Évaluer les compétences en lecture des collégiens en 6^e/5^e

Assessing reading skills in 6th and 7th graders

Jacques Aubret, Serge Blanchard et Jean-Claude Sontag

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/osp/1015>

DOI : 10.4000/osp.1015

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 15 septembre 2006

Pagination : 446-473

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Jacques Aubret, Serge Blanchard et Jean-Claude Sontag, « Évaluer les compétences en lecture des collégiens en 6^e/5^e », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 35/3 | 2006, mis en ligne le 28 septembre 2009, consulté le 07 février 2023. URL : <http://journals.openedition.org/osp/1015> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.1015>

Ce document a été généré automatiquement le 7 février 2023.

Tous droits réservés

Évaluer les compétences en lecture des collégiens en 6^e/5^e

Assessing reading skills in 6th and 7th graders

Jacques Aubret, Serge Blanchard et Jean-Claude Sontag

Introduction

- 1 C'est parce que le niveau de compréhension de lecture est considéré comme une composante importante dans la réussite scolaire des élèves au collège que les conseillers d'orientation ont travaillé au dépistage de jeunes rencontrant des difficultés spécifiques en lecture, et cela dès les années 1960. À partir des années 1980, les conseillers d'orientation ont participé à des évaluations en lecture dans les classes de sixième en vue de la mise en place de « traitements pédagogiques » dans le cadre de *Programmes d'action éducative* (P.A.E.) destinés à améliorer le niveau de lecture des élèves du cycle d'observation.
- 2 Une batterie d'épreuves centrées sur l'analyse des compétences des lecteurs a été élaborée au service de recherche de l'I.N.E.T.O.P. et publiée au début des années 1990 afin d'évaluer de façon analytique les compétences des élèves à l'entrée au collège (Aubret & Blanchard, 1991a). Nous présentons deux épreuves de cette « batterie d'évaluation des compétences d'un lecteur », après avoir esquissé un historique rapide des pratiques des conseillers d'orientation en matière d'évaluation de la lecture en début de collège.

Pratiques d'évaluation de la lecture des conseillers d'orientation : du dépistage de la dyslexie aux P.A.E. en lecture

- 3 Nous présentons quelques-unes des pratiques d'évaluation de la lecture mises en œuvre, à partir des années 1960, par les conseillers d'orientation, avec l'objectif de favoriser l'adaptation scolaire des élèves entrant au collège.

Le dépistage des difficultés spécifiques en lecture

- 4 Les années 1960, qui voient la mise en place de la généralisation de la scolarité au collège, sont marquées par le développement des services d'orientation et par leur intégration progressive dans le système scolaire. L'orientation commence ainsi à devenir scolaire. Les conseillers consacrent une partie de leurs activités à l'observation (individuelle ou collective) des élèves et contribuent par là à leur adaptation scolaire dans le cadre d'une politique globale de démocratisation de l'enseignement.
- 5 C'est dans le cadre d'un travail d'aide à l'adaptation scolaire que les conseillers se sont intéressés aux difficultés en lecture, comme en témoignent les pratiques de dépistage systématique en sixième conduites dès le début des années cinquante par Jean Beaussier, alors directeur du centre d'orientation de Versailles et, plus tard, par le groupe de travail de 10 conseillers de Seine-et-Oise qui se réunissait au centre d'orientation de Versailles en 1964 (Caroff, 1987).
- 6 André Bertin (1982), qui a participé à ce groupe, lui aussi directeur de centre d'orientation, met au point au cours des années 1970, une batterie d'épreuves de dépistage des difficultés en lecture que quelques conseillers d'orientation placés sous sa responsabilité appliquent dans les collèges dont ils ont la charge dans les districts scolaires de Juvisy, de Brunoy et de Montgeron. Les séances collectives – auxquelles J.-C. Sontag, conseiller d'orientation au C.I.O. de Montgeron, a participé – se déroulent de la manière suivante. Les élèves de sixième répondent à trois types d'épreuves : *l'échelle collective de niveau intellectuel* (E.C.N.I., Cahier IV), une épreuve standardisée d'orthographe et les feuilles D, E et F du *test de lecture silencieuse* (Pelnard, 1981 ; Aubret & Blanchard, 1991b). Le mode d'évaluation repose sur l'écart observé, chez chaque élève, entre ses résultats aux épreuves de type scolaire (orthographe et lecture) et ses résultats à l'épreuve de niveau intellectuel. Sont définis comme dyslexiques les élèves dont les résultats aux épreuves scolaires sont significativement inférieurs à ceux obtenus aux épreuves de niveau intellectuel. A. Bertin a ainsi été amené à conseiller une rééducation orthophonique à environ 15 % des élèves de sixième. Aspect original de la démarche de A. Bertin, il est intervenu auprès de la municipalité de Yerres afin qu'elle prenne en charge le paiement d'une orthophoniste venant assurer au collège les rééducations des élèves préalablement dépistés. L'objectif de Bertin est de faire mieux accepter par les parents le conseil de rééducation donné pour leur enfant, les parents hésitant souvent à suivre le conseil lorsque la rééducation est donnée dans une institution du type « Centre d'Hygiène Mentale » ou « Centre Médico-Pscho-Pédagogique ». Le succès d'une telle démarche repose en grande partie sur la qualité des liens institutionnels qu'André Bertin a su créer au plan local au cours d'une longue période consacrée à la recherche d'innovations psychopédagogiques et pratiques.

L'originalité de la méthode, le pouvoir de conviction de son directeur ont permis aux C.I.O. dont il avait la charge d'agir en partenariat avec les enseignants dans le cadre d'une politique éducative de la ville.

- 7 Dans ce type d'action, le diagnostic des difficultés est conduit dans la perspective de leur remédiation ; on se focalise sur les élèves les plus faibles qui sont pris en charge par une spécialiste, l'orthophoniste.

