

*Wessang, Gariel, 2007
 **Mousty et coll., 1994 ; Wessang, Gariel, 2007

Laure WESSANG
 orthophoniste
 67 rue Louis Vitet
 31400 Toulouse

Perrine GARIEL
 orthophoniste
 11 avenue du capitaine Bonnet
 34480 Magalas

memoirelaureperrine@yahoo.fr

*Wessang, Gariel, 2007
 **Mousty et coll., 1994 ; Wessang, Gariel, 2007

RÉSUMÉ:

Dans le cadre de notre mémoire de fin d'études d'orthophonie*, nous avons souhaité évaluer les habiletés de lecture et d'orthographe des enfants lors de leur entrée au collège. Pour cela, nous avons utilisé des épreuves permettant d'observer les stratégies de lecture et d'écriture de mots isolés, issues de la Batterie d'Évaluation du Langage Écrit et de ses troubles (BELEC)**. Nous avons proposé ces épreuves (MIM, REGUL et ORTHO 3) à une population-test représentative de la population des élèves de 6ème scolarisés en France. Une analyse statistique des données obtenues nous a permis d'établir un étalonnage, grâce auquel les orthophonistes pourront effectuer une analyse quantitative des résultats d'un élève de 6ème évalué en bilan orthophonique au moyen de la BELEC. En effet, cette batterie n'était jusqu'alors étalonnée que pour les classes de CE1 et CM1. L'analyse qualitative des résultats de notre population-test a permis de préciser les aptitudes et les difficultés des élèves de 6ème. D'autre part, nous avons constaté d'importants écarts de performances entre les différents élèves de 6ème dans la plupart des items. Afin d'expliquer ces variabilités interindividuelles, nous avons étudié les résultats obtenus en fonction de différents facteurs socio-économiques (sexe de l'enfant, scolarisation en ZEP ou autre, éventuel bilinguisme et catégorie socioprofessionnelle des parents). Pour finir, nous nous sommes demandé si l'utilisation de la BELEC est pertinente en 6ème. Il s'avère que la difficulté des items n'est pas toujours adaptée pour cette classe, mais la BELEC conserve toutefois un intérêt notable dans l'analyse qualitative et quantitative des stratégies de lecture et d'orthographe utilisées par les enfants.

MOTS-CLÉS:

Étalonnage – Lecture – Écriture – Collège – Facteurs socio-économiques.

LECTURE ET ÉCRITURE DE MOTS ISOLÉS EN 6^{ÈME} : ÉTALONNAGE DE LA BELEC

par Laure WESSANG et Perrine GARIEL

SUMMARY: 6th grade words reading and spelling: standardization of BELEC

Our thesis of speech therapy* aims at evaluating children's reading and spelling abilities when they enter secondary school. For that purpose, tests extracted from the Batterie d'Évaluation du Langage Écrit et de ses troubles (BELEC)**, which allow to see words reading and spelling strategies, have been used. These tests (MIM, REGUL and ORTHO 3) have been passed by a representative population of 6th grade French pupils. A statistical analysis of children's results lead to a standardization of these tests, so that speech therapists are able to analyze quantitatively the results of a 6th grade pupil assessed with BELEC. Indeed, BELEC test was only standardized for 2nd and 4th grades. The qualitative analysis of results enables to focus on 6th grade pupils' abilities and difficulties. In other respects, it has been noticed that 6th grade pupils' performances vary in a significative way from one child to another in most of the items. In order to investigate those differences, children's results have been compared with regards to several parameters (children's gender, school localization, potential bilinguism and parents' socio-professional category). Lastly, the pertinence of the use of BELEC test with 6th grade children is discussed. It turns out that items difficulty is not always adapted for those pupils, but BELEC test presents a noteworthy interest in quantitative and qualitative analysis of children's words reading and spelling strategies.

KEY-WORDS:

Standardization – Reading – Spelling – Secondary school – Socio-economic factors.

« De mon temps, les enfants savaient manier la langue, ils lisaient plus, et mieux, et faisaient moins de fautes d'orthographe »... peut-on entendre de la bouche de certains amoureux de la langue française préoccupés par la « crise de la lecture et de l'orthographe ».

Mais les enfants sont-ils vraiment de piètres lecteurs, incapables d'écrire un mot correctement ?

Si l'on se fie aux programmes de l'Éducation Nationale*, en classe de 6^{ème}, les procédures d'assemblage et d'adressage sont censées être utilisées de façon efficiente et ne sont donc plus étudiées pour elles-mêmes. Elles deviennent dès lors un outil permettant d'accéder à une maîtrise plus globale de la langue orale et écrite.

Mais ces procédures censées être acquises le sont-elles réellement ?

Cette question nous a intriguées, c'est pourquoi nous avons choisi, dans notre mémoire de fin d'études d'orthophonie*, d'aborder la question de l'orthographe et de la lecture de mots isolés. La méthode qui nous a semblé la plus pertinente pour évaluer de façon rigoureuse les compétences des élèves dans ces deux domaines était de soumettre une population-test représentative des élèves de 6^{ème} à un même bilan.

Nous avons choisi d'utiliser la Batterie d'Évaluation du Langage Écrit et de ses troubles (BELEC)*, qui permet d'étudier entre autres la lecture et l'écriture de mots. Créée pour des enfants de 7 à 12 ans, elle ne comportait de données chiffrées que pour le CE1 et le CM1. Notre étude, en évaluant les performances d'une population-test d'élèves de 6^{ème}, allait permettre la création d'un nouvel étalonnage de la BELEC. Cet outil, utilisé en bilan orthophonique, permettrait de situer plus précisément les difficultés d'un enfant en langage écrit : se situent-elles uniquement au niveau de la phrase et du texte (aspects syntaxiques, compréhension,...) ou existent-elles déjà au niveau du mot ? Le souhait de diffuser cet étalonnage a motivé la rédaction du présent article.

*De Gaudemar, 2002

*Wessang, Gariel, 2007

*Mousty et coll., 1994

LA BELEC

La Batterie d'Évaluation du Langage Écrit et de ses troubles (BELEC)* se compose d'une part d'épreuves concernant le langage écrit et d'autre part d'épreuves destinées à évaluer les habiletés métalinguistiques. Notre étude ne portant que sur le langage écrit, nous nous sommes intéressées uniquement à la première série d'épreuves :

- MIM (Mécanisme d'Identification des Mots),
- REGUL,
- ORTHO 3.

MIM (MÉCANISMES D'IDENTIFICATION DES MOTS)

Le test MIM se compose de 24 mots fréquents, 24 mots rares et 24 pseudo-mots, courts ou longs, simples ou complexes. Ces 72 items sont répartis en 12 cartons de 6 mots chacun :

- Mots courts, fréquents, simples (C.F.S.)
- Mots courts, fréquents, complexes (C.F.C.)
- Mots courts, rares, simples (C.R.S.)
- Mots courts, rares, complexes (C.R.C.)
- Pseudo-mots courts, simples (C.PM.S.)
- Pseudo-mots longs, complexes (C.PM.C.)
- Mots longs, fréquents, simples (L.F.S.)
- Mots longs, fréquents, complexes (L.F.C.)
- Mots longs, rares, simples (L.R.S.)
- Mots longs, rares, complexes (L.R.C.)
- Pseudo-mots longs, simples (L.PM.S.)
- Pseudo-mots courts, complexes (L.PM.C.)

*Mousty et coll., 1994

Ce test a pour but d'analyser l'influence de différentes variables psycholinguistiques sur les performances en lecture :

- la lexicalité (mots / pseudo-mots),
- la fréquence d'usage dans la langue française (mots rares / fréquents),
- la longueur (mots courts / longs),
- la complexité (mots simples / complexes).

Le test MIM apporte une appréciation quantitative et qualitative du fonctionnement de l'assemblage et de l'adressage en lecture et des indications concernant l'influence du temps sur les performances.

Deux séries équivalentes (A et B) ont été créées. Lors d'une première passation, on ne présente à l'enfant que la série A. La série B a été conçue pour éviter l'effet "test-retest".

REGUL (RÉGULARITÉ)

Ce test complète le précédent en étudiant le rôle de la régularité orthographique dans la lecture. Il s'agit de lire à voix haute 48 mots (24 réguliers et 24 irréguliers), appariés en fréquence d'usage et en longueur.

Le test REGUL permet d'étudier, en parallèle avec la vitesse de lecture, le fonctionnement (ou le dysfonctionnement) de la voie d'adressage, utilisée pour la lecture des mots irréguliers.

ORTHO 3

Le test ORTHO 3 consiste en une "dictée à trous" de 70 items. Il permet de savoir où en est l'enfant de son acquisition de l'écriture, notamment en ce qui concerne l'orthographe d'usage et la maîtrise du code phono-graphémique.

Différents types de graphies sont étudiés dans le test ORTHO 3 :

- **les Graphies Consistantes Acontextuelles (GCA)**, pour lesquelles les règles de correspondance phonème-graphème sont systématiques (d'où le terme "consistantes") et indépendantes du contexte (d'où le terme "acontextuelles"),
- **les Graphies Consistantes Contextuelles (GCC)**, pour lesquelles les règles de correspondance sont systématiques ("consistantes") dans le contexte où elles s'inscrivent ("contextuelles")
- **les Graphies Inconsistantes Contextuelles (GIC)**, pour lesquelles les correspondances phonème-graphème ne sont pas systématiques ("inconsistantes") et dépendent du contexte dans lequel elles s'inscrivent ("contextuelles"). Pour chaque phonème étudié, il y a une règle dominante dans la langue ("s" fait toujours [s] devant "e" ou "i"), et une règle minoritaire ("c" fait [s] seulement devant "e" ou "i"),
- **les Graphies Dérivables par la Morphologie (GDM)**, pour lesquelles on peut déduire la graphie muette finale d'un mot masculin grâce à d'autres mots de la même famille.

