DE BASE:

1) Le stade logographique

Ce stade commence lorsque les enfants ne peuvent encore reconnaître aucun mot écrit, ils sont qualifiés de pré-lecteurs.

Une des caractéristiques principales de cette phase est que la reconnaissance des mots est basée sur des indices graphiques saillants et sur le contexte. Le terme de "reconnaissance" est employé plutôt que celui de "lecture", car à ce stade l'enfant "devine", il lit par coeur. Il acquiert ainsi un stock visuel de mots souvent rencontrés et lorsqu'il rencontre un mot inconnu, il devine sa signification d'après le contexte linguistique sans tenir compte réellement de la graphie de ce mot. Cette stratégie logographique n'est pas la plus efficace pour le langage écrit, mais elle est selon Frith une phase nécessaire pour accéder au second stade.

- **Reconnaissance par le contexte:** les mots sont traités comme des images par une sémantique picturale.
- **Reconnaissance par indices visuels:** certaines lettres, et en particulier la première, ou la configuration de lettres, sont des points de repère pour l'enfant.

Ainsi, par ces stratégies de reconnaissance basées sur des indices visuels divers, les enfants se construisent un stock de vocabulaire visuel, en apprenant par coeur des mots entiers; ce stock peut être composé d'une centaine de mots.

A ce stade la reconnaissance ne peut se faire que sur des mots connus, ayant déjà été appris. Il n'y a donc pas de traitement général pour les nouveaux items.

Avec le temps, si l'enfant est motivé et curieux, l'efficacité de la stratégie logographique augmentera: la mémoire de l'image du mot s'améliore et il prête attention à de plus en plus de détails. Cela permet d'élargir le stock visuel de mots et le lecteur logographique peut alors utiliser des règles et généraliser d'un mot à l'autre.

Les modalités de passage d'un stade à un autre sont mal connues, mais il semblerait selon Morton que les enfants ne restent que très peu de temps dans le stade logographique.

Quoiqu'il en soit, lire un mot demande de passer d'un traitement visuel à un traitement phonétique; pour cela la connaissance de la correspondance entre la forme des lettres et le son des lettres est essentielle.

2) Le stade alphabétique

D'emblée, il faut mettre en évidence une différence cruciale avec le stade logographique: **l'ordre des lettres est important.**

Ce stade est caractérisé par l'apprentissage de la **correspondance graphème-phonème** et une **lecture de gauche à droite.**

L'enfant peut lire des mots inconnus à condition qu'ils aient une structure régulière consonne-voyelle-consonne-voyelle.

Marsh suggère que cette étape se développe grâce à deux facteurs, l'un externe et l'autre interne. Le facteur externe serait l'augmentation des mots écrits rencontrés par l'enfant; le facteur interne serait un facteur cognitif lié au développement de l'enfant.

Lorsque l'enfant a atteint ce stade, il peut faire correspondre une série de lettres à une série de sons.

Pour Frith, les enfants doivent connaître le son des lettres et doivent avoir une conscience segmentale de la parole. La relation s'établit entre le son de la parole et les mots écrits. Il y a différentes unités de sons: les mots, les syllabes et les phonèmes; ces sons ne sont pas intuitivement évidents: ainsi le principal travail du stade alphabétique est d'apprendre la correspondance lettres-sons.

Cependant une des difficultés de ce stade est que les mots parlés contiennent plus d'unités de sons qu'il n'y a de lettres dans l'alphabet; l'alphabet représenté dans les mots écrits n'est pas le miroir des sons représentés dans les mots parlés. (Il y a 26 lettres pour 37 phonèmes.)

Au début de ce stade, les enfants ont donc accès au sens par l'intermédiaire de l'oral: en effet, la séquence de lettres est convertie en séquence phonémique.

Au début de la phase alphabétique, les enfants commencent donc à segmenter les mots en lettres. Les lettres individuelles consolident la représentation du mot.

La **lettre initiale** est toujours importante à ce stade. Elle sert de support à des opérations de segmentation. En s'appuyant sur la consonne initiale, l'enfant prendrait conscience du changement d'un seul phonème à l'attaque. Ainsi, dans les trois mots

"sac", "bac" et "lac" l'enfant sait qu'un seul bruit change, et cela lui permet de faire une lecture par analogie.

L'enfant qui arrive à la fin de cette phase alphabétique comprend ce qu'il lit, maîtrise parfaitement les correspondances graphie-phonie, et peut lire quelques mots en utilisant des stratégies d'analogie. Ce stade s'achève quand l'enfant, avec un nombre très réduit de symboles graphiques, peut transcrire un grand nombre de mots parlés.

Cependant, ce stade alphabétique n'est qu'un stade de transition vers la maîtrise du langage écrit et il est abandonné vers l'âge de 7 ans pour les mots fréquents.

3) Le stade orthographique

Pour Morton, la progression vers le stade orthographique est une conséquence de l'interaction entre lecture, connaissance linguistique et traitements cognitifs généraux. La conversion graphie-phonie ne permet pas toujours la lecture de **mots irréguliers**; il faut donc un autre traitement de l'information, d'où la supposition d'une phase orthographique.

Cependant, la reconnaissance des unités se fait au delà du niveau alphabétique, et à ce stade l'unité de base est le **morphème**. Avec un traitement des unités graphiques de plus en plus grand, la stratégie de décodage des mots peut être dominée par un accès visuel direct au lexique, mais le décodage phonologique peut encore être utilisé quand le lecteur rencontre un mot nouveau.

Ce stade est donc caractérisé par la reconnaissance immédiate de mots, mais à la différence du stade logographique, la reconnaissance ne se fait pas sur des indices visuels saillants; elle n'est possible que si elle est basée sur une analyse parfaite de lettres idéalement regroupées en morphèmes. L'important, c'est l'identité et l'ordre des lettres liées en unités signifiantes; le son des lettres n'intervient pas, mais celui des morphèmes ou du mot intervient.

Il faut noter que la régularité d'un mot n'intervient plus pour les mots fréquents (à l'inverse du stade précédent), mais que **la fréquence** a un effet sur la lecture orthographique. Une fois le mot reconnu, l'accès au sens se fait par le système verbal, et non plus par la sémantique picturale, comme au premier stade.

Ainsi, résumons ces trois stades:

- **Stade logographique:** la reconnaissance des mots se fait à partir d'indices visuels saillants; l'ordre des lettres n'est pas pertinent; les mots sont traités par la voie sémantique picturale, c'est-à-dire comme des images.
- **Stade alphabétique:** l'ordre des lettres est crucial; l'enfant apprend les règles de conversion grapho-phonémiques; au début de ce stade, l'enfant n'a accès au sens que par l'intermédiaire de l'oral.
- **Stade orthographique:** l'unité orthographique de base est le morphème; l'enfant traite les mots instantanément et passe par le système sémantique verbal, il se constitue un stock de graphèmes complexes.

A la fin de ces trois stades, l'enfant possède toutes les techniques lui permettant de traiter l'information écrite comme un adulte.

Pourtant des évaluations de ce modèle amènent à le redéfinir sur plusieurs points.

Les théories divergent en ce qui concerne la succession des stades. Selon Marsh et Frith, les enfants passent tous par les mêmes stades dans le même ordre, alors que Stuart et Coltheart, tout comme Seymour et Elder, développent une théorie des variations individuelles et de l'influence des méthodes d'enseignement sur le développement de l'acquisition de la lecture.

Wimmer et Hummer objectent que la théorie de Frith a été élaborée d'après des études sur des enfants anglais et que cette théorie n'est pas valable pour toutes les langues.

L'autre grand point de divergence est représenté par la question du vocabulaire visuel. Stuart et Coltheart, ainsi que Wimmer et Hummer, apportent un élément contradictoire à l'apparition du modèle de Frith. En effet, ils soutiennent que certains enfants peuvent apprendre à lire dès le début, dans des conditions bien définies, en utilisant les règles de correspondance lettre-son sans la nécessité de passer par un stade logographique.

C/ CLASSIFICATION DES DYSLEXIES DEVELOPPEMENTALES

Définition de la Fédération Mondiale de Neurologie:

La dyslexie est définie comme "un désordre manifesté par une difficulté dans l'apprentissage de la lecture en dépit d'un enseignement conventionnel, d'une intelligence adéquate et d'une opportunité socioculturelle. Elle dépend de déficits cognitifs fondamentaux qui sont fréquemment d'origine constitutionnelle."

La classification de BODER:

Boder distingue trois types de dyslexies en se basant d'une part, sur les erreurs observées lors de la lecture de mots connus et inconnus, de mots longs ou courts, de mots fréquents ou rares et d'autre part, sur le profil cognitif à l'échelle de Wechsler (WISC).

En 1973, dans une recherche portant sur 107 dyslexiques, il distingue trois types de dyslexies:

- Les dyslexies dysphonétiques qui représentent 67% de son échantillon.
- Les dyslexies dyséidétiques qui représentent 10 %.
- Les dyslexies mixtes qui représentent 23%.

1) Les dyslexiques dysphonétiques

Ils lisent bien les mots connus (ceux qui appartiennent à leur lexique visuel de mots), mais ne peuvent pas lire les mots inconnus. Ils ne peuvent pas décoder phonétiquement les mots; lorsqu'ils rencontrent des mots nouveaux, ils font appel au contexte et aux indices comme la première lettre ou la longueur de l'item pour deviner le mot. Ceci les conduit à commettre des erreurs de substitution sémantique. Ils vont lire par exemple "projet" au lieu de "progrès".

Au WISC, Boder constate que leur quotient intellectuel (Q.I.) verbal est inférieur à leur Q.I. performance.

2) Les dyslexiques dyséidétiques

Ils ont une lecture basée sur le décodage phonologique, ce qui leur donne une lecture dans l'ensemble correcte. Mais cette lecture est lente et restreinte aux mots courts. Leur stock visuel de mots est très pauvre.

Leur WISC montre un Q.I. verbal supérieur au Q.I. performance.

3) Les dyslexiques mixtes

Ils réunissent les deux tableaux précédents et présentent des confusions spatiales.

D/ DYSLEXIES ET MODELE DE FRITH

Lorsqu'on étudie les erreurs dues à une dyslexie, il faut en distinguer deux types: d'une part les erreurs dues à une incapacité à utiliser une stratégie et d'autre part, les erreurs dues à une stratégie réduite ou à des efforts de compensation.

Grâce à son modèle Frith voulait pouvoir différencier un développement normal, un retard de développement et un trouble du développement.

- Le **développement normal** se caractérise par une acquisition des capacités de base à des moments différents suivant toujours le même ordre.
- Le **retard de développement** correspond à un accès aux différentes stratégies dans ce même ordre mais dans un temps retardé par rapport à la moyenne. Toutes les stratégies seront acquises, mais à un rythme plus lent.
- Le **trouble du développement** est une rupture dans l'acquisition de la lecture avec une impossibilité d'accéder à un stade. Cependant l'arrêt du développement n'est pas global et d'autres voies peuvent être développées (compensation).

Frith a repris la classification des dyslexies élaborée par Boder, et a expliqué les différents symptômes observés pour chaque dyslexie par un point de rupture précis dans son modèle.

1) Le stade logographique

Le stade logographique n'a pas été évoqué comme un point de rupture possible. Ceci vient du fait que Frith dit avoir retrouvé des signes de l'utilisation des stratégies logographiques chez des enfants dyslexiques. La cause de la dyslexie ne semble donc pas pouvoir provenir d'une rupture à ce stade.

2) Le stade alphabétique

La **dyslexie dysphonétique** correspond à une rupture dans l'acquisition des stratégies alphabétiques, ou une incapacité à appliquer les règles de conversion grapho-phonémiques, ce qui entraîne une lecture déficiente des non-mots. Ce type de dyslexie pourrait remonter à un trouble de la parole avec des difficultés pour le respect de l'ordre des sons et des lettres. Frith nomme ce type de dyslexie, **dyslexie classique**.

3) Le stade orthographique

La **dyslexie dyséidétique** peut être appréhendée comme un échec d'acquisition des stratégies orthographiques. On peut alors objecter que cet échec peut être causé par une rupture dans le développement bien antérieure au stade orthographique; cependant lorsque les stades ont été bien maîtrisés et que seul le stade orthographique est responsable des difficultés de l'enfant, on trouve des troubles particuliers. Ainsi, pour la dyslexie dyséidétique, Frith suppose que la stratégie alphabétique est maîtrisée; la lecture se base sur les règles de conversion grapho-phonémique. Les difficultés apparaîtraient donc lors de la reconnaissance des mots irréguliers. Frith nomme ce type de dyslexie, **dysorthographie classique**.

CHAPITRE II

LES TESTS

I/ LES TESTS EN TANT QUE METHODES PRECISES

A/ DEFINITION DU TEST

On appelle test une situation expérimentale standardisée servant de stimulus à un comportement. Ce comportement est évalué par une comparaison statistique avec celui d'autres individus placés dans la même situation, permettant ainsi de classer le sujet examiné soit quantitativement, soit typologiquement.

Les caractéristiques communes à tous les tests:

- Les sujets sont en situation standardisée.
- Les consignes sont les mêmes pour tous.
- Les résultats sont appréciés selon des critères déterminés, les mêmes pour tous.
- Les résultats ont fait l'objet d'un étalonnage sur des échantillons représentatifs.
- La distribution statistique des réponses permet de ranger les différents individus, soit sous forme de chiffre (notation par exemple), soit sous forme de classe.

De toutes ces caractéristiques communes, ce sont les deux dernières qui sont les plus importantes. L'étalonnage est ce qui distingue le test de tous les autres moyens d'évaluation.

L'**étalonnage** est le barème utilisé pour le classement d'une valeur individuelle par rapport à l'ensemble des valeurs caractéristiques d'une population. C'est le groupe échantillon qui fournit les normes.

Il existe trois types d'étalonnage:

- L'âge: quotient de développement
- Le centilage ou le décilage: le centilage est la division d'une distribution statistique en cent classes d'effectifs égaux; le décilage divise la distribution en dix **classes**. Un étalonnage en centilage ou en décilage permet de hiérarchiser le sujet par rapport à ses pairs.
- La notation standard

Pour être un test de qualité, l'instrument doit présenter à un degré optimum des qualités de validité, de fidélité et de sensibilité.

B/ VALIDITE

Un test est valide s'il mesure bien ce qu'il est censé mesurer. On compare les résultats au test à un critère extérieur (par exemple un autre test qui a déjà été validé).

On peut faire une validité de contenu: théoriquement chaque élément du test correspond bien à ce que le test veut mesurer.

C/ FIDELITE

C'est la constance des résultats obtenus au même test par un même sujet. Cette fidélité peut être relative, car ce qu'on mesure peut être variable (parce que la place d'un individu par rapport aux autres peut changer).

Un test fidèle peut mesurer le changement d'un individu.

D/ SENSIBILITE

C'est la capacité discriminative du test. Un test est plus ou moins sensible selon qu'il permet d'obtenir plus ou moins de catégories, de classements, de différenciations des individus.

II/ LES TESTS EN TANT QUE METHODES RELATIVES

Le test s'inscrit dans un contexte social, qui a déterminé le type de test, la façon de mesurer et le contenu.

La précision d'un test est relative à trois critères:

- La relation du testé au contexte institutionnel
- La relation du testé au testeur
- La relation entre le testé et le test lui-même.

Toute utilisation de test présuppose que le testeur maîtrise et comprend son instrument.

LES PRINCIPES DE BASE:

- Un test n'est jamais un jugement moral en terme de bon ou mauvais.
- Un test ne mesure pas un individu, mais un comportement particulier dans une situation particulière.
- Un test renvoie à une comparaison entre un comportement et d'autres comportements. C'est une probabilité.
- Le résultat à un test ne doit pas être pris en soi, mais relié à d'autres informations. Cela permet alors de poser l'hypothèse la plus probable, mais non la vérité.
- Un test est toujours une évaluation partielle et partiale.
- Un test ne se trompe jamais, mais c'est le testeur qui peut se tromper dans sa passation, dans son interprétation.

CHAPITRE III
L'EVALUATION DE LA LECTURE

I/ HISTORIQUE DES OUTILS EVALUATIFS

On distingue cinq courants explicatifs des troubles de la lecture:

1. Le courant organiciste
2. Le courant instrumental
3. Le courant pédagogique
4. Le courant affectif
5. Le courant socio-culturel

Parmi ces courants, les courants organiciste, instrumental et pédagogique ont joué un rôle important dans la mise au point d'outils d'évaluation.

Ces instruments d'évaluation sont répartis en trois grands groupes:

1. Les épreuves testant le comportement de lecture
2. Les batteries de lecture
3. Les épreuves analytiques

II/ LES DIFFERENTES EPREUVES

A/ LES EPREUVES TESTANT LES FACTEURS INSTRUMENTAUX

1) Reversal [11]* [A1]**

Cette épreuve a été élaborée par Edfeld en 1955. Elle permet d'évaluer la discrimination spatiale, l'orientation dans l'espace graphique.

Elle contient quatre planches de 21 cases chacune. Chaque case comporte deux dessins semblables ou différents. La consigne est la suivante: "Tu barres à chaque fois que les dessins ne sont pas pareils".

Certains signes sont représentés en miroir, d'autres sont inversés dans le sens bas-haut, d'autres associent ces deux caractéristiques, d'autres ont simplement une différence de taille, d'autres encore n'ont pas de différences spécifiques mais possèdent certains traits différemment orientés.

* en référence à la bibliographie

** en référence aux annexes

Il est intéressant de rapprocher ce test de celui des signes orientés du CALE, qui lui mobilise la mémoire.

2) CALE [15]*

CALE signifie Contrôle des Aptitudes à la Lecture et à l'Écriture. Cette épreuve a été conçue par Andrée Girolami-Boulinier en 1974.

Elle est destinée aux enfants de grande section de maternelle ou sur le point d'entrer en CP.

L'auteur part de l'hypothèse selon laquelle tout enfant ayant vraiment réussi l'apprentissage de la lecture et de l'écriture possède :

1. Des possibilités de rétention suffisantes au niveau des sensations, perceptions et réalisation motrices, visuelles et auditives.
2. Des possibilités de compréhension et de réalisation au niveau de l'appréhension d'un énoncé ou d'un message chronologique et logique simple.
3. Des possibilités de symbolisation permettant d'établir la correspondance signifiant/signifié.

Ainsi les épreuves sont destinées à évaluer :

1. La perception, la rétention et la reproduction de séquences comportant un minimum de trois mouvements, trois signes, trois phonèmes, trois logatomes.
2. La perception, la compréhension, la rétention et la reproduction (ou expression) de quelques mots ou phrases, de trois phrases d'un récit, de trois épisodes d'une histoire en images.
3. La perception, la rétention et la symbolisation à partir de séquences comportant un minimum de trois durées, intensités, timbres, hauteurs ou éléments rythmiques simples d'une structure sonore.

→ **L'épreuve des signes orientés :**

L'enfant doit reproduire de mémoire des signes non scripturaux.

La consigne est la suivante: "Je vais te montrer des dessins, tu vas bien les regarder; quand tu t'en souviens bien, tu me le dis ; je les cache et toi tu les dessines".

Cette épreuve mobilise donc plusieurs capacités de l'enfant. Il doit se souvenir de l'orientation de chaque signe et pour cela être capable de les comparer et avoir

conscience des différences fines existant entre les signes. Une fois qu'il a mémorisé chaque signe, il doit se souvenir de l'ordre de succession des trois signes. De plus, c'est à lui de prévenir dès qu'il a mémorisé la série, et l'on remarque souvent que l'enfant croit l'avoir mémorisée, mais qu'en fait, il ne s'en souvient que partiellement. Pour pouvoir reproduire correctement la série, l'enfant doit avoir une bonne coordination visuo-motrice.

B/ LES EPREUVES TESTANT LE COMPORTEMENT DE LECTURE

1) Les tests Borel

a) Tests de lecture SBM I, II, III et IV [5]* [18]* [19]* [A2]**

→ SBM I:

La première épreuve comporte 22 syllabes isolées. 20 points sont prévus pour l'ensemble, "i" et "o" n'étant pas comptés, car pratiquement toujours lus sans erreurs; et les deux lectures [syon] et [tyon] sont acceptées pour la syllabe "tion". L'épreuve est chronométrée.

→ SBM II:

La deuxième épreuve est une série de 8 phrases. En tout il y a 50 mots, pour faciliter la notation, car 50 points sont prévus pour l'ensemble.

Madame Borel-Maisonny dit que son test de lecture à voix haute est "volontairement aride et le niveau lexical et peut-être même la syntaxe risquent de dépasser les possibilités des élèves auxquels il s'adresse". Il "permet aussi d'apprécier les difficultés concernant l'acquisition des mécanismes et les perceptions", et également l'appréhension des groupes sémantiques. L'examineur note les pauses (le nombre et la qualité), le temps de lecture et les erreurs (catégorie et nature).

En ce qui concerne la qualité des pauses, les auteurs ont retenu sept degrés de lecture, répartis en deux grandes catégories: ensembles significatifs et déchiffrage.

- Trois degrés sont proposés dans la catégorie des ensembles significatifs:
 - degré VII: par groupes significatifs
 - degré VI: par groupes non significatifs
 - degré V: par mots

- Quatre degrés sont proposés dans la catégorie déchiffrage:
 - degré IV: par syllabes groupées, mais sans avoir de signification (exemple: on fait attention/en tra/vaillant).
 - degré III: par syllabes: la lecture se fait avec peine et hésitation.
 - degré II: par graphies complexes ou éclatement de syllabes: l'enfant peut lire une graphie complexe sans reconnaître les syllabes (par exemple, il va décomposer "boire" en "boi-re").
 - degré I: épellation

Les fautes de lecture sont classées en deux groupes et peuvent se réaliser par omission, addition, substitution ou élision de phonèmes.

- Les fautes phonétiques:
 - Les fautes perceptives: simplification, omission de finales, confusion de formes...
 - Les fautes dues à la méconnaissance de certains mécanismes de lecture: confusion pour la double valeur de "c" ou de "g", mauvais découpage de syllabes...

- Les fautes linguistiques:
 - Celles qui concernent les liaisons: addition ou substitution
 - Celles concernant les morphèmes: de conjugaison, de pronoms, déterminants...
 - Celles concernant les mots en tant qu'unités lexicales par incitation phonétique ou linguistique (exemple: "voiture" lu "auto").

Le relevé des fautes de lecture, ainsi que le nombre de pauses permet d'apprécier les stratégies de l'enfant pour identifier les mots et accéder au sens.

→ **SBM III:**

La troisième épreuve est la lecture à voix haute d'un texte. Le texte permet cette fois de juger le maniement du mécanisme de lecture à l'état pur chez les sujets

ayant dépassé le niveau des tests I et II. Cette lecture à voix haute permet d'analyser les pauses (leur nombre et leur place), le temps de lecture, le nombre et la catégorie des fautes réalisées.

Là aussi la cotation est très simple, l'épreuve étant cotée sur 100 points, le texte compte 93 mots, et il est prévu un point par mot correctement lu. A cela s'ajoutent 7 liaisons, pour lesquelles toute omission ou réalisation erronée justifie une pénalisation d'un point.

→ **SBM IV:**

La dernière épreuve est la lecture de 14 mots difficiles. Ce test est beaucoup moins utilisé que les précédents, car les enfants testés n'atteignent que très rarement ce niveau de lecture.

Il est coté 14 points et chronométré comme les autres épreuves.

b) La curieuse aventure [19]* [A3]**

Il a été reproché aux tests précédents de ne pas permettre de vérifier la compréhension. Aussi, il a paru intéressant à Madame Girolami-Boulinier, lors de la parution de la cotation des épreuves de lecture de Borel I, II, III et IV d'y proposer parallèlement un texte simple.

C'est un petit récit adapté de Gorki, qui avait d'ailleurs servi à Madame Lesevre lors de son étude sur les mouvements oculaires dans la lecture et qui a semblé recueillir les suffrages de tous les enfants auxquels il a été proposé en 1971. Il est dénommé "Une curieuse aventure" et plus simplement CA.

L'enfant doit lire silencieusement ce texte, puis l'examineur lui pose cinq ou dix questions pour vérifier si les grandes lignes de l'histoire ont été comprises. Si les réponses ne sont pas satisfaisantes, l'enfant peut faire le récit de l'aventure. Il s'agit de noter le temps de lecture et d'apprécier la compréhension.

Ce texte comporte 14 lignes; les cinq premières questions concernent le premier paragraphe et les cinq dernières le second.

Sept questions portent sur la compréhension et trois font intervenir plus particulièrement la rétention.

Pour évaluer le niveau d'entrée en CE2, seul le premier paragraphe et les cinq premières questions sont utilisés. Pour les classes supérieures, le texte entier et les dix questions sont utilisés.

Là aussi le temps de lecture est intéressant à mesurer: il semblerait que plus le temps de lecture est long, moins la compréhension et la rétention sont bonnes.

L'épreuve de lecture silencieuse (CA) est une épreuve "habituelle" de **compréhension par questionnaire**.

L'analyse des deux tests précédents (SBM + CA) peut ainsi donner un profil global de comportement de lecture de l'enfant.

c) Examen de la conscience phonétique

Ce sont des épreuves mixtes de discernement auditif et visuel.

L'enfant doit répéter, puis montrer une, deux, puis trois syllabes dites par l'examineur. Cet examen contient des séries de syllabes concernant les occlusives, les nasales, les liquides et les constrictives. Pour la désignation, l'enfant a sous les yeux plusieurs feuilles avec les phonèmes de la même catégorie.

L'examineur peut ainsi noter exactement, s'il y a par exemple pour les occlusives, non discrimination des sourdes et des sonores et lesquelles (p/b, t/d, k/g), non discrimination des sourdes entre elles, ou non discrimination des sonores entre elles.

Les conclusions finales de l'examen de la conscience phonétique permettent de déterminer s'il y a des confusions visuelles, auditives ou perceptives et pour quels sons exactement.

2) L'Alouette [30]* [A4]**

Ce test a été élaboré par Lefavrais en 1957.

C'est un texte construit à partir de mots peu fréquents, mais très proches de mots très fréquents de la langue (exemple: "hirondeau" qui est rare mais proche d'hirondelle qui est un mot fréquent). Ce texte est composé de structures phrastiques caractéristiques du français qui vont d'une demi-ligne à deux lignes; et dont les tournures syntaxiques sont élaborées (ex: "Dans la moire de l'eau danse un écueil."). Ainsi, l'enfant ne peut pas deviner les mots en s'appuyant sur le contexte.

Il ne s'agit donc pas d'un texte dans le sens de structure, mais plutôt d'une suite de mots présentant l'aspect d'un texte usuel. Le fait que les mots soient rares et que la construction soit assez inattendue ("poétique") fait que même si chaque mot est

isolément porteur d'une signification, il paraît souvent sans rapport avec les autres.

Cette épreuve a été construite ainsi pour éviter l'effet de suppléance mentale, qui rend les mots de plus en plus prévisibles au fur et à mesure que se construit la compréhension d'un texte.