De l'évaluation du niveau de lecture aux groupes de soutien

- 8 Quand le pourcentage des élèves en difficulté devient très important, il paraît alors difficile de ne recourir qu'à la solution des rééducations orthophoniques individuelles. Présentons brièvement deux exemples de soutien pédagogique :

- En septembre 1974, les conseillers d'orientation du C.I.O. d'Évreux constatent que 60 % des élèves de sixième d'un collège obtiennent, à une épreuve de compréhension de lecture, des résultats faibles (quart inférieur de l'étalement). Cette évaluation collective est complétée par une évaluation individuelle (chaque élève subit une épreuve de lecture à haute voix). Le conseiller d'orientation communique les résultats aux professeurs qui décident d'organiser des groupes de soutien. Soixante deux élèves sont répartis en trois groupes de lecture qui commencent à fonctionner en janvier à raison d'une heure par semaine. Cinq élèves parmi les plus faibles suivent parallèlement une rééducation orthophonique au Centre Médico-Psycho-Pédagogique (C.M.P.P.). En fin d'année scolaire, trente sept élèves sur les cinquante deux qui ont répondu à l'épreuve de retest (nouvelle évaluation au moyen de l'épreuve passée précédemment en septembre) ont progressé d'au moins deux catégories sur l'étalement en onze catégories utilisées.
- En septembre 1977, un conseiller d'orientation du C.I.O. de La Réole entreprend une évaluation du niveau de lecture des élèves de sixième à la demande de six professeurs de français d'un collège qui ont décidé de travailler en équipe pour pouvoir faire face aux problèmes pédagogiques posés par la mise en place des classes hétérogènes de la réforme Haby. Deux groupes de soutien fonctionnent au cours de l'année. L'évaluation terminale montre que, dans l'ensemble, les élèves ont fait des progrès encourageants dans le domaine de la compréhension de lecture.

- 9 Avec ces deux derniers types d'intervention, on constate que les réponses aux évaluations initiales se diversifient : rééducation orthophonique pour les plus faibles, groupes de soutien animés par les professeurs pour les autres. On notera que les actions pédagogiques sont uniquement destinées aux élèves faibles.

De l'évaluation du niveau de lecture à l'élaboration de Projets d'action éducative (P.A.E.) « Lecture »

- 10 Au cours des années 1980, les actions pédagogiques visant à l'amélioration du niveau de lecture des élèves de 6^e se développent dans le cadre de la mise en place des *Zones d'éducation prioritaires* (Z.E.P.), de l'incitation au lancement de Projets d'action éducative (P.A.E.), et de la rénovation des collèges. De nombreuses actions d'évaluation en lecture ont été mises en œuvre par des C.I.O., parmi lesquels on peut citer les C.I.O. d'Angers, d'Auch, d'Avranches, d'Évreux, de Gennevilliers, de La Réole, de Montgeron (Odry & Serre, 1985) de Nice, de Sablé, de Saint-Maur, de Saumur, de Troyes, de Vesoul (Aubret & Blanchard, 1991b, pp. 115-116), cette liste n'étant évidemment pas exhaustive.

- 11 La note de service du 3 juillet 1981 (B.O. n° 27, p. 2085), intitulée « *Mesures pédagogiques prioritaires dans les collèges en 1981-1982* », souligne la nécessité d'apporter aux « élèves qui rencontrent des difficultés scolaires graves, de nature parfois à compromettre le déroulement normal de leur scolarité au collège, en particulier en 6^e et en 5^e, l'aide pédagogique qui réponde à leurs besoins ». La focalisation sur la lecture devient explicite dans la note de service du 8 janvier 1985 (B.O. n° 1 spécial du 17/01/1985, p. 17), relative à la préparation de la rentrée scolaire 1985 dans les collèges. On insiste sur le fait que : « le développement de la lecture au collège est une priorité absolue ; tous les élèves doivent accéder pleinement à la communication écrite, savoir utiliser la presse et découvrir les grands auteurs de notre littérature. »
- 12 Plusieurs projets d'action éducative en lecture se sont inspirés d'un travail auquel J.-C. Sontag a participé dans le cadre de son activité de conseiller d'orientation au lycée de Montgeron (lycée expérimental de plein exercice) en 1978-79. Il est intéressant de rappeler les principes qui ont sous-tendu la mise en place de ce travail (pour une présentation détaillée, voir C.I.E.P., 1981 et Lazar, 1984).
- 13 La recherche a été conduite dans 2 des 7 classes de sixième du Lycée de Montgeron, les 5 autres classes servant de groupe témoin. D'une part, la lecture étant envisagée comme une activité outil, en jeu dans toutes les disciplines scolaires, les exercices sont pris en charge par tous les professeurs (ce qui implique un temps de travail en équipe pour les enseignants) et non par le seul professeur de français.
- 14 D'autre part, cette conception élargie de la lecture amène les professeurs à s'intéresser à l'ensemble des élèves, et non aux seuls élèves faibles, en diversifiant les types d'aides et d'exercices. Si les élèves faibles peuvent bénéficier d'une aide consistant à renforcer les mécanismes de base, les élèves moyens et bons peuvent tirer profit d'exercices visant à améliorer leur vitesse de lecture et à diversifier leurs stratégies de lecture (on ne lit pas le texte d'un problème de mathématique de la même manière qu'on parcourt un journal, qu'on lit un roman, qu'on cherche un renseignement précis dans un livre de science, d'histoire ou dans une encyclopédie...). Sur ce dernier point, on voit l'intérêt d'associer le documentaliste au travail de l'équipe des professeurs.
- 15 Les quelques types d'intervention présentés montrent que la diversité des situations a suscité une diversité de réponses pédagogiques. Dans les deux premiers types d'action, le conseiller d'orientation participe au dépistage des élèves en difficulté qui seront aidés dans ou hors de l'institution scolaire. Dans le troisième type d'action, l'évaluation conduite par le conseiller d'orientation à l'aide d'épreuves de connaissances standardisées peut jouer le rôle de « régulateur pédagogique » en permettant de mieux adapter les traitements pédagogiques aux niveaux des élèves. On retrouve une évolution du rôle du conseiller analysée par M. Huteau et J. Lautrey (1978) : « *Lorsque les cas d'inadaptation, d'échec scolaire, d'orientation difficile, ont tendance à devenir la règle, la solution des problèmes individuels passe par l'action sur les structures du système de formation et sur la pédagogie. Le déplacement des activités du conseiller-psychologue, des interventions ponctuelles d'orientation vers le versant psycho-pédagogique, est d'ailleurs une ligne d'évolution constante de la profession* » (p. 112). Notons, dans cet esprit, que de telles pratiques innovantes ont permis au cours des années 1982/1983 de proposer dans un collège du district de Montgeron la mise en œuvre (en concertation avec les instituteurs de C.M.2 et les professeurs de 6^e volontaires), d'un cycle d'observation en trois ans.
- 16 Abordons maintenant la question des outils d'évaluation de la lecture que les conseillers d'orientation-psychologues peuvent utiliser.