CONCLUSION

La BELEC permet une analyse qualitative du fonctionnement de la lecture et de l'écriture de mots isolés. Cette batterie est de ce fait un outil précieux pour l'évaluation du langage écrit, puisqu'elle permet à l'orthophoniste d'évaluer précisément l'efficacité des deux voies de lecture ou d'orthographe.

En CE1 et en CM1, l'analyse quantitative des résultats est rendue possible par la normalisation des tests. Les étalonnages ainsi obtenus permettent de situer les enfants par rapport à une norme mais aussi par rapport à leur propre parcours.

Il nous a semblé intéressant de situer de la même façon les élèves scolarisés en 6^{ème}.

ÉTALONNAGE

L'étalonnage, également appelé « normalisation », « consiste à calibrer une épreuve en l'appliquant à des échantillons de sujets tirés de la population cible de façon à disposer ensuite de normes d'âges, de sexe ou d'autres classements des individus, pour pouvoir comparer au point de vue considéré les performances individuelles à celles des groupes correspondants. »*

*Rondal, 1997

CONSTITUTION DE L'ÉCHANTILLON

Nous avons constitué notre échantillon de façon à ce que nos résultats puissent être généralisables à l'ensemble de notre population d'étude : les élèves de 6^{ème} scolarisés en France.

Notre échantillon d'enfants de 6^{ème} a été voulu suffisamment large (286 individus) pour permettre une analyse statistique fiable. Les élèves rencontrés résident dans l'agglomération toulousaine (Haute-Garonne), en milieu urbain comme rural. L'échantillon se compose de 55 % de filles et 45 % de garçons. 70 % des élèves appartiennent à un collège public et 30 % à un collège privé. Enfin, 11 % des élèves de notre population-test appartiennent à un établissement classé Zone d'Éducation Prioritaire et 89 % sont scolarisés dans un collège hors ZEP.

CRITÈRE D'EXCLUSION

Le but de notre étude étant d'établir une norme, notre population devait être constituée uniquement d'enfants ne présentant pas de pathologie dans les domaines de la lecture et de l'orthographe. Nous n'avons donc pas intégré à l'échantillon les enfants ayant été suivis en orthophonie pendant au moins trois ans au-delà du CP pour un trouble de la lecture et/ou de l'orthographe. Aucun autre critère d'exclusion n'a été retenu.

REMARQUE

Souhaitant obtenir le plus possible de données pour chacun des tests pris en compte dans notre étude (à savoir MIM A, MIM B, REGUL et ORTHO 3), nous les avons proposés tous les quatre aux 286 enfants de notre population-test. En effet, un grand nombre de valeurs assure plus de fiabilité dans l'analyse statistique.

ANALYSE DES RÉSULTATS

CONCEPTION DES TABLEAUX D'ÉTALONNAGE

À partir des données que nous avons recueillies auprès des élèves de 6^{ème} de notre population-test, nous avons établi sept tableaux d'étalonnage* concernant le nombre de réponses correctes et les temps de lecture, pour MIM A, MIM B, REGUL et ORTHO 3.

Ces tableaux font apparaître, pour chaque catégorie d'items, plusieurs valeurs statistiques auxquelles les orthophonistes pourront se référer pour l'interprétation quantitative des résultats d'un enfant soumis à ce bilan. Ces valeurs sont les mêmes que celles qui apparaissent dans les étalonnages publiés par Mousty et Leybaert*, pour les classes de CE1 et CM1, à savoir :

- le minimum Min,
- le maximum Max,
- les percentiles P03, P10, P25, P50, P75 et P90,
- la moyenne MO,
- l'écart-type ET,
- le pourcentage de réponses correctes (% R.C.),
- le temps de lecture par item (tps/item).

*Tableaux récapitulatifs MIM, REGUL et ORTHO 3, à consulter sur www.glossa.fr

*1999

Nous présentons un tableau pour MIM A et un autre pour MIM B, contrairement à Mousty et Leybaert* qui n'ont publié que l'étalonnage de la série A. En effet, lors de notre étude, les élèves de 6^{ème} ont obtenu des résultats significativement différents d'une série à l'autre. Il nous a alors semblé préférable de présenter les tableaux d'étalonnage des deux séries, pour permettre aux orthophonistes susceptibles d'utiliser ce test plus de précision dans leur analyse quantitative des résultats d'un enfant.

ANALYSE QUALITATIVE DES RÉSULTATS

1. Lecture

1.1. Code grapho-phonémique

Le niveau de maîtrise du code peut être approché grâce à l'analyse des résultats en lecture de pseudo-mots, de mots rares et irréguliers.

L'analyse qualitative des résultats montre un nombre important d'erreurs de **conversion graphème-phonème**. Les erreurs les plus fréquentes portent sur les voyelles nasales ("in/yn", "un", "an"), sur le "e" sans accent (lu [é]), ou encore sur des graphies contextuelles ("g", "c", "s"). La diconsonantique "cr", "i" à valeur de semi-consonne, "x", "gn", "ill", "ai" et "er/ier" en fin de mot, posent aussi problème aux élèves de 6^{ème}.

Les enfants se heurtent également à des difficultés de **syllabation** et sur les **lettres muettes** (le "e" et les finales).

Le code de conversion grapho-phonémique n'est donc pas complètement acquis en classe de 6^{ème}.

1.2. Assemblage

Le fonctionnement de la procédure d'assemblage peut être analysé par l'intermédiaire de la lecture d'items inconnus de l'enfant : les pseudo-mots et les mots rares (test MIM).

Les pseudo-mots n'existant pas, ils ne peuvent pas appartenir au lexique orthographique de l'enfant. Mais les mots rares ne lui sont pas forcément inconnus. En effet, un mot doit avoir été lu correctement 4 à 8 fois pour être mémorisé*. Il est donc tout à fait envisageable que le lexique orthographique des élèves de 6^{ème} comporte des mots rares.

La plupart des erreurs qui surviennent lors du déchiffrement des mots rares et des pseudo-mots sont dues à une méconnaissance du code de conversion graphème-phonème. Cela indique que **la procédure d'assemblage n'est pas totalement fiable pour l'exactitude de la lecture**.

Deux autres types d'erreurs apparaissent fréquemment : les paralexies (pour les mots rares) et les erreurs de lexicalisation (pour les pseudo-mots). La lecture semble alors plus globale que lorsqu'elle emprunte la voie d'assemblage. Cette procédure ne serait donc pas la seule utilisée par les enfants de 6^{ème} pour lire les mots rares et les pseudo-mots.

1.3. Adressage

Le fonctionnement de la voie d'adressage peut être étudié via la lecture de mots connus de l'enfant. Il s'agit donc plutôt de mots fréquents qu'ils soient courts ou longs, simples ou complexes, réguliers ou irréguliers. Mais les seuls mots qui ne peuvent être lus correctement **que** par la voie d'adressage sont les mots irréguliers (test REGUL). De bons résultats à la lecture de ces items impliquent forcément que l'enfant utilise la lecture par adressage et que cette procédure est fiable au niveau de la justesse des réponses.

Pour ces items, nous rencontrons en grande majorité des erreurs de régularisation, c'est-à-dire que les mots sont déchiffrés comme s'ils étaient réguliers, selon les règles de conversion graphème-phonème. Nous avons également observé des paralexies. Tous les mots irréguliers ont été échoués au moins une fois, cependant les élèves de 6^{ème} lisent correctement 21,6 mots irréguliers sur 24 en moyenne. La majorité des mots a donc été lue correctement, signe que leur lexique orthographique est bien développé et que la lecture par adressage est précise.

Ce constat peut être confirmé par l'observation des résultats concernant les mots fréquents qui ont de grandes chances d'avoir été inclus dans le lexique orthographique de

*Zorman, 2006, diapo 23

l'enfant. Les élèves de 6^{ème} obtiennent une moyenne de 23,7 mots correctement lus sur 24. Cette réussite quasiment totale est révélatrice d'un bon fonctionnement de la voie d'adressage, limitant les erreurs dans la mesure où les mots appartiennent au lexique orthographique des enfants. En 6^{ème}, ce lexique est suffisamment riche pour que l'adressage soit utilisé pour lire non seulement les mots fréquents, mais aussi certains mots rares.

L'adressage syllabique, à distinguer de l'adressage, doit également être pris en compte. Lorsqu'il est confronté à un item inconnu, l'enfant utilise l'adressage syllabique pour identifier les différents graphèmes qui composent l'item. Plus l'enfant maîtrise le code grapho-phonémique et notamment les graphies complexes, plus cette procédure est utilisée. Elle est en effet plus précise et plus fiable que l'assemblage. L'analyse des corpus obtenus lors de notre étude* montre que les enfants de 6^{ème} semblent avoir souvent recours à cette procédure, en parallèle avec la procédure d'assemblage.