L'auteur avait pris comme théorie "l'opposition entre l'appréhension rapide des structures simplifiées des mots et la lenteur de l'appréhension des structures totales des mots".

L'hypothèse de départ de Lefavrais est que l'enfant dyslexique lit à une vitesse supérieure à ses moyens réels.

L'enfant doit lire le texte à haute voix; il est chronométré; il a un temps limité (trois minutes) et passé ce temps il peut arrêter la lecture.

Un score de lecture prend en compte le nombre de mots lus en trois minutes et le nombre d'erreurs. Un tableau permet ensuite de comparer ce score avec un âge lexique et un niveau scolaire (exemple: "l'enfant a un niveau CE1 mars").

Ce test propose par ailleurs une analyse qualitative des fautes.

L'étalonnage concerne 800 enfants de l'école maternelle à la classe de quatrième des collèges.

Ce texte est aussi utilisé pour le calcul de la **leximétrie**. Debray et coll. ont proposé en 1972 une cotation proportionnelle qui exprime le pourcentage de retard de vitesse de lecture du dyslexique par rapport aux enfants normo-lecteurs du même âge. Ceci permet de classer les dyslexies en trois groupes:

- Les dyslexies mineures (écart entre l'âge de lecture et l'âge réel inférieur à 2 ans)
- Les dyslexies moyennes (écart entre l'âge de lecture et l'âge réel entre 2 et 4 ans)
- Les dyslexies majeures (écart entre l'âge de lecture et l'âge réel supérieur à 4 ans)

3) Le Poucet

Ce test a été élaboré par Simon en 1954, réétalonné par Van Waeyenberghe en 1963, puis par Limbosh et coll. en 1969.

Il est destiné aux quatre premières années de primaire.

Le protocole de passation consiste en la lecture orale et chronométrée d'un texte contenant 60 mots significatifs d'un niveau de difficulté en lecture.

Si le temps de lecture dépasse trois minutes, le lecteur est arrêté.

La notation se fait en donnant un point par mot significatif lu correctement et en notant le temps de lecture. Ceci permet de situer l'enfant dans un étalonnage correspondant à son niveau pédagogique.

L'évaluation de la compréhension du texte lu est faite sur le nombre d'éléments fournis lors de la restitution de l'histoire.

4) Le Renard

"Le Renard" est un test de Dubosson qui a été publié en 1957.

Ce texte pour grands enfants et jeunes adolescents est extrait du "Petit Prince" de Saint Exupéry (1945), livre souvent connu et apprécié.

Le protocole de passation consiste en une lecture orale d'une minute.

La notation donne un rendement de lecture qui prend en compte le nombre de mots lus, le nombre d'hésitations et le nombre de fautes.

L'étalonnage concerne 132 enfants dont 69 de 8 à 9 ans et 63 de 10 à 11 ans.

5) Emile, Marie et René

Elaboré par Burion en 1960, ce test simulant une situation scolaire, est constitué de trois tests de lecture orale de plus en plus complexes destinés à des enfants des trois premières années de primaire.

Son but est de déterminer dans quelle mesure les jeunes écoliers sont capables de distinguer des groupes de lettres et d'énoncer ensuite correctement les sons représentés par ces signes.

La consigne est de lire le texte à voix haute. Cette lecture ne peut pas dépasser deux minutes.

La notation se fait par la cotation d'un certain nombre de mots; le comptage des erreurs et des réussites pour ces mots permet de calculer un indice de lecture.

Il est par ailleurs proposé une analyse qualitative et un relevé précis du type d'erreurs.

L'étalonnage concerne 720 enfants de première année de primaire, 642 enfants de deuxième année de primaire et 345 enfants de troisième année de primaire. Cet étalonnage n'a pas été réactualisé depuis plus de trente cinq ans.

La compréhension de ce texte évaluée par un appariement à des images n'a pas été étalonnée.

6) Jeannot et Georges [22]* [A5]**

Ce test est constitué de deux textes composés par Chassagny et étalonnés par Hermabessière et Sax en 1972.

Le premier texte "Jeannot" constitue la forme A de l'épreuve, il est destiné aux enfants des deux premières classes de primaire.

Le deuxième texte "Georges" constitue la forme B de l'épreuve, il est destiné aux enfants plus âgés.

La consigne est de lire le texte et de choisir ensuite les images s'y référant parmi des illustrations présentées sur des cartes séparées.

A partir de ces deux textes, ce test vise à mesurer:

- Le temps mis pour lire le texte à haute voix.
- Les fautes de lecture: on note les infidélités au texte.
- La compréhension du texte par un compte-rendu oral et un choix d'images: la compréhension est notée en fonction du nombre d'éléments d'information et des thèmes dégagés par l'enfant.

On trouve par ailleurs la proposition de normes pour chaque type d'erreur pour les trois premières années du primaire.

La compréhension est évaluée à travers le récit libre. Durant la passation, l'examineur doit noter tout ce que dit l'enfant (y compris ses éventuelles réactions); le recours à un magnétophone peut s'avérer utile. Il est possible de relancer l'enfant, de le stimuler par des questions à condition que celles-ci soient ouvertes.

La cotation porte sur la présence ou non d'un certain nombre d'éléments et de thèmes des textes et permet de situer l'enfant par rapport à son groupe d'appartenance (en fonction de son âge, de sa classe et de son sexe). L'enfant ne doit pas redonner les termes exacts, mais simplement montrer qu'il s'est approprié l'histoire.

La performance de l'enfant sera appréciée en le situant par rapport à sa classe. La rapidité, la correction, la compréhension sont donc considérées comme des aspects d'une bonne lecture à condition de tenir compte de ces trois dimensions simultanément.

Ce test ne comporte qu'un seul type de support, il ne permet pas d'observer le comportement de lecture de l'enfant dans sa globalité. De plus, la lecture à voix haute

n'est pas souvent la lecture utilisée spontanément par le sujet. Ce test apprécie la performance de l'enfant et non la compétence réelle. Il donne une appréciation chiffrée du comportement de lecture dans une situation donnée.

L'étalonnage concerne 1800 enfants de 7 ans et 3 mois à 14 ans et 4 mois. Il a été effectué par des orthophonistes de manière très complète: il y a deux barèmes: un en fonction de l'âge chronologique et un en fonction du niveau pédagogique.

Il est possible que l'enfant soit gêné par le vocabulaire quelque peu désuet, ce test ayant plus de vingt-cinq ans!

C/ LES BATTERIES DE LECTURE

1) Les batteries Inizan

a) La première batterie: "évaluation du savoir-lire", 1972

[24]*

L'évaluation du "savoir-lire" au CP, ou échelle composite de lecture pour le Cours Préparatoire, est constituée de onze épreuves qui peuvent être appliquées collectivement. Le but de cette batterie est de déterminer si le niveau de lecture est suffisant pour entrer au CE1. La passation est longue (une heure et demie) et collective.

Cette batterie ne repose sur aucun modèle théorique.

→ Epreuves 1 et 2:

Ce sont des épreuves de reconnaissance de mots.

- La première épreuve est constituée de mots simples de deux ou trois syllabes qui appartiennent au vocabulaire familier d'un enfant de cinq ou six ans ("lune", "vélo", "banane"... Cependant le mot "pipe" n'est peut-être plus aussi familier pour les enfants de l'an 2000!). L'enfant doit dessiner silencieusement le signifié correspondant au mot qu'il a compris.
- La deuxième épreuve [A6]** est constituée de mots plus complexes mais toujours familiers; ils sont plus longs et comportent des graphies rares ("cheval", "papillon", "écureuil"...). Cette fois, le signifié est fourni à l'enfant sous la forme d'une image qu'il doit apparier par une flèche au signifiant correspondant.

Ici, certains dessins peuvent être obsolètes; en effet, le téléphone des années soixante-dix ne ressemble plus au téléphone sans fil d'aujourd'hui!

→ **Epreuves 3, 4, 5 et 6:**

Ce sont des épreuves d'analyse.

- La troisième épreuve de la batterie est un exercice de repérage de la représentation graphique d'un phonème dans divers contextes. Il s'agit de repérer un intrus parmi cinq mots dont quatre comportent le même son; le repérage de ce son s'opère en lecture silencieuse. Il faut trouver par exemple l'intrus parmi ces cinq mots: "maman, dimanche, cantine, banane, cadran".
- La quatrième épreuve est un exercice de complètement de mots familiers. Cinq syllabes sont fournies à l'enfant, et il doit les replacer dans cinq mots à trous (exemple: "p..sson").
- La cinquième épreuve est un exercice de discrimination de syllabes dont la sonorité et l'écriture sont voisines (fou/tou, bli/bil, bou/dou...). L'examineur lit les syllabes dans un certain ordre et l'enfant doit placer un numéro sous la syllabe qui correspond.
- La sixième épreuve est un exercice de discrimination de mots phonétiquement et graphiquement proches (exemple: "tatillon, pavillon, papillon, bataillon"). L'enfant doit entourer le mot lu par l'examineur.

→ **Epreuves 7 et 8:**

Ce sont des épreuves de fusion lexicale.

- La septième épreuve est un exercice de construction de mots avec des logatomes. On fournit à l'enfant onze logatomes ("do, che, nu, a, mi, no, te, ge, pi, ma, ni") et il doit construire le plus de mots possibles; les logatomes pouvant être utilisés plusieurs fois.
- La huitième épreuve est un exercice de complètement de phrases par combinaison de logatomes. On fournit à l'enfant neuf logatomes ("té, tri, pé, lé, co, da, te, le") et il doit reconstituer trois mots pour compléter trois phrases, en n'utilisant qu'une seule fois chaque logatome, (exemple: "Maman - - - un gilet de laine.").

→ **Epreuves 9, 10 et 11:**

- La neuvième épreuve est un exercice d'écriture de quinze mots correspondant à quinze dessins que l'enfant a sous les yeux, et qui sont énumérés à voix haute par l'examineur. Ces mots contiennent des graphies complexes: "crayon, bouteille, noeud, feuille, drapeau, soleil..."

- La dixième épreuve est un exercice de complétement de phrases (exemple: "Papa répare ...", ou "Aujourd'hui, maman est contente..."). On ne s'attend pas à une réponse type de la part de l'enfant, c'est plus un exercice d'expression écrite personnelle.
- La dernière épreuve est un exercice d'illustration d'un petit texte qui mentionne des détails précis. Cet exercice permet de vérifier l'orientation spatiale de l'enfant (exemple: "Le soleil brille entre deux nuages.").

La notation donne un score global pour chacune des sous-échelles. Il y a par ailleurs des normes établies pour le mois de mars et le mois de juin de l'année de CP.

L'étalonnage concerne 484 enfants.

b) La deuxième batterie, 1976 [25]*

Cette batterie est en quelque sorte une forme abrégée du test précédent. Elle est constituée de quatre épreuves: une épreuve de lecture de mots familiers, une épreuve de lecture de mots non familiers, une épreuve de dictée et une épreuve de compréhension de lecture. La durée de passation est de quinze minutes.

La notation donne des notes brutes transformées ensuite en notes pondérées.

L'étalonnage concerne 173 enfants évalués au mois de février de leur CP.

c) La troisième batterie, 1991 [26]*

Intitulée "Analyse de la compétence en Lecture, détection des dyslexies (ANALEC)", elle a été créée pour contribuer à définir la dyslexie, à favoriser sa détection et à inspirer des actions préventives et curatives.

Elle comporte un test et un retest pour les 8-9 ans, les 10-11 ans et les 12-15 ans.

Elle est conçue pour évaluer la compétence en lecture jusqu'à l'adolescence en offrant une approche plurielle du langage écrit: lecture silencieuse, lecture orale et maîtrise de la transcription.

La première épreuve est un exercice de lecture silencieuse où l'on relève la vitesse et la compréhension. Il existe pour cette épreuve deux contrôles: un avec mémorisation et un sans mémorisation.

La deuxième épreuve est un exercice de lecture oralisée où l'on relève la vitesse, les auto-corrrections, les défauts d'élocution, les erreurs non corrigées et les défauts de segmentation et d'intonation.

La troisième épreuve est un exercice de maîtrise de la transcription de la langue avec une dictée, une dictée "muette" à partir de dessins, et l'analyse de la maîtrise de la combinatoire par analyse et synthèse.

Un étalonnage a porté sur 566 enfants pour les trois catégories d'âge citées ci-dessus.

Les douze notes brutes obtenues peuvent être transformées, pour chaque niveau, en notes pondérées. Ce traitement statistique rend possible plusieurs types de traitements:

- Des comparaisons permettant de rapprocher les notes brutes de chaque épreuve, et permettant de procéder à une analyse des performances de chaque sujet dans chaque type d'activité; puis d'orienter des actions thérapeutiques personnalisées.
- Un étalonnage en décilage permettant de hiérarchiser le sujet par rapport à ses pairs.

2) Lobrot [32]*

Dans son ouvrage "Lire avec épreuves pour évaluer la capacité de lecture, M. Lobrot a publié en 1983 la batterie D-OR-LEC, appelée plus souvent batterie Lobrot. D-OR-LEC signifie que cette batterie est constituée de trois séries d'épreuves:

- D: série "disposition" constituée de deux épreuves: D1 et D2
- OR: série "orthographe" constituée de quatre épreuves: O1, O2, O3 et O4
- LEC: série "lecture" constituée de quatre épreuves: L1, L2, L3 et L4

Seule la partie lecture sera décrite ici.

L'étalonnage des épreuves de lecture est ainsi réparti:

	L1	L2	L3	L4
garçons	de 7 à 11 ans	de 7 à 11 ans	de 7 à 13 ans	de 7 à 13 ans
filles	de 7 à 12 ans	de 7 à 11 ans	de 7 à 12 ans	de 7 à 16 ans

Ces épreuves testent la lecture orale et silencieuse et la compréhension. Pour la compréhension, il s'agit ici de mesurer l'efficacité: l'information intégrée dans un laps de temps donné ou la capacité à comprendre des mots et des phrases écrits en un minimum de temps.

LES QUATRE EPREUVES DE LECTURE:

→ **Epreuve L1:**

Epreuve de lecture orale d'un texte "C'est le printemps", comportant des difficultés "graduellement dosées". Cette épreuve peut être proposée dès la fin du CP. Six questions sont ensuite posées. On relève également les "fautes de lecture": simplifications, additions, substitutions, inversions,...

La note d'efficacité est calculée en fonction du nombre de réponses correctes aux questions et en fonction de la vitesse de lecture.

→ **Epreuve L2:**

Epreuve de lecture silencieuse de mots isolés, proposée dès le début du CP. Dans une liste de noms, l'enfant doit repérer en trois minutes tous les prénoms masculins et féminins. Il est à noter que bon nombre de prénoms sont anciens (Odette, Léon, Lucienne, Albert, Jeannette...) et que l'épreuve devrait être réactualisée en utilisant des prénoms que les enfants d'aujourd'hui ont l'habitude de rencontrer.

→ **Epreuve L3:** [A7]**

Epreuve de lecture silencieuse de phrases: l'enfant doit compléter les phrases lues en choisissant un mot parmi cinq qui lui sont proposés. L'épreuve dure cinq minutes; on compte le nombre de phrases que l'enfant a pu compléter dans ce laps de temps. Voici pour exemple une phrase proposée à l'enfant: "Un endroit où on range les livres s'appelle une (pêche, cuisine, galerie, bibliothèque, porte)."

Il est évident que ce type d'épreuve teste parallèlement le vocabulaire de l'enfant, et parfois même ses connaissances culturelles. Ainsi, pour la phrase suivante: "Il est arrivé une drôle d'aventure à un pêcheur; il a attrapé une (carpe, tanche, godasse, truite, perche).", l'enfant doit connaître le nom des poissons pour pouvoir trouver la bonne réponse.

→ **Epreuve L4:**

Epreuve de lecture silencieuse d'un texte, proposée à partir du CE2. Les enfants ont cinq minutes pour lire le texte, avant de répondre aux dix questions (QCM). Le texte présenté aux garçons est différent de celui présenté aux filles: c'est

un conte suédois pour les filles et un article sur les 24 heures du Mans pour les garçons.

Les résultats obtenus aux quatre épreuves sont reportés sur un graphique.

Cette batterie d'épreuves est intéressante, car bien que les supports ne soient pas variés, elle fait intervenir différentes stratégies de lecture: restitution orale d'un texte, lecture de recherche, formulation d'hypothèses pour compléter des phrases et enfin compréhension d'un texte.

3) BELEC [36]*

La batterie d'évaluation du langage écrit et de ses troubles (BELEC) a été élaborée au laboratoire de psychologie expérimentale de l'Université Libre de Bruxelles en 1994 par P. Mousty, J. Leybaert, J. Alegria, A. Content, J. Morais. Elle n'est encore aujourd'hui qu'au stade expérimental.

«Principalement destinée à l'examen d'enfants d'âge compris entre 7 et 12 ans, [cette batterie] permet l'identification de leurs difficultés au niveau des processus de lecture et d'écriture et leur mise en relation avec d'autres habiletés qui pourraient en être à l'origine. La conscience de la structure segmentale de la parole, la perception fine de la parole et la mémoire phonologique de travail font à cet effet partie de l'évaluation.»

Le but recherché lors de l'évaluation est donc de déterminer, pour chaque enfant, les modes de traitement déficitaires et les stratégies de compensation mises en place.

Malheureusement, à ce jour, il n'existe pas d'étalonnage. La BELEC garde cependant un très grand intérêt d'analyse qualitative des capacités d'un sujet.

Elle comporte deux épreuves de lecture (le MIM et le REGUL), une épreuve d'orthographe et des épreuves métalinguistiques.

a) MIM [A8]**

Le MIM (Mécanismes d'Identification des Mots) regroupe des listes de mots établies en fonction de quatre critères:

- La lexicalité: Certaines listes contiennent des mots et d'autres des non-mots.
- La longueur: Les mots sont courts (environ cinq lettres) ou longs (de neuf à douze lettres).
- La fréquence: Le test reprend des mots que l'enfant rencontre souvent et des mots moins habituels pour l'enfant. Ce critère n'entre pas en compte dans les listes des non-mots.
- La complexité: Certains items possèdent une forme graphique simple et d'autres présentent des graphies complexes comme "ou", "an"... ou des diconsonantiques comme "gr", "cl"...

Ainsi, en combinant ces quatre critères, le MIM est constitué de deux séries (série A et série B) de douze listes de six items que l'enfant doit lire à voix haute. Pour la passation, seule une des deux séries est utilisée, la deuxième pourra servir lors d'un éventuel retest.

Notons que l'enfant doit lire préalablement deux listes de mots intitulées "entraînement". Comme leur nom l'indique ces listes permettent à l'enfant de s'entraîner; la première étant constituée de six mots, la seconde de six non-mots. Les deux listes d'entraînement sont identiques pour les séries A et B.

Ce test permet de mettre en évidence différents types d'erreurs:

- Des erreurs phonologiques de type omission, substitution, inversion, insertion... L'enfant va lire "suborder" pour le mot "subordonner" par exemple.
- Des erreurs de lexicalisation où un non-mot est transformé en un mot. L'enfant lira "affirmative" au lieu de lire le non-mot "affarmitave" par exemple; il aura lexicalisé ce dernier. Ces erreurs marquent une utilisation privilégiée de la procédure d'adressage.

Cette épreuve permet donc de vérifier l'utilisation des procédures d'assemblage et d'adressage.

b) REGUL [A8]**

Le REGUL étudie les effets de la régularité orthographique.

Ce test propose huit listes de six mots. Les quatre premières comportent des mots dits réguliers, c'est-à-dire respectant les règles de conversion grapho-phonétique, comme "abri" ou "matin". Les quatre dernières contiennent des mots irréguliers comme "choeur" ou "moelle".

On retrouve également préalablement une liste d'entraînement; celle-ci est identique à la liste d'entraînement des séries MIM concernant uniquement les mots.

Le REGUL complète le MIM, car il vérifie l'utilisation de la procédure d'adressage pour les mots irréguliers.

c) Epreuve d'orthographe

On y trouve ensuite une épreuve d'orthographe composée de 38 phrases à trous que l'enfant doit compléter. Cette épreuve analyse les mécanismes d'orthographe mis en place par l'enfant.

d) Epreuve métalinguistique

La dernière épreuve est une épreuve métalinguistique qui étudie la connaissance des lettres et des sons de 37 graphèmes et qui explore la conscience phonologique aux niveaux syllabique et phonémique.

Voici les différentes épreuves proposées:

- Connaissance des lettres et des graphèmes
- Habilités de perception de la parole et mémoire phonologique de travail:
répétition de pseudomots d'une à cinq syllabes, sans, puis avec diconsonantiques.
- Habilités métaphonologiques:
 - Inversion de syllabes
 - Inversion de phonèmes

- Soustraction de la syllabe initiale
- Soustraction de la consonne initiale (dans une structure consonne-voyelle-consonne)
- Soustraction de la consonne initiale (dans une structure consonne-consonne-voyelle)
- Acronymes auditifs: l'examineur dit deux mots et l'enfant doit "inventer un nouveau mot en mettant ensemble le tout petit morceau qu'il y a au début de chacun de ces deux mots". Par exemple "tante Alice" pour avoir le mot "ta".

Ces différentes épreuves évaluent de nombreuses capacités: mémoire phonologique de travail, capacités métaphonologiques, transcription de mots suivant ou non des règles contextuelles... On peut analyser tous les résultats et tirer des conclusions sur les efficacités respectives des procédures d'assemblage et d'adressage, ou bien repérer les fonctions déficientes.

Notons que les auteurs eux-mêmes considèrent la BELEC comme une batterie de base, pouvant être complétée par la passation d'épreuves complémentaires. Cependant, le temps de passation de cette batterie varie entre une heure trente et deux heures suivant les enfants!

4) L2MA

Il s'agit d'une batterie d'évaluation du langage oral et du langage écrit composée par Chevrie-Muller, Fournier et Simon en 1994 . Elle est destinée aux enfants du CE2 jusqu'au CM2 (8 ans 6 mois à 10 ans 6 mois).

L2MA est l'acronyme de Langage oral, Langage écrit, Mémoire, Attention. On y trouve 22 épreuves psycholinguistiques:

- **Langage oral:** 5 épreuves:
Fluence verbale, complètement morphosyntaxique, phonologie, compréhension de termes logiques et lexique.
- **Mémoire:** 5 épreuves:
Rétention immédiate, rétention visuelle, rétention différée, rétention de phrases et rétention de chiffres.

- **Langage écrit:** 9 épreuves:
Lecture compréhension, lecture flash, lecture de non-mots, lecture compréhension avec restitution différée, syllabes sans signification, dictée, maîtrise des pronoms personnels, compréhension morpho-syntaxique et récit par écrit.
- 2 épreuves **non verbales:**
Attention et capacités visuo-motrices.

L'analyse est à la fois quantitative et qualitative grâce aux profils de résultats dans ces épreuves qui couvrent de nombreux domaines cognitifs.

Les épreuves peuvent contribuer à situer et à expliciter des déficits de langage écrit en référence, notamment, aux modèles classiques de lecture dits "à deux voies".

L'étalonnage concerne 260 enfants. L'échantillon est représentatif de la population enfantine entre 8 ans et demi et 10 ans et demi. Une répartition équilibrée a été réalisée en fonction du niveau socio-culturel des familles, du sexe des enfants et de leur cursus scolaire (CE2, CM1, CM2) .

5) Le test de Boder

Cette batterie élaborée par Boder en 1973 est destinée aux enfants du CP à la classe de troisième des collèges.

Il s'agit de listes de mots, réguliers et irréguliers, à lire et à transcrire.

Ce test se réfère aux modèles de lecture à deux voies, la voie phonologique et la voie lexicale, et il permet de faire la distinction entre les trois types de dyslexies (dysphonétique, dyséidétique et mixte).

Cette épreuve contient neuf listes de vingt mots, soit réguliers ou phonétiques, soit irréguliers ou non phonétiques, classés selon leur difficulté.

Pour la partie lecture, les mots sont présentés durant une seconde à l'aide d'un cadre avec une fenêtre (lecture flash). Les mots qui ne sont pas lus seront présentés une deuxième fois sans imposer de temps limite.

Une lecture correcte en lecture flash d'au moins dix mots (sur les vingt de chaque liste) permet le passage à la liste suivante, plus difficile.

Pour la partie transcription, on dicte dix mots parmi ceux correctement lus en lecture flash (cinq de la catégorie des mots réguliers et cinq de la catégorie des mots

irréguliers). Ensuite, on procède de même avec dix mots parmi ceux qui n'ont pu être lus.

Le taux d'erreurs et leur analyse dans les mots réguliers et irréguliers, permet de préciser les stratégies utilisées par les sujets.

D/ LES EPREUVES ANALYTIQUES

1) L'épreuve de Loiseau [33]* [A9]**

Cette "épreuve de lecture pour la deuxième primaire" a été publiée dans la Revue belge de Psychologie et de Pédagogie en 1969. Elle est souvent appelée comme le nom de son auteur L. Loiseau.

Cette épreuve est donc destinée aux enfants de CE1, le temps de passation est d'environ quinze minutes.

Le protocole de passation est constitué d'un dessin d'un objet familier mis en regard de quatre mots écrits sur la même ligne horizontale; parmi ces quatre mots graphiquement proches un seul est correct et l'enfant doit le désigner (exemple: "pomme, domme, pemmo, pamme", le mot cible étant pomme).

Selon l'auteur cette épreuve oblige le sujet à adopter une stratégie de déchiffrement, c'est-à-dire de transcodage grapho-phonémique.

L'étalonnage concerne 157 enfants.

L'auteur propose par ailleurs un protocole d'analyse des erreurs qui a pour but de repérer le type de confusions faites par l'enfant.

2) Claire et Bruno [14]* [A10]**

Le manuel du test de l'efficiencia de la lectura au cours préparatoire (TEL CP), également intitulé "Claire et Bruno" a été publié en 1987 par Giribone et Hugon. Le temps de passation est d'environ quinze minutes.

Le matériel est constitué d'un livret de passation qui présente sur les pages de gauche deux phrases qui incluent chacune deux informations sémantiques, et sur les pages de droite quatre images. L'enfant doit lire les deux phrases en moins d'une minute et montrer l'image correspondante. Pour faire son choix, l'enfant devra tenir

compte de toutes les informations qu'il a lues. Cependant, lorsque l'enfant montre l'image, il n'a plus les phrases sous les yeux.

Puis un second exercice consiste à désigner parmi quatre mots écrits sous les dessins, celui qui appartient aux phrases de la page précédente. Les quatre mots proposés ont une forme voisine, (exemple: "rase", "rose", "ruse", "oser"; le mot cible est "rose".)

La notation donne un score total de désignation d'images et un score total de choix de mots. On trouve par ailleurs un guide d'analyse qualitative des réponses de l'enfant.

S'appuyant sur un étalonnage conséquent (portant sur 640 enfants appartenant à 60 classes différentes), Giribone et Hugon proposent des analyses aussi bien quantitatives (par rapport au niveau pédagogique), que qualitatives (selon les différents profils obtenus, qui permettent de mettre en évidence les stratégies développées).