L'évaluation des compétences du lecteur à l'entrée en collège

- 17 La batterie d'évaluation des compétences du lecteur (Aubret & Blanchard, 1991a) a un objectif d'évaluation analytique. Elle vise à analyser différents niveaux de traitement à l'aide de plusieurs types d'épreuves en se référant à la notion de niveau de traitement présentée par Craik (1976). Cette batterie de lecture (niveau 6^e/5^e) comprend les épreuves suivantes :
- une « *épreuve de vocabulaire* » qui permet d'évaluer la richesse du vocabulaire du lecteur et ses capacités à prendre en compte les caractéristiques phonologiques, sémantiques et morphologiques des mots dans une tâche de catégorisation ;
 - une épreuve de « *traitement de phrases lacunaires* » – dans laquelle les mots supprimés sont en majorité des mots exprimant des articulations logiques, des déterminants, des pronoms personnels, relatifs ou démonstratifs – qui vise à tester l'aptitude d'un lecteur à rétablir un texte en respectant à la fois les contraintes sémantiques et syntaxiques ;
 - une épreuve de « *puzzle verbal* » qui présente des phrases en désordre, et qui vise à évaluer la capacité du lecteur à rétablir l'ordre correct des phrases dans un texte ;
 - une épreuve de « *correction de textes* » qui consiste à corriger des erreurs introduites dans trois textes, erreurs qui relèvent soit de l'orthographe lexicale, soit de l'orthographe grammaticale ;
 - une épreuve « *d'identification du sujet du verbe* » qui comprend 60 items. Cette épreuve est centrée sur la reconnaissance du sujet du verbe et sur l'une des applications de cette reconnaissance, l'accord du verbe avec son sujet.
- 18 C'est la multiplicité des capacités en jeu dans la compréhension de lecture qui conduit à recommander l'emploi de batteries d'épreuves d'évaluation (Meyer & Phelut, 1987).
- 19 On comprend qu'une batterie d'épreuves de ce type est susceptible de fournir un riche ensemble d'informations sur les capacités et les modes de fonctionnement d'un lecteur. Les contraintes liées à la longueur de cet article nous limitent à ne présenter ici que deux épreuves de cette batterie d'évaluation : l'épreuve de compréhension de lecture « *Traitement de phrases lacunaires* » (T.P.L. 6/5) et l'épreuve d'orthographe « *Correction de textes* » (C.T. 6/5).
- 20 En 2005-2006, la directrice du C.I.O. de Saint-Maur (94) a fait appel à l'I.N.E.T.O.P.¹ pour évaluer, en fin d'année scolaire, les compétences en lecture d'élèves dyslexiques scolarisés dans une « U.P.I. lecture »² afin d'aider l'équipe éducative à se prononcer sur un retour de ces élèves dans l'enseignement traditionnel. En accord avec la directrice de C.I.O. et la conseillère d'orientation-psychologue en charge de cette classe, trois épreuves ont été utilisées : l'épreuve de lecture silencieuse, l'épreuve de « *Traitement de phrases lacunaires* » (T.P.L. 6/5) et l'épreuve « *Correction de textes* » (C.T. 6/5). Ce travail nous a permis d'établir des étalonnages récents pour les tests T.P.L. 6/5 et C.T. 6/5.

Analyse des contraintes syntaxiques et sémantiques de textes : test « *Traitement de phrases lacunaires* » (T.P.L. 6/5)

- 21 On considère généralement la lecture comme la résultante d'un ensemble d'activités : activité de génération d'hypothèses et activités de contrôle et de vérification. Les

premières qui s'appuient sur l'analyse des informations prélevées, textuelles et contextuelles, peuvent être contrariées par la suppression de mots essentiels du texte. Les activités de vérification et de contrôle se trouvent alors amplifiées par la nécessité de tester la plausibilité d'hypothèses concurrentes. Certes, les performances obtenues dans des épreuves « à trous » ou épreuves dites « de closure » (Landsheere, 1973) ne constituent pas nécessairement une indication fiable des compétences du lecteur. Mais nous avons montré par ailleurs (Aubret, 1986) qu'il était possible de contrôler suffisamment le choix des mots à effacer dans un texte pour que la performance à ce type de tâche puisse servir de révélateur de l'aptitude de l'élève à rétablir un texte en respectant l'ensemble des contraintes de l'écrit. L'observation qu'elle permet prend une valeur diagnostique utile au psychologue travaillant en milieu scolaire lorsque les réponses de l'élève expriment de façon répétitive un déficit attribuable à l'absence de repérage de l'une ou de l'autre des catégories de contraintes de la langue écrite. C'est ce qui a guidé la conception de l'épreuve présentée sous le titre : *Traitement de phrases lacunaires* (en abrégé T.P.L. 6/5).

Principes de construction du Test « traitement de phrases lacunaires »

- 22 Le test se compose de six textes brefs (entre cinq et dix lignes chacun), portant sur des thèmes variés : théâtre, animaux, jeu, aventure... Les mots effacés sont en majorité des mots exprimant des articulations logiques entre des groupes de mots ou des phrases, des déterminants, des pronoms personnels, des pronoms relatifs ou démonstratifs. Chaque item correspond à un mot manquant. Plusieurs solutions sont généralement possibles. Dans la majorité des cas on peut distinguer les réponses des sujets selon la nature des contraintes prises en compte et repérer ainsi les élèves sensibles à l'une des catégories de contraintes au détriment de l'autre. Une catégorisation des réponses est proposée dans ce but (voir les consignes de correction). Elle permet, le cas échéant, une exploitation clinique des réponses de l'élève qui peut être utilisée pour une meilleure compréhension de ses difficultés relatives à la maîtrise de la langue écrite.