Enfin, nous avons observé une différence significative entre la vitesse de lecture des mots connus, lus par adressage et la vitesse de lecture des mots inconnus, lus par assemblage et adressage syllabique. En moyenne, nous avons calculé qu'un mot inconnu (pseudo-mot ou mot rare) est lu en 1,11 seconde, tandis qu'un mot connu (mot fréquent, irrégulier ou régulier) est lu en 0,64 seconde, presque deux fois plus vite.

1.4. Quand l'adressage devient la stratégie prépondérante

En 6^{ème}, le lexique orthographique des enfants est riche : il contient des mots fréquents mais aussi des mots rares. De ce fait, les enfants utilisent préférentiellement la procédure d'adressage qui permet une lecture précise et fiable, moyennant un faible coût cognitif. Les ressources cognitives et l'attention sont ainsi libérées pour favoriser la compréhension. Les élèves de 6^{ème} sont en train de devenir des lecteurs experts.

Il faut cependant se méfier lorsque l'utilisation de l'adressage devient (trop) automatique. Lorsqu'ils lisent, les enfants s'appuient sur certains indices visuels pour apparier la forme orthographique du mot avec la forme phonologique correspondante. Ils peuvent alors "passer à côté" d'indices visuels moins prégnants et risquent de récupérer une forme phonologique qui n'est pas celle attendue, bien qu'elle en soit proche. La lecture aboutit alors à une paralexie ou à une erreur de lexicalisation dans le cas des pseudo-mots. Ce type d'erreurs est encore souvent observé dans les corpus des élèves de notre population-test, ce qui indique un manque de précision dans la procédure d'adressage. Ils n'ont donc pas encore parcouru tout le chemin menant à l'expertise en lecture.

Nous nous sommes alors interrogées sur l'utilisation d'autres stratégies de lecture, comme l'analogie. Nous retiendrons le cas particulier du pseudo-mot "obyptienne" (MIM A), qui peut être lu [obiptjen], [obipsjen] ou [obitjen]. La seule réponse acceptée par les concepteurs de la BELEC est celle qui résulte d'une lecture par assemblage, à savoir [obiptjen]. Or il nous semble que les élèves qui lisent cet item [obipsjen] ou [obitjen] par analogie avec des mots connus (respectivement "égyptienne" ou "septième"), font preuve d'une plus grande maîtrise de la lecture. En effet, ils font appel à leur connaissance des régularités de la langue pour identifier un mot inconnu et ils utilisent la procédure d'adressage syllabique, plus rapide et efficace que l'assemblage.

Au sein de notre population-test, 43 % des enfants ont lu [obiptjen], 10 % ont lu [obipsjen], 14 % ont lu [obitjen] et les 33 % restants ont produit une réponse inadéquate. La réponse la plus fréquente est celle qui témoigne du recours à l'assemblage et donc pas encore à l'analogie. Près de la moitié des enfants de 6^{ème} n'utilise donc pas encore les stratégies de lecture par analogie que nous venons d'évoquer.

2. Orthographe

2.1. Graphies Consistantes Acontextuelles

Dans ces graphies, « les règles de correspondance phono-graphémique sont systématiques et indépendantes du contexte »*. Ainsi les phonèmes [pR], [v] et [u] s'écriront toujours "pr", "v" et "ou".

*Wessang, Gariel, 2007.

*Mousty et coll., 1994

Nous avons relevé plusieurs types d'erreurs : des confusions visuelles, auditives et des omissions. Ces erreurs sont peu fréquentes, comme le laissent présager les excellentes moyennes obtenues par les élèves de notre population-test : 10,98 / 11 pour les Consonnes Simples ; 3,8 / 4 pour les Consonnes Complexes ; 7,9 / 8 pour les Groupes Consonantiques ; 5,9 / 6 pour les Voyelles Complexes et 28,6 / 29 pour l'ensemble des Graphies Consistantes Acontextuelles.

Les Graphies Consistantes Acontextuelles sont donc bien maîtrisées par les élèves de 6^{ème}, même si quelques difficultés persistent.

2.2. Graphies Consistantes Contextuelles

Les scores moyens obtenus par les enfants de notre population-test sont les suivants : 5,8 / 6 pour les Mots Fréquents ; 5,2 / 6 pour les Mots Rares ; 11 / 12 pour l'ensemble des Graphies Consistantes Contextuelles.

La règle contextuelle ("n" devient "m" devant "b" et "p" ; /g/ s'écrit "gu" devant "e" et "i") n'est pas appliquée de façon systématique en 6^{ème}. Les enfants la connaissent pour l'avoir étudiée lors des cycles 2 et 3, mais ils ne l'ont pas (encore ?) généralisée. Cela expliquerait les difficultés qu'ils rencontrent pour l'appliquer dans les mots rares, et indiquerait qu'ils ont essentiellement recours à leur lexique orthographique pour écrire les Graphies Consistantes Contextuelles.

2.3. Graphies Inconsistantes Contextuelles

Pour ces graphies, les correspondances phonème-graphème dépendent du contexte. Pour chaque phonème, par exemple /s/, il y a une graphie dominante "s" et une graphie minoritaire "c".

Les moyennes obtenues par les élèves de 6^{ème} sont 16,9 / 18 pour les Graphies Dominantes ; 14,9 / 18 pour les Graphies Minoritaires ; 31,8 / 36 pour l'ensemble des Graphies Inconsistantes Contextuelles.

L'analyse des erreurs montre que les enfants ont tendance à privilégier la graphie dominante dans les mots fréquents comme dans les mots rares. Les erreurs observées ("serise" pour "cerise") sont des substitutions phonologiques, c'est-à-dire qu'elles respectent la forme phonologique de la cible, contrairement aux substitutions non phonologiques, qui « respectent le nombre de phonèmes de la cible, mais pas leur identité »* ("chochon" pour "cochon"). Ce dernier type d'erreurs est beaucoup plus rare chez les élèves de 6^{ème} que nous avons rencontrés.

D'autre part, les Graphies Inconsistantes Contextuelles sont mieux orthographiées dans les mots fréquents que dans les rares (17,7 vs 14,2 sur 18), les enfants auraient donc essentiellement recours à leur lexique orthographique pour écrire ces graphies.

2.4. Graphies Dérivables par la Morphologie

Dans cette épreuve, les mots se terminent par les graphies muettes "s" ou "t", dérivables par la morphologie ("gris", "maudit", etc.) ou non dérivables ("velours", "haricot", etc.).

Les moyennes obtenues par les élèves de 6^{ème} sont : 9,1 / 12 pour les Graphies Dérivables ; 8,1 / 12 pour les Graphies Indérivables et 17,3 / 24 pour l'ensemble des Graphies Dérivables par la Morphologie. Ces graphies sont mieux réussies dans les mots fréquents que dans les mots rares, ce qui indique que les enfants ont recours à leur lexique orthographique pour les mots connus.

Les erreurs rencontrées lors des passations de bilan concernent plutôt les mots rares et consistent en des omissions ou des substitutions de la graphie muette finale. Ces erreurs nombreuses apparaissent dans les graphies indérivables mais aussi dans les dérivables, ce qui confirme que les stratégies morphologiques sont difficiles à utiliser.

Les élèves de 6^{ème} semblent donc capables d'utiliser la morphologie dérivationnelle, enseignée à l'école élémentaire*, mais ils privilégient leur lexique orthographique lorsque c'est possible.

*Mousty et coll., 1994

*De Gaudemar, 2002

NIVEAU EN LECTURE / ÉCRITURE ET FACTEURS SOCIO-ÉCONOMIQUES

Dans la plupart des items, les résultats obtenus par les élèves de 6^{ème} laissent apparaître une grande dispersion des notes* et donc d'importantes variabilités interindividuelles dans les performances des enfants en lecture et en écriture de mots isolés. Nous nous sommes alors interrogées sur les causes pouvant expliquer ces écarts de performances et avons étudié les résultats obtenus en fonction de différents facteurs liés aux enfants eux-mêmes ou à leur milieu de vie.

Pour chaque enfant de notre échantillon, nous avons additionné les notes obtenues aux tests de lecture (MIM A, MIM B et REGUL) et d'écriture (ORTHO 3). MIM A et B sont notés chacun sur 72 et REGUL sur 48, ce qui fait un total de 192 points pour la lecture. Dans ORTHO 3, les différentes catégories de graphies observées sont notées sur 29, 12, 36 et 24, ce qui fait un total de 101 points pour l'écriture. Chaque enfant s'est donc vu attribuer une note en lecture et une note en écriture.

À partir de ces données, nous avons étudié la répartition des résultats en fonction :

- du sexe de l'enfant,
- de la scolarisation dans le public ou le privé,
- de la scolarisation en Zone d'Éducation Prioritaire ou non,
- de la catégorie socioprofessionnelle des parents,
- d'un bilinguisme éventuel.