Il faut cependant noter que ces observations ne reposent pas sur un modèle théorique précis.

3) LMC de Khomsi [27]*

L'épreuve d'évaluation de la compétence en lecture, lecture de mots et compréhension, de Khomsi a été éditée en 1990.

Cette épreuve analytique qui dure environ quinze minutes repose sur des hypothèses théoriques précises, et analyse les stratégies psycholinguistiques de traitement du signifiant et du signifié du mot, et les stratégies d'extraction du sens de l'énoncé.

Cependant, Khomsi n'explore pas la lecture à voix haute.

Ce test est destiné aux enfants mauvais lecteurs et est étalonné de 7/8 ans à 13/14 ans.

Avoir une bonne compétence en lecture signifie avoir une stratégie efficace d'identification des mots, et une réelle compréhension des composantes sémantiques et syntaxiques du langage écrit. Cette double compétence justifie une épreuve double telle que l'a construite Khomsi: Elle est composée d'une épreuve d'identification de mots et d'une épreuve de compréhension en situation de lecture.

a) Identification de mots [A11]**

Cette première épreuve a pour but d'explorer les stratégies de traitement du mot écrit. L'enfant doit regarder l'image et le mot correspondant, puis il doit dire "si c'est le bon mot, si le mot est bien écrit". Cette consigne floue permet à l'examineur de se faire une idée de la représentation de la tâche. Pour toute réponse, une justification est demandée.

Cette épreuve permet donc de détecter les enfants qui utilisent des stratégies d'identification à partir de la globalité du mot (stratégies d'identification de type analogique, globale ou iconique) ou des stratégies phonologiques. Il faut cependant préciser que cette épreuve est destinée à des enfants lecteurs et non à des enfants lecteurs débutants.

On propose alors à l'enfant des paires mot/image. Il y a ainsi un ensemble de 25 images, sous chacune desquelles figure une étiquette, un mot écrit. Les paires ainsi obtenues seront de différentes sortes:

→Des pseudo-synonymes:

Le mot est correct du point de vue orthographique, mais ne correspond pas exactement à l'image (exemple: le mot "botte" écrit sous l'image d'une chaussure). Parmi ces pseudo-synonymes, "étendard" (sous le dessin d'un drapeau) n'est souvent pas connu des enfants.

→Des mots prévisibles:

Le mot est correctement orthographié et placé sous l'image lui correspondant. Ces ensembles servent de distracteurs et visent à empêcher les enfants d'entrer dans un processus de recherche systématique de fautes.

→Des pseudo-logatomes écrits:

Ce sont des mots dont l'orthographe est atteinte, soit par des substitutions, soit par des élisions de phonèmes (exemple "binyclette" au lieu de "bicyclette"). A noter que le cas particulier de "voilie" peut donner lieu à deux réponses adaptées : voile et voilier.

Certains pseudo-logatomes écrits sont aussi des pseudo-synonymes ("lampasaire" pour lampe et "tampourin pour tambour). Ils nécessitent donc un double traitement.

Face à ces paires mot/image, la consigne donnée à l'enfant est volontairement ambiguë: "...tu dois me dire si c'est le bon mot, si le mot est bien." Cette ambiguïté a pour but de ne pas induire de stratégie particulière de traitement.

La notation se fera comme suit:

- **A: réponse adaptée**
- **E: réponse erronée**
- **I: réponse iconique:** le mot est déjà connu de l'enfant, qui l'identifie par une réponse analogique; il n'y a pas de traitement grapho-phonologique des pseudo-logatomes écrits.
- **C: réponse contextuelle:** l'enfant a une représentation du mot à identifier, exclusivement basée sur le contexte imagé; c'est une procédure de vérification, qui n'implique aucune tentative d'analyse du pseudo-logatome écrit.
- **FR: fausse reconnaissance**

La passation, ainsi que la vérification de la prise de conscience de la représentation de la tâche à effectuer permettent de se faire une idée des stratégies utilisées.

On peut par ailleurs positionner les résultats de l'enfant par rapport au profil établi pour des élèves de son niveau scolaire.

Enfin, il existe un profil d'homogénéité qui peut être utilisé. Il permet d'examiner le rapport entre les réponses adaptées (A) et les réponses contextuelles (C) et iconiques (I).

L'étalonnage concerne 274 enfants normalement scolarisés du CE1 au CM2.

b) Compréhension [A12]**

L'épreuve de compréhension est dérivée d'une épreuve déjà existante (O-52, Khomsi, 1987), qui visait à évaluer les stratégies de compréhension des enfants de 3 à 7 ans à partir d'une représentation orale d'énoncés et d'une demande de désignation d'images. L'épreuve décrite ici utilise d'ailleurs une partie des planches qui constituent cette épreuve. De nouvelles planches et de nouveaux énoncés y ont été ajoutés, et les consignes modifiées.

Cette épreuve comporte vingt planches de quatre images et vingt énoncés écrits au bas de chaque planche. Les planches sont proposées une à une à l'enfant qui lit l'énoncé et doit désigner parmi les quatre images celle qui lui correspond.

L'analyse des désignations permet de décrire les stratégies de compréhension susceptibles d'être mises en oeuvre en situation de lecture et ainsi d'établir un profil individuel du lecteur.

En cas d'erreur, une seconde désignation est demandée, qui vise à évaluer les capacités d'auto-correction de l'enfant. Cette seconde chance laissée à l'enfant de rectifier son erreur ne relève plus de sa compréhension immédiate (premier essai) mais plutôt de sa compréhension globale. Les résultats de travaux à ce sujet ont montré que plus l'écart entre ces deux types de compréhension était important, meilleur était le pronostic. En effet, cet écart peut s'assimiler à la marge de progression possible de l'enfant et laisse alors présager son évolution.

Les énoncés sont ainsi répartis:

→ **Les items à contenu morphosyntaxique ou propositionnel:**

La compréhension des relations intrapropositionnelles suffit à comprendre l'énoncé, et donc à donner la bonne réponse (exemple: "La voiture est poussée par le camion.").

→ **Les items à contenu métadiscursif:**

L'identification du cadre discursif est nécessaire, et pas seulement le traitement du contenu sémantique (exemple: "Maman a dit que je mette ma veste.").

→ **Les items à contenu narratif:**

On y rencontre la successivité temporelle et causale, et l'image cible n'est que le résultat du traitement de ces données (exemple: "Le chat dont j'ai tiré la queue m'a griffé.").

De plus, hormis ce classement, nous pouvons aussi distinguer les énoncés ayant une représentation imageable (Ig), et ceux dont la représentation peut être qualifiée d'inférentielle (If).

→ **Les énoncés ayant une représentation imageable (Ig):**

Dans les items Ig, tous les éléments présents dans la phrase écrite sont imageables et donc représentés sur les planches. C'est par exemple le cas de l'énoncé "L'ours dort.", où il suffit de trouver une image où l'on voit *un* ours qui *dort*. De même, pour désigner l'image correspondante à l'énoncé "La petite fille le regarde.", l'enfant va chercher celle parmi les quatre où apparaît *une petite fille* qui *regarde* un

sujet ou un objet *masculin*. En fait, pour tous ces énoncés, une désignation correcte peut être obtenue à partir de la construction d'une image mentale descriptible.

→ **Les énoncés ayant une représentation pouvant être qualifiée d'inférentielle (If):**

Les énoncés If sont moins aisément compréhensibles et demandent une démarche personnelle. Il s'agit la plupart du temps de construire un raisonnement à partir des informations fournies par le texte; et ce n'est qu'à partir des conclusions de cette réflexion que l'enfant pourra désigner l'image correcte. C'est le cas d'énoncés tels que celui-ci: "La petite fille à qui le garçon a tiré les cheveux a des lunettes."; mais encore faut-il comprendre que c'est la fille qui les porte, et surtout il faut considérer le fait que sur l'image que l'enfant cherche, le garçon a déjà tiré les cheveux de la fille. L'enfant doit donc déduire que celle-ci n'est pas contente, voire qu'elle pleure. Tout ceci est à prendre en considération, et le raisonnement entre en jeu dans la découverte de la bonne image.

Ce test très ciblé vise à une description fine des stratégies de lecture du sujet. Il s'agit d'évaluer la compétence et non la performance de l'enfant.

Il est différent des tests habituels car il ne comporte pas de questionnaire à propos d'un texte, ni de lecture à haute voix. Cependant il nécessite une cotation longue et demande une bonne intégration des différents types de réponses données pour pouvoir coter certaines réponses de l'enfant.

L'étalonnage concerne 267 enfants du CP, 258 enfants du CE et 74 enfants en classe de perfectionnement, tous âgés de 7 à 15 ans.

4) L'E.CO.S.SE. [28]* [A13]**

L'E.CO.S.SE. est une **épreuve de compréhension syntaxico-sémantique** publiée en 1996 par Pierre Lecocq.

Cette épreuve, inspirée du T.R.O.G. (Test for Reception of Grammar) de Bishop (1983) a subi certaines modifications et additions en vue de l'adaptation au français.

Elle comprend 23 blocs de 4 énoncés, illustrant une ou deux structures syntaxiques. Ces blocs sont rangés suivant l'ordre de complexité des énoncés. Les connaissances lexicales de l'enfant sont d'abord vérifiées. Ensuite, l'enfant lit la ou les phrases, et l'examineur lui présente une planche où figurent 4 dessins dont un seul illustre la situation évoquée par l'énoncé, les autres représentant des pièges lexicaux ou grammaticaux. L'enfant doit alors désigner la bonne image. Ceci suivant le même principe que l'épreuve du TEL CP "Claire et Bruno" de Giribone et Hugon, ou que l'épreuve de compréhension du LMC de Khomsi. Cependant, la passation se rapprocherait plus du TEL CP dans la mesure où lorsque l'examineur présente la planche de dessins à l'enfant, ce dernier n'a plus sous les yeux les énoncés.

L'épreuve a été étalonnée à l'oral (compréhension d'écoute) sur 2100 enfants âgés de 4 à 11 ans, dont la catégorie socio-professionnelle des parents est connue ainsi que la classe des enfants.

Elle a également été étalonnée à l'écrit (compréhension en lecture) sur 500 enfant de 7 à 11 ans scolarisés du CE1 à la sixième des collèges.

Les performances de 125 enfants déficients intellectuels de 5 à 19 ans et d'âge mental compris entre 3 et 9 ans sont également présentées.

III/ CRITIQUE DES EPREUVES EXISTANTES:

J'ai pu remarquer, après cette étude détaillée, que les épreuves sous forme de texte sont très fréquentes. Ces épreuves sont anciennes, publiées avant 1980 et suivent le courant pédagogique, reposant ainsi sur des bases théoriques empiriques de l'apprentissage de la lecture.

Ces épreuves contiennent souvent un vocabulaire ou des dessins désuets, et des thèmes qui n'intéressent plus les enfants aujourd'hui.

Avec l'apparition des batteries de lecture, la définition du "savoir-lire" semble devenir une préoccupation majeure, et on ne se limite plus à l'analyse quantitative et qualitative des erreurs de l'enfant ni de sa vitesse de lecture.

Il est également à noter que l'évaluation de la compréhension de la lecture était souvent absente dans les épreuves. Les épreuves analytiques remédient à cela, car la compréhension devient alors l'objectif principal de l'évaluation.

Plus que de mesurer le niveau de lecture de l'enfant, ces épreuves ont pour but de définir quelles sont les stratégies qu'il utilise pour lire.

Cependant, certaines épreuves nécessitent un temps de passation si long qu'elles ne permettent pas aux orthophonistes d'en faire un usage approprié à leur pratique.

Enfin, un étalonnage fiable et récent est nécessaire, pour pouvoir quantifier le déficit éventuel, que ce soit pour évaluer l'écart à la norme ou pour mesurer l'efficacité d'une prise en charge. La plupart des épreuves existantes ne sont pas étalonnées ou ne le sont pas de façon récente. Or comme le souligne Pierard: «On serait en droit d'attendre des épreuves d'évaluation de la lecture qu'elles présentent des qualités de validité, fidélité, sensibilité, et qu'elles disposent d'un étalonnage digne de ce nom. Hélas, toutes ces qualités psychométriques n'ont pas toujours retenu l'attention des constructeurs de tests.»

CHAPITRE IV

EVALUATION DE LA LECTURE ET MEMOIRES D'ORTHOPHONIE

I/ ETUDE DES STRATEGIES DES ENFANTS PRELECTEURS

Le mémoire de Lourdelet et Stragier [34]* (1993), sous la direction de Sprenger-Charolles, étudie les stratégies de lecture des enfants pré-lecteurs et lecteurs débutants.

Le but de cette étude est d'évaluer, d'après **le modèle de Frith et Morton**, les stratégies de pré-lecture employées par les enfants non-lecteurs, qui en sont au stade logographique. Ces enfants devraient s'appuyer sur des indices tels que le contexte non linguistique, en l'occurrence un contexte-image, la forme globale des mots, la longueur, ainsi que sur la présence de certaines lettres saillantes dans le mot.

L'épreuve élaborée pour évaluer les stratégies de lecture logographique réunit donc des mots répondant à ces critères. Cette épreuve comprend également des items qui devraient permettre d'évaluer la nature des indices graphiques utilisés par les enfants, à savoir indices visuels ou phonologiques.

L'épreuve se fait en lecture silencieuse afin d'éviter l'influence des stratégies de conversion grapho-phonémique qui interviennent forcément lors de l'oralisation, du moins au début de l'acquisition de la lecture.

L'équipe de **Liliane Sprenger-Charolles** a mis au point **une épreuve de lecture silencieuse de mots en contexte-image**: 40 mots ont été sélectionnés en fonction de leur fréquence, en référence au "Français fondamental" de Gougenheim et coll., 1964, ainsi qu'aux "Listes orthographiques de base" de Catach.

Chaque mot est écrit sous un dessin qui ne lui correspond pas forcément. Le mot est écrit en lettres scriptes et en caractères assez gros.

Remarquons que cette épreuve ressemble, quant à la présentation, à l'épreuve de lecture de mots du LMC de Khomsi (seuls les mots et dessins changent).

L'EPREUVE: [A14]**

- **5 synonymes:** les mots correspondent à l'image, cependant, le mot est moins fréquent et plus long que celui que l'on emploie habituellement avec l'image (exemple: bicyclette pour vélo)
- **15 inadéquations mot-image:**
 ⇒ 5 mots ont la même syllabe initiale (exemple: le mot "poules" avec l'image d'une poupée)

- ⇒ 5 mots ont la même syllabe finale (exemple: le mot "statue" avec l'image d'une tortue)
- ⇒ 5 mots n'ont aucun rapport (ni visuel, ni phonique, ni sémantique) avec l'image (exemple: le mot "livre" avec l'image d'une cloche)

- **12 mots ont subi des modifications qui touchent la consonne initiale:**
 - ⇒ la consonne substituée n'a aucun rapport avec la consonne cible (exemple: le pseudo-mot "taison" avec l'image d'une maison)
 - ⇒ la consonne substituée est proche visuellement de la consonne cible (exemple: le pseudo-mot "pueue" avec l'image d'une queue)
 - ⇒ la consonne substituée est proche phonétiquement de la consonne cible (exemple: le pseudo-mot "falise" avec l'image d'une valise)
- **8 items de remplissage** (les mots correspondent aux images).

L'objectif de ce mémoire était de mettre en évidence les différentes stratégies de lecture utilisées par des enfants pré-lecteurs et lecteurs débutants de langue française, et de les comparer au modèle de Frith et Morton.

En référence à ce modèle, il avait été postulé que les enfants devaient se trouver au stade logographique pour les pré-lecteurs, avec une reconnaissance de la forme globale du mot (longueur) et l'utilisation de la lettre saillante du mot, en particulier la première; et au stade alphabétique pour les lecteurs débutants, stade caractérisé par la reconnaissance des correspondances grapho-phonémiques permettant un décodage séquentiel de gauche à droite.

Les résultats du test révèlent la présence de ces stades, mais de façon moins distincte qu'en théorie. En effet, aucune stratégie ne ressort de la session 1 (grande section de maternelle - décembre), en particulier la stratégie logographique. Celle-ci n'apparaît qu'à la session 2 (grande section de maternelle - juin), associée à des stratégies alphabétiques. Ces dernières sont renforcées à la session 3 (cours préparatoire - janvier) avec des justifications correctes de plus en plus nombreuses, ainsi que des utilisations de lettres dans les justifications, confirmant ainsi l'existence d'un stade alphabétique.

Le modèle de Frith et Morton est donc applicable à la langue française dans le sens où ces résultats indiquent l'utilisation des **stratégies logographiques et alphabétiques**, mais de façon simultanée. Cette simultanéité ne permet pas d'affirmer l'existence d'un réel stade logographique, même si ses stratégies semblent être utilisées. Cela modère la portée du modèle de Frith et Morton sur la langue française.

De plus, il semblerait que la connaissance du nom et du son des lettres ait une influence sur les stratégies de reconnaissance des mots, comme le suggéraient Stuart et Coltheart, opposants de Frith et Morton.

Une étude a été également faite pour comparer les stratégies des dyslexiques et des apprentis lecteurs. Cette étude ne révèle pas de différence de stratégie entre les enfants dyslexiques, les pré-lecteurs et les lecteurs débutants. Les sujets dyslexiques se trouveraient au même stade que les lecteurs débutants, avec un recours plus massif aux stratégies de lecture par utilisation du contexte-image. Il n'y aurait cependant pas de stratégies déviantes, mais une rupture de développement de l'apprentissage de la lecture.

II/ BATTERIE PREDICTIVE DE LECTURE CHEZ LES ENFANTS DE CP

Une expérimentation en deux parties, dans le cadre du mémoire de Petitjean et Royer [37]* (1996), propose de montrer la corrélation entre, d'une part, les pré-requis basés sur les facteurs instrumentaux et sur la conscience phonologique et d'autre part, le niveau de lecture

→ La première expérimentation:

1. Les épreuves testant les facteurs instrumentaux:

- Le Reversal
- Le rythme: reproduction
- Le rythme: désignation
- Les histoires séquentielles
- Les signes orientés du CALE
- La latéralité

2. Les épreuves testant la conscience phonologique:

- La dénomination d'images
- L'inversion syllabique
- La discrimination auditive
- La répétition de logatomes
- La répétition de phrases

→ **La seconde expérimentation:**

1. Le décodage

- Le MIM
- Le REGUL

2. La compréhension

- La compréhension de phrases
- La compréhension de textes

Les résultats s'avèrent être en accord avec le courant actuel qui accorde une place importante à la conscience phonologique dans l'acquisition de la lecture.

La plupart des enfants en situation d'échec en lecture sont ceux qui n'ont pas une bonne conscience phonologique; et inversement, ceux qui ont une bonne conscience phonologique sont ceux qui ont un bon niveau de lecture.

Par contre, les facteurs instrumentaux ne se révèlent pas prédictifs du niveau de lecture dans cette expérimentation. En effet, un enfant qui lit bien n'a pas forcément d'aptitudes instrumentales; et un enfant qui a de bonnes aptitudes instrumentales n'est pas forcément bon lecteur. Les facteurs instrumentaux sont donc plus des facteurs associés que des facteurs causaux.

III/ EVALUATION DE LA COMPREHENSION EN LECTURE

Deux mémoires consécutifs réalisés en 1995 et 1996 intitulés respectivement "Aisance et compréhension en lecture" et "Compréhension en lecture et scripts" ont montré que tous les enfants, qu'ils soient scolarisés dans une classe régulière ou dans des classes spécialisées (CLIS: classe d'intégration scolaire...), obtiennent des scores supérieurs à l'épreuve du questionnaire par rapport à celle du rappel libre. Le **questionnaire** constitue donc une facilitation à la compréhension écrite.

Le mémoire de Fontenier intitulé "Compréhension et évaluation en lecture" [12]* (1997) tend à rechercher des questionnaires les plus efficaces et calibrés possibles qui vont permettre d'optimiser la compréhension de l'enfant.

Pour l'évaluation de la compréhension en situations standardisées, quelques tests existants ont été retenus:

• Pour l'évaluation de la compréhension écrite de mots et de phrases:

- Epreuve de Khomsi: LMC
- Les batteries d'Inizan
- Le D-OR-LEC de Lobrot (L2 et L3)

• Pour l'évaluation de la compréhension écrite de textes:

- "Jeannot et Georges" de Hermabessière et Sax
- "La poule noire"
- Le D-OR-LEC de Lobrot (L4)

Pour l'évaluation de la compréhension en situations ordinaires, c'est la place et l'intérêt **des questionnaires** qui ont été mis en avant.

IV/ OUTILS D'EVALUATION DE LA LECTURE DES ENFANTS EN PRIMAIRE

A/ "QUELLE RENCONTRE" de Asselin et Breton [A15]**

Ce test est issu du mémoire de Asselin et Breton paru en 1997 [2]* et est destiné aux enfants scolarisés du CE1 au CM2.

Il s'agit d'un texte narratif. Il existe en deux versions, destinées pour l'une aux cours élémentaires et pour l'autre aux cours moyens de l'école primaire. L'enfant lit à voix haute le texte qui contient de nombreux logatomes. La passation est individuelle et dure entre cinq et dix minutes.

L'observation du **niveau de lecture** est faite en relevant les éventuelles fautes en production orale, puis en testant la **compréhension** du texte à l'aide de questions ouvertes, de questions à choix multiples, puis de dessins proposés à l'enfant, qui doit choisir ceux qui correspondent au texte lu précédemment.

L'estimation du niveau de lecture est faite d'après l'analyse quantitative et qualitative des erreurs de lecture et d'après le temps et la qualité de la lecture.

La compréhension sera évaluée d'après les réponses aux questions.

Cette épreuve a été étalonnée auprès de 252 enfants.

B/ BATTERIE DE TESTS de Duprez et Lescure

L'objectif initial de ce mémoire [9]* paru en 1991 était la réalisation d'une batterie de tests permettant de "diagnostiquer" les troubles de lecture chez l'enfant dyslexique et de proposer des orientations thérapeutiques.

Cette batterie comporte:

• Des tests non-lexiques:

- Epreuves de reproduction de la figure complexe de Rey
- Epreuve des syllabes inverses et complexes de Borel
- Epreuve des "15 mots" de Rey

• Des tests de segmentation du flux de la parole:

- Epreuve de segmentation de phrases en mots
- Epreuve de segmentation de mots en syllabes
- Epreuve de segmentation phonémique de Content
- Epreuve d'épellation

• Des Tests de lecture:

- Test de l'Alouette de Lefavrais
- Epreuve de déchiffrement de graphèmes et de syllabes de Dermine et Pepinster
- Test de déchiffrement de Sadin
- Epreuve de lecture de mots et de pseudo-mots isolés de Alegria
- Epreuve de lecture de mots isolés à basse et haute valeur de concrétude de Racquez
- Epreuve de lecture "Jeannot et Georges" de Hermabessière et Sax.

L'étude clinique réalisée auprès de huit enfants (scolarisés du CE2 à la classe de sixième des collèges) a révélé certains points:

- Il est difficile de mettre en place un diagnostic différentiel précis, car les théories et les constatations expérimentales ne concordent pas toujours.
- Une approche cognitive de la dyslexie développementale peut affiner le diagnostic par une meilleure connaissance des conduites sous-jacentes; mais il est important de ne pas omettre que l'enfant est unique et qu'il n'est pas recommandé d'"étiqueter".

- Les résultats de l'étude des habiletés cognitives laissent envisager la présence d'un lien étroit entre la sévérité de la dyslexie et la fragilité de la segmentation phonémique.
- L'hypothèse suivante est avancée: favoriser la prise de conscience de la structure segmentale de la parole pourrait faire progresser les performances en lecture.

C/ EPREUVE DE LECTURE POUR LES CM1 de Barralis

Ce mémoire [4]* paru en 1994 tente d'élaborer un protocole présenté en classe de CM1 pour évaluer les difficultés en lecture des enfants scolarisés dans cette classe.

Quelques tests proposés en orthophonie sont évoqués: LMC de Khomsi, "Jeannot et Georges" de Hermabessière et Sax et les tests Borel.

Des tests proposés en milieu scolaire sont également étudiés:

- Remond: Evaluer leur savoir-lire
- Ministère de l'Education Nationale: Evaluation de l'entrée au CE2
- L'éducateur: Epreuves de Français
- Lobrot : D-OR-LEC

Ensuite l'épreuve faisant l'étude du mémoire est proposée. Ce protocole est constitué des épreuves suivantes:

1. Recherche de mots-clés
2. Recherche d'une information
3. Classement
4. Ordre temporel
5. Lecture d'un conte
6. Recherche d'un même sujet dans différents documents
7. Remplacement de pronoms
8. Relevé d'éléments absurdes
9. Lecture d'un texte sans ponctuation
10. Lecture d'un texte sans espace

D/ L'ANTICIPATION EN LECTURE

Dans son mémoire [10]* paru en 1994 Durbec a élaboré une épreuve de lecture pour les CM1 qui vise à tester l'**anticipation** en lecture.

L'anticipation participe de façon active au mécanisme de lecture. «Le lecteur procède par formulation d'hypothèses sur le texte, puis vérification de celles-ci, afin de pouvoir anticiper à nouveau sur la suite du texte, avant de vérifier ces nouvelles hypothèses, et ainsi de suite... » Pour étudier l'anticipation en lecture, il a donc fallu étudier la **prise d'indices** des enfants:

→ Indices grapho-phonétiques: Cela revient à savoir si l'enfant est capable de déchiffrage, de codage graphème/phonème.

Ainsi une **épreuve de mots isolés** a été conçue afin qu'aucune aide syntaxique ou contextuelle n'intervienne. Les mots proposés sont soit des mots présentant des erreurs de phonèmes, soit des mots corrects phonétiquement servant de distracteurs. Ainsi, seule l'association graphème/phonème permet à l'enfant de détecter ou non les erreurs; ces erreurs consistant toujours en une suppression ou une addition de phonèmes.

→ Indices syntaxiques: Un mot, en fonction de sa place dans la phrase, des autres mots dont il est entouré, de ceux avec lesquels il doit s'accorder, sera plus ou moins facile à anticiper correctement. Ainsi, la syntaxe constitue bien un indice dont le lecteur peut tirer de très nombreuses informations.

L'épreuve proposée ici est composée de **phrases lacunaires**. Les indices sémantiques ont été minimisés autant que possible.

→ Indices sémantiques: La sémantique et la syntaxe sont difficilement séparables. Ainsi deux types d'épreuves ont été conçues:

- des **phrases lacunaires** dans lesquelles la syntaxe intervient, mais où le sens a une place prépondérante.
- un **champ sémantique arbitraire**, mais où la première syllabe des mots-cibles est visible, servant ainsi à restreindre le champ des recherches et donc à limiter l'intervention de l'évocation.

→ Un texte à trous: La dernière épreuve est un texte intitulé "Le village enchanté" [A16]**, et pour répondre au principe du **test de closure**, un mot sur cinq a été supprimé.