- Par exemple, au texte 3 :

« Septembre ! C'est le mois... choisit l'hirondelle pour partir vers le sud du Sahara. »

Les solutions « que » ou « qu'a » sont équivalentes et conformes au sens du texte (contrainte sémantique). En revanche, la forme verbale de « choisit » impose la première solution (contrainte syntaxique).

- De même, dans le texte 6 :

« Le... joueur plaçant... pions sur trois cases alignées perd. »

Les solutions « premier », « dernier », « deuxième » sont équivalentes et acceptables du point de vue des contraintes syntaxiques et orthographiques. Cependant, du point de vue de la règle du jeu, seule la première réponse convient.

Études de validation

- 23 Deux versions du T.P.L. 6/5, ont été expérimentées, l'une abrégée comportant cinq textes (33 items), l'autre, complète, comportant six textes (40 items). Une partie des études expérimentales effectuées l'a été sur la version abrégée. Lorsqu'il en est ainsi les données et résultats présentés sont signalés par un astérisque (*).

Sensibilité

- 24 Une note a été établie. Elle correspond au nombre d'items réussis, c'est-à-dire au nombre de lacunes du texte comblées par des mots qui respectent les contraintes syntaxiques et sémantiques. Les distributions de notes observées sur les échantillons expérimentaux sont presque symétriques et la dispersion est satisfaisante.
- 25 Une étude conduite sur 2 sous-échantillons de 96 sujets n'a pas permis de mettre en évidence de différences significatives entre les performances des élèves de sixième et celles des élèves de cinquième (Aubret, 1986). Les différences les plus marquées ont été observées entre les classes d'un même niveau au sein d'un même établissement scolaire. Cela a pu être observé notamment sur un échantillon de 7 classes de sixième d'un même collège : un écart de 1,19 en note réduite a été constaté entre les deux classes extrêmes, les autres classes étant échelonnées assez régulièrement sur l'intervalle formé par ces deux classes extrêmes. Des différences significatives à $p < .01$ apparaissent également entre garçons et filles. Elles sont à l'avantage des filles comme le montre le *tableau 1* :

Tableau 1/ Table 1

T.P.L. 6/5	GARÇONS	FILLES	TOTAL	TOTAL (ÉCHANTILLON 2005-2006) C.I.O. ST-MAUR
Moyenne	19,53	21,75	20,64	20,41
Écart-type	(6,91)	(6,96)	(7,01)	(7,54)

Moyennes et écarts-types au T.P.L. 6/5 selon le sexe, échantillon de 216 élèves de 6e et de 5e
T.P.L. 6/7 – Mean value and standard-deviation of 6th and 7th grade boys and girls students

Fidélité – Homogénéité

- **Fidélité** : Les corrélations « pair-impair » calculées pour chaque texte se situent entre .30 et .50. Pour l'ensemble des items de l'épreuve la corrélation est supérieure à .70. Seule la fidélité portant sur l'ensemble des six textes est satisfaisante. De même, une corrélation « test-retest » a pu être calculée, l'épreuve ayant été passée en début et en fin d'année. Elle est de .86 ; la stabilité de la mesure est donc élevée.
 - **Homogénéité** : On s'est demandé si la différence de nature des textes ou de nature et fonction des mots manquants dans ces textes permet de mettre en évidence les aspects différenciés de la réussite.
- 26 Le pourcentage moyen de réussite des items des différents textes se situent entre 30 et 60 % comme l'indique le *tableau 2*, ci-après :

Tableau 2/ Table 2

	% MOYEN DE RÉUSSITE
1. Le théâtre d'Épidaure	31,5 %

2. Les guêpes	59,0 %
3. L'Hirondelle	61,3 %
4. En montagne	46,8 %
5. De vieux aliments	51,7 %
6. Un jeu	53,5 %

Pourcentage moyen de réussite des items, pour chaque texte
Mean of items' good answers average for each subtest

- 27 En ce qui concerne les taux de réussite aux items, on observe que les items les moins bien réussis portent sur l'emploi de mots rares tels que « aucun, nul, chaque », d'articulations logiques faisant appel à une compréhension profonde du texte tels que « si, mais, en revanche », de certains pronoms comme « en, y ».
- 28 Un calcul des « r bisériaux » entre la réussite à chaque item et le score total a été calculé sur la version abrégée. Les résultats ont montré que, quel que soit le texte considéré, les contributions apportées par chaque item à la réussite totale, varient de façon comparable d'un texte à l'autre. Dans les mêmes conditions, les corrélations calculées entre la réussite à l'ensemble des items de chaque texte sont modérées. Compte tenu de la faible fidélité des notes à ce niveau d'observation, la variable « texte » n'a donc pas ici de signification particulière.

Validité du test

Relations entre la performance au T.P.L. 6/5 et les résultats scolaires

- 29 Une première étude nous avait permis de constater que le T.P.L.* était mieux associé que d'autres épreuves aux appréciations des enseignants. Les données ci-après confirment sur la version complète que les corrélations avec diverses disciplines scolaires sont assez bonnes.

Tableau 3/ Table 3

T.P.L. 6/5	ORTHOGRAPHE	GRAMMAIRE	MATHÉMATIQUE
Début de l'année	.43	.43	.42
Fin de l'année	.45	.51	.49

Corrélations entre le T.P.L. 6/5 et 3 épreuves : Orthographe, Grammaire et Mathématique en début et en fin d'année scolaire (échantillon de 169 élèves de 6e)
Correlations between T.P.L. 6/7 and three other tests (spelling, grammar and mathematics)

- 30 Nous avons pu observer par ailleurs, sur un autre échantillon d'élèves de sixième, des corrélations très fortes entre les résultats au T.P.L. 6/5 passé en début de sixième et la note de fin d'année obtenue en rédaction (.68) ainsi que le classement des élèves par les enseignants en fin d'année également (.69).