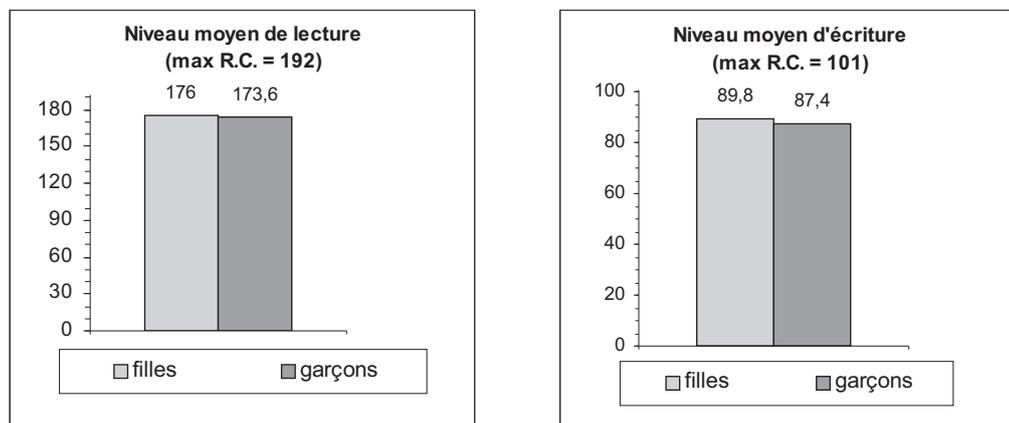
1. Répartition filles / garçons

Nous avons voulu savoir si le sexe de l'enfant avait une influence sur son niveau de lecture ou d'écriture de mots isolés en classe de 6^{ème}. Notre échantillon se divise donc en deux groupes : filles et garçons.

Nous avons calculé la moyenne des notes obtenues par les filles, d'une part en lecture et d'autre part en écriture. Nous avons fait de même pour le groupe des garçons.

Les résultats sont présentés graphiquement dans la figure 1.

Figure 1 : Nombre moyen de réponses correctes en lecture et écriture selon le sexe de l'enfant.



Les résultats font apparaître une très légère différence en faveur des filles, de 1,25 % en lecture et 2,5 % en écriture. Pour déterminer si cet écart est significatif, nous avons utilisé un test statistique de comparaison de moyennes*. Ce test met en évidence une différence de performances significative entre les filles et les garçons, en lecture comme en écriture de mots isolés.

Plusieurs interprétations sont possibles pour expliquer cet écart :

Interprétation 1 : les garçons portent moins d'intérêt que les filles à toutes les tâches scolaires ou qui s'en approchent. Dans la littérature, aucune étude ne permet de confirmer cette interprétation. Nous pouvons donc l'éliminer.

Interprétation 2 : le cerveau n'est pas identique chez les filles et chez les garçons, les performances en lecture et écriture de mots isolés reposeraient donc sur un substrat

*Tableaux récapitulatifs MIM, REGUL et ORTHO 3, à consulter sur www.glossa.fr

*Wessang, Gariel, 2007 : Annexe n°19

anatomique différent selon le sexe. En effet, des données neurologiques avancent que l'hémisphère gauche du cerveau, qui gère toutes les fonctions langagières, se développe plus rapidement chez les filles que chez les garçons.

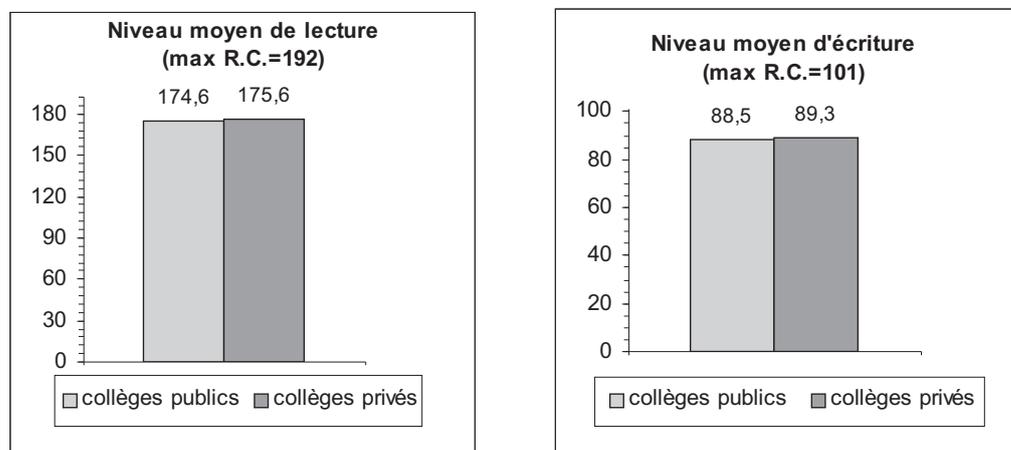
Le léger écart entre les résultats des filles et des garçons en lecture et en écriture de mots isolés pourrait donc être lié à la différence anatomique entre les cerveaux masculins et féminins.

2. Répartition collèges publics / collèges privés

Qui n'a jamais entendu dire que le niveau des établissements privés était nettement supérieur à celui des établissements publics ? Nous avons voulu vérifier si nos résultats corroboraient ce "cliché". Nous avons effectué la même opération que précédemment, mais en divisant notre population-test selon l'appartenance des élèves à un collège public ou privé.

Les résultats obtenus sont présentés graphiquement sur la figure 2.

Figure 2 : Nombre moyen de réponses correctes en lecture et écriture selon l'établissement fréquenté (public / privé).



L'écart séparant les performances de ces deux groupes vaut 0,5 % en lecture et 0,8 % en écriture et n'est pas significatif selon le test de comparaison de moyennes.

Le fait d'être scolarisé dans un établissement public ou privé n'influencerait donc pas les performances des enfants en lecture et écriture de mots isolés.

3. Répartition par catégories socioprofessionnelles

Nous nous proposons ici d'étudier les résultats obtenus par les enfants de notre population-test en fonction de la catégorie socioprofessionnelle à laquelle appartiennent leurs parents.

À chaque élève nous avons fait correspondre une catégorie socioprofessionnelle (ou C.S.P.). Lorsque les deux parents n'appartenaient pas à la même, nous avons conservé celle qui nous semblait la plus favorable.

L'INSEE décrit huit catégories socioprofessionnelles différentes, qui sont les suivantes* :

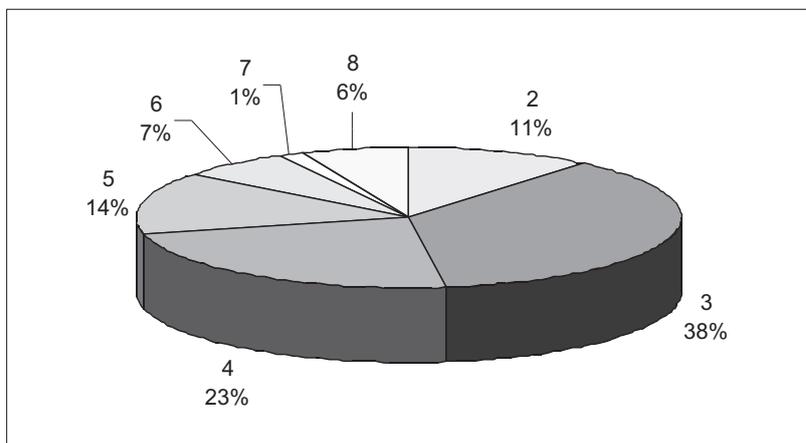
- 1 – agriculteurs exploitants,
- 2 – artisans, commerçants, chefs d'entreprises,
- 3 – cadres, professions intellectuelles supérieures,
- 4 – professions intermédiaires,
- 5 – employés,
- 6 – ouvriers,
- 7 – retraités,
- 8 – indéterminés : l'INSEE inclut dans cette catégorie les personnes sans activité professionnelle (hors retraités).

*INSEE, 2003

Afin de comparer leurs performances en lecture et en orthographe, nous avons divisé notre population-test en sept groupes correspondant aux catégories socioprofessionnelles représentées dans notre étude (la première catégorie, celle des agriculteurs, n'apparaît pas).

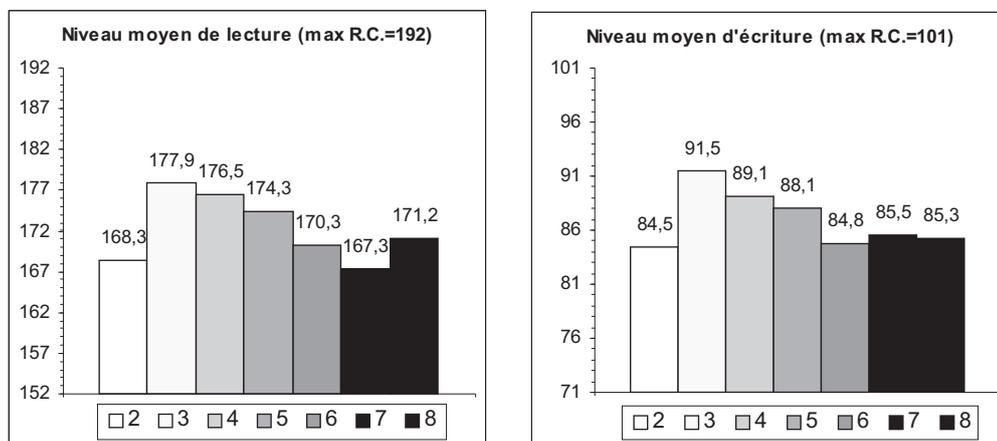
Le diagramme en secteurs de la figure 3 montre dans quelle proportion chaque catégorie socioprofessionnelle est représentée.

Figure 3 : Répartition des catégories socioprofessionnelles au sein de notre échantillon.



Les résultats obtenus par les enfants de notre échantillon, regroupés en fonction de la catégorie socioprofessionnelle de leurs parents, sont présentés graphiquement dans la figure 4.

Figure 4 : Nombre moyen de réponses correctes en lecture et écriture selon la catégorie socioprofessionnelle des parents.