V/ OUTILS D'EVALUATION DE LA LECTURE DES ENFANTS AU COLLEGE

A/ POUR LES ELEVES DE SIXIEME

L'objectif du mémoire de Gachet et Labedens [13]* (1989) était de mettre en place un test de compréhension de lecture pour des élèves de sixième, épreuve pouvant constituer une base de travail pour les orthophonistes.

LE TEST [A17]**

→ Un texte: "L'éléphant du Jardin des Plantes" de Jules Renard

→ Un questionnaire à choix multiple

→ **Le texte** a été choisi pour:

- sa richesse linguistique: images, métaphores, comparaisons, emplois de sens figurés...
- sa longueur: un texte dense et court
- son intérêt littéraire: le contenu affectif, humoristique de l'énoncé, la vivacité de l'écriture, la narration complète d'une tranche de vie sont des facteurs essentiels pour susciter la curiosité et l'intérêt d'un enfant de sixième.

→ **Le QCM écrit** a été choisi

1) pour le testeur:

- objectivité
- facilitation de notation
- test d'une compréhension à deux niveaux (compréhension du texte lui-même et compréhension des questions d'autre part.)
- utilisation chez l'enfant sourd

2) pour le sujet:

- facilité d'adaptation (les élèves de sixième sont habitués à ce type de questionnaire)
- mode de passation permettant au sujet de s'investir
- facilitation de l'expression pour l'enfant

B/ POUR LES ELEVES DE QUATRIEME

Le mémoire de Balestracci-Senglet et Delzanni [3]* (1991) consistait à mettre au point une épreuve de compréhension de lecture pour une population d'élèves de quatrième. L'expérimentation a porté sur 189 collégiens.

LE TEST [A18]**

→ Un texte tiré de l'ouvrage "Mexique" de Xavier Pommeret

→ Un questionnaire

→ **Le texte:**

- Choix du thème: richesse linguistique (vocabulaire), car la compréhension globale passe aussi par la compréhension lexicale; même si le lecteur ignore le sens propre d'un mot, il peut s'approcher de la définition en s'aidant du contexte: sa lecture devient déductive, intelligente.
- Construction du texte:
 - 1) Les paragraphes: courts, ils aident à repérer la chronologie du récit.
 - 2) Les organisateurs:
 - non-temporels (pour, car, ou, si, sinon, ainsi...) par souci de continuité de l'activité langagière.
 - temporels (dès que, bientôt, maintenant, rapidement) maintiennent l'enchaînement du discours.
 - l'archi-connecteur "et" : marque la successivité et la corrélation entre deux actions ayant le même référent.
- Procédés anaphoriques: L'adolescent repère, sans les détailler, les liens logiques du texte (pronoms...)

→ **Le questionnaire:**

- QCM: 15 questions sur le texte
- Le titre: Les élèves doivent proposer eux-mêmes un titre au texte.
- Les questions d'intérêt général: sur la longueur, la difficulté et l'intérêt du texte et des questions posées.

C/ POUR LES ELEVES DE LA SIXIEME A LA TROISIEME

Le mémoire de Gretchanovsky [21]* paru en 1998 a consisté en l'élaboration d'une épreuve créée dans le but de pouvoir évaluer la lecture des adolescents, tant sur le plan de la qualité (décodage, temps...) que sur le plan de la compréhension.

Pour obtenir des données normatives, l'étalonnage a porté sur 243 enfants issus d'une population tout-venant, scolarisée en collège de la sixième à la troisième. L'épreuve a ensuite été proposée à neuf adolescents suivant une rééducation orthophonique pour trouble d'acquisition du langage écrit. Ces passations ont permis de valider l'épreuve.

L'ÉPREUVE: [A19]**

• Un texte

composé à la fois d'une petite histoire et d'un texte documentaire:

- La partie narrative est destinée à évaluer la compréhension d'une histoire lue.
- La partie de type documentaire dont la compréhension exige un coût cognitif différent et plus important, permettra d'évaluer dans quelle mesure l'adolescent peut extraire les informations d'un texte.

Le thème a été choisi pour susciter l'intérêt des élèves de collège.

• L'évaluation de la lecture prend en compte:

- Le temps de lecture
- La qualité de lecture (lecture syllabée, hésitante, courante, expressive; présence de liaisons, respect de la ponctuation, hésitations, auto-corrrections...)
- Les erreurs de déchiffrage

• La compréhension est évaluée selon cinq modalités:

- Un récit (prenant en compte le nombre d'éléments pertinents restitués)
- Trois questions ouvertes
- Dix questions "vrai ou faux"
- Choix de titres
- Recherche d'indices dans le texte

Après avoir présenté dans cette première partie, d'une part, les différents courants théoriques qui tentent d'expliquer l'acquisition et les troubles de la lecture, et d'autre part, la plupart des épreuves de lecture existantes, je vais exposer dans la deuxième partie quelles sont les épreuves utilisées par les orthophonistes que j'ai pu interroger et quelles techniques j'ai mises en place pour obtenir ces informations.

DEUXIEME PARTIE

L'ETUDE

CHAPITRE V
LE QUESTIONNAIRE

I/ ELABORATION DU QUESTIONNAIRE

A/ LES DEMARCHES

1) Rencontre avec des orthophonistes

Afin d'élaborer mon questionnaire, pour qu'il puisse répondre aux attentes des orthophonistes, il m'a fallu en rencontrer un certain nombre.

J'ai rencontré environ une trentaine d'orthophonistes qui m'ont accordé un entretien.

Je leur ai alors présenté les hypothèses et les buts de mon étude, et je leur ai proposé l'ébauche de mon questionnaire. J'ai pris en compte toutes leurs remarques pour modifier mon questionnaire en fonction de celles-ci.

2) Rencontre avec un statisticien

Afin d'être sûre que les résultats de mon questionnaire puissent être exploitables, j'ai rencontré Monsieur Reebstock qui était en mesure de m'aiguiller quant à la formulation, au type, et à la présentation des questions que j'allais introduire dans ce questionnaire.

3) Le financement

Le questionnaire [A20]**, constitué de trois pages, ainsi que la lettre [A21]** destinée aux orthophonistes accompagnant le questionnaire, devaient être photocopiés en 230 exemplaires, puis envoyés aux orthophonistes.

Grâce à Monsieur le Professeur Grégoire, président du présent mémoire, l'envoi des questionnaires a pu être financé par le département de recherche de la Faculté de Lettres.

B/ LE CHOIX DES QUESTIONS cf le questionnaire [A20]**

1) La première question

«Quelle(s) épreuve(s) utilisez-vous lors d'un bilan de lecture?»

Lorsque j'ai élaboré ce questionnaire, je n'avais pas mentionné cette question. Je pensais que mon étude ne pouvait être basée que sur des questions fermées. Mais c'est en discutant avec des orthophonistes et en leur présentant l'ébauche de mon travail, que cette question m'a paru indispensable.

En effet, si je faisais l'économie de cette question, bon nombre d'orthophonistes se seraient sentis "frustrés" pour répondre aux questions suivantes, car leurs réponses se limitent ensuite à cocher des cases. De plus, dans la deuxième question, leur choix se limite à une ou deux épreuves d'une liste, qui ne comporte pas forcément les épreuves qu'ils utilisent habituellement.

Cette question ouverte m'a permis de prendre connaissance de certaines épreuves que je n'avais pas mentionnées dans mon questionnaire. Ainsi, j'ai pu faire une recherche concernant ces épreuves et les citer dans mon mémoire.

2) La deuxième question

«Parmi ces tests lequel vous semble indispensable lors du bilan de lecture?»

une seule réponse par colonne

Jusqu'au cours préparatoire:

- L'Alouette
- BELEC
- CALE
- D-OR-LEC de Lobrot
- Epreuve de lecture de L. Loiseau
- Evaluation du savoir lire au CP - Inizan
- Jeannot et Georges
- LMC Khomsi
- Reversal
- TEL CP Claire et Bruno
- Tests Borel
- Aucun
- Autre:

Après le cours préparatoire:

- L'Alouette
- BELEC
- CALE
- D-OR-LEC de Lobrot
- Epreuve de L. Loiseau
- savoir lire au CP - Inizan
- Jeannot et Georges
- LMC Khomsi
- Reversal
- TEL CP Claire et Bruno
- Tests Borel
- Aucun
- Autre:

Le choix des épreuves mentionnées dans mes questions ne s'est pas fait au hasard. Je propose tout simplement les épreuves dont j'ai pu prendre connaissance lors de ma formation théorique durant mes études à l'école d'orthophonie de Nancy. Les tests rencontrés lors de mes stages ou formations diverses n'entrant pas dans le cadre de cours, n'ont pas été mentionnés dans les questions.

Au départ, je n'avais pas prévu deux colonnes, permettant ainsi de séparer des niveaux scolaires. Cependant, le fait de ne donner qu'une réponse semblait déjà être une tâche très difficile pour les orthophonistes, alors qu'en utilisant deux colonnes, cela pouvait élargir le champ de leur réponse.

3) La troisième question

«Parmi ces tests lequel ou lesquels n'utilisez-vous jamais?»

La liste de épreuves proposée est identique à celle de la question précédente.

Il me semblait judicieux de procéder par élimination, afin de voir s'il existe des tests qui sont enseignés dans le cadre des études et qui ne sont plus ou ne sont pas encore utilisés dans le cadre de la pratique orthophonique. Ainsi, je cherche à savoir si l'enseignement initial et la pratique quotidienne des orthophonistes sont en corrélation.

4) La quatrième question

«Parmi ces tests, cochez ceux que vous utilisez, même si ce n'est que partiellement en précisant alors les parties utilisées.»

La liste de tests présentée est toujours identique à la deuxième question.

L'une des remarques les plus frappantes que j'ai pu faire en voyant les orthophonistes travailler, c'est qu'ils n'utilisent que très rarement un test dans son intégralité. En effet, ils ne se servent souvent que de bribes de tests. Alors, comment interpréter les résultats sans étalonnage précis?

5) La cinquième question

«Quelles sont les raisons qui vous poussent à ne pas utiliser ces tests ou à ne les utiliser que partiellement?»

Les orthophonistes devaient remplir un tableau à double entrée. D'un côté la liste de tests apparaissait et de l'autre les raisons les plus probables qui pourraient pousser les orthophonistes à ne pas utiliser ces tests ou à ne les utiliser que partiellement.

La liste des tests proposée est toujours la même. Quant aux raisons qui sont proposées, je les caractérise de "plus probables", car c'est suite aux entretiens que j'ai eus avec des orthophonistes, que ces critiques ont été avancées dans la majorité des cas. Les orthophonistes pouvaient donc critiquer chaque test suivant ces différents critères:

"non acquis", "inconnu", "trop onéreux", désuet", "scolaire", "trop long", "incomplet" et "autres" (à préciser).

6) Les questions facultatives

Je regrette aujourd'hui d'avoir intitulé cette question "question facultative", car de ce fait, beaucoup d'orthophonistes n'y ont pas répondu.

Je demandais dans un premier temps aux personnes interrogées de préciser leur nom et leur prénom. Cette question est effectivement facultative et n'intervient en rien dans mes résultats, car l'étude se doit d'être anonyme.

Cependant, grâce à ces renseignements, j'ai pu répondre aux orthophonistes pour les remercier et leur faire part des conclusions de mon étude. Sur la centaine de réponses que j'ai reçues, seulement une petite moitié des orthophonistes ont précisé leur nom, et je n'ai donc renvoyé qu'une cinquantaine de lettres de remerciements.

Ensuite, je demandais de préciser l'année d'obtention du diplôme, puis le lieu du centre de formation. Ces questions me paraissaient importantes dans la mesure où je compare les enseignements initiaux et les pratiques orthophoniques.

Puis, une dernière question m'a été suggérée par de nombreux orthophonistes:

«Quels types de formation continue privilégiez-vous?»

séminaires, colloques, congrès

livres, revues, magazines

logiciels, CD ROM, internet

vidéos, télévision

groupes de réflexion

autres:

Cette question pourrait me permettre de voir si la formation continue est pratiquée, et si oui, sous quelle forme.

En outre, cette question me donne la possibilité de définir si il y a un lien entre une formation continue active et l'utilisation de tests récents qui suivent les dernières théories.

III/ LA POPULATION

A/ LES ORTHOPHONISTES INTERROGES

L'étude devait s'étendre aux orthophonistes de toute la région Lorraine, mais j'ai dû restreindre ma population, car le financement des envois se limitait à 200 lettres et le nombre d'orthophonistes des quatre départements de la région est supérieur à ce chiffre.

J'ai donc fait mon étude sur les deux départements de la région les plus peuplés: la Meurthe et Moselle et la Moselle.

J'ai envoyé 201 questionnaires par l'intermédiaire de la Faculté de Lettres, répartis comme suit:

→ 109 en Meurthe et Moselle et 92 en Moselle.

Puis j'en ai transmis à certains orthophonistes par l'intermédiaire de stagiaires, afin de faire l'économie de l'envoi:

→ 10 en Meurthe et Moselle et 10 en Moselle.

Ainsi, au total, **119 orthophonistes de Meurthe et Moselle et 102 orthophonistes de Moselle** ont reçu mon questionnaire, soit un total de **221 orthophonistes** interrogés.

B/ LES ORTHOPHONISTES AYANT REPONDU

J'ai reçu **109 réponses**. Ainsi sur un total de 221 envois, **49,3%** d'orthophonistes interrogés ont répondu.

Les réponses se répartissent suivant les deux départements de la façon suivante:

- 61 réponses provenant des orthophonistes interrogés en Meurthe et Moselle.
- 48 réponses provenant des orthophonistes interrogés en Moselle.

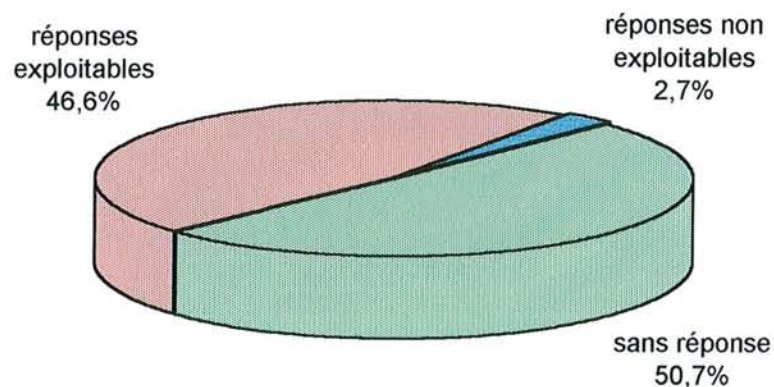
Ainsi, **61 orthophonistes** sur 119 **ont répondu en Meurthe et Moselle**, soit **51,3%** et **48 orthophonistes** sur 102 **ont répondu en Moselle**, soit **47,0%**.

Six questionnaires ne sont pas exploitables, car les orthophonistes ont, soit oublié des questions, soit n'ont pas suivi les consignes des questions, (par exemple, ils ont noté plusieurs réponses aux questions qui n'en demandaient qu'une seule impérativement).

De ce fait, il reste **103 questionnaires exploitables**.

Ceci ramène le nombre de réponses exploitables à **46,6%**.

Graphique 1



L'exploitation des réponses est donc représentative de la population des orthophonistes des départements sondés, puisque les réponses de quasiment la moitié des orthophonistes interrogés vont être étudiées.

Or, une étude commence à être valable lorsque 30% des réponses de la population sondée sont exploitables. Ainsi, presque 50% est un pourcentage qui permet de valider l'étude.

CHAPITRE VI
EXPLOITATION
DES REPONSES

I/ PRESENTATION GENERALE DES REPONSES

A/ LA PREMIERE QUESTION

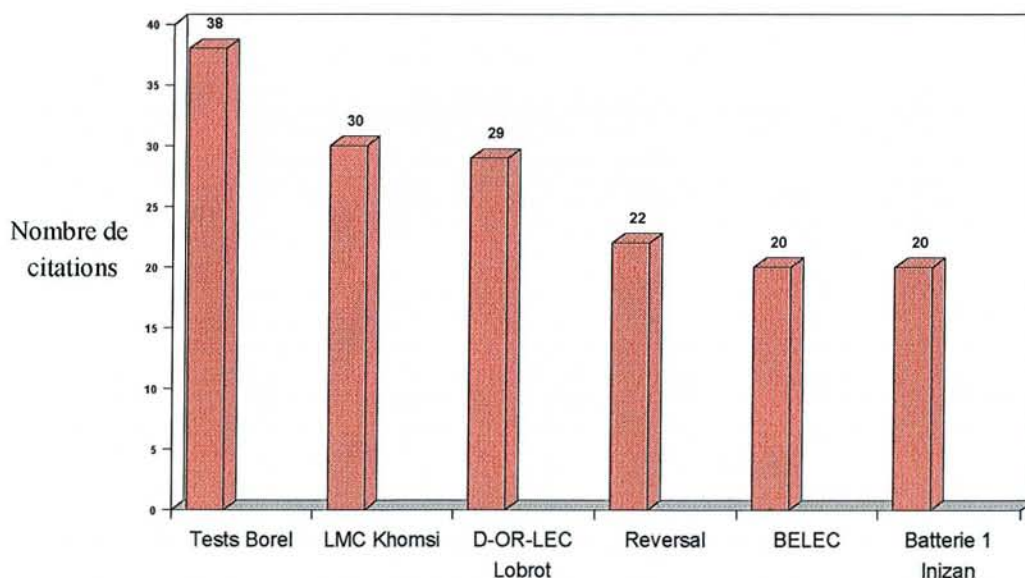
«Quelle(s) épreuve(s) utilisez-vous lors d'un bilan de lecture?»

Cette question m'a permis de constater que le choix des épreuves proposées dans les questions suivantes était pertinent, car correspondait aux épreuves les plus utilisées par les professionnels.

En effet, les onze épreuves proposées correspondent à 83% des épreuves citées (206 citations sur 248) dans les réponses fournies à la question n°1.

Les 17% restants sont représentés par quatorze épreuves différentes. Sur ces quatorze épreuves, il n'y en a qu'une qui ait été citée d'une manière représentative (13 citations sur les 42 restantes), il s'agit de la "Curieuse aventure".

Représentations des six épreuves les plus citées



Sur ce graphique n'ont été représentés que les six épreuves affichant plus de quinze citations; ces six épreuves cumulent à elles seules 64,3% des citations.

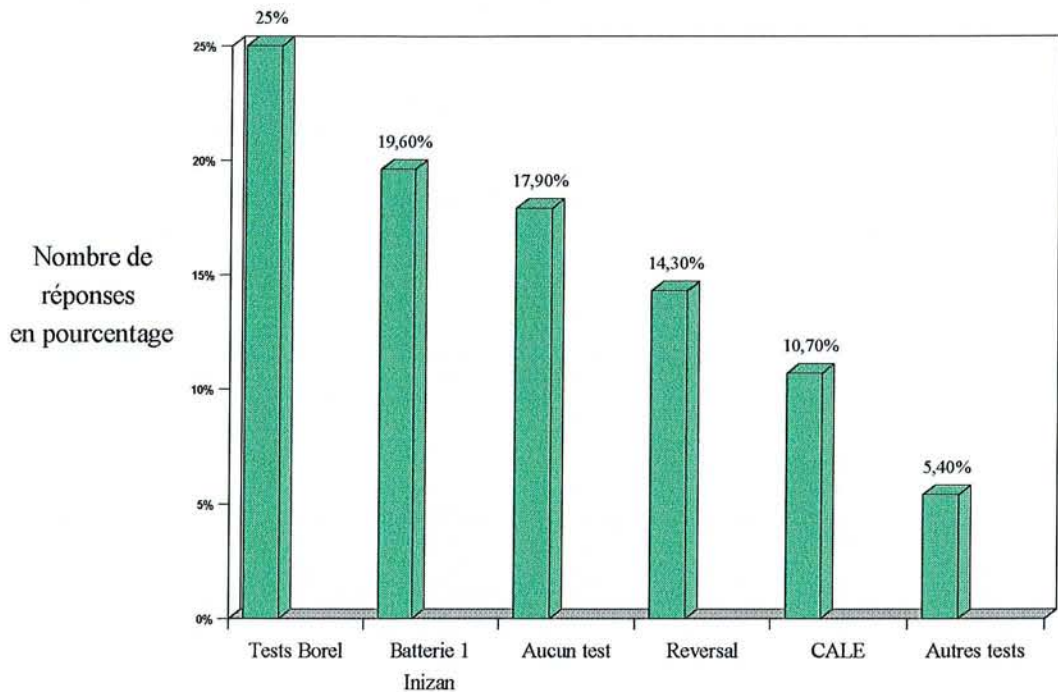
Ce graphique permet de se rendre compte que les tests Borel, le LMC de Khomsi et le D-OR-LEC de Lobrot semblent être les plus utilisés.

C'est ce que la suite de cette étude va tenter de vérifier ou de nuancer.

B/ LA DEUXIEME QUESTION

Le graphique n°2 ci-dessous représente les six réponses les plus souvent citées à la question «*Quel test vous semble indispensable lors du bilan de lecture d'un enfant qui est scolarisé jusqu'à la fin du cours préparatoire.*» Ces six réponses représentent à elles seules 92,9% de l'ensemble des réponses.

Graphique n°2

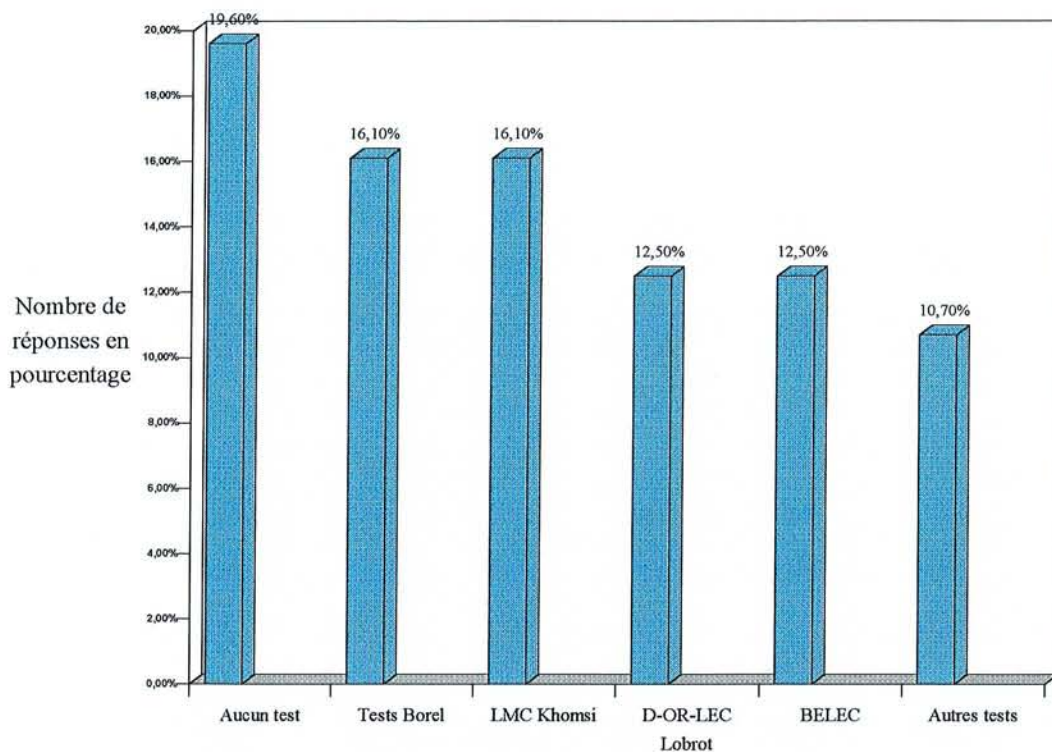


Ce graphique nous permet de constater que les tests Borel et la première batterie d'Inizan semblent très utiles aux orthophonistes, mais également que 17,9% d'entre eux ne se servent d'aucun test existant.

La plupart des personnes ayant répondu "autres tests" précisent qu'elles utilisent, soit un panachage de différents morceaux de tests existants, soit des épreuves personnelles qu'elles ont elles-mêmes élaborées (liste de syllabes, de mots et de logatomes, discriminations auditives et visuelles...).

Le graphique n°3 représente cette fois-ci les réponses à la même question mais pour des enfants scolarisés après le cours préparatoire.

Graphique n°3



Suivant le graphique n°3, il semblerait que 19,6% des orthophonistes sondés ne considèrent qu'aucun test existant n'est indispensable à l'évaluation de la lecture d'un enfant scolarisé dans une classe supérieure au CP.

Les "autres tests" utilisés par 10,7% sont constitués surtout par des morceaux de batteries (BELEC, D-OR-LEC, ANALEC, L2MA, etc...).

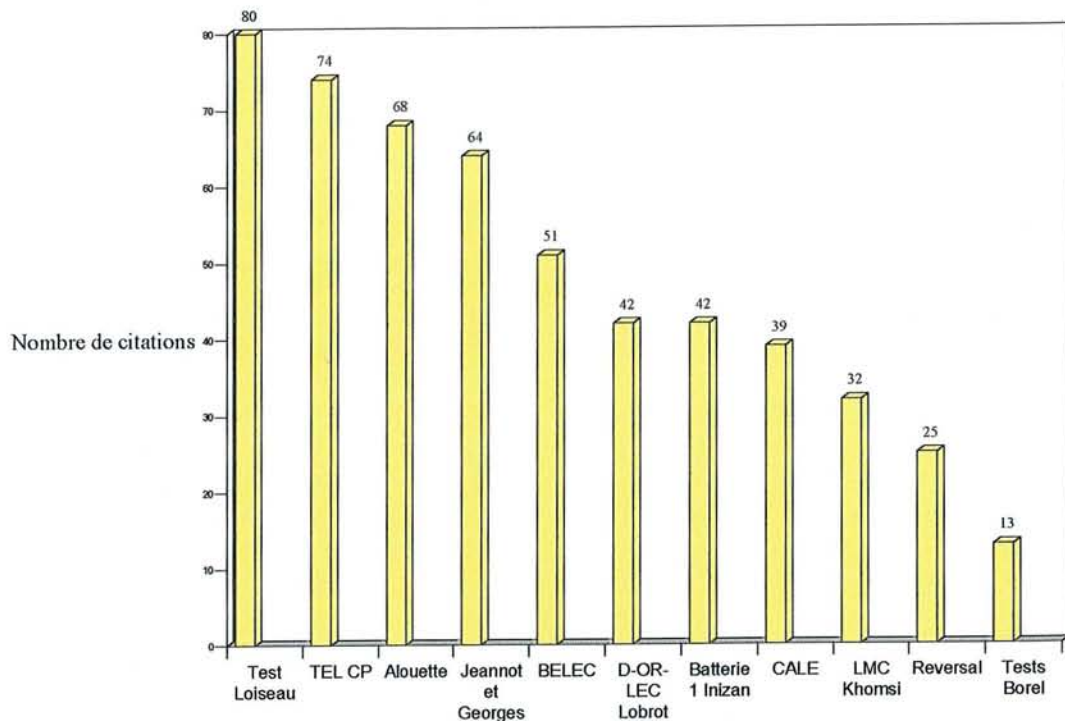
Cependant, il est intéressant de constater que les tests Borel et le LMC de Khomsi se distinguent en terme de fréquence de réponses.