Validité prédictive (réussite scolaire)

- 31 Dans le cadre d'une étude de suivi du cursus scolaire d'un groupe de 166 élèves d'un collège parisien entrés en sixième en septembre 1986 (Blanchard & Berger, 1994), nous avons pu suivre 122 élèves jusqu'en 3^e et cela jusqu'en juin 1991. À l'aide d'une analyse factorielle discriminante, nous avons étudié la liaison existant entre, d'une part, les notes à des épreuves psychopédagogiques en français et en mathématiques (Pelnard, 1979) obtenues en début de 6^e par les élèves (notes considérées comme prédicteurs, variables quantitatives) et, d'autre part, l'orientation en fin de classe de 3^e (cycle court/cycle long, variable qualitative) retenue comme critère. L'analyse discriminante permet de mettre en évidence les variables quantitatives qui discriminent le mieux les sujets des deux groupes (orientés en cycle court/orientés en cycle long). Les corrélations, présentées selon un ordre décroissant, entre les résultats aux tests psychopédagogiques et l'axe discriminant sont les suivantes :

- Traitement de phrases lacunaires (T.P.L. 6/5) : .596
- Test analytique de mathématique (cahier Logique) : .548
- Lecture silencieuse (feuilles D, E, F) : .477
- Test analytique de mathématique (cahier Repérage) : .463
- Correction de textes (C.T. 6/5) : .462

- 32 Les 3 variables qui discriminent le mieux les deux groupes (orientés en cycle court/orientés en cycle long) sont, dans l'ordre décroissant, l'épreuve de traitement de phrases lacunaires (part de variance expliquée : .351), le cahier logique du test analytique de mathématique (part de variance expliquée : .363) et les feuilles D, E et F de la Lecture silencieuse (part de variance expliquée : .225). On remarquera que deux de ces trois épreuves sont des épreuves de compréhension de lecture (T.P.L. 6/5 et lecture silencieuse). On peut faire l'hypothèse de l'importance que joue, dans la réussite scolaire, la capacité à tenir compte à la fois des contraintes syntaxiques et sémantiques pour comprendre un texte (T.P.L. 6/5).

Réussite au T.P.L. 6/5 et performances en lecture

- 33 Un calcul des corrélations a été fait entre la performance au T.P.L. 6/5 et la performance à trois épreuves de lecture. Les deux premières mettent en jeu la compréhension des textes. La troisième est une mesure de la vitesse de lecture (voir la présentation de ces épreuves dans le chapitre précédent).

Tableau 4/ Table 4

	LECTURE SILENCIEUSE	ÉPREUVE DE CLOSURE « LE CHAT » (F 1)*	VITESSE DE LECTURE « LES TOURTERELLES » (F 2)* ³
T.P.L.* (N = 81)	.69	.61	– .13
T.P.L. (N = 128)	.76	.75	– .34

T.P.L.* est la version abrégée. T.P.L. est la version complète.

Corrélations observées entre la performance au T.P.L. 6/5 et à trois épreuves de lecture échantillon 6^e
Correlations between T.P.L. 6/7 and three other reading tests – 6th grade students

- 34 Les corrélations avec les épreuves portant sur la compréhension sont nettement améliorées lorsqu'il s'agit de la version complète du T.P.L. On observe une corrélation fortement positive entre le T.P.L. et la *lecture silencieuse* (supérieure à .70). En revanche, la corrélation observée avec la vitesse de lecture n'est significative que dans le second cas (voir la discussion sur « vitesse » et « compréhension » dans Aubret & Blanchard, 1985).

Consignes d'application et de correction

Consignes d'application

- 35 Cette forme de test est désormais bien connue. On peut donc laisser les élèves lire eux-mêmes les consignes portées sur le cahier de test. La durée de passation du test est de 30 minutes (après lecture des consignes).

Consignes de correction

- 36 Nous donnons ci-après une liste de mots acceptables du point de vue des contraintes syntaxiques et sémantiques des textes. La liste a été établie à partir des diverses expérimentations de l'épreuve. L'étalonnage et les études effectuées sont fondées sur cette liste. Toutefois celle-ci n'est pas nécessairement exhaustive. Elle peut être complétée à l'usage. Mais, compte tenu du caractère de l'épreuve, il n'y a aucun inconvénient à être assez rigoureux dans la correction.

- *Texte 1 : Le théâtre d'Épidaure*

Item 1 : à ; item 2 : si – tellement ; item 3 : ce ; item 4 : pour qu' ; item 5 : dernier ; item 6 : En revanche – Par contre ; item 7 : les.

- *Texte 2 : Les guêpes*

Item 8 : Comme ; item 9 : mais – et – souvent – parfois ; item 10 : leur ; item 11 : Elles.

- *Texte 3 : L'hirondelle*

Item 12 : donc – très – tout – toujours – plus souvent – surtout – toutes ; item 13 : dès que – quand – si – lorsque ; item 14 : que ; item 15 : où – parce qu' – puisqu' – car ; item 16 : qui ; item 17 : la ; item 18 : dont ; item 19 : qu'.

- *Texte 4 : En montagne*

Item 20 : se – en ; item 21 : Ce – Tout ce – Le peu ; item 22 : leur ; item 23 : en ; item 24 : l' ; item 25 : y ; item 26 : aucun – nul.

- *Texte 5 : De vieux aliments*

Item 27 : avant ; item 28 : On ; item 29 : leurs – des – les ; item 30 : autant – ça – cela ; item 31 : ce ; item 32 : non ; item 33 : ses – certaines – nombreuses – quelques – plusieurs.

- *Texte 6 : Un jeu*

Item 34 : un ; item 35 : de ; item 36 : chaque ; item 37 : plusieurs – deux ; item 38 : d' ; item 39 : premier ; item 40 : ses – trois.

- 37 D'autres formes de correction sont possibles. Nous donnons à titre indicatif une grille permettant une classification des réponses données par l'élève. La catégorie 1 correspond à la catégorie des bonnes réponses indiquées ci-dessus. Les études montrent qu'elle est un indicateur suffisant du niveau global de l'élève. Le dénombrement des autres mots par catégorie permet une analyse plus fine du

comportement de l'élève par rapport aux formes de traitements privilégiées (ou négligées) par lui dans l'exécution de la tâche.