Nous pouvons observer sur la figure 4 que les catégories socioprofessionnelles 3, 4 et 5 présentent des résultats légèrement supérieurs à ceux des autres catégories. La première place du "podium" revient aux cadres et professions intellectuelles supérieures (catégorie 3), la seconde place aux professions intermédiaires (catégorie 4) et la troisième aux employés (catégorie 5). Ces professions obtiennent en moyenne 176,2 en lecture et 89,6 en écriture.

Les quatre autres catégories socioprofessionnelles obtiennent en moyenne 169,3 en lecture et 85 en écriture. Elles regroupent en majorité des personnes sans activité professionnelle (catégories 7 et 8), des ouvriers (catégorie 6), des artisans, commerçants et chefs d'entreprise (catégorie 2).

Les élèves du premier groupe (catégories 3, 4 et 5) ont des résultats plus élevés que

ceux du deuxième groupe (catégories 2, 6, 7 et 8) : en moyenne 3,6 % de plus en lecture et 4,6 % de plus en écriture. Le test de comparaison de moyennes indique que l'écart est significatif.

Les performances des enfants en lecture et en écriture de mots isolés seraient donc différentes selon la catégorie socioprofessionnelle des parents.

Plusieurs interprétations sont possibles :

Interprétation 1 : le groupe qui obtient les meilleurs résultats est essentiellement composé d'enfants dont les parents exercent une profession « intellectuelle » nécessitant l'usage de la langue écrite. De ce fait l'écrit est valorisé à la maison.

Interprétation 2 : dans le groupe qui obtient de moins bons résultats, le niveau de rémunération des familles peut constituer un obstacle à l'accès aux sorties culturelles et aux loisirs. Les enfants ont moins la possibilité d'enrichir leur lexique orthographique et de générer des liens avec la lecture et l'écriture.

Ces deux interprétations ne sont pas incompatibles. Une étude de sociologie* avance que « le niveau socio-économique des parents ne serait pas l'unique facteur influençant la réussite scolaire des enfants ». Intervendraient également « la qualité de l'enseignement, mesurée par les caractéristiques de l'établissement ». Ainsi, bien qu'il ne soit pas l'unique facteur, le niveau socio-économique a une influence sur le niveau scolaire des enfants. Pour autant, nous ne pouvons pas affirmer avec certitude qu'il influence également les performances en lecture et écriture de mots isolés.

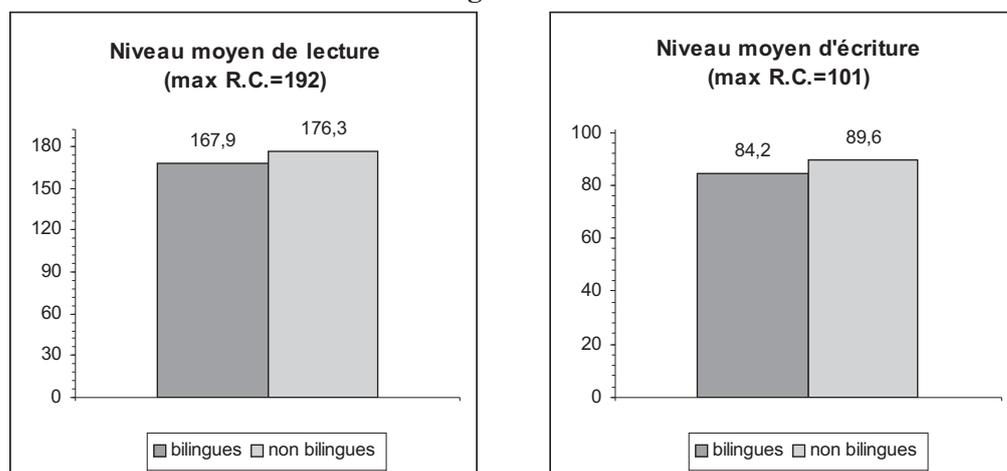
*Recotillet, Werquin, 2006

4. La question du bilinguisme

Nous avons voulu savoir si le fait d'être bilingue pouvait avoir une influence sur les performances d'un enfant en lecture et en orthographe. Nous avons donc divisé notre échantillon en deux groupes, les non bilingues (240 enfants, soit 84 %) et les bilingues (46 enfants, soit 16 %).

Les résultats sont présentés graphiquement dans la figure 5.

Figure 5 : Nombre moyen de réponses correctes en lecture et écriture selon la présence ou l'absence de bilinguisme.



Nous pouvons voir sur la figure 5 que les non bilingues présentent de meilleurs scores que les bilingues : 4,4 % de plus en lecture et 5,3 % de plus en écriture. Selon le test de comparaison de moyennes, l'écart est significatif.

Les performances en lecture et en écriture de mots isolés seraient différentes selon la présence ou pas d'un bilinguisme.

Plusieurs interprétations sont envisageables :

Interprétation 1 : dans le groupe qui obtient les moins bons scores, se trouve un fort pourcentage d'enfants parlant une langue nord-africaine ou asiatique (65,2 % de notre population-test). Des études linguistiques* ont prouvé que les enfants parlant une langue nord-africaine ou asiatique sont « désavantagés » par le sens de lecture et/ou par le mode

*Rafoni, Deruguine, 2003

de transcription, différents en français et dans l'autre langue parlée. En effet, pour les langues non latines, les modalités d'entrée dans le langage écrit sont différentes.

Interprétation 2 : dans le groupe qui obtient les moins bons scores, le bilinguisme ne serait pas porteur d'un enrichissement de la langue. Les deux langues seraient inégalement maîtrisées et plus souvent « mixées ». Ceci affecterait le niveau linguistique général de l'enfant et également son niveau de lecture et d'écriture de mots isolés.

Une étude portant sur le bilinguisme* affirme que les difficultés de lecture et d'écriture des enfants ne peuvent être expliquées uniquement par le bilinguisme lui-même. Toutefois, associé à des conditions de vie défavorables, il pourrait entraîner des difficultés majeures pour les enfants concernés*.

*Tabouret-Keller, 2003

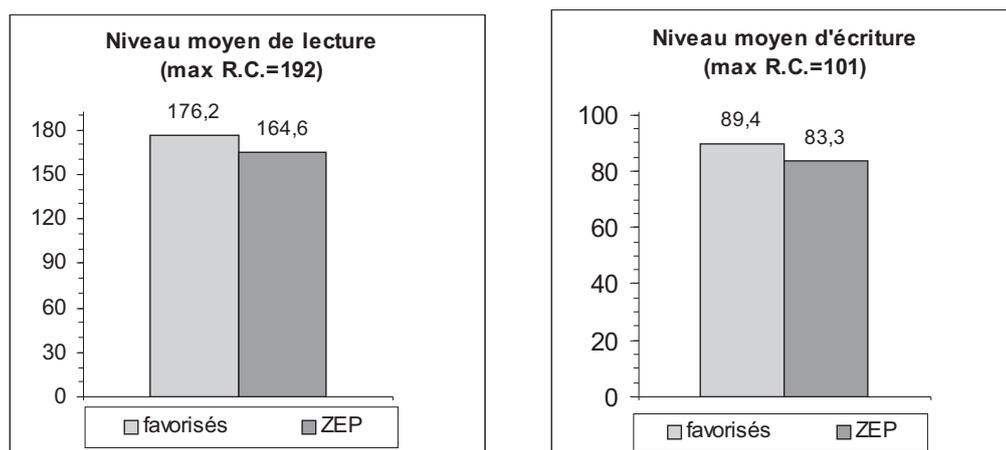
*Zeroulou, 1988 ; Duchêne, Py, 2005

5. Répartition selon l'implantation du collège

Nous nous sommes demandé si la zone d'implantation d'un établissement scolaire avait une influence sur les résultats de ses élèves. Pour le savoir, nous avons séparé notre échantillon en deux groupes, selon la scolarisation des enfants en Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP) ou non. 32 élèves (soit 11 %) fréquentent un établissement classé ZEP et 254 (soit 89 %) sont scolarisés dans une zone plus favorisée.

Nous avons ensuite calculé la moyenne des résultats obtenus par les enfants de ces deux groupes, pour les épreuves de lecture et d'écriture. Les résultats sont présentés dans la figure 6.

Figure 6 : Nombre moyen de réponses correctes en lecture et écriture selon l'implantation du collège (zone favorisée ou non).



Dans chacune de ces tâches, les élèves des zones plus favorisées obtiennent de meilleurs résultats que ceux scolarisés en ZEP : 6 % de plus, aussi bien en lecture qu'en écriture. Le test de comparaison de moyennes indique que l'écart est significatif.

Le fait d'être scolarisé en Zone d'Éducation Prioritaire ou dans une zone plus favorisée influencerait donc les performances des enfants en lecture et en écriture de mots isolés.

Plusieurs interprétations sont possibles :

Interprétation 1 : selon une étude de l'INSEE*, « le niveau de vie et de diplôme conditionnent toujours les pratiques culturelles ». Ainsi, dans les familles vivant en ZEP, plus susceptibles de présenter un niveau de vie et de diplôme relativement bas, la pratique de la lecture serait peu développée, l'écrit peu valorisé. Les enfants scolarisés en ZEP seraient alors moins entraînés que les autres à la lecture et désavantagés au niveau de la langue écrite.

*INSEE, 2005

Interprétation 2 : en ZEP, la précarité des situations familiales entraîne une perte de repères par rapport aux règles et à la loi. Ceci se traduit par des difficultés à accepter le code de l'écrit et se plier aux règles de vie scolaires permettant de bonnes conditions d'apprentissage et de travail.