C/ LA TROISIEME QUESTION

«Parmi ces tests lequel ou lesquels n'utilisez-vous jamais?»

Le graphique n°4 représente le nombre de réponses à cette question pour chaque test.

Graphique n°4



Il semblerait donc que les trois tests les plus utilisés soient les tests Borel, le Reversal et le LMC de Khomsi.

D/ LA QUATRIEME QUESTION

«Parmi ces tests, cochez ceux que vous utilisez, même si ce n'est que partiellement en précisant alors les parties utilisées.»

Les réponses à cette question m'ont permis de remarquer que certains tests ne sont pas systématiquement utilisés dans leur intégralité.

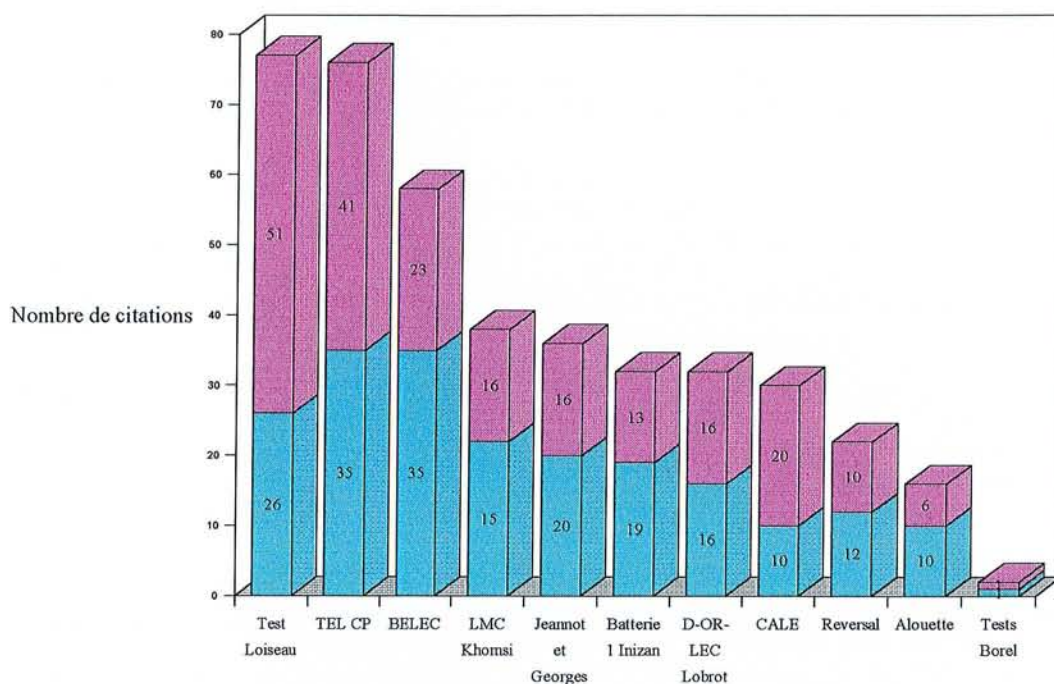
Ainsi, la BELEC, le CALE, le D-OR-LEC de Lobrot, la première batterie d'Inizan et les tests Borel sont, dans une certaine mesure, fractionnés par certains de leurs utilisateurs.

Les résultats détaillés obtenus à cette question seront présentés dans la suite de ce mémoire lors de l'étude test par test.

E/ LA CINQUIEME QUESTION

«*Quelles sont les raisons qui vous poussent à ne pas utiliser ces tests ou à ne les utiliser que partiellement?*»

Graphique n°5



- Test inconnu
- Test non acquis

Le graphique n°5 nous apprend que les épreuves les moins connues et les moins possédées par les orthophonistes sont l'épreuve de Loiseau, le TEL CP et la BELEC.

A l'inverse, les tests Borel, l'Alouette et le Reversal sont les trois épreuves les plus connues et possédées par la majorité des personnes interrogées.

II/ APPLICATION A CHAQUE EPREUVE

A/ L'ALOUETTE

1) Lien avec la question n°1 du questionnaire

Dans l'ensemble des réponses apportées à la question n°1 par les orthophonistes, l'Alouette n'a été cité que treize fois (sur 248). Il apparaît donc que ce test ne semble indispensable qu'à un petit nombre de professionnels.

2) Lien avec la question n°2 du questionnaire

Pour des enfants scolarisés jusqu'à la fin du cours préparatoire, l'Alouette n' a pas été cité une seule fois comme indispensable par les orthophonistes interrogés.

De même pour des enfants scolarisés dans une classe supérieure au cours préparatoire, l'Alouette n' a été cité que par 3,6% des personnes interrogées comme indispensable.

3) Lien avec la question n°3 du questionnaire

Cette question prouve que l'Alouette est un test peu utilisé par les orthophonistes, puisque 66,2% de ceux-ci déclarent ne jamais s'en servir.

4) Lien avec la question n°4 du questionnaire

Les réponses à cette question nous apprennent que les gens utilisant ce test l'utilisent en entier.

5) Lien avec la question n°5 du questionnaire

Cette question n°5 nous permet d'apporter des éléments de réponses à la question: *«Pourquoi les orthophonistes n'utilisent-ils que très peu le test de l'Alouette?»*

Ainsi, nous apprenons que l'Alouette est quasi unanimement connu, car il n'y a que 5,6% des personnes interrogées qui déclarent ne pas le connaître.

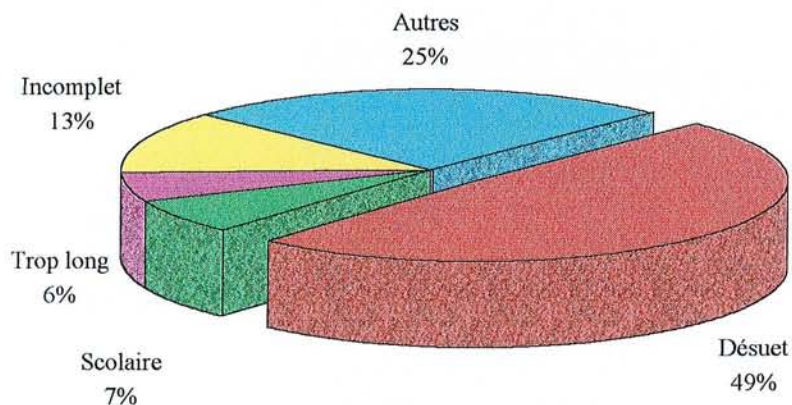
Nous apprenons en outre, que la plupart des orthophonistes interrogés possèdent ce test, car il n'y a que 9,9% des personnes sondées qui déclarent ne pas le posséder.

Ainsi, si ce test est bien connu de tous et possédé par la plupart des orthophonistes, pourquoi ne l'utilisent-ils pas?

C'est la suite de la question n°5 qui répond à cette interrogation.

Le graphique n°6 ci-dessous représente, en pourcentage, les critères principaux de non utilisation de ce test.

Graphique n°6



On peut constater que près de 50% des personnes ayant critiqué ce test lui reprochent sa désuétude.

Les 25% de personnes ayant formulé d'autres critiques que celles proposées reprochent à l'Alouette, d'une part, de mettre l'enfant en situation d'échec, et d'autre part, de ne pas tester la compréhension.

Ainsi, je peux maintenant affirmer que le test de l'**Alouette** est très bien **connu** des orthophonistes, que la plupart d'entre eux le **possèdent** mais ne l'utilisent pas, car le jugent **désuet**.

B/ BELEC

1) Lien avec la question n°1 du questionnaire

Dans cette question, la BELEC a été citée vingt fois; ce qui en fait le cinquième test le plus cité.

2) Lien avec la question n°2 du questionnaire

Pour les enfants scolarisés jusqu'à la fin du CP, moins de 2% des personnes interrogées considèrent la BELEC comme indispensable, alors que pour des enfants scolarisés après le CP, elles sont 12,5%.

3) Lien avec la question n°3 du questionnaire

Nous apprenons que la BELEC est une batterie relativement peu utilisée, car 49,3% des orthophonistes sondés ont déclaré ne jamais s'en servir.

4) Lien avec la question n°4 du questionnaire

Il semblerait que cette batterie ne soit, dans une proportion assez importante, utilisée qu'en partie. En effet, la moitié des personnes ayant déclaré s'en servir, ne le font que partiellement.

Les parties qui semblent d'ailleurs être les plus utilisées sont tout d'abord la partie qui teste les habiletés métalinguistiques, puis le MIM et le REGUL, toujours utilisés ensemble.

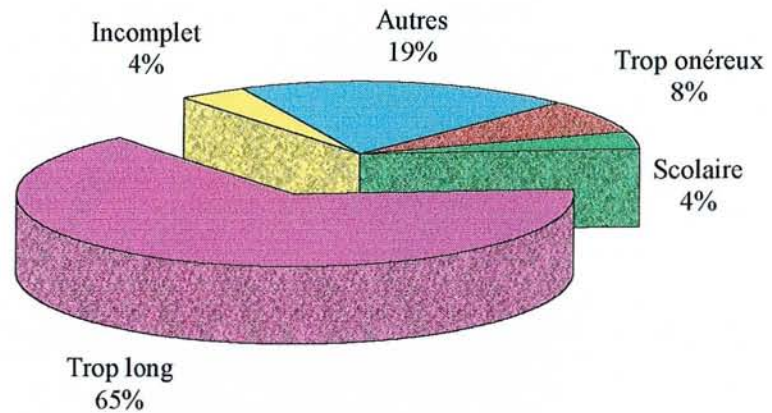
5) Lien avec la question n°5 du questionnaire

Les réponses à la question n°5 nous apprennent que 22,5% des personnes interrogées déclarent ne pas connaître cette batterie, alors que 33,1% déclarent ne pas la posséder.

Ainsi il n'est pas surprenant de retrouver 49,3% des personnes interrogées n'utilisant pas la BELEC.

Le graphique n°7 ci-dessous représente, en pourcentage, les critères principaux de non utilisation de la BELEC.

Graphique n°7



Ainsi, le principal reproche fait à la BELEC par les professionnels interrogés est sa longueur de passation. De plus, les 19% de sondés ayant fondé d'autres critiques que celles proposées, reprochent à ce test d'être fastidieux.

C'est certainement ce qui explique son utilisation partielle, car l'orthophoniste qui l'utilise ira directement se servir de la partie de la batterie dépistant chez l'enfant les troubles qu'il suspecte.

C/ LE CALE

1) Lien avec la question n°1 du questionnaire

Dans l'ensemble des réponses apportées à la question n°1 par les orthophonistes, le CALE n'a été cité que treize fois (sur 248).

2) Lien avec la question n°2 du questionnaire

Pour les enfants scolarisés jusqu'à la fin du CP, 10,7% des personnes interrogées considèrent le CALE indispensable, alors que pour des enfants scolarisés après le CP, le CALE n' a pas été cité une seule fois.

3) Lien avec la question n°3 du questionnaire

Le CALE est une épreuve dont l'utilisation par les orthophonistes semble être courante. En effet, les professionnels interrogés ne sont que 38,0% à avoir déclaré ne jamais s'en servir.

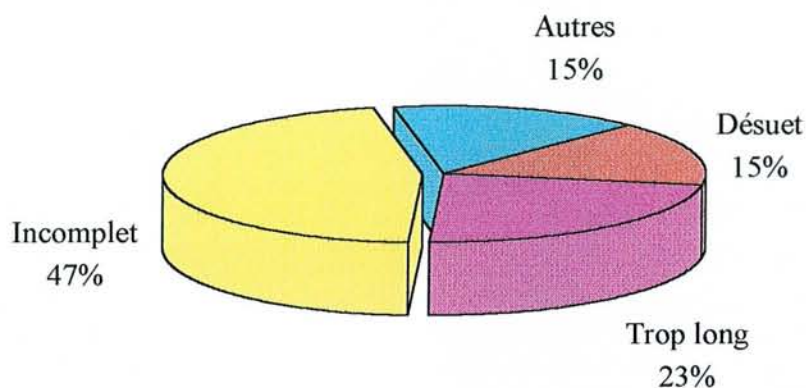
4) Lien avec la question n°4 du questionnaire

Le CALE est utilisé dans son intégralité par 36,6% des personnes ayant déclaré s'en servir, alors que 21,1% ne se servent que de la partie **des signes orientés**.

5) Lien avec la question n°5 du questionnaire

La première partie de la question n°5 nous informe sur le fait que 19,7% des personnes interrogées disent ne pas connaître le CALE, et que 29,6% ne le possèdent pas.

Le graphique n°8 présente, en pourcentage, les critères principaux de non utilisation de cette épreuve.

Graphique n°8

Ainsi, les orthophonistes s'étant exprimés sur le CALE lui reprochent surtout d'être incomplet, mais aussi apparemment le fait qu'il soit trop long à faire passer.

Ce problème de longueur explique probablement l'importante utilisation partielle de cette épreuve.

D/ D-OR-LEC

1) Lien avec la question n°1 du questionnaire

Dans les réponses fournies à cette question, Le D-OR-LEC de Lobrot arrive en troisième position en terme de nombre de citations (29 citations sur 248).

2) Lien avec la question n°2 du questionnaire

Pour les enfants scolarisés jusqu'à la fin du CP, moins de 2% des personnes interrogées considèrent cette batterie comme indispensable.

Par contre, pour des enfants scolarisés après le CP, le D-OR-LEC est perçu comme indispensable par 12,5% des sondés.

3) Lien avec la question n°3 du questionnaire

Le D-OR-LEC, tout comme le CALE, est une épreuve dont l'utilisation par les orthophonistes semble être courante. En effet, les professionnels interrogés ne sont que 40,8% à avoir déclaré ne jamais s'en servir, contre 38,0% pour le CALE.

4) Lien avec la question n°4 du questionnaire

Cette question nous apprend que la moitié des orthophonistes utilisant ce test le font en intégralité, et donc que l'autre moitié ne l'utilise qu'en partie.

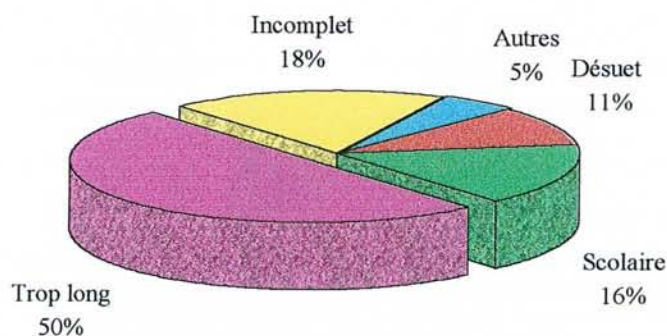
Parmi les parties utilisées, il est intéressant de constater que c'est surtout la partie **L3** qui est utilisée suivie de la partie **L1**, alors que les deux parties L2 et L4 le sont beaucoup moins.

5) Lien avec la question n°5 du questionnaire

Cette batterie semble assez bien connue, car 15,5% des personnes interrogées disent ne pas la connaître et autant disent ne pas l'avoir sur leur lieu de travail.

Le graphique n°9 présente, en pourcentage, les critères principaux de non utilisation de ce test.

Graphique n°9



A nouveau, les orthophonistes s'étant exprimés sur ce test semblent le trouver trop long. C'est probablement ce qui explique son utilisation partielle.

E/ EPREUVE DE LOISEAU

1) Lien avec la question n°1 du questionnaire

Cette épreuve semble extrêmement peu utilisée. En effet, elle n'a été citée qu'à quatre reprises (sur 248 citations).

2) Lien avec la question n°2 du questionnaire

Les réponses à cette question vont dans le même sens, aucun orthophoniste n'a déclaré cette épreuve comme indispensable, ni pour des enfants scolarisés jusqu'à la fin du CP, ni pour des enfants après le CP.

3) Lien avec la question n°3 du questionnaire

Cette épreuve est celle que les orthophonistes utilisent le moins car 77,5% d'entre eux disent ne jamais l'utiliser.

4) Lien avec la question n°4 du questionnaire

Parmi les rares personnes ayant déclaré se servir de cette épreuve (8,4%), il est à noter que la moitié n'utilise que la première partie. Cependant, ceci n'est pas représentatif étant donné le faible nombre de réponses.

5) Lien avec la question n°5 du questionnaire

Une fois de plus, cette question va nous apporter des éclaircissements sur les chiffres précédents.

En effet, 49,3% des orthophonistes interrogés déclarent ne pas connaître cette épreuve et 57,7% ne pas l'avoir acquise.

Il n'est donc pas surprenant d'avoir 77,5% de l'ensemble des personnes interrogées qui disent ne jamais s'en servir, la plupart d'entre elles ne la connaissant pas.

En conséquence, il n'y aura pas de graphique représentant les critères principaux de non utilisation de l'épreuve de Loiseau, car le nombre de réponses obtenues la concernant ne le permet pas.

F/ LA PREMIERE BATTERIE D'INIZAN

1) Lien avec la question n°1 du questionnaire

Dans cette question, la première batterie d'Inizan a été citée vingt fois; ce qui en fait le cinquième test le plus cité, au même rang que la BELEC.

2) Lien avec la question n°2 du questionnaire

Pour 15,5% des personnes sondées, ce test est indispensable à l'évaluation de la lecture des enfants scolarisés jusqu'à la fin du CP, par contre moins de 2% le jugent indispensable après.

3) Lien avec la question n°3 du questionnaire

Les réponses à cette question nous apprennent que 40,8% des sondés déclarent ne jamais utiliser cette batterie.

4) Lien avec la question n°4 du questionnaire

L'exploitation des réponses à cette question nous permet de déduire que quasiment la moitié des sondés ayant déclaré utiliser la première batterie d'Inizan, l'utilise en totalité.

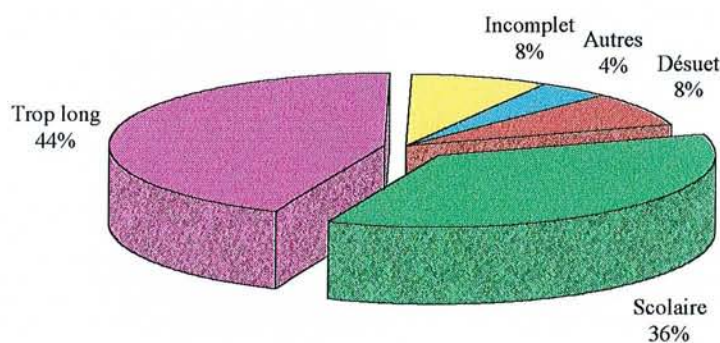
L'autre moitié, celle qui utilise partiellement cette batterie, n'utilise que les six premières épreuves; les cinq autres étant le plus souvent délaissées.

5) Lien avec la question n°5 du questionnaire

La première batterie d'Inizan est un test bien connu des orthophonistes, car ils ne sont que 12,6% à ne pas le connaître. De même, ils ne sont que 18,4% à ne pas posséder ce test.

Le graphique n°10 présente, en pourcentage, les critères principaux de non utilisation de cette batterie.

Graphique n°10



Une fois de plus, il semblerait que la raison qui pousse les orthophonistes à n'utiliser que partiellement cette batterie soit le temps de passation.

En outre, il semblerait qu'un certain nombre d'entre eux se soient détournés de cette épreuve, la jugeant trop scolaire.

G/ JEANNOT ET GEORGES

1) Lien avec la question n°1 du questionnaire

Ce test ne semble être que peu utilisé par les orthophonistes, car dans l'ensemble des réponses faites à la question n°1, ce test n'a été cité que dix fois.

2) Lien avec la question n°2 du questionnaire

Les réponses à cette question semblent confirmer cette idée, car aucun orthophoniste n'a déclaré ce test comme indispensable jusqu'à la fin du CP, et moins de 2% l'ont jugé indispensable après le CP.

3) Lien avec la question n°3 du questionnaire

En outre, 62% des sondés ont déclaré ne jamais utiliser ce test.

4) Lien avec la question n°4 du questionnaire

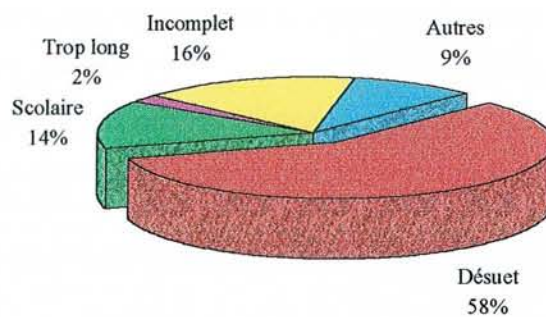
Parmi les personnes utilisant ce test, toutes l'utilisent en entier.

5) Lien avec la question n°5 du questionnaire

Ce test est assez bien connu des orthophonistes sondés, car il n'y a que 15,5% qui déclarent ne pas le connaître et 19,7% qui déclarent ne pas le posséder. Pourtant ce test n'est pas beaucoup utilisé.

Le graphique n°11 présente, en pourcentage, les critères principaux de non utilisation de "Jeannot et Georges".

Graphique n°11



Ainsi les orthophonistes sondés reprochent principalement à ce test sa désuétude, tout comme le test de l'Alouette.

H/ LMC DE KHOMSI

1) Lien avec la question n°1 du questionnaire

Ce test semble être un des tests les plus utilisés, car il a été cité trente fois; ce qui en fait le deuxième test le plus cité.

2) Lien avec la question n°2 du questionnaire

Pour des enfants scolarisés jusqu'à la fin du CP, ce test n'a été jugé indispensable que par 3,6% des orthophonistes interrogés.

Par contre, ils sont 16,1% à l'estimer indispensable pour des enfants scolarisés après le CP.

Ce chiffre est le "score" le plus élevé obtenu par un test à cette question, ex aequo avec les tests Borel.

3) Lien avec la question n°3 du questionnaire

Les réponses à cette question tendent également à prouver que ce test est très utilisé.

En effet, il n'y a que 31,0% des personnes interrogées qui déclarent ne jamais utiliser ce test, soit 69,0% qui l'utilisent.

4) Lien avec la question n°4 du questionnaire

Sur l'ensemble des personnes ayant déclaré utiliser ce test, il n'y en a que 7,9% qui ne l'utilisent que partiellement. On peut donc affirmer que ce test est utilisé majoritairement dans son intégralité.

5) Lien avec la question n°5 du questionnaire

Les réponses à cette question nous apprennent que le LMC est un test majoritairement connu, car il n'y a que 15,5% des personnes interrogées qui disent ne pas le connaître.

On retrouve également 21,1% de personnes interrogées qui déclarent ne pas posséder le LMC. Ce chiffre est important, car il permet d'affirmer que l'essentiel des personnes possédant ce test l'utilisent.

En effet, on retrouve 69,0% de personnes utilisant ce test, alors que dans toute la population sondée, 21,1% de gens disent ne pas le posséder.

Pour ce test, il n'y aura pas de graphique présentant les critiques émises, car celles-ci ont été trop peu nombreuses pour permettre une exploitation statistique représentative.

I/ Le REVERSAL

1) Lien avec la question n°1 du questionnaire

Le Reversal semble être une épreuve assez communément utilisée. En effet, il a été cité vingt-deux fois, ce qui en fait la quatrième épreuve la plus citée.

2) Lien avec la question n°2 du questionnaire

Pour des enfants scolarisés jusqu'à la fin du CP, 14,3% des orthophonistes interrogés estiment le Reversal comme indispensable. Par contre, pour des enfants scolarisés après le CP, ils sont moins de 4%.

3) Lien avec la question n°3 du questionnaire

Le Reversal est, tout comme le LMC de Khomsi, très utilisé. En effet, il n'y a que 23,9% des personnes interrogés qui déclarent ne jamais utiliser le Reversal.

4) Lien avec la question n°4 du questionnaire

Les réponses apportées à cette question nous permettent de déduire que cette épreuve est essentiellement utilisée dans son intégralité, car moins de 3% des personnes ayant déclaré l'utiliser la fractionnent.

5) Lien avec la question n°5 du questionnaire

Comme le graphique n°5 le présentait, le Reversal est bien connu de tous et possédé par la plupart des orthophonistes interrogés.

Tout comme le LMC de Khomsi, il n'y aura pas de graphique présentant les critères principaux de non utilisation du Reversal. En effet, le nombre de critiques émises par les personnes interrogées à la question n°5 concernant cette épreuve est trop faible pour permettre une étude représentative.

Néanmoins, nous remarquons tout de même que les quelques critiques émises sur le Reversal laissent penser que les personnes s'étant exprimées le trouvent incomplet.

J/ LE TEL CP

1) Lien avec la question n°1 du questionnaire

Dans l'ensemble des réponses apportées à cette question par les orthophonistes, le TEL CP n'a été cité que sept fois (sur 248). Il apparaît donc que ce test semble très peu utilisé par les professionnels.

2) Lien avec la question n°2 du questionnaire

Dans la même idée, le TEL CP n' a pas été cité une seule fois par les orthophonistes comme indispensable à l'évaluation de la lecture d'enfants scolarisés jusqu'à la fin du CP.

De même pour des enfants scolarisés après le CP, moins de 2% des professionnels ont jugé cette épreuve indispensable.

3) Lien avec la question n°3 du questionnaire

Les réponses apportées à la question n°3 nous permettent de confirmer la très faible utilisation du TEL CP. Ainsi, 71,8% des personnes sondées disent ne jamais l'utiliser.

Cette épreuve est donc, après celle de L. Loiseau, la deuxième épreuve la moins utilisée par la population interrogée.

4) Lien avec la question n°4 du questionnaire

Nous constatons que parmi les personnes ayant déclaré utiliser le TEL CP, toutes le font en entier.

5) Lien avec la question n°5 du questionnaire

L'exploitation de cette question n°5 nous apporte les raisons principales de non utilisation de ce test.

En effet, 39,4% des orthophonistes interrogés déclarent ne pas connaître ce test et 47,9% ne pas le posséder.

Ainsi, les 71,8% de l'ensemble des personnes interrogées qui disent ne jamais se servir de ce test ne le font probablement pas, comme l'épreuve de LOISEAU, car il ne le connaissent ou ne le possèdent pas.

Il n'y aura pas de graphique représentant les critères principaux de non utilisation de ce test, car comme peu de gens le connaissent, le nombre de réponses obtenues le concernant ne permet pas l'élaboration d'un graphique.

K/ LES TESTS BOREL

1) Lien avec la question n°1 du questionnaire

Ces tests semblent être les plus utilisés par les orthophonistes ayant répondu à mon questionnaire. En effet, ces tests ont été cités trente-huit fois. Ainsi, les tests Borel sont les premiers tests en nombre de citations.