- **Catégorie 1** : La réponse fournie respecte l'ensemble des contraintes syntaxiques et sémantiques des textes (voir réponses ci-dessus).
- **Catégorie 2** : La réponse fournie donne une phrase formellement acceptable du point de vue de la syntaxe (et/ou de l'orthographe), mais elle entraîne des ambiguïtés, des bizarreries, des contradictions, des imprécisions, des approximations sur le plan du sens, au sein de la phrase ou entre les phrases du texte.
Exemple : (texte 4) « Lorsque les deux alpinistes arrivèrent seuls près du sommet, ils n'avaient plus rien à leur dire. »
- **Catégorie 3** : La réponse fournie donne une phrase inacceptable du point de vue de la syntaxe (ou de l'orthographe), mais cette réponse n'entrave pas sensiblement la compréhension globale de la phrase ou du texte.
Exemple : (texte 3) « Septembre ! C'est le mois qu'ont choisi l'hirondelle pour partir vers le sud du Sahara... »
- **Catégorie 4** : La réponse fournie ne respecte ni les contraintes syntaxiques, ni les contraintes sémantiques des phrases ou des textes.
Exemple : (texte 2) « Tandis que les frelons, les guêpes se nourrissent de jus sucré et de nectar... »

Étalonnages

T.P.L. 6/5

CATÉGORIE	E	D	C –	C+	B	A
% théorique	(6,7 %)	(24,2 %)	(38,2 %)		(24,2 %)	(6,7 %)
Limites des catégories	(0-10)	(11-17)	(18-20)	(21-23)	(24-31)	(32-40)
% observé	(6,4 %)	(26,8 %)	(33,7 %)		(25 %)	(7,8 %)

Étalonnage en cinq catégories normalisées, échantillon de 216 élèves de 6e et de 5e
Standardized distribution – 216 students of 6th and 7th grades

T.P.L. 6/5

T.P.L. 6/5 Effectif : 173	Garçons	0-14	15-18	19-22	23-28	> 28
	Filles	0-13	14-18	19-22	23-28	> 28
	Garçons et filles	0-14	15-18	19-22	23-28	> 28

Étalonnage 6e en cinq catégories normalisées, C.I.O. de Saint-Maur 2005/2006
Standardized distribution – 173 6th grade students – 2005/2006

L'orthographe : l'épreuve « *Correction de textes* » (C.T. 6/5)

- 38 La relation entre les performances des élèves en orthographe et les performances en lecture silencieuse est souvent évoquée. Mais le sens de cette observation n'est cependant pas aussi simple que l'on pourrait croire. L'expérience montre que l'on peut comprendre des textes mal orthographiés, et que certains élèves classés « bons lecteurs » s'accommodent, jusqu'à un certain point, d'une langue écrite approximative.
- 39 La réalisation de l'orthographe a ses aspects propres. Sa mise en œuvre résulte d'apprentissages spécifiques de règles d'orthographe dont la compréhension s'appuie sur des connaissances grammaticales solides. Sur quelques points particuliers le sens peut aider à la construction de l'orthographe mais, dans l'ensemble, l'élève mobilise des compétences qui paraissent spécifiques aux apprentissages orthographiques. On distingue habituellement l'orthographe d'usage (ou orthographe lexicale) de l'orthographe grammaticale, celle qui concerne les mots isolés de la langue, de celle qui concerne l'écriture des mots placés dans le contexte linguistique de la phrase. Du point de vue des apprentissages, on peut dire que l'apprentissage de l'une précède l'autre puisque l'apprentissage de l'écrit commence le plus souvent par la lecture et l'écriture de mots isolés ou de mots dans des phrases simples. La maîtrise de l'orthographe lexicale n'implique donc pas la maîtrise des règles de l'orthographe grammaticale. Une première interrogation est relative à l'homogénéité ou à l'hétérogénéité des compétences orthographiques. La seconde concerne les liens entre cette (ou ces) dimension(s) et les compétences du lecteur.

L'épreuve « *Correction de textes* » (C.T. 6/5)

- 40 La compétence orthographique est souvent évaluée à partir de la dictée de mots, de phrases ou de textes. Les enseignants l'évaluent également à travers les productions écrites de l'élève. Cette dernière forme d'observation limite cependant les comparaisons entre les productions d'un même élève à différents moments de la scolarité ou sur des tâches d'expression dont la nature varie. Quant à la première forme, on peut penser que l'autonomie de l'élève n'est pas totale puisqu'il part de la langue prononcée par le maître. L'épreuve que nous présentons est une épreuve d'orthographe qui s'appuie sur un acte de lecture silencieuse.
- 41 Trois textes brefs, de contenus différents, sont présentés. Dans chacun de ces textes, trois séries d'erreurs ont été systématiquement introduites. Les deux premières catégories concernent l'orthographe lexicale. Le premier type d'erreurs (classées en B dans le corrigé), porte sur l'orthographe de certaines sons (p. ex. : « passience » au lieu de « patience » ; « grâve » au lieu de « grave » ; « exsécuter » au lieu de « exécuter »). La correction de ces erreurs implique le rappel en mémoire de règles d'écriture applicables à certains mots ou catégories de mots ; le second type d'erreurs (classées en A dans le corrigé) consiste dans la perturbation de l'ordre de certaines lettres. Pour la suite de l'exposé nous désignerons par « orthographe phonétique » cet aspect de l'orthographe lexicale. La correction de ces erreurs implique une lecture très analytique. La seconde catégorie d'erreurs concerne l'orthographe grammaticale et comporte des erreurs d'accords grammaticaux et des erreurs jouant sur l'homophonie de certains mots ou groupes de mots (p. ex. : « On n'en a vu » au lieu de « on en a vu »). Il y a dans chaque texte autant d'erreurs liées à l'orthographe lexicale (deux premières catégories confondues) que d'erreurs liées à l'orthographe grammaticale.