Dans les années 80, créer de bonnes conditions de travail était une préoccupation

majeure. Les ZEP ont été mises en place dans ce contexte afin de permettre aux collègues sélectionnés d'apporter une réponse pédagogique adaptée aux besoins des élèves : heures d'enseignement supplémentaires, moins d'élèves dans chaque classe,... Mais ces moyens sont-ils systématiquement mis en œuvre sur le terrain ?

D'autre part, le rapport des enfants à la loi est un sujet complexe et difficile à aborder... Mais sans entrer dans des débats sociologiques complexes, nous pouvons tout de même nous interroger sur la place de la loi et de la règle dans les quartiers réputés difficiles. Ont-elles la même valeur que dans les quartiers plus privilégiés ?

Interprétation 3 : certains parents dont les enfants sont scolairement brillants tournent la carte scolaire pour les inscrire dans des collèges hors ZEP.

Deux études linguistiques* ont mis en évidence le fait que les parents issus des classes moyennes ou supérieures fuient les milieux plus modestes afin que leurs enfants ne connaissent pas des environnements « à la dynamique descendante ». Ainsi, les faibles résultats en lecture et écriture de mots isolés des enfants scolarisés en ZEP peuvent être expliqués par la « fuite » des élèves brillants dans des collèges hors ZEP.

6. Synthèse

Les données de la littérature indiquent que la présence d'un seul des facteurs socio-économiques que nous avons retenus (niveau de vie plutôt bas, bilinguisme, scolarisation en ZEP) ne suffit pas à expliquer des résultats faibles en lecture et en écriture de mots isolés. Nous avons alors cherché à savoir, pour chaque enfant ayant obtenu de mauvais résultats à la BELEC, s'il présentait un ou plusieurs facteurs "défavorisants".

Pour cela, nous avons consulté les fiches de renseignements remplies par chaque enfant de notre population-test, afin de déterminer si cet enfant était scolarisé en ZEP ou non, s'il était également bilingue, à quelle catégorie socioprofessionnelle appartenaient ses parents et s'il avait obtenu de bons résultats à la BELEC. Il en résulte que, dans notre étude :

- les enfants scolarisés en ZEP sont le plus souvent bilingues et ont un niveau de vie plutôt faible. Ils présentent de moins bons résultats que les autres enfants en lecture et écriture de mots isolés ;
- les enfants scolarisés hors ZEP ont le plus souvent un niveau de vie plutôt aisé et sont majoritairement non bilingues. Ils présentent les meilleurs résultats en lecture et écriture de mots isolés.

Ces enfants ne présentent donc pas un seul facteur défavorisant, mais ils sont concernés par les trois. Il est fort possible que ce soit le "cumul" de ces facteurs qui pénalise les enfants dans les tâches de lecture et d'écriture de mots isolés.

Cette notion doit être gardée en mémoire lorsqu'un enfant présentant un ou plusieurs de ces facteurs est évalué en bilan orthophonique : si ses résultats sont inférieurs à la norme établie dans notre étalonnage, ils peuvent toutefois s'approcher de la norme des enfants présentant le même profil que lui. Il sera donc prudent de garder une certaine distance par rapport à cet étalonnage et de relativiser les résultats de l'enfant, d'autant plus que les facteurs pouvant influencer ses performances en lecture et en orthographe ne sont pas abordés ici de façon exhaustive. Les conditions d'enseignement et d'apprentissage de l'écrit, le niveau de langage oral de l'enfant, ses capacités mnésiques et attentionnelles, sa pratique personnelle de la lecture et bien d'autres paramètres doivent être pris en compte.

PERTINENCE DE LA BELEC EN 6^{ÈME}

Afin de déterminer si la BELEC est pertinente pour des élèves de 6^{ème}, nous avons calculé le pourcentage d'enfants de la population-test ayant réussi l'intégralité des items, c'est-à-dire le pourcentage d'enfants ayant obtenu la note maximale pour chaque catégorie d'items des tests MIM, REGUL et ORTHO 3.

Comme l'ont confirmé Mousty et Leybaert*, une catégorie d'items réussie par moins

de 10 % des enfants serait trop difficile et donc pas adaptée pour la tranche d'âge considérée ("effet plancher").

De la même façon, une catégorie d'items réussie par plus de 90 % de la population-test serait trop "facile" pour cette tranche d'âge. Elle serait saturée et donc pas (ou plus) pertinente ("effet plafond").

Autrement dit, si le pourcentage d'enfants ayant réussi la totalité d'une catégorie d'items est compris entre 10 % et 90 %, cela indique que cette catégorie d'items est pertinente et "non saturée".

MIM

Cinq catégories d'items ne sont plus pertinentes dans MIM A et quatre dans MIM B. Certaines sont saturées (c'est-à-dire intégralement réussies par plus de 90 % des enfants) :

- Courts Fréquents Simples (C.F.S.), dans MIM A et B,
- Courts Fréquents Complexes (C.F.C.), dans MIM A et B,
- Longs Fréquents Simples (L.F.S.), dans MIM B,
- Longs Fréquents Complexes (L.F.C.), dans MIM A et B.

D'autres sont trop difficiles (c'est-à-dire réussies par moins de 10 % des enfants) :

- Courts Pseudo-mots Simples (C.P.M.S.), dans MIM A,
- Longs Pseudo-mots Complexes (L.P.M.C.), dans MIM A.

REGUL

Les items qui composent le test REGUL ne sont pas saturés. Ils ne sont pas non plus trop difficiles et restent pertinents en classe de 6^{ème}.

ORTHO 3

Graphies Consistantes Acontextuelles (G.C.A.) :

Les consonnes simples, les groupes consonantiques et les voyelles complexes proposés dans cette épreuve sont trop bien réussis par les élèves de 6^{ème} et ne sont donc plus pertinents au niveau quantitatif pour cette classe.

Seules les consonnes complexes restent pertinentes en 6^{ème}.

Graphies Consistantes Contextuelles (G.C.C.) :

Ces graphies sont entièrement pertinentes pour la classe de 6^{ème}.

Graphies Inconsistantes Contextuelles (G.I.C.) :

Seules les graphies dominantes rencontrées dans les mots fréquents sont saturées. Elles ne sont donc plus pertinentes d'un point de vue quantitatif.

Les autres types de Graphies Inconsistantes Contextuelles restent pertinents pour les élèves de 6^{ème}.

Graphies Dérivables par la Morphologie (G.D.M.) :

Sauf dans le cas des graphies indériverables rencontrées dans les mots rares (trop difficiles), les Graphies Dérivables par la Morphologie restent pertinentes pour la classe de 6^{ème}.

UTILISATION DE LA BELEC EN BILAN ORTHOPHONIQUE POUR DES ENFANTS DE 6^{ÈME}

Le calcul des pourcentages de réussite pour les différentes catégories d'items nous a permis de tirer certaines conclusions quant à l'utilisation de la BELEC en 6^{ème}, que nous allons à présent aborder.

Sur le plan quantitatif, la plupart des catégories d'items sont pertinentes : leur niveau de difficulté est adapté aux élèves de 6^{ème}. Ces catégories permettent de situer le niveau d'un enfant par rapport à la norme des enfants ayant le même niveau scolaire et par conséquent, de faire émerger un décalage pathologique.

Sur le plan qualitatif, elles apportent également des informations sur le fonctionnement des stratégies de lecture et d'orthographe de cet enfant : constitution de son lexique orthographique, efficacité des procédures d'assemblage, d'adressage et d'adressage syllabique, utilisation des stratégies orthographiques,...

Certains items ne sont toutefois pas pertinents. Cela signifie que leur niveau de difficulté n'est plus adapté pour les élèves de 6^{ème}, mais ils gardent un intérêt majeur dans l'analyse qualitative des erreurs et dans la passation du test et ce pour plusieurs raisons.

Certains items sont non-pertinents car trop difficiles pour les élèves de 6^{ème} :

- dans MIM A : les C.P.M.S. et L.P.M.C.,
- dans ORTHO 3 : les graphies indériverables dans des mots rares.

En bilan orthophonique et malgré leur difficulté, il peut être intéressant de confronter l'enfant à ce type d'items, afin d'observer ses réactions : comment gère-t-il la difficulté ? Essaie-t-il de réussir à tout prix ? Se décourage-t-il ? Ces observations constituent autant d'indices qui vont permettre à l'orthophoniste de mieux cerner le fonctionnement de l'enfant et de s'y adapter.

Certains items non-pertinents présentent quant à eux des taux de réussite particulièrement élevés :

- dans MIM A et B : les C.F.S., C.F.C. et L.F.C.,
- dans MIM B : les L.F.S.,
- dans ORTHO 3 : certaines Graphies Consistantes Acontextuelles (consonnes simples, groupes consonantiques et voyelles complexes) et Graphies Inconsistantes Contextuelles (graphies dominantes dans les mots fréquents).

Ces items sont saturés mais peuvent délivrer de précieuses informations tant sur le plan quantitatif que qualitatif :

- sur le plan quantitatif, l'échec d'un enfant pour ces items saturés (donc trop faciles) sera le témoin de difficultés majeures dans l'efficacité des stratégies de lecture ou d'orthographe ;
- sur le plan qualitatif, plusieurs informations pourront être apportées par ces items.