2) Lien avec la question n°2 du questionnaire

Ces tests ont été considérés comme indispensables à l'évaluation de la lecture d'enfants scolarisés jusqu'à la fin du CP par un quart des orthophonistes interrogés, ainsi ils sont premiers dans cette catégorie.

De même, pour des enfants scolarisés après le CP, 16,1% des personnes interrogées considèrent ces tests comme indispensables; ce qui les place, à égalité avec le LMC de Khomsi, comme tests les mieux classés.

3) Lien avec la question n°3 du questionnaire

Les tests Borel sont sans conteste les tests les plus utilisés par les personnes interrogées. Ainsi, elles ne sont que 12,7% à déclarer ne jamais se servir de ces tests.

4) Lien avec la question n°4 du questionnaire

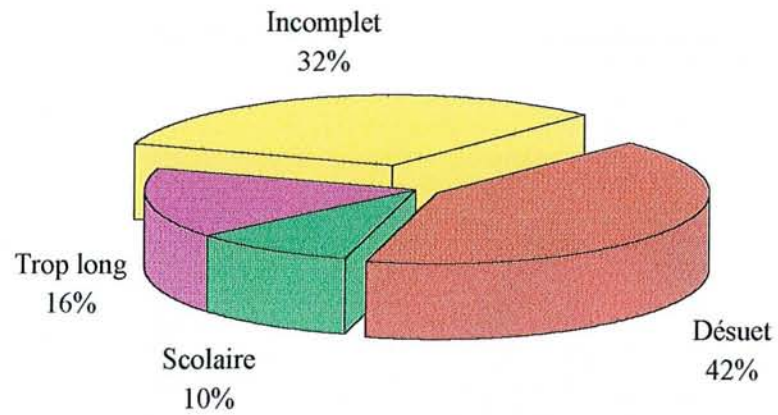
Les tests Borel se composent de quatre parties. Les réponses obtenues à la question n°4 nous apprennent qu'un tiers des professionnels n'utilisent pas ces quatre parties mais principalement la première et la deuxième.

5) Lien avec la question n°5 du questionnaire

Ces tests sont également les tests les plus unanimement connus, car il n'y a qu'une personne sur 103 qui a déclaré ne pas les connaître. Cette même personne déclare également ne pas les posséder.

Le graphique n°12 présente, en pourcentage, les critères principaux de non utilisation des tests Borel.

Pourtant, étant donné la proportion très importante de personnes utilisant ces tests, et compte tenu du nombre conséquent de réponses obtenues à la question n°5 concernant ces tests, le graphique n°11 représente probablement plus des critiques que des critères de non utilisation de ces tests, car ils sont, malgré tout, très utilisés.

Graphique n°12

Ce graphique nous permet de nous rendre compte que bien que ces tests soient massivement utilisés par les orthophonistes interrogés, ces derniers ne les trouvent pas parfaits. En effet, ces tests leur paraissent d'une part désuets, et d'autre part incomplets.

III/ RECAPITULATIF

A/ LES EPREUVES TRES PEU UTILISEES

Les épreuves qui s'avèrent manifestement très peu utilisées sont les suivantes:

- L'Epreuve de **L.Loiseau**: cette épreuve est très peu utilisée, car la plupart des orthophonistes **ignorent son existence**.
- Le **TEL CP**: comme pour Loiseau, ce test n'est pas utilisé car **très peu connu**.
- L'**Alouette**: ce test n'est que très peu utilisé, car les orthophonistes sondés lui reprochent une **trop grande désuétude**.
- **Jeannot et Georges**: tout comme l'Alouette, ce test est considéré comme **désuet** par les personnes s'étant exprimées.

B/ LES EPREUVES MOYENNEMENT UTILISEES

- La **BELEC**: cette batterie semble avoir un **intérêt certain** dans l'évaluation de la lecture d'enfants scolarisés **après le CP**. Par contre, c'est sa **trop grande durée de passation** qui freine le développement de son utilisation.
- Le **D-OR-LEC de Lobrot**: tout comme la BELEC, cette batterie semble avoir un **intérêt certain** dans l'évaluation de la lecture d'enfants scolarisés **après le CP**, et comme la BELEC, c'est sa **trop grande durée de passation** qui freine le développement de son utilisation.
- La **première batterie d'Inizan**: à la différence des deux batteries ci-dessus, elle présente un **intérêt certain** dans l'évaluation de la lecture d'enfants scolarisés **jusqu'à la fin du CP**. Son utilisation n'est pourtant pas très importante, car les professionnels interrogés lui reprochent, d'une part, sa **durée de passation trop importante**, et d'autre part, un côté **scolaire** trop présent.

- Le **CALE**: cette épreuve semble être intéressante pour tester les aptitudes d'enfants scolarisés **avant le CP**. Cependant son utilisation semble être limitée par deux facteurs mis en évidence par les réponses des sondés: le fait qu'elle soit perçue comme **incomplète**, et sa **trop grande durée de passation**.

C/ LES EPREUVES LES PLUS UTILISEES

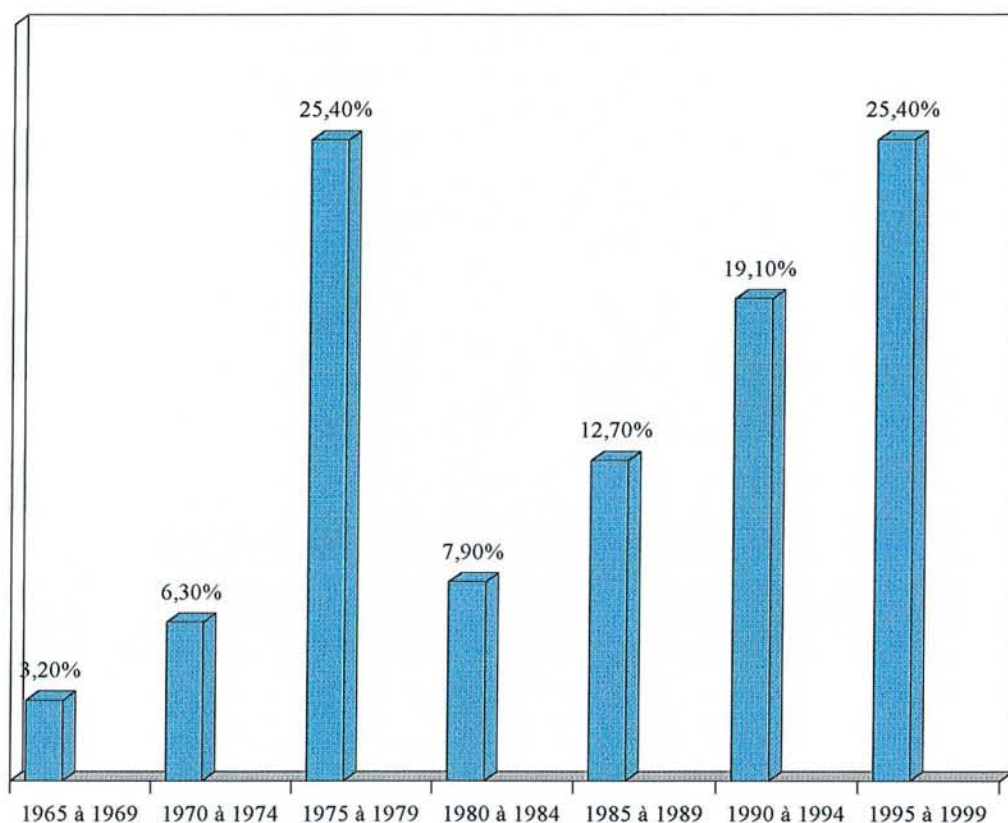
- Le **LMC Khomsi**: cette épreuve est utilisée par 69,0% des orthophonistes interrogés, et ceci essentiellement dans l'évaluation de la lecture d'enfants scolarisés **après le CP**. De plus, elle a été très peu critiquée.
- Le **Reversal**: il est utilisé par 76,1% des professionnels interrogés, et ceci principalement pour tester les aptitudes des enfants scolarisés **jusqu'à la fin du CP**. Le Reversal semble donc très utile, mais apparaît comme **incomplet** aux yeux d'un certain nombre de ses utilisateurs, ce qui, vu la nature de cette épreuve est parfaitement logique.
En effet, le Reversal n'évalue que les facteurs instrumentaux, et donc pas l'accès à la lecture.
Le Reversal est une très bonne épreuve de complément, mais ne saurait être un test complet d'évaluation de la lecture.
- Les tests **Borel**: ces tests s'avèrent être les grands "**vainqueurs**" de cette étude. En effet, ils sont utilisés par **87,3%** des personnes interrogées et ce sont les tests les plus utilisés tant pour l'évaluation de la lecture d'enfants scolarisés **jusqu'à la fin du CP** que pour des enfants scolarisés dans des **classes supérieures**. Pourtant ces tests ne semblent pas être parfaits aux yeux de leurs utilisateurs. En effet, les orthophonistes s'étant exprimés sur ces tests leur reprochent malgré tout d'être **désuets** et **incomplets**.

IV/ LES QUESTIONS FACULTATIVES

A/ L'ANNEE D'OBTENTION DU CERTIFICAT

Le graphique n°13 présente la répartition de la population des orthophonistes ayant répondu à cette question.

Graphique n°13

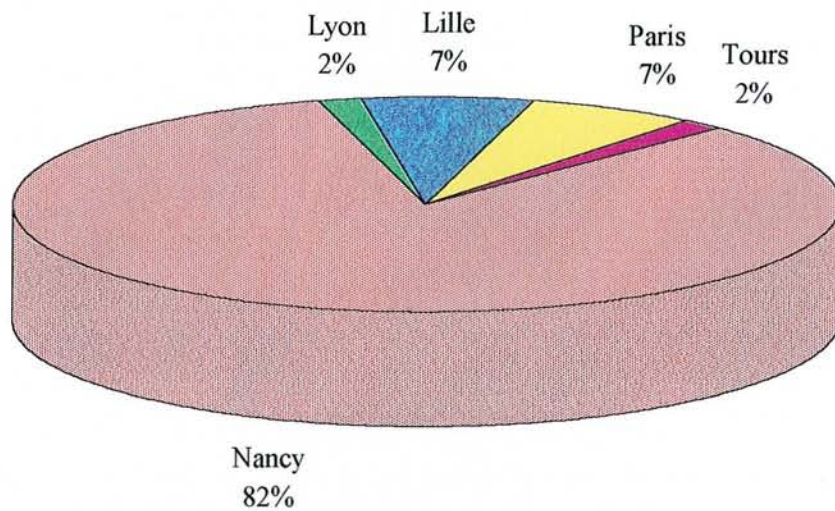


L'objectif de cette question était de me permettre d'établir un lien entre l'année d'obtention du diplôme d'orthophoniste et les épreuves utilisées. Hélas, trop peu de personnes ont répondu à cette question facultative, ce qui ne m'a pas permis d'établir ce lien.

B/ CENTRE DE FORMATION

Le graphique n°14 ci-après représente la répartition de la population interrogée suivant le centre de formation de chaque orthophoniste.

Graphique n°14



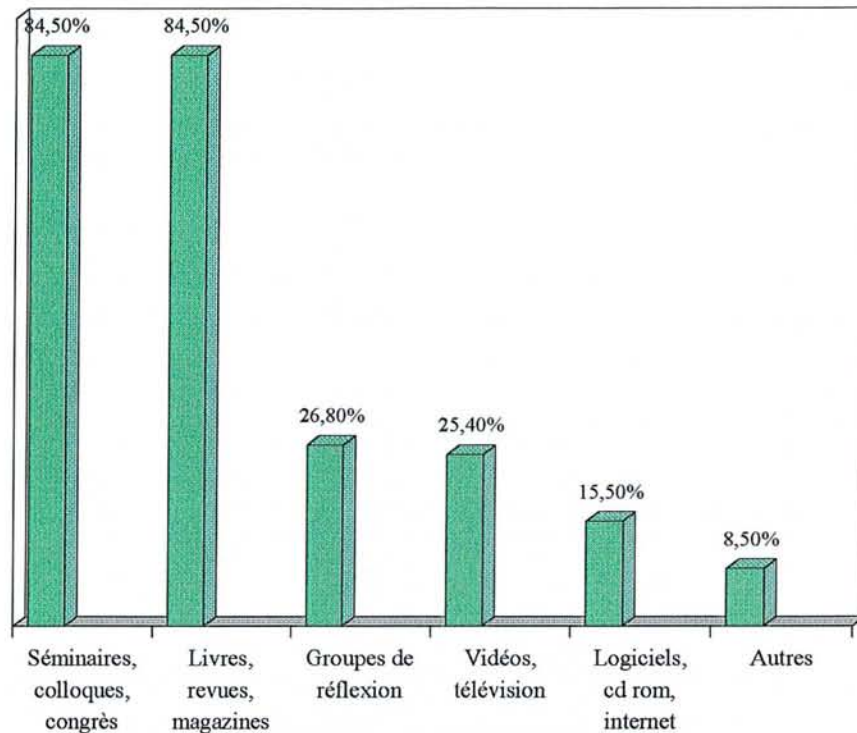
Comme pour la question précédente, j'aurais voulu établir une corrélation entre le centre de formation des orthophonistes et les épreuves qu'ils utilisent, sachant que les épreuves que je propose dans mon questionnaire sont celles enseignées à l'école d'orthophonie de Nancy.

Cependant comme le graphique ci-dessus le présente, la population sondée est trop homogène, en ce qui concerne le lieu de formation, à savoir Nancy, pour me permettre de réaliser cette étude parallèle.

C/ LA FORMATION CONTINUE

Le graphique n°15 ci-dessous représente les différents types de formation continue privilégiés par les personnes interrogées.

Graphique n°15



A nouveau, j'espérais que cette question me permettrait de découvrir un lien entre le type de formation continue choisie par chaque orthophoniste et les épreuves qu'il utilise; car la formation continue est le seul moyen que possède l'orthophoniste pour prendre connaissance des nouveautés et de l'évolution des techniques rééducatives et évaluatives.

Cependant, et comme les deux questions précédentes, le trop faible nombre de réponses obtenues m'en a empêché.

CONCLUSION

J'ai cité onze épreuves dans mon questionnaire, et je les ai choisies parce qu'elles sont enseignées à l'école d'orthophonie de Nancy, afin de pouvoir faire un lien entre l'enseignement initial et les pratiques orthophoniques quant à l'évaluation de la lecture et l'utilisation d'épreuves.

L'exploitation des résultats des questionnaires m'a permis de classer ces onze épreuves par ordre préférentiel d'utilisation.

Je suis arrivée à la conclusion suivante:

Quatre épreuves parmi les onze citées ne sont pratiquement jamais utilisées: deux sont quasiment inconnues des orthophonistes, et deux autres sont jugées beaucoup trop désuètes.

Les batteries, quant à elles, paraissent intéressantes aux yeux des orthophonistes, mais ne sont pas majoritairement utilisées, ou ne le sont qu'en partie, car sont trop longues et ce temps de passation ne convient pas aux orthophonistes.

Les trois épreuves les plus utilisées sont paradoxalement très différentes entre elles.

En effet, le LMC de Khomsi est une épreuve récente qui date de 1990, basée sur les dernières théories. C'est une épreuve analytique, qui cherche à savoir quelles sont les stratégies utilisées par l'enfant mauvais lecteur. Cependant, le LMC n'explore pas la lecture à voix haute.

Le Reversal, quant à lui, est une épreuve ancienne qui date de 1955. Cette épreuve ne teste que les facteurs instrumentaux, les troubles associés aux problèmes de lecture. On cherche à savoir quelles sortes de confusions fait l'enfant: s'il confond des dessins inversés, en miroir... Le support est non verbal: ce sont des figures géométriques.

Les tests Borel sont également anciens et testent, pour leur part, le comportement de lecture. Cette fois, la lecture à voix haute est testée, mais la compréhension ne l'est pas.

Ces trois épreuves pourraient donc être complémentaires. En effet, si on les associait toutes les trois, la lecture serait quasiment évaluée dans sa globalité. Les manques d'une épreuve seraient palliés par une autre et réciproquement.

Cependant, il me faut nuancer ces résultats.

En effet, les pratiques quotidiennes des orthophonistes interrogés ne sont pas forcément représentatives de celles de toute la population des professionnels, puisque mon étude s'est restreinte à deux départements de la région Lorraine.

De plus, les réponses au questionnaire ne constituent pas forcément le strict reflet de la pratique évaluative quotidienne des personnes interrogées. Ainsi cette étude se doit d'être modeste.

Pourtant, si elle pouvait simplement donner une idée, aux étudiants et aux professionnels, de ce qui se pratique dans le domaine de l'évaluation de la lecture en orthophonie, elle aurait, je pense, atteint les objectifs que je lui ai fixés.

Aussi, afin de remercier les orthophonistes qui ont bien voulu répondre à mon questionnaire, je leur ai fait parvenir un courrier qui résume les conclusions de mon étude.

L'objectif initial de mon travail était d'élaborer une épreuve de lecture qui réponde aux attentes des orthophonistes. Ce but n'a pu être atteint en raison du temps qui m'était imparti. Cependant les conclusions de mon étude, et en particulier, la complémentarité des trois épreuves ci-dessus, pourraient faire l'objet d'une recherche ultérieure, et pourraient être le point de départ quant à l'élaboration d'une épreuve.

BIBLIOGRAPHIE

1. ALEGRIA J. - "Evaluation, remédiation et théorie: Le cas de la lecture." *GLOSSA*, U.N.A.D.R.I.O., Sablé/Sarthe, 1995, n°46 et 47, p. 52-62.
2. ASSELIN A.-C. et BRETON M.-L. - "Elaboration d'un outil d'évaluation de la lecture proposé à 252 enfants. Recueil de données normatives." *Mémoire d'orthophonie*, Paris VI, 1997.
3. BALESTRACCI-SENGLET E. et DELZANNI J. - "Elaboration d'un test de compréhension de lecture pour les élèves de quatrième." *Mémoire d'orthophonie*, Lyon, 1991.
4. BARRALIS E. - "Evaluation des difficultés en lecture. Elaboration d'un protocole présenté en classe de CM1." *Mémoire d'orthophonie*, Nice, 1994.
5. BOREL-MAISONNY S. - *Langage oral et écrit*.
Tome I: *Pédagogie des notions de bases* - Actualités Pédagogiques et psychologiques. Septième édition, Delachaux et Niestlé, Paris, 1978.
Tome II: *Epreuves sensorielles et tests de langage* - Actualités Pédagogiques et Psychologiques. Septième édition, Delachaux et Niestlé, Paris, 1979.
6. CHEVRIE-MULLER C. - *Le langage de l'enfant. Aspects normaux et pathologiques*. Masson, Paris, 1996.
7. CHEVRIE-MULLER C., FOURNIER S. et SIMON A.M. - "Mise au point et étalonnage de la batterie L2MA." *GLOSSA*, U.N.A.D.R.I.O., Sablé/Sarthe, 1995, n°46 et 47, p. 98-102.
8. DE MAISTRE M. - *Les capacités de l'enfant en grande section de maternelle ou à l'entrée au cours préparatoire*. Editions Universitaires J.-P. Delarge, Paris, 1979.
9. DUPREZ I. et LESCURE C. - "Approche cognitive de la dyslexie au travers de la réalisation d'une batterie de tests permettant un diagnostic différentiel des troubles lexiques et essai d'orientation thérapeutique. Etude clinique réalisée auprès de huit enfants dyslexiques." *Mémoire d'orthophonie*, Lille, 1991.

10. DURBEC H. - "Elaboration d'un protocole d'évaluation des difficultés en lecture. Evaluation des capacités d'anticipation chez des élèves de CM1." *Mémoire d'orthophonie*, Nice, 1994.
11. EDFELD A. W. - *Reading Reversal and its relation to Reading Readiness*. Research Bulletins from the Institute of Education, University of Stockholm, 1955.
12. FONTENIER R. - "Compréhension et évaluation en lecture." *Mémoire d'orthophonie*, Lille, 1997.
13. GACHET C. et LABEDENS V. - "Elaboration d'une épreuve de compréhension de lecture pour les élèves de sixième." *Mémoire d'orthophonie*, Lyon, 1989.
14. GIRIBONE C. et HUGON M. - *Manuel du test de l'effcience de la lecture au cours préparatoire (TEL CP) "Claire et Bruno"*. Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée, Paris, 1987.
15. GIROLAMI-BOULINIER A. - *Contrôle des Aptitudes à la Lecture et à l'écriture (CALE)*. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1974.
16. GIROLAMI-BOULINIER A. - *Les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit: Approche et compréhension du message écrit*. Collection d'Orthophonie. Masson, 1984.
17. GIROLAMI-BOULINIER A. - *Prévention de la dyslexie et de la dysorthographe dans le cadre normal des activités scolaires - L'enfant et l'adolescent* - Actualités Pédagogiques et Psychologiques. Troisième édition, Delachaux et Niestlé, Paris, 1974.
18. GIROLAMI-BOULINIER A. - "Cotation des épreuves de lecture I et II du test de lecture Borel-Maisonny." *Rééducation orthophonique*, A.R.P.L.O.E., Paris, 1971, n°61, p. 309-317.
19. GIROLAMI-BOULINIER A. - "Cotation des épreuves de lecture III et IV du test de lecture Borel-Maisonny." *Rééducation orthophonique*, A.R.P.L.O.E., Paris, 1971, n°63, p. 454-460.


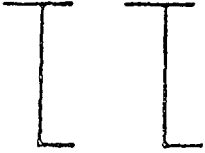


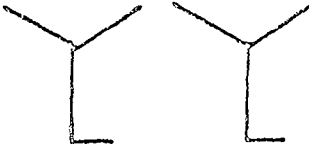
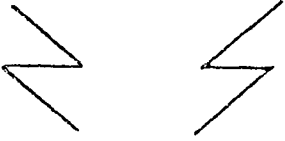
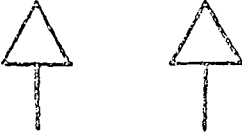

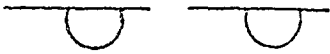


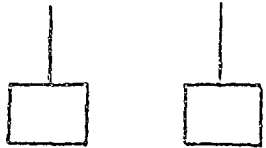

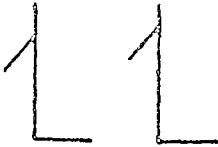




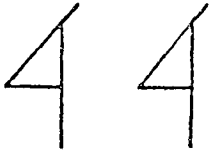
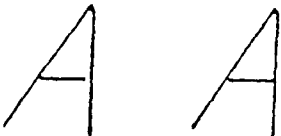

20. GREGOIRE J. et PIERART B. - *Evaluer les troubles de la lecture. Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*. Question de Personne. De Boeck Université, Bruxelles, 1994.
21. GRETCHANOVSKY L. - "Elaboration d'un outil d'évaluation de la lecture proposé à 243 adolescents." *Mémoire d'orthophonie*, Paris, 1998.
22. HERMABESSIERE G. et SAX H. - *Epreuve de lecture "Jeannot et Georges"*. Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée, Paris, 1972.
23. INIZAN A. - *Le temps d'apprendre à lire*. Carnet pédagogique pratique. Collection Bourrelier - Colin, Paris, 1963.
24. INIZAN A., INIZAN A., BARTOUD D. - *Evaluation du "savoir-lire" au CP. Echelle composite de lecture pour le cours préparatoire*. Colin A., Paris, 1972.
25. INIZAN A. - *Révolution dans l'apprentissage de la lecture*. Colin A., Paris, 1976.
26. INIZAN A. - *Analyse de la compétence en lecture, détection des dyslexies (ANALEC)*. Les Editions EAP, Issy-les-Moulineaux, 1991.
27. KHOMSI A. - *Epreuve d'évaluation de la compétence en lecture, lecture de mots et compréhension*. Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée, Paris, 1990.
28. LECOCQ P.- *L'E.CO.S.SE.: Une épreuve de compréhension syntaxico-sémantique*. Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 1996.
29. LEDERLE E. - "L'identification et l'évaluation des troubles de la lecture." *Rééducation orthophonique*, A.R.P.L.O.E., Paris, 1997, n°192, p. 130-134.
30. LEFAVRAIS P.- *Test de l'Alouette*. Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée, Paris, 1957.
31. LEPEZ R. - *Actualité du Reversal*. Revue de Psychologie Appliquée, 1969.

32. LOBROT M.- *Lire avec épreuves pour évaluer la capacité de lecture (D-OR-LEC)*. Collection Science de l'Education. Les Editions E.S.F. et O.C.D.L., Paris, 1983.
33. LOISEAU L. - "*Une épreuve de lecture pour la deuxième primaire*". Revue belge de Psychologie et de Pédagogie, 1969.
34. LOURDELET A. et STRAGIER C. - "Etude des stratégies de lecture des enfants pré-lecteurs et lecteurs débutants." *Mémoire d'orthophonie*, Paris, 1993.
35. MOUSTY P. - "Illustration d'une démarche cognitive dans l'évaluation diagnostique des troubles de la lecture et de l'écriture." *GLOSSA*, U.N.A.D.R.I.O., Sablé/Sarthe, 1995, n°46 et 47, p. 82-91.
36. MOUSTY P., LEYBAERT J., ALEGRIA J., CONTENT A., MORAIS J., - *Batterie d'évaluation du langage écrit et de ses troubles (BELEC)* . Laboratoire de Psychologie expérimentale, Université libre de Bruxelles, 1994.
37. PETITJEAN A. et ROYER F. - "Batterie prédictive du niveau de lecture chez des enfants de CP." *Mémoire d'orthophonie*, Nancy, 1996.
38. SPRENGER-CHAROLLES L. et CASALIS S. - *Lire. Lecture et écriture: acquisition et troubles du développement*. PUF, Paris, 1996.
39. SPRENGER-CHAROLLES L., LACERT P. et BECHENNEC D. - "La médiation phonologique: au coeur de l'acquisition et des difficultés de lecture/écriture." *GLOSSA*, U.N.A.D.R.I.O., Sablé/Sarthe, 1995, n°49, p. 4-16.
40. VAN HOUT A. et ESTIENNE F. - *Les Dyslexies. Décrire, Evaluer, Expliquer, Traiter*. Masson, Bruxelles, 1994.