Sensibilité

- 42 Un score total a été établi, dans lequel chaque erreur corrigée compte pour un point quelles qu'en soient sa nature et sa « gravité ». La dispersion des scores (moyenne = 22,04, écart-type = 10,06, calculés sur un échantillon de 351 élèves de sixième) est très élevée. L'orthographe est un domaine de la maîtrise de la langue où s'observent des différences interindividuelles très importantes. L'ajustement de la difficulté à la population des élèves de sixième ne semble pas parfait : le mode de la courbe ainsi que la médiane se trouvent situés sensiblement du côté des scores les plus bas.
- 43 Cette épreuve classe différemment les garçons et les filles (les filles ont les meilleurs scores en moyenne – tableau 15). En outre, des différences notables peuvent apparaître entre les élèves, de promotion différente, entrant en sixième (tableau 16).

Résultats comparés des garçons et des filles

Tableau 5/ Table 5

C.T. 6/5 Effectifs	Garçons (n = 189)	Filles (n = 162)	Total (n = 351)
Moyennes	20,42	23,95	22,04

Moyennes globales au C.T. 6/5 selon la variable « sexe » – échantillon 6°

C.T. 6/7 – Mean values of 6th grade boys and girls students

Résultats comparés de trois cohortes d'élèves d'un même établissement

- 44 Dans tous les cas, les scores en orthographe lexicale sont supérieurs à ceux qui sont obtenus en orthographe grammaticale. En ce qui concerne le *tableau 16*, les données présentées ne peuvent pas être interprétées comme une régression des performances en orthographe d'une année scolaire à l'autre. Des contre-validations seraient nécessaires. Elles traduisent cependant une certaine sensibilité des populations scolaires à ce type d'exercice, sensibilité qui peut refléter le niveau des incitations des enseignants (du milieu scolaire en général) en matière d'orthographe. On constate également que la différence est la plus sensible en orthographe grammaticale.

Tableau 6/ Table 6

	ORTHOGRAPHE LEXICALE (SCORES A + B)	ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE (SCORE C)	EFFECTIFS
Élèves 6° – moyenne (1984/85) – σ	16,76 (5,38)	13,13 (7,12)	(n = 124)

Élèves 6 ^e – moyenne (1985/86) – σ	14,16 (5,77)	9,96 (6,05)	(n = 167)
Élèves 6 ^e – moyenne (1986/87) – σ	12,47 (4,60)	7,57 (4,94)	(n = 173)

C.T. 6/5 – Moyennes et écart-types des scores en orthographe lexicale et en orthographe grammaticale de trois cohortes d'élèves de sixième d'un même établissement scolaire du 5e arrondissement de Paris

C.T. 6/7 – Mean values and standard-deviations for three 6th grade students groups

Les différentes composantes de l'orthographe

- 45 La passation par un même échantillon de l'épreuve de correction de textes et de trois sous-tests de la batterie « O.R.L.E.C. » d'évaluation de la lecture et de l'orthographe (Lobrot, 1973) nous a permis d'étudier certains aspects de l'homogénéité et de la spécificité des différentes composantes de l'orthographe.
- 46 Cette série d'épreuves comporte quatre sous-tests de dictée de mots ou de phrases. Dans le premier sous-test on relève les erreurs de transcription du point de vue phonétique (orthographe phonétique) ; dans le second sous-test, on relève les fautes portant sur des mots du vocabulaire courant (orthographe lexicale) ; enfin dans le troisième sous-test on dénombre les erreurs sur des mots dont l'orthographe relève de la prise en compte des relations du mot avec un contexte linguistique : accords des verbes, marques du genre et du nombre (orthographe syntagmatique). Les corrélations entre les sous-tests de l'O.R.L.E.C. et du C.T. 6/5 figurent dans le *tableau 7*.

Tableau 7/ Table 7

	1	2	3	4	5	6	7	8
1 C.T./A (orth. lexicale)	–							
2 C.T./B (orth. lexicale)	.66	–						
3 C.T./C (orth. grammaticale)	.57	.65	–					
4 C.T./Total	.81	.84	.90	–				
5 O.R.L.E.C. 1 (orth. phonétique)	–.45	–.41	–.44	–.49	–			
6 O.R.L.E.C. 2 (orth. sémantique)	–.49	–.63	–.46	–.58	.31	–		
7 O.R.L.E.C. 3 (orth. grammaticale)	–.32	–.37	–.41	–.44	.37	.35	–	
8 O.R.L.E.C. Total	–.57	–.65	–.58	–.68	.67	.82	.73	–

Matrice des corrélations entre les sous-tests de l'O.R.L.E.C. et du « C.T. 6/5 »⁴
Correlations between « Orlec » subtests and « C.T. 6/7 »

- 47 La corrélation entre le score total aux deux épreuves est très élevée (.68) et voisine de la corrélation que l'on pourrait attendre de deux épreuves parallèles. Les différences entre les deux méthodes d'évaluation de l'orthographe (dictée d'un texte dans les cas de l'O.R.L.E.C., correction d'un texte dans le cas du C.T. 6/5) ne sont donc pas fondamentales. Une même dimension semble être à la base de la réussite entre les deux séries d'épreuves.
- 48 On constate également que les sous-tests du C.T. 6/5 sont nettement mieux corrélés entre eux que les sous-tests de l'O.R.L.E.C. Nous n'avons pas suffisamment de données pour interpréter cette différence qui pourrait s'expliquer entre autres par une fidélité insuffisante de la mesure au niveau des sous-tests, notamment en ce qui concerne l'O.R.L.E.C. Il n'est pas dit que les différences qui sont établies entre les sous-tests dans la construction des épreuves (et notamment la différence entre orthographe lexicale et orthographe grammaticale ou syntagmatique) aient une réalité psychologique interprétable. On notera toutefois que la corrélation entre les deux scores ayant trait à l'orthographe lexicale est de - .63.

Performance en orthographe et performance en lecture

- 49 Les corrélations observées entre la compréhension de textes écrits et les épreuves d'orthographe sont assez bonnes, comme le montre le *tableau 8*.