En premier lieu, ils peuvent renseigner sur la maîtrise du code écrit. En effet, trois des items saturés appartiennent aux Graphies Consistantes Acontextuelles dans ORTHO 3 (consonnes simples, groupes consonantiques et voyelles complexes). Il est important de vérifier que ces graphies sont maîtrisées par les enfants de 6^{ème}, puisque le code phonographique est la base sur laquelle s'appuie l'orthographe lexicale.

En second lieu, ces items permettent d'évaluer le lexique orthographique de l'enfant et le fonctionnement de la procédure d'adressage. En effet, la plupart des items saturés sont des mots fréquents (C.F.S., C.F.C. et L.F.C. dans MIM A et B, L.F.S. dans MIM B, G.C.C. dans les mots *fréquents* et G.I.C. dominantes dans les mots *fréquents*). Ces mots sont censés être connus, lus par adressage pour MIM et écrits facilement pour ORTHO 3. En bilan orthophonique, un échec sur ces items sera révélateur d'une grande difficulté dans l'efficacité des stratégies de lecture et d'orthographe, ainsi que d'une faiblesse du lexique orthographique.

De façon générale, les items saturés correspondent à des mots trop faciles pour un enfant de 6^{ème}. Les conserver permet d'éviter que l'enfant soit systématiquement en situation de réflexion lors de la passation du test.

Nous estimons donc que la globalité de la BELEC reste intéressante pour l'étude qualitative et/ou quantitative des stratégies de lecture et d'écriture. La BELEC permet de déterminer une pathologie dans les stratégies de lecture et d'orthographe chez un enfant de 6^{ème}. Son utilisation est toujours possible pour cette classe.

CONCLUSION

La rencontre avec les 286 élèves de 6^{ème} de notre population-test et l'évaluation de leurs performances en lecture et en écriture de mots isolés au moyen de la BELEC, nous ont permis de mettre à jour des différences interindividuelles significatives dans leur niveau de maîtrise de l'écrit. Notre étude a montré que ces différences pouvaient en partie s'expliquer par l'influence de certains facteurs extérieurs au langage écrit : sexe de l'enfant, niveau de vie, bilinguisme et zone d'implantation du collège.

Au-delà de ces inégalités de performances, un profil-type de l'enfant de 6^{ème} émerge. Il se présente comme un lecteur :

- rapide,
- ayant nettement étoffé son lexique orthographique,
- privilégiant nettement l'adressage à l'assemblage, au point d'en être gêné pour la lecture de pseudo-mots ou de mots jamais rencontrés, pris hors contexte phrastique,
- ne maîtrisant pas totalement le code grapho-phonémique.

En tant qu' "orthographeur" :

- il maîtrise les graphies simples mais pas toutes les complexes (Graphies Consistantes Acontextuelles),
- il connaît les règles contextuelles et la morphologie dérivationnelle, mais a essentiellement recours à son lexique orthographique pour écrire les Graphies Contextuelles et les Graphies Dérivables par la Morphologie.

En 6^{ème}, la plupart des enfants sont en train de devenir experts en lecture et en orthographe, même si certaines règles ne sont pas encore automatisées. Mais le chemin de l'apprentissage de l'écrit est long et difficile, il eut été étonnant que les élèves de 6^{ème} n'aient plus rien à apprendre...

D'autre part, les épreuves MIM, REGUL et ORTHO 3 sont pertinentes pour la classe de 6^{ème}, et permettent de déterminer une pathologie en lecture et écriture de mots isolés. Les orthophonistes pourront donc avoir recours, en complément de l'analyse qualitative déjà possible, à une analyse quantitative des résultats d'un enfant scolarisé en 6^{ème} grâce aux tableaux d'étalonnage*.

Il ne faut cependant pas oublier que l'étalonnage n'est qu'un *outil*, un moyen pour l'orthophoniste d'étayer son analyse qualitative par des données objectives. Le patient, avec son vécu, ses atouts, ses difficultés et ses attentes, ne peut se résumer à un simple score.

*www.glossa.fr

REMERCIEMENTS

Nous tenons tout d'abord à remercier particulièrement Monsieur Philippe Mousty et tous ses collaborateurs, qui ont permis la création et la diffusion de ces étalonnages et qui nous ont soutenus dans notre projet depuis le début.

D'autre part, nous profitons de cet article pour remercier Mesdames Marie Caillet-Tricot et Catherine Bélot-Vogel de nous avoir aidées à mener à bien notre mémoire de fin d'études.

Enfin, un grand merci à tous ceux qui ont collaboré de près ou de loin à la réalisation de notre mémoire et/ou de cet article.

BIBLIOGRAPHIE

- BENABOU, R., KRAMARZ, F., PROST, C. (2004). Zones d'Éducation Prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? Une évaluation sur la période 1982-1992. *Economie et statistique*, 380, 4 / 17-18. Paris : INSEE.
- DE GAUDEMAR, J.P. (2002). Programmes d'enseignement de l'école primaire. Arrêté du 25-1-2002, JO du 10-2-2002, NOR : MENE0200181A. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, Hors série n°1 du 14 février*.

- DUCHENE, A., PY, B. (2001). Bilinguisme, troubles du langage et enseignement des langues. In Les troubles du langage, *Résonances* n°5, janvier 2002, 5-7. Mensuel de l'Ecole valaisanne: ORDP. En ligne sur : <http://www.ordp.vsnet.ch/fr/resonance/2002/doc/No%2005-Resonances%20janv.%2002.pdf>
- I.N.S.E.E. (2005). *Enquête permanente sur les conditions de vie, personnes de 15 ans et plus*. <http://www.insee.fr>
- I.N.S.E.E. (2003). *Professions et Catégories Socioprofessionnelles (PCS)*. En ligne sur : http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=nomenclatures/pcs2003/liste_n1.htm
- MOUSTY, P., LEYBAERT, J., ALEGRIA, J., CONTENT, A., MORAIS, J. (1994). BELEC : une Batterie d'Évaluation du Langage Écrit et de ses troubles. In GRÉGOIRE, J., PIÉRART, B. (Eds), *Évaluer les troubles de la lecture : les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*, 127-145. Bruxelles: De Boeck.
- MOUSTY, P., LEYBAERT, J. (1999). Évaluation des habiletés de lecture et d'orthographe au moyen de la BELEC : données longitudinales auprès d'enfants francophones testés en 2^{ème} et 4^{ème} années. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 49(4), 325-342.
- RAFONI, J.C., DERUGUINE, N. (2003). Passerelles en quinze langues. Evaluation-lecture en langue d'origine cycles II et III. *Cahiers Ville-Ecole-Intégration n°1*: SCEREN-CNDP. En ligne sur : <http://www.cndp.fr/vei/>
- RECOTILLET, I., WERQUIN, P. (2006). L'école accroît-elle les risques de mauvaise insertion professionnelle ? Quelques éléments de réponses à partir du Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA). In BERET, P., GIRET, J., GRELET, Y., WERQUIN, P.(eds), *Transitions professionnelles et risques : XIIIes journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail*, Aix-en-Provence, 1er et 2 juin 2006, collection RELIEF, n°15. CEREQ. En ligne sur : <http://www.cereq.fr/pdf/jdl2006/27Recotillet.pdf> et <http://www.cereq.fr/pdf/relief15.pdf>
- RONDAL, J.A. (1997). *L'évaluation du langage*. Liège : Mardaga.
- TABOURET-KELLER, A. (2003). *Le bilinguisme : pourquoi la mauvaise réputation ?* LADISIS, URA CNRS 668, Université Louis Pasteur, Strasbourg I. SCEREN-CNDP. En ligne sur : <http://www.cndp.fr/revueVEI/83/MigFo83-2.htm>
- WESSANG, L., GARIEL, P. (2007). *Variabilités interindividuelles en lecture et en écriture de mots isolés : étalonnage de la BELEC en 6^{ème}*. Mémoire pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste. Toulouse III : Université Paul-Sabatier, Faculté de Médecine de Toulouse-Rangueil.
- ZEROULOU, Z. (1988). La réussite scolaire des enfants d'immigrés : l'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue Française de Sociologie*, 29(3), 447-470.
- ZORMAN, M. (2006). L'apprentissage de la lecture : les difficultés et les troubles. *Intervention pour le RASED*, Dijon, 09 février 2006. En ligne sur : <http://pagesperso-orange.fr/maiteor/lecture.htm#Zorman>
- www.glossa.fr: Tableaux récapitulatifs MIM, REGUL et ORTHO 3.