ANNEXES

- A1. Une planche du REVERSAL
- A2. Les tests Borel: SBM I, II, III et IV
- A3. LA CURIEUSE AVENTURE: le texte et les dix questions
- A4. L'ALOUETTE: le texte tel qu'il est présenté aux enfants
- A5. JEANNOT ET GEORGES: les deux textes, forme A et forme B
- A6. La première batterie d'INIZAN: épreuve n°2 pour exemple
- A7. D-OR-LEC de LOBROT: épreuve L3
- A8. BELEC: quelques exemples du MIM et du REGUL
- A9. L'épreuve de LOISEAU: une planche
- A10. CLAIRE ET BRUNO: une planche de 4 images et de 4 mots, les énoncés associés
- A11. LMC de KHOMSI: 5 cartes de l'épreuve d'identification de mots
- A12. LMC de KHOMSI: une planche de l'épreuve de compréhension
- A13. L'E.CO.S.SE.: une planche de 4 images et l'énoncé associé
- A14. Epreuve de lecture silencieuse de mots en contexte-image de Liliane Sprenger-Charolles: quelques cartes pour exemple
- A15. "Quelle rencontre": texte de l'épreuve de Asselin et Breton
- A16. "Le village enchanté": texte à trous de l'épreuve d'anticipation en lecture pour les CM1

- A17. "L'éléphant du Jardin des Plantes": texte et début du QCM de l'épreuve pour l'évaluation de la lecture des élèves de sixième des collèges
- A18. Texte et début du questionnaire de l'épreuve pour l'évaluation de la lecture des élèves de quatrième des collèges
- A19. Texte et questions concernant l'épreuve pour l'évaluation de la lecture des élèves de collège
- A20. Le questionnaire envoyé aux orthophonistes
- A21. La lettre jointe à l'envoi du questionnaire

Tests BOREL

I.

i	a	o	oi	in
on	an		ai	œu
é	au		na	ou
bi	pile		or	son
u	for		tri	chu

tion

II.

La pipe de papa.
Un lapin sort du panier devant maman.
Une voiture à âne.
Des chèvres qui veulent boire de l'eau propre.
J'ai mangé du gigot de mouton.
On fait attention en travaillant à la campagne.
Du civet bien cuit pour la cuisinière.
Veux-tu y aller?

III.

Ainsi que nous pouvions le craindre, le prix de cotisation auquel nous nous étions arrêtés s'est avéré trop inférieur en raison des frais de correspondance et autres qui s'ajoutent à ceux de notre publication. Nous avons donc été contraints de porter à 50 fr. le prix de la cotisation annuelle pour l'année scolaire 1946-47. Nous serons reconnaissants à ceux de nos membres qui voudront bien s'en acquitter par retour du courrier à l'aide du bulletin de souscription ci-dessous, ce qui nous évitera des frais de recouvrement.

IV.

ornithorynque — apophtegme — spiromètre — antipyrine — chrysanthème — phlegmon — psychologie — chrème — chlorure — hypostase — spirille — prismatique — anastase — constitutionnel.

UNE CURIEUSE AVENTURE

Il était une fois un garçon appelé Pierre qui était assis sur un rocher au bord de la mer. Ce garçon essayait de pêcher des poissons avec une ligne. A force d'attendre le poisson qui ne venait pas, Pierre s'endormit. Plouf ! Il tombe à l'eau. Pierre tombe à l'eau, mais il n'a pas peur ; il se met à nager tranquillement, puis il plonge et atteint le fond de la mer. Là il aperçoit des merveilles : un grand château en coquillages est devant lui, entouré d'un jardin fait de mille fleurs de mer.

La porte du château est gardée par une étoile de mer et par un gros crabe qui lui font signe d'entrer. Pierre entre dans le palais sous-marin et là, soudain, il est bousculé par de tout petits poissons jaunes, rouges et bleus qui jouent à cache-cache. Un des poissons, le plus joli de tous, s'approche de Pierre et lui demande s'il veut bien venir faire avec eux une partie de cache-cache.

QUESTIONS SUR LE TEXTE "UNE CURIEUSE AVENTURE"

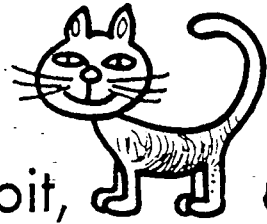
- 1) De qui parle-t-on dans cette histoire ?
- 2) Où était-il ?
- 3) Que faisait-il ?
- 4) Que lui est-il arrivé ?
- 5) Où est-il arrivé ?
- 6) Par qui est gardée la porte du château ?
- 7) Par qui est bousculé Pierre quand il entre dans le palais sous-marin ?
- 8) Que font les poissons ?
- 9) Quel poisson s'approche de Pierre ?
- 10) Que lui demande le poisson ?

N.B. Si les réponses ne sont pas satisfaisantes, demander ensuite le récit de l'aventure.

Nom :

Date :

L'alouette.



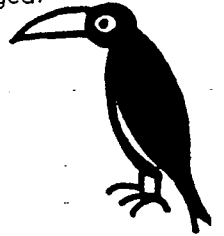
Sous la mousse ou sur le toit,
 dans les haies vives ou le chêne fourchu,
 le printemps a mis ses nids.
 Le printemps a nids au bois.



Annie amie, du renouveau, c'est le doux temps.
 Amie Annie, au bois joli gamine le pinson...
 Dans les buis, gîte une biche, au bois chantant.
 Annie, Annie! au doigt joli, une églantine laisse du sang :
 au bout du temps des féeries viendra l'ennui.



L'alouette fait ses jeux; alouette fait un nœud avec un rien de paille.
 L'hirondeau piaille sous la pente des bardeaux et, vif et gai, le geai
 sur l'écaille argentée du bouleau, promène un brin d'osier.
 Au verger, dans le soleil matinal, goutte une pompe dégelée.
 On voit un bec luisant qui trille éperdument des notes claires
 et, dans les pampres d'or que suspend la grille antique,
 on surprend des rixes de moineaux.
 Au potager s'alignent les cordeaux; l'if est triste à l'horizon
 et lourd et lent l'envol des corbeaux.



Un lac étire ses calmes rives et, quand le soir descend,
 le miroir de ses eaux reflète les poisons des brignoles perfides.
 Et, quand descend le soir, quand joue la pourpre du couchant,
 le ciel rougit ses eaux.
 Dans la moire de l'eau danse l'ombre d'un écueil.
 Tout est cris! Tout est bruits!



Une amarre est décochée... une barque est arrimée... des matelots
 jettent leurs cassettes sur le rivage...
 Tout est cris! Tout est bruits!
 Au clair de la lune mon ami Pierrot...
 Au clair de lune mon amie annie...
 Au clair de la lune mon ami Pierrot, prête-moi la plume pour écrire un mot.



u e i a

la les un dans des do ti pu mi

Jeannot et Georges

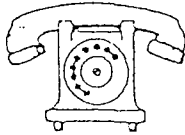
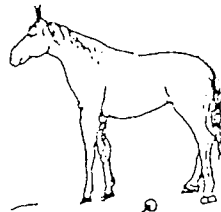



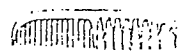
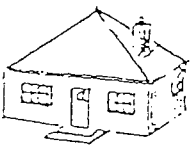



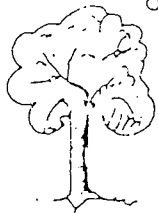



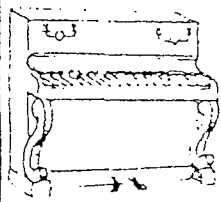
Jeannot emporte dans son sac les plus beaux fruits de la saison : une poire juteuse à plaisir, quelques prunes fraîches et mauves; un croûton de pain et deux ou trois morceaux de sucre formeront son repas. Il va à la pêche et déjà il voit les jolis poissons argentés, moirés, gris ou roses, tachés, luisants.

Il décroche la barque qui, bientôt, trouble les flots d'un sillage lent. Le village disparaît après quelques coups de rame.

Georges rend visite aux animaux de la forêt. Rien ne l'amuse plus que d'écouter et d'observer les oiseaux en liberté. Quels chants merveilleux! Que de variations dans les trilles du rouge-gorge! Il admire la grâce du roitelet, la gaîté du pinson. Mais gare aux pièges, gentils passereaux. Le garçonnet leur ferait signe s'il connaissait leur langage.

La grive, ivre de grappes dorées, rejoint sa volière en titubant. Elle sautille inconsidérément, fouille les millions de feuilles, dérange une luciole, interrompt le solo de violon de la cigale et, sans soin de son plumage, se sauve en son logis jusqu'à ce que ses yeux se voilent.

2. RECONNAISSANCE, AVEC AIDE, DE MOTS COMPLEXES.

					
	<input type="radio"/> maison	<input type="radio"/> peigne	<input type="radio"/> botte	<input type="radio"/> tente	
	<input type="radio"/> cheval	<input type="radio"/> pique	<input type="radio"/> étoile	<input type="radio"/> piano	
	<input type="radio"/> cloche	<input type="radio"/> arbre	<input type="radio"/> parapluie		
					

CONSIGNES

Sur cette page les dessins aussi sont déjà faits, et les mots sont écrits sur des étiquettes.

Chaque dessin va avec une étiquette.

Il faut attacher avec une ficelle le dessin et l'étiquette qui vont ensemble.

C'est déjà fait pour le cheval; vous voyez la ficelle qui va du cheval jusqu'à l'étiquette "cheval".

Il faut faire la même chose pour tous les autres dessins.

COTATION Par liaison correcte: I point.

MAXI : 13

LOBROT

TEXTE DE L'ÉPREUVE L 3

Épreuve préliminaire

- Je ferai la vaisselle demain matin, car je suis fatigué et je préfère aller au (bout, loup, jour, lit, loin).
- Si on fait marcher trop fort sa radio, on risque de déranger les (poissons, mains, coins, voisins, trains).
- Mon frère a fait un voyage en Afrique et a rapporté une très originale (ville, statue, chaleur, estrade, saison).
- Un homme qui conduit un véhicule s'appelle un (mécanicien, compagnon, accordeur, conducteur, chanteur).

preuve

- Prends le panier et va m'acheter des (armoires, oranges, ordures, ombres, ordres).
- Si vous mangez ce gâteau, dit ma mère, vous verrez comme il est (long, rond, bon, doux, chou).
- Tous les chiens ont quatre (bouches, pattes, pinces, prunes, oreilles).
- J'aimerais aller sur la plage pour me baigner dans la (guerre, mer, mère, marche, marque).
- La petite fille a mis sa (roche, cloche, roue, rue, robe).
- La gare se trouve au milieu de la (fille, ville, bille, boule, poule).
- Il a ouvert la radio et a écouté les (nouvelles, chandelles, voiles, vitres, navires).
- Il a déchiré son tablier et il s'est fait (rouler, grandir, sonder, craindre, gronder).
- Un endroit où on range les livres s'appelle une (pêche, cuisine, galerie, bibliothèque, porte).
- Il y a eu un grand accident : la locomotive est sortie des (tiroirs, rails, rayons, routes, rangs).
- Ils travaillent toute la journée et le soir ils se (noient, brisent, séchent, répondent, reposent).
- Vous pourriez enlever la poussière avec un (palais, balai, bœuf, lard, valet).
- Il est parti à la chasse, c'est pourquoi il a pris son (outil, feu, fusil, gentil, foin).
- Mon oncle, après de longues études, est devenu (nouille, médecin, moisi, monsieur, moyen).
- Il s'est penché sur le puits et il est tombé au (fond, front, frein, fard, four).
- Il fait chaud sur la terrasse, pourquoi ne mettez-vous pas le (paravent, radiateur, parasol, passage, patin) ?
- Quand on est dans la rue, il faut faire très attention aux autos afin de ne pas se faire (laver, transporter, casser, pousser, écraser).

- 18 - Quand vous dormirez, j'espère que vous ferez de jolis (rêves, yeux, trous, rires, cous).
- 19 - Parmi tous les jeux préférez-vous le ping-pong, le billard, les dominos, ou les (douches, astres, bras, cartes, cadres) ?
- 20 - Il s'est pris la main dans la porte et il s'est mis à pleurer en poussant des (bruits, lits, nuits, cris, cas).
- 21 - Un camarade l'a poussé et il est tombé sur les (roues, mains, nains, vins, ponts).
- 22 - Tout le monde est parti en voiture jusqu'à la forêt et là, nous nous sommes assis sur l'herbe, où nous avons mangé notre (rat, rang, repas, quart, pas).
- 23 - Ils comptent aller aux courses dimanche prochain car ils aiment voir les chevaux courir sur la (piste, liste, voûte, route, mine).
- 24 - Il est arrivé une drôle d'aventure à un pêcheur ; il a attrapé une (carpe, tanche, godasse, truite, perche).
- 25 - Du cratère du volcan s'échappent peu à peu des flots de (vague, lave, bave, cave, rage).
- 26 - Pourquoi ne vous servez-vous pas d'un couteau pour manger votre (vin, voiture, viande, voisin, ville) ?
- 27 - Tous les gens sont sortis de leur maison et ont regardé les dégâts produits par (l'explosion, exposition, ascension, expédition, exagération).
- 28 - Nos voisins ont acheté un gros chien méchant qui doit rester devant la porte pour monter la (corde, fuite, chaîne, grade, garde).
- 29 - C'est l'hiver, et cette nuit sont tombés de gros (flacons, cocons, flocons, sapins, sabots).
- 30 - Nous sommes allés nous promener dans la forêt et nous avons rapporté des (chalets, champignons, châtaignes, châteaux, chapeaux).
- 31 - C'est le printemps, les bois sont fleuris de (quilles, jonqueurs, jonques, jonquilles, feuilles).
- 32 - La fatigue, le surmenage, ont rendu cette personne (alerte, petite, aimable, maligne, souffrante).
- 33 - Le prestidigitateur, en plantant un couteau dans la paume de sa main nous a (payés, effacés, fouillés, effrayés, ensanglantés).
- 34 - Les hommes aiment ce qui est nouveau parce que cela satisfait leur (bonté, amitié, curiosité, vanité, justice).
- 35 - Le mari d'une fille est pour la mère de cette fille un (géant, agent, gendre, géolier, gendarme).
- 36 - Les réfrigérateurs empêchent la nourriture de (mourir, rouiller, se souiller, geler, pourrir).

MIM

mieur
piète
blume
haupe
prème
stire

satisfaction
fondamental
littérature
participer
gouvernement
malentendu

REGUL

couvée
friser
éponge
talon
copieur
adresse

choeur
net
moelle
porc
ours
femme

28



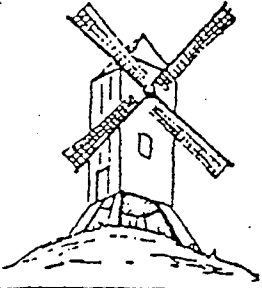
chèvre

chèvre

chèvre

ckèvre

29



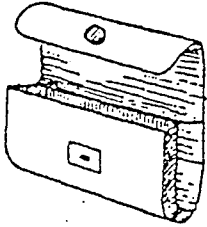
moulin

noulin

mouljn

mouln

30

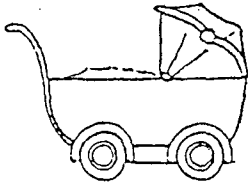


qorte-monnaie

porte-monnoie

porte-monnaie

porle-monnaie

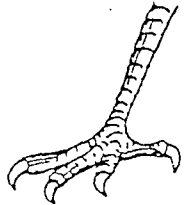


voituer

foiture

voitre

voiture

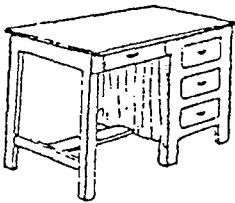


tepa

patte

batte

padde

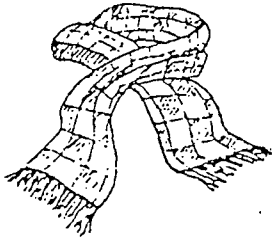


bueau

dureau

bvreav

bureau

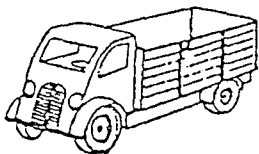


éckarpe

éqharpe

ècharpe

écharpe



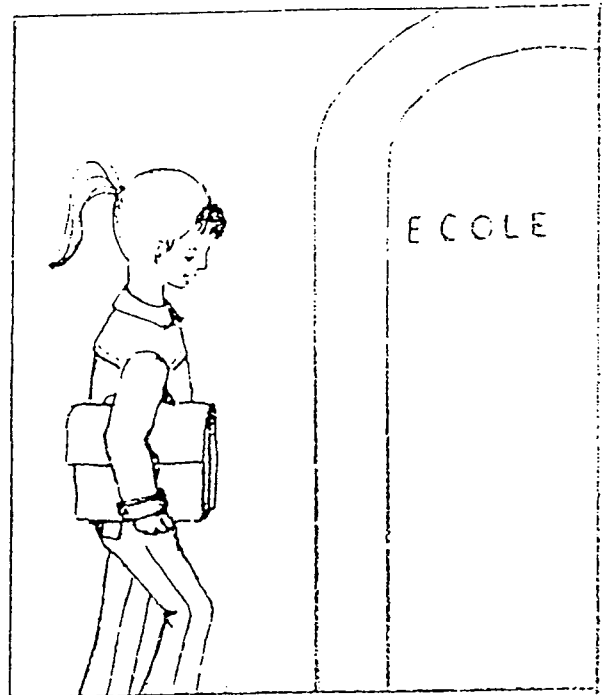
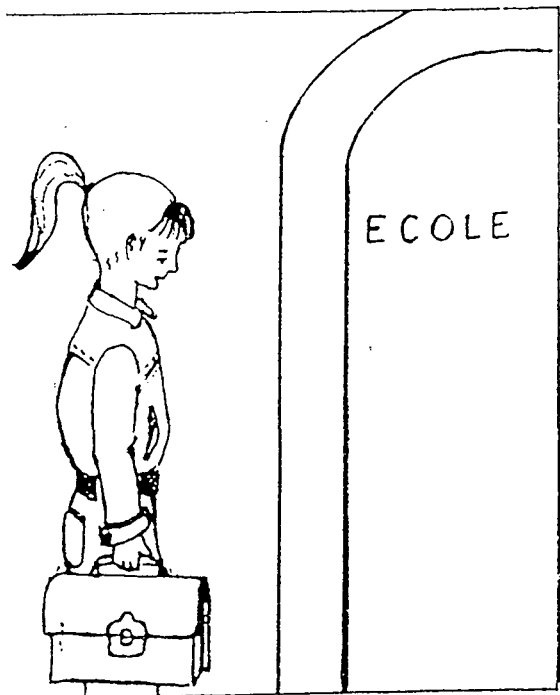
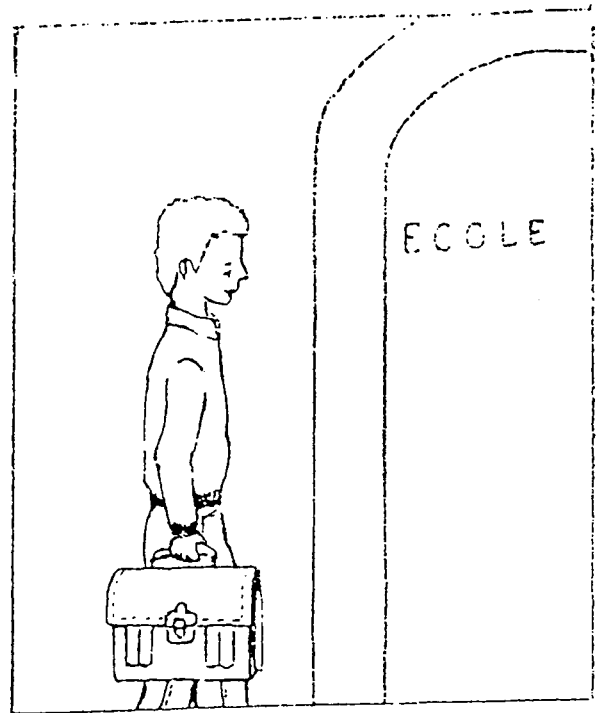
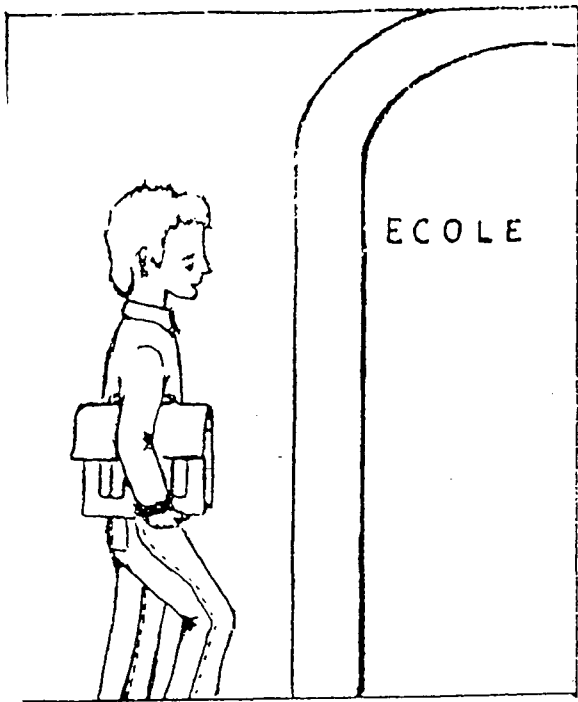
camlon

canion

camion

camjon

Bruno va à l'école.
Il a un cartable sous le bras.

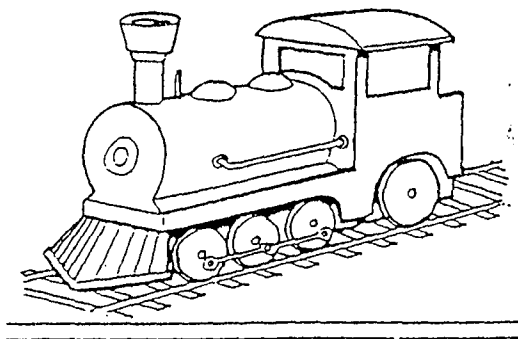


bars

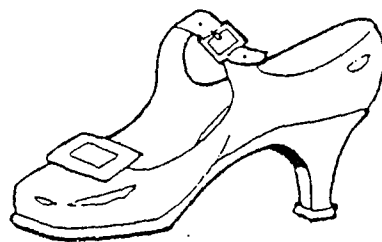
bras

par

drap



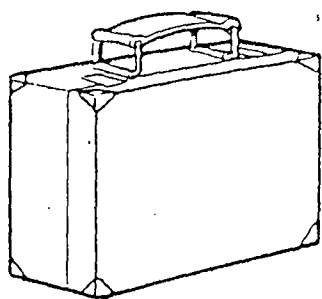
locobotive



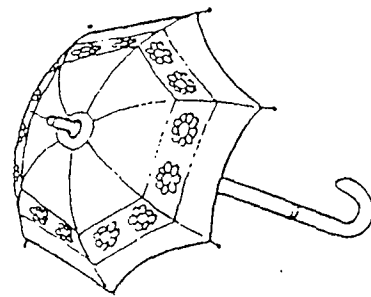
botte



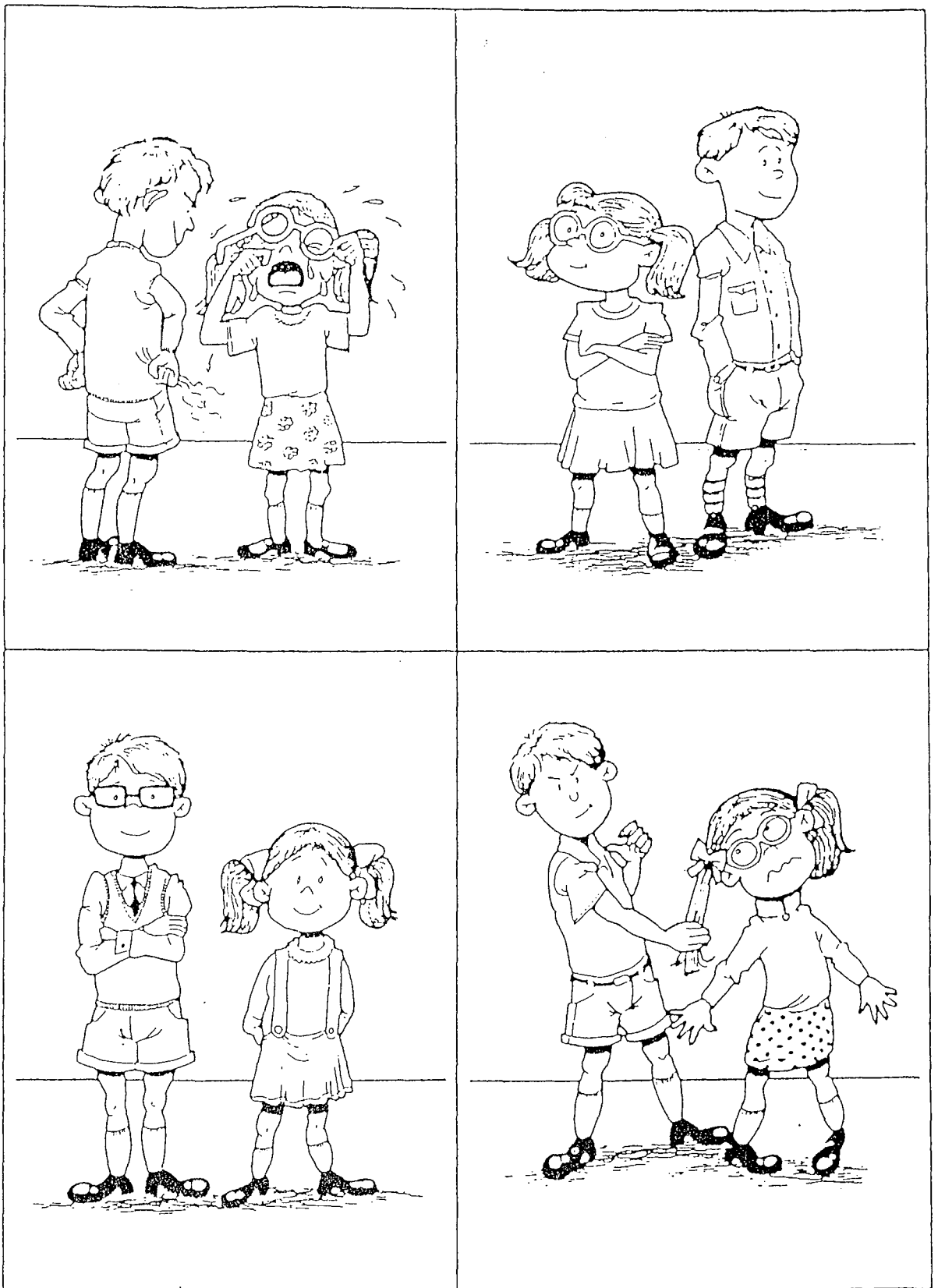
marguerite



valise

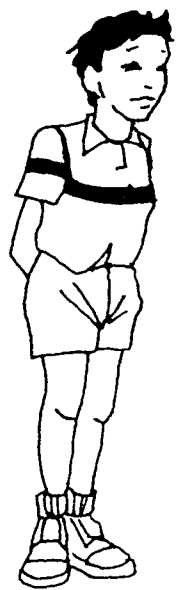
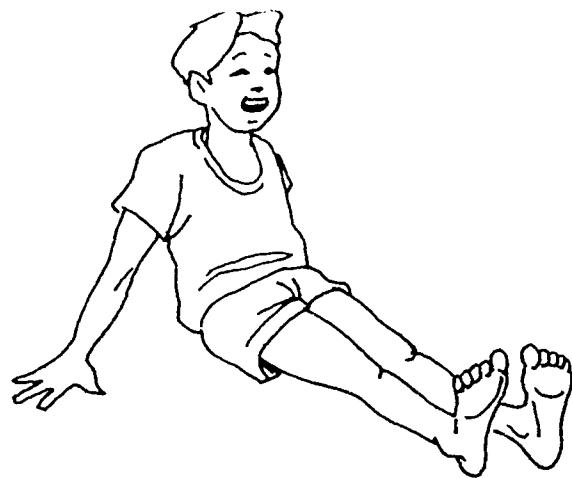


paracluie

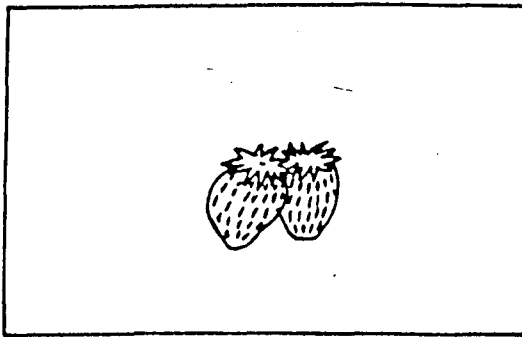


La fille à qui le garçon a tiré les cheveux a des lunettes .

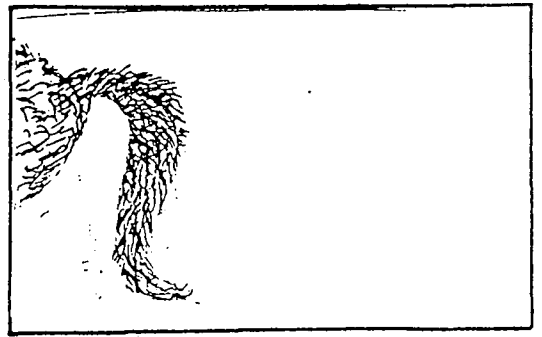
Le garçon n'a ni chapeau ni chaussures



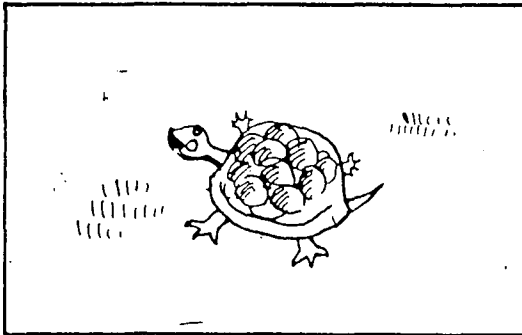
A13



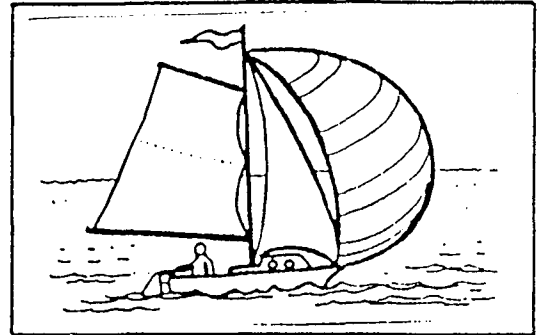
camion



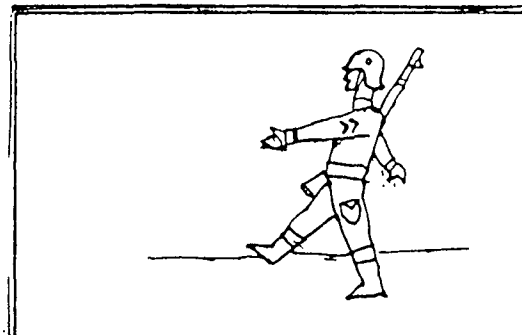
pueue



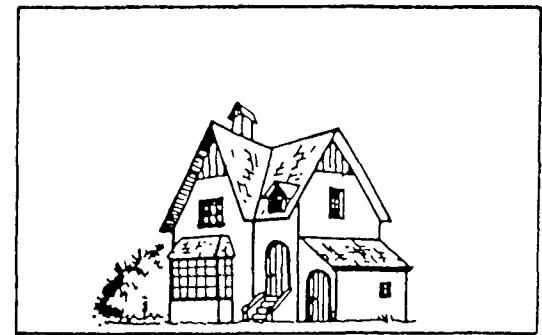
statue



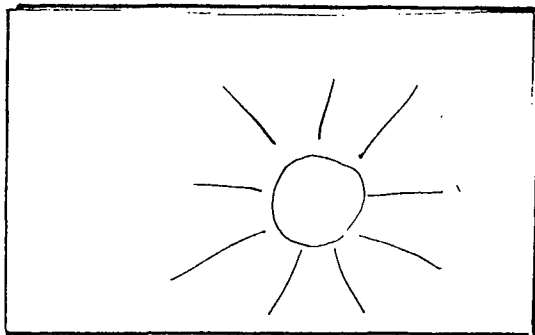
canard



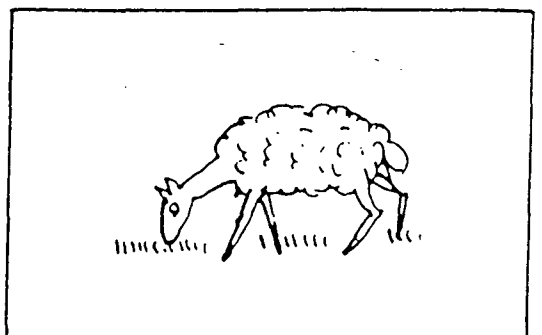
militaire



taison



soleil



mouche



QUELLE RENCONTRE !

Michel promène souvent son chien Pouto dans la forêt. Aujourd'hui, Michel a emporté un bâton, il le lance et Pouto court le chercher une fois, deux fois, trois fois... C'est tellement amusant !

Soudain, Pouto dresse l'oreille.

-« Chiipe, chiipe »

Pouto a entendu quelque chose.

-« Chiipe, chiipe »

Cette fois Michel aussi a entendu, ça vient de derrière l'arbre. Michel s'approche, écarte les branches.

-« Mais c'est un extra-terrestre ! Regarde Pouto, il est tout petit, il a quatre bras et de très grandes oreilles ! » s'écrie Michel.

-« Chiipe, chiipe, bonjour, je m'appelle Faligon et je viens du pays Dokapu sur la planète Mapritoï. Et toi, comment t'appelles-tu ? »

Michel a un peu peur, mais Pouto remue la queue comme si l'étrange petit bonhomme était un ami.

-« Je m'appelle Michel, mais que fais tu là ? »

-« Chiipe, chiipe, je suis venu voir ton monde, mais je vais retourner chez moi, car tout y est bien plus beau. Il y a des bonbons qui poussent sur les arbres, il n'y a pas de devoirs après l'école, il fait toujours beau, et surtout, nous restons toujours des enfants. »

Michel n'en croit pas ses oreilles. Comme il aimerait visiter la planète de Faligon !

Faligon a deviné ce que pensait Michel. Il lui demande :
-« Chipe, chipe, voudrais-tu venir avec moi sur Mapritoi ?
Je te présenterai mes frères, Ocibère et Pharodui. Nous pourrons jouer ensemble et ensuite, je te ramènerai chez toi. »

Michel est très enthousiaste et décide de suivre l'extra-terrestre, car il ne peut rien lui arriver tant qu'il est avec son chien Pouto.

Faligon emmène Michel et Pouto dans le vaisseau spatial.
-« Chipe, chipe, installe toi dans ce fauteuil avec ton animal à poils et ferme les yeux, le voyage ne prendra que quelques secondes. »

Michel fait ce qu'on lui dit. Il est tellement excité par cette incroyable aventure ! Il aura tant de merveilleuses choses à raconter à tous ces amis quand il rentrera...

Une minute est passée, Michel décide d'ouvrir les yeux pour voir ce qui se passe. Il est allongé sur son lit, il fait nuit dehors et Pouto dort tranquillement sur son tapis.

Ce n'était qu'un rêve.

FIN DU TEXTE C.M.1-C.M.2.

TEXTE

LE VILLAGE ENCHANTE

Près du village enchanté, _____ enfants entendent deux oies _____
lamenter:

- "Pas plus tard _____ ce matin, quelqu'un _____ 'a volé mes oeufs
_____ étaient sur le point _____ 'éclore.

- C'est terrible! _____ malheur! gémit l'autre."

_____ enfants se rendent au _____ enchanté et, comme de _____
détectives, ont tôt fait _____ découvrir ce qui se _____ ...

"- Le lapin manigance quelque _____", confie Julien à sa _____.
Suivons-le.

Quelle n' _____ pas leur stupeur en _____ tous les animaux en _____ de
peindre de gros _____!... Sûrement les oeufs volés _____ matin!

- "Nous voulions faire _____ surprise... Nous ne savions _____ que
quelqu'un les _____.

Hé!...Que se passe-_-il?... Les coquilles se _____, des craquelures
apparaissent... Les _____ éclosent! Et une ribambelle _____'oisons s'égaient
en _____!... Parmi les animaux de _____ forêt, c'est la _____.

Les
oisons les prennent _____ leurs parents et les _____ de toutes parts!...

- "ça _____ apprendra désormais à réfléchir _____ d'agir!" dit le
_____.

Et voilà: tout est _____ qui finit bien! Sous _____ yeux de leurs mamans,
_____ petits prennent joyeusement leur _____ bain.

L'ÉLÉPHANT DU JARDIN DES PLANTES
=====

*La visite de Daniel à l'éléphant du Jardin des Plantes :
une scène prise sur le vif, qui ne manque pas de pittoresque,
mais où l'on reconnaît aussi l'humour un peu cruel de Jules
Renard, l'auteur de Poil de Carotte.*

C'est l'heure où le jeune Daniel fait sa visite à l'éléphant.

- Fais le beau, dit Daniel, un doigt levé.

L'éléphant ne réussit pas du premier coup. Il se dresse à peine, pesamment, retombe et grogne.

- Mieux que ça, dit Daniel d'un ton sec.

Il se dresse alors plus haut que la grille, et, terrible, énorme, antédiluvien, il pousse un barrit dont l'air est fêlé comme du cristal.

- Bien ! dit Daniel.

L'éléphant peut se remettre à quatre pattes et, la trompe droite, ouvrir la bouche. Daniel y jette, de loin, des morceaux de pain et, quand il vise avec adresse, la croûte sonne au fond du palais noir et gâté. Puis il offre, au creux de sa main, une à une, des épluchures. La trompe rugueuse et délicate va et vient entre les barreaux, se ferme et se déroule comme si l'éléphant aspirait et soufflait dedans. Les oreilles minces, tirées par quelque ficelle, planent de satisfaction, mais le petit oeil reste morne.

Pour finir, Daniel jette à la bouche le papier qui enveloppait les bonnes choses et qui passe comme un chat par une chatière de grange. L'éléphant seul n'est plus maintenant qu'un pauvre vieux de village qui garde la maison. Il traîne ses chaussons devant la porte, courbé, tête vide, nez bas. Il disparaît presque dans sa culotte trop remontée et, derrière, un bout de corde pend.

Jules RENARD,

Le Vigneron dans sa vigne. (Mercure de France, édit.)

QUESTIONNAIRE A CHOIX MULTIPLE sur

"L'éléphant du Jardin des Plantes"

Texte de Jules Renard

"Pour chaque question, mets une croix dans la case correspondant à la bonne réponse".

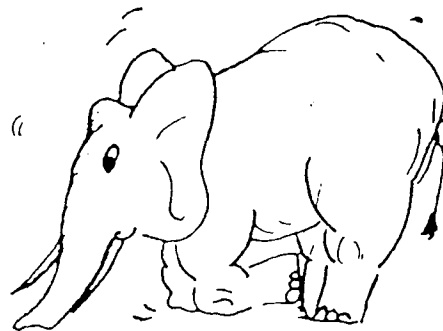
I) Parmi les dessins présentés, quel est celui qui représente le mieux l' attitude de l'éléphant, lorsque Daniel lui demande "Fais le beau" ?



Dessin a)



Dessin b)



Dessin c)

Quel est le "palais" dont parle l'auteur dans le texte?

a) Une partie de la bouche - - - - -

b) un château - - - - -

c) Un élément utilisé dans le jeu de la marelle. - - - - -

Dès qu'elle émergera de la vie végétative, notre petite fille devra aider sa mère à garder les gosses. Evidemment, cela entraîne souvent des absences à l'école, car on ne peut pas être partout à la fois.

Sa mère est battue de temps en temps, à tort ou à raison, ou parce que l'homme a bu et que l'alcool lui en a donné l'envie. Notre Lupita le voit et par l'exemple, apprend le saint respect que la servante du seigneur doit avoir pour son maître. Bientôt il faut aider de façon plus sérieuse à la tenue de la maison.

Douze ans, petite demoiselle. Travaux à la maison, travaux à la campagne. Quatorze, quinze ans, jeune fille agréable à regarder ; ce soupçon d'aigreur des fruits pas tout à fait mûrs. Elle est à point pour tenter l'homme et succomber.

Dans les régions tropicales, c'est au bal que l'on cherchera à séduire la fillette. Le sautellement de la jarana ou de la bamba, la chaleur des timbres, la moiteur des tropiques sont des adjuvants précieux pour les garçons.

Sur le haut plateau, on danse moins, car il fait froid le soir et c'est surtout la promenade autour du Zocalo qui permet d'échanger des oeillasses.

Ainsi, voilà notre Lupita promise à un homme par ses parents. Si la famille a les quelques pesos qu'il faut pour qu'un prêtre la marie, elle ira bien volontiers à l'église ; sinon, elle prendra ses affaires, tout simplement, et changera de maison et de maître.

Femme maintenant, la Mexicaine doit préparer les tortillas et tout ce qui va nourrir son mari. Rapidement, la femme devient une mère suivie d'une portée continue de marmots. La femme, si dure soit sa condition, conserve toujours une forte autorité et une grande puissance. Un reste de matriarcat lui donne la haute main sur la famille. Le fait qu'elle soit chargée de la nourriture lui octroie tout pouvoir sur les finances intérieures.

La foi religieuse des femmes est plus forte, comme il est normal, que celle de leurs époux. Soumises à de plus grandes difficultés, lâchées dans un monde qui est moins le leur encore que celui des hommes, elles ont un besoin plus grand de consolations supra-terrestres. Les divers paradis se mêlent en leur esprit. Des angelots mi-aztèques, mi-espagnols, les attendent dans leurs rêves à la porte d'un *Tlalocan* merveilleux où le maïs coulera à flots, où la nourriture ne sera pas comptée, où les habits somptueux seront donnés à tous.

Les femmes, ici comme dans tous les pays pauvres, vieillissent très vite. Alourdis, épuisées par les maternités successives, prématurément vieilles par les durs travaux des champs ou de la maison, les jeunes filles deviennent rapidement matrones. La pauvreté est le facteur d'enlaidissement le plus fort et le plus durable.

QUESTIONNAIRE A CHOIX MULTIPLE

Pour chaque question mettre une croix dans la case correspondant à la réponse qui vous semble la plus juste.

1 - A ton avis que veut dire Lupita ?

- a- c'est un prénom ()
- b- c'est le nom donné aux servantes au Mexique ()
- c- c'est le nom général qui est donné aux filles nées au Mexique ()

2 - De quel pays s'agit-il ?

- a- du Mexique ()
- b- du Tlalocan ()
- c- du Zocalo ()

3 - Dans la vie d'une Lupita quel est son tout premier maître ?

- a- Dieu ()
- b- son père ()
- c- son mari ()

4 - Dans la première phrase du texte, quel est le sens de "vie végétative" ?

- a- elle vivait comme un végétal ()
- b- elle n'était pas autonome ()
- c- elle était très proche de sa mère ()

1 Paris, août 1994. Un cambriolage a été commis dans les bureaux de la Michératur, une
2 société fabriquant des phasplioraux et des gatribuceurs. Gary Vospoir, détective de l'agence
3 Tsépoïn, arrive sur les lieux pour mener l'enquête, et voit un homme en blouse blanche sortir
4 d'un local technique.

5 -- Bonjour Monsieur. Puis-je vous demander ce que vous faites ici ?

6 -- Bonjour. Je suis Monsieur Denrobeille, responsable informatique.

7 -- Vospoir, détective. Je suis ici pour enquêter sur le cambriolage qui vient d'avoir lieu.

8 -- Eh bien... les voleurs ont pris notre dernier ordinateur, le Kniprite 63. Une merveille
9 technologique, capable de traiter les textes, les sons, les images, les vidéos... Ah ! Si nous
10 étions cinquante ans en arrière, les voleurs n'auraient rien pu emporter...

11 -- Que voulez-vous dire ?

12 -- De nos jours, les ordinateurs ont une taille raisonnable, mais en ce temps-là, c'était
13 différent. L'ancêtre de nos micro-ordinateurs contenait huit cents kilomètres de câbles,
14 occupait une salle grande comme un terrain de basket et chauffait comme cinquante
15 radiateurs. Si nous avions toujours cet outil pour travailler, jamais il n'aurait disparu !

16 -- Oui, mais cet appareil n'avait même pas les capacités d'une de nos calculettes actuelles ! En
17 plus, les premiers ordinateurs ne pouvaient fonctionner sans une équipe de techniciens pour
18 les alimenter en données, les entretenir, et les dépanner. Par exemple, il fallait très souvent
19 retirer les corps des insectes qui, attirés par la lumière et la chaleur, venaient mourir à
20 l'intérieur de l'ordinateur. Le mot "*bug*" (insecte, en anglais) a d'ailleurs pris la signification de
21 problème informatique, et ce sens est resté jusqu'à aujourd'hui.

22 -- Oh ! vous vous y connaissez en informatique ?

23 -- Oui, dans mon métier, on se sert beaucoup des ordinateurs... Surtout depuis qu'on y a
24 introduit le *codage binaire*, il y a dix ans.

25 -- Vous avez raison, ce fut une véritable révolution.

26 -- Non, c'était un piège, et vous y êtes tombé : il n'y a jamais eu de changement du principe
27 de base en informatique. Vous devriez savoir que, même si chaque ordinateur fabriqué va finir,
28 après quelques années, à la casse ou au musée, toute l'informatique, depuis cinquante ans,
29 est basée sur un seul principe : la logique binaire. Si vous l'ignorez, vous ne pouvez être le
30 responsable informatique. Vous devez donc être le complice des voleurs de cette nuit, et je
31 vous arrête !

Nom Prénom Date de naiss. Age

Classe Bilinguisme Orthophonie Redoublements

Rapidité de la lecture : temps = => /5

Michératur

Qualité de la lecture : = => /5

phasplioraux

(Intonation, respect de la ponctuation, rythme, liaisons,....)

gatribuceurs

Erreurs : Phonétique= Substitutions=

Vospoir

Ajouts/omissions= Inversions= Logatomes=

Tsépoïn

Denrobeille

Kniprite /20

Points pertinents du texte restitués

 /30

- | | |
|--|-------------------------------------|
| 1. Paris ou 1994 | 16. l'alimenter en données |
| 2. un cambriolage a eu lieu | 17. entretien difficile |
| 3. un détective arrive | 18. dépannages fréquents |
| 4. il interroge un homme | 19. insectes cause de panne |
| 5. en blouse blanche ou qui sort... | 20. "bug" sens resté |
| 6. qui se dit responsable informatique | 21. blouse blanche étonné |
| 7. parlent (du vol) d'ordinateur | 22. détective connaisseur |
| 8. c'était une merveille technologique | 23. piège : depuis 10 ans |
| 9. regrets (d'il y a 50 ans) | 24. blouse blanche approuve |
| 10. x km de câbles | 25. démenti : un seul principe |
| 11. grand comme un terrain de basket | 26. même si durée de vie courte |
| 12. x radiateurs | 27. blouse blanche n'y connaît rien |
| 13. impossible de le voler | 28. donc fausse identité |
| 14. mais possibilités d'une calculette | 29. donc complice |
| 15. nombreux techniciens | 30. et arrestation |

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30

Répondre oralement aux questions suivantes

 /6

Pourquoi le détective parle-t-il avec l'homme en blouse blanche ?

Il y a cinquante ans, pourquoi les ordinateurs ne pouvaient-ils pas être volés?

Comment le détective se rend-il compte que Monsieur Denrobeille est le complice des voleurs?

(seul pour tout ce qui suit) QCM

/10

L'ancêtre de nos ordinateurs, il y a cinquante ans,

- | | | |
|--|-------------------------------|-------------------------------|
| 1-> était utilisé comme radiateur | <input type="checkbox"/> vrai | <input type="checkbox"/> faux |
| 2-> Il n'avait pas besoin de câbles | <input type="checkbox"/> vrai | <input type="checkbox"/> faux |
| 3-> Il tombait souvent en panne | <input type="checkbox"/> vrai | <input type="checkbox"/> faux |
| 4-> Il était grand comme une calculette | <input type="checkbox"/> vrai | <input type="checkbox"/> faux |
| 5-> Le détective utilise beaucoup les ordinateurs | <input type="checkbox"/> vrai | <input type="checkbox"/> faux |
| 6-> Le détective n'y connaît rien en informatique | <input type="checkbox"/> vrai | <input type="checkbox"/> faux |
| 7-> Le détective fait exprès de faire une erreur | <input type="checkbox"/> vrai | <input type="checkbox"/> faux |
| 8-> L'homme en blouse blanche aime les insectes | <input type="checkbox"/> vrai | <input type="checkbox"/> faux |
| 9-> L'homme en blouse blanche est un voleur ou un complice des voleurs | <input type="checkbox"/> vrai | <input type="checkbox"/> faux |
| 10-> L'homme en blouse blanche va être arrêté | <input type="checkbox"/> vrai | <input type="checkbox"/> faux |

Souligne les titres qui peuvent convenir à ce texte

- a) Il y a cinquante ans... b) Un radiateur grand comme un terrain de basket c) L'imposteur
d) Tel est pris qui croyait prendre e) Une très longue enquête f) Un interrogatoire rondement mené
g) Le mystère du bug h) Voleur et menteur i) Enquête éclair j) L'homme à la calculette

Reprendre le texte, et indiquer le numéro de la ligne où on trouve chaque renseignement demandé (2 minutes maxi):

/4

Le nom de la société victime du cambriolage

Comment se dit "insecte" en anglais

A quoi est comparée la taille d'un des ancêtres de nos micro-ordinateurs

Le nom du principe de fonctionnement de tous les ordinateurs depuis 50 ans

Question n°1:

Quelle(s) épreuve(s) utilisez-vous lors d'un bilan de lecture?

.....
.....
.....
.....

Question n°2:

Parmi ces tests **lequel** vous semble **indispensable** lors du bilan de lecture?
une seule réponse par colonne

Jusqu'au cours préparatoire:

- L'Alouette
- BELEC
- CALE
- D-OR-LEC de Lobrot
- Epreuve de lecture de L. Loiseau
- Evaluation du savoir lire au CP - Inizan
- Jeannot et Georges
- LMC Khomsi
- Reversal
- TEL CP Claire et Bruno
- Tests Borel
- Aucun
- Autre:

Après le cours préparatoire:

- L'Alouette
- BELEC
- CALE
- D-OR-LEC de Lobrot
- Epreuve de lecture de L. Loiseau
- Evaluation du savoir lire au CP
- Jeannot et Georges
- LMC Khomsi
- Reversal
- TEL CP Claire et Bruno
- Tests Borel
- Aucun
- Autre:

Question n°3:

Parmi ces tests lequel ou lesquels n'utilisez-vous jamais?

- L'Alouette
- BELEC
- CALE
- D-OR-LEC de Lobrot
- Epreuve de lecture de L. Loiseau
- Evaluation du savoir lire au CP - Inizan
- Jeannot et Georges
- LMC Khomsi
- Reversal
- TEL CP Claire et Bruno
- Tests Borel

Question n°4:

Parmi ces tests, cochez ceux que vous utilisez, même si ce n'est que partiellement en précisant alors les parties utilisées.

Partie(s) utilisée(s)

- L'Alouette
- BELEC
- CALE
- D-OR-LEC de Lobrot
- Epreuve de lecture de L. Loiseau
- Evaluation du savoir lire au CP - Inizan
- Jeannot et Georges.....
- LMC Khomsi
- Reversal
- TEL CP Claire et Bruno
- Tests Borel
- Autre(s):

Question n°5: voir tableau en dernière page.

Questions facultatives:

Nom - Prénom:

Année d'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste: 19..

Centre de formation:

Quels types de formation continue privilégiez-vous?

- séminaires, colloques, congrès
- livres, revues, magazines
- logiciels, CD ROM, internet
- vidéos, télévision
- groupes de réflexion
- autres:



Madame, Monsieur,

Dans le cadre de mon mémoire de fin d'études à l'Ecole d'Orthophonie de Nancy, j'ai élaboré un questionnaire qui servira de support à une étude statistique concernant les tests d'évaluation de la lecture.

En effet, à la suite de nombreux entretiens avec des orthophonistes, j'ai constaté que ces derniers sont ou seront confrontés lors du bilan à deux types de problèmes dans l'évaluation de la lecture.

D'une part, il semblerait que les tests d'évaluation de la lecture utilisés lors de cet examen ne sont pas réellement adaptés à la pratique orthophonique.

D'autre part, de nouvelles exigences de la part du législateur risquent de modifier le contenu des demandes de prise en charge par les organismes sociaux des traitements orthophoniques ainsi que leur évaluation au terme de la rééducation.

Ce questionnaire a donc pour but de répertorier les tests utilisés sur le plan régional ainsi que d'objectiver le sentiment que certains ne sont pas appropriés à la pratique orthophonique.

Cependant, dans un souci de concision et de précision, mon étude se limite à la lecture et non pas à l'orthographe.

Ainsi, je vous remercie de bien vouloir répondre au questionnaire ci-joint et de me le renvoyer aussi rapidement que possible.

Avec mes sentiments les plus respectueux.

L'EVALUATION DE LA LECTURE EN ORTHOPHONIE

MOTS-CLES:

- Lecture
- Evaluation
- Epreuves
- Tests
- Dyslexies
- Bilan orthophonique

RESUME:

Ce mémoire est à la fois une présentation des épreuves existantes dans le domaine de l'évaluation de la lecture et l'exploitation des réponses d'un questionnaire qui interrogeait les orthophonistes de Lorraine quant à l'utilisation qu'ils font ou non de certaines de ces épreuves.

Ainsi, quelques unes d'entre elles ne sont pratiquement jamais utilisées. Elles sont quasiment inconnues des orthophonistes ou sont jugées totalement désuètes.

Les batteries, quant à elles, paraissent intéressantes aux yeux des orthophonistes, mais ne sont pas majoritairement utilisées, ou ne le sont qu'en partie, car leur temps de passation est trop long.

Trois épreuves se sont avérées être majoritairement utilisées par les orthophonistes interrogés. Ces trois épreuves sont extrêmement différentes entre elles, mais leur complémentarité pourrait faire l'objet d'une recherche ultérieure et pourrait être le point de départ quant à l'élaboration d'une épreuve qui réponde aux attentes des professionnels.