ETALONNAGE DE LA BELEC CLASSE DE 6^{ème}

ANNEXE

Tableaux récapitulatifs MIM A

Réponses correctes :

6 ^{ème}	Min	Max	P03	P10	P25	P50	P75	P90	MO	ET
CFS	5	6	5,55	6	6	6	6	6	5,97	0,17
CFC	4	6	5	6	6	6	6	6	5,92	0,28
CRS	4	6	5	5	6	6	6	6	5,86	0,37
CRC		6	4	5	5	6	6	6	5,60	0,66
C.PM.S		6	3	4	4	5	5	5	4,66	0,64
C.PM.C		6	4	5	5	6	6	6	5,53	0,78
LFS	4	6	5	5	6	6	6	6	5,84	0,40
LFC	3	6	5	6	6	6	6	6	5,94	0,32
LRS	4	6	5	5	6	6	6	6	5,85	0,42
LRC	3	6	4	4	5	5	6	6	5,35	0,73
L.PM.S	0	6	1		3	5	5	6	4,28	1,43
L.PM.C	0	6	1		3	4	5	5	3,62	1,41
Mots n = 48	37	48	41	44	46	47	48	48	46,32	1,84
Pseudo-mots n = 24	10	24	12,55	14	16	19	20	21,50	18,10	2,86
Effet Lexicalité %									21,10	10,55
Mots Fréquents n = 24	20	24		23	24	24	24	24	23,67	0,69
Mots Rares n = 24	15	24	19	21		23	24	24	22,65	1,47
Effet Fréquence									1,03	1,38
Items Courts n = 36	27	36	30	31	33	34	35	35	33,54	1,60
Items Longs n = 36	20	36	24	27	29	31	33	34	30,88	3
Effet Longueur									2,66	2,53
Items Simples n = 36	25	36	28	30	31	33	34	35	32,45	2,08
Items Complexes n = 36	23	36	26	29	30	33	34	35	31,97	2,54
Effet Complexité									0,48	2,20
TOTAL n = 72	49	71	55	59	62	65	67	69	64,42	4,08

Temps de lecture :

6 ^{ème}	Min	Max	P03	P10	P25	P50	P75	P90	MO	ET
CFS	1	8,56	5,59	4,31	3,62	2,97	2,46	2,1	3,16	1,03
CFC	1,59	7,32	5,3	4,6	3,68	3,03	2,5	2,18	3,19	0,94
CRS	1,69	10,6	7,23	5,4	4,41	3,49	2,86	2,5	3,78	1,37
CRC	1,97	11,84	8,34	6,42	5,15	4,03	3,26	2,63	4,36	1,62
C.PM.S	1,84	9,38	7,21	5,88	4,71	3,78	3,09	2,82	4,08	1,35
C.PM.C	2,25	11,9	8,29	6,93	5,59	4,39	3,56	2,92	4,68	1,6
LFS	2,78	15,66	11,67	8,47	6,74	5,58	4,72	4,05	6,01	2,09
LFC	1,96	15,1	8,44	6,14	4,97	4,12	3,53	3,07	4,48	1,63
LRS	2,9	14,5	10,52	8,83	7,27	5,83	4,81	4,07	6,19	1,96
LRC	2,75	16,31	11,85	8,68	7,08	5,57	4,68	3,81	6,09	2,22
L.PM.S	3,94	23,8	18,66	15,25	13,28	11,44	9,61	8,37	11,74	3,06
L.PM.C	5,5	24,69	18,68	15,44	13	11,02	9,24	7,81	11,46	3,22
Mots n = 48	20,24	77,1	64,18	50,32	41,54	36,02	30,15	26,04	37,27	10,25
Pseudo-mots n = 24	14,41	62,9	48,29	40,41	36,18	31,11	26,80	23,17	31,96	7,5
Effet Lexicalité (tps/item)									0,56	0,2
Mots Fréquents n = 24	9,28	36,29	28,39	22,65	18,53	15,92	13,77	12,08	16,84	4,65
Mots Rares n = 24	9,96	47,06	35,47	27,45	23,36	19,31	16,13	13,92	20,43	6,17
Effet Fréquence									3,59	3,77
Items Courts n = 36	12,65	50,06	37,16	31,87	26,24	22,3	18,68	15,98	23,25	6,38
Items Longs n = 36	22,63	89,47	75,1	58,05	51,2	45,19	38,49	33,04	45,98	11,24
Effet Longueur									22,73	7,44
Items Simples n = 36	17,23	68,19	53,55	45,2	38,96	34,4	29,22	25,34	34,97	8,59
Items Complexes n = 36	18,03	66,57	54,3	44,9	39,08	32,95	28,57	24,39	34,26	8,6
Effet Complexité									-0,71	4,06
TOTAL n = 72	35,47	132,8	110	88,29	77,36	68,11	58,35	49,7	69,23	16,7

Tableaux récapitulatifs MIM B :

Réponses correctes :

6 ^{ème}	Min	Max	P03	P10	P25	P50	P75	P90	MO	ET
CFS	5	6	6	6	6	6	6	6	5,97	0,17
CFC	5	6	5	6	6	6	6	6	5,95	0,21
CRS	2	6	4	5	6	6	6	6	5,71	0,61
CRC	2	6	3	4	5	5	6	6	5,27	0,90
C.PM.S	4	6	4	5	5	6	6	6	5,60	0,58
C.PM.C	1	6	2	3	4	5	6	6	4,70	1,18
LFS	4	6	5	6	6	6	6	6	5,93	0,26
LFC	4	6	5	6	6	6	6	6	5,92	0,29
LRS	3	6	5	5	6	6	6	6	5,74	0,51
LRC	3	6	4	5	5	6	6	6	5,57	0,68
L.PM.S	0	6	2	3	4	5	5	6	4,52	1,23
L.PM.C	1	6	2	3	4	5	5	6	4,41	1,28
Mots n = 48	37	48	41	44	45	47	47	48	46,07	2,02
Pseudo-mots n = 24	10	24	13	15	17	20	21	23	19,24	2,97
Effet Lexicalité %									15,81	10,63
Mots Fréquents n = 24	21	24	23	23	24	24	24	24	23,78	0,50
Mots Rares n = 24	14	24	17,55	20	22	23	24	24	22,29	1,82
Effet Fréquence									1,49	1,74
Items Courts n = 36	25	36	28,55	31	32	33	35	36	33,21	2,11
Items Longs n = 36	19	36	26	28	30	33	34	35	32,09	2,88
Effet Longueur									1,12	2,43
Items Simples n = 36	26	36	28,55	31	32	34	35	36	33,48	2,05
Items Complexes n = 36	22	36	25	28	30	32	34	35	31,83	2,86
Effet Complexité									1,65	2,28
TOTAL n = 72	48	72	55	59	63	66	69	70	65,30	4,42

Temps de lecture :

6 ^{ème}	Min	Max	P03	P10	P25	P50	P75	P90	MO	ET
CFS	1,25	7,96	5,12	4,27	3,41	2,77	2,39	2,11	2,99	0,94
CFC	1,68	9,15	5,03	3,9	3,15	2,62	2,28	1,97	2,83	0,91
CRS	1,67	12,02	7,37	5,27	4,34	3,5	2,94	2,42	3,82	1,46
CRC	1,78	15,06	7,87	6,55	5,44	4,2	3,37	2,7	4,56	1,75
C.PM.S	2,05	19,88	9,03	7,59	6,18	5,09	4,15	3,45	5,33	1,81
C.PM.C	1,97	12,85	9,65	7,43	5,96	4,82	3,69	2,88	5,04	1,91
LFS	2,68	11,25	8,22	6,75	5,56	4,79	4,09	3,53	5,01	1,36
LFC	2,25	12,5	7,63	6,33	5,13	4,25	3,59	3,06	4,53	1,43
LRS	2,75	18,82	11,58	9,36	7,77	6,19	5,09	4,2	6,58	2,27
LRC	2,65	28,16	12,05	9,47	7,96	6,61	5,25	4,24	6,93	2,68
L.PM.S	4,9	22,28	17,61	15,05	13,13	10,96	9,14	7,69	11,24	2,99
L.PM.C	4,34	23,38	16,66	13,64	12,11	10,02	8,07	6,72	10,25	3,04
Mots n = 48	17,8	91,13	60,48	48,3	41,76	36	30,57	26,17	37,24	10,18
Pseudo-mots n = 24	15,33	68,75	49,03	41,74	35,87	31,34	26,09	22,46	31,85	8,35
Effet Lexicalité (tps/item)									0,55	0,22
Mots Fréquents n = 24	8,27	33,28	23,98	20,54	17,06	14,84	12,71	11,14	15,36	3,85
Mots Rares n = 24	9,53	57,85	37,97	29,28	24,56	21,18	17,34	14,69	21,88	6,91
Effet Fréquence									6,52	4,64
Items Courts n = 36	12	61,15	37,49	33,07	27,67	23,56	19,75	17,14	24,56	6,94
Items Longs n = 36	21,94	100,85	69,45	57,81	49,97	43,07	37,01	32,03	44,53	11,33
Effet Longueur									19,97	6,72
Items Simples n = 36	17,99	74,77	55,67	44,69	38,99	33,94	29,25	25,55	34,96	8,7
Items Complexes n = 36	16,15	77,75	52,99	44,7	38,21	33,12	28,41	23,34	34,14	9,35
Effet Complexité									-0,82	4,24
TOTAL n = 72	34,74	149,10	108,66	88,63	77	67,29	57,57	49,54	69,09	17,55

Tableaux récapitulatifs REGUL

Réponses correctes :

6 ^{ème}	Min	Max	P03	P10	P25	P50	P75	P90	MO	ET
Réguliers n = 24	18	24	21,55	23	23	24	24	24	23,59	0,84
Irréguliers n = 24	13	24	17	19	21	22	23	24	21,60	2,13
Total n = 48	31	48	39	42	44	46	47	48	45,19	2,64
Effet Régularité									1,99	1,87

Temps de lecture :

6 ^{ème}	Min	Max	P03	P10	P25	P50	P75	P90	MO	ET
Réguliers n = 24	6,54	35,32	20,54	16,89	14,59	12,27	10,58	9,07	12,88	3,62
Irréguliers n = 24	8,13	54,98	29	23,82	18,96	15,81	13	11,19	16,74	5,68
Total n = 48	15,5	90,3	48,49	40,02	33,62	28	23,98	20,45	29,62	8,82
Effet Régularité									3,86	3,61