Tableau 8/ Table 8

	CORRECTION DE TEXTES C.T. 6/5	O.R.L.E.C.
Lecture silencieuse (feuilles D, E, F)	.40	.59
T.P.L. 6/5	.63	.54
Closure F1 « Le chat »	.46	.38

Corrélation Bravais-Pearson entre épreuves d'orthographe et épreuves de lecture
Bravais-Pearson correlations between reading tests scores and orthographic tests scores

- 50 Les corrélations présentées sur ce tableau proviennent d'échantillons différents d'élèves de sixième. Elles ne sont pas strictement comparables. Toutefois la répétition du caractère élevé de la corrélation sert de garantie à la stabilité des liaisons observées entre ces deux catégories de compétences. Ces données peuvent être complétées par celles du *tableau 9*.

Tableau 9/ Table 9

	ORTHOGRAPHE PHONÉTIQUE (SCORE A)	ORTHOGRAPHE LEXICALE (SCORE B)	ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE (SCORE C)	SCORE TOTAL
--	--	--------------------------------------	--	-------------

Lecture silencieuse (D, E, F)	.41	.39	.44	.48
-------------------------------	-----	-----	-----	-----

Corrélation entre l'épreuve de lecture Silencieuse et les différents scores au C.T. 6/5
Correlation between reading test scores and orthographic test scores

- 51 Les corrélations entre chacun des sous-tests et la « Lecture silencieuse » sont élevées. Elles vont donc dans le sens de ce qui a été dit précédemment du point de vue de la liaison avec la lecture et de la relative homogénéité de la dimension de la compétence en orthographe.

Orthographe et vocabulaire

- 52 L'épreuve de vocabulaire que nous avons présentée au début de ce travail, reposait sur la distinction de différents niveaux de traitement des mots de la langue. Chacun des sous-tests du « Vocabulaire » a été mis en relation avec le score total au C.T. 6/5. Nous obtenons le tableau suivant.

Tableau 10/ Table 10

	LX 1	LX 2	LX 3	LX 4	TOTAL
Correction de textes	.51	.49	.51	.13	.51

Corrélations Bravais-Pearson entre vocabulaire⁵ et orthographe
Bravais-Pearson correlations between vocabulary test scores and orthographic test scores

- 53 Les données de ce tableau confirment la spécificité du sous-test LX 4. En revanche, chacun des autres sous-tests du LX 4 se retrouve associé de façon comparable à l'épreuve d'orthographe.

Correction de textes (C.T. 6/5)

Consignes d'application

- 54 L'applicateur de l'épreuve s'assure que l'élève a bien compris les consignes écrites, et notamment ce qui concerne la manière de répondre. Si l'épreuve est passée collectivement, les consignes seront lues à voix haute.
- 55 La durée de l'épreuve est de 30 minutes.

Consignes de correction

- 56 Pour faciliter la correction de l'épreuve, une feuille de correction individuelle permettant le relevé des fautes corrigées peut être utilisée.
- 57 La feuille de notation pour la correction de texte (CT 6/5) est reproduite ci-après.
- 58 Chaque faute corrigée compte pour 1 point dans le score total.
- 59 On ne tiendra pas compte des fautes nouvelles introduites par l'élève. Toutefois, il est évident que l'examen de celles-ci peut apporter des informations complémentaires au

psychologue en ce qui concerne le niveau de l'élève et, le cas échéant, la nature de ses difficultés.

Étalonnages

C.T. 6/5

CATÉGORIE	E	D	C-	C+	B	A
% théorique	(6,7 %)	(24,2 %)	(38,2 %)		(24,2 %)	(6,7 %)
Limites des catégories	(0-7)	(8-16)	(17-21)	(22-27)	(28-38)	(39-60)
% observé	(6,2 %)	(25,3 %)	(39,6 %)		(23,3 %)	(5,4 %)

Étalonnage en cinq catégories normalisées – échantillon national de 216 élèves de 6e et de 5e
Standardized distribution – 216 students of 6th and 7th grades

C.T. 6/5

		1	2	3	4	5
Orthographe Lexicale m = 12,16 σ = 5,23	G	0-8	9-11	12-13	14-16	> 16
	F	0-8	9-11	12-13	14-17	> 17
	Ensemble	0-8	9-11	12-13	14-16	> 16
Orthographe grammaticale m = 6,26 σ = 4,71	G	0-2	3	4-7	8-11	> 11
	F	0-3	4	5-6	7-10	> 10
	Ensemble	0-2	3-4	5-7	8-10	> 10
Correction de texte Total m = 18,49 σ = 8,99	G	0-11	12-15	16-20	21-27	> 27
	F	0-11	12-16	17-20	21-25	> 25
	Ensemble	0-11	12-15	16-20	21-26	> 26

Étalonnage sur 168 élèves de 6e – C.I.O. de Saint-Maur – 2005/2006
Standardized distribution – 168 sixth grade students – 2005/2006

Feuille de notation pour la correction de texte (CT 6/5)

YLS4-N	CORRECTION DE TEXTES	CT.6.5		
Feuille N° 2				
FEUILLE DE NOTATION				
Nom de l'élève : Prénom :				
1 - Cocher sur les listes suivantes les erreurs corrigées par l'élève:				
Texte 1 : L'ordinateur A informatique catalogue clavier exécuter merveilleuse B davantage qu'importe paraissent patiente C obéit décidé s'affichaient adapter savait (s'avait) n'obéit si (est facile) où (s'affichaient) ses (ses propres)				
Texte 2 : La moto A passagère dangereux rien grave repartis B accident glissade abondamment écopés brayement C retrouvés eu peur plu misaient-ils réparés soit (eu peur) on n'en a vu on en a vu pour (reparés) à (rive allure)				
Texte 3 : Voyage A siège acclimation bientôt gagnés gare B environ lyonnaisse comprendre déjà arrivée C leur qu'en (moins) quatre ceat ss (sont plongés) ressentir suffit séparai traversés plongés				
2 - Remplir le tableau suivant :				
	A	B	C	TOTAL
L'ordinateur				
La moto				
Voyage				
TOTAL				

Conclusion

- 60 Au cours de ces dernières années, de nombreuses évaluations du niveau de lecture ont été conduites dans le cadre du système scolaire (Baktavatsalou & Pons, 1998, 1999 ; Vogler, 1988). Depuis 1989, des évaluations systématiques en français et en mathématiques sont conduites en sixième avec l'objectif « d'aider les enseignants à mieux identifier, en début d'année scolaire, les acquis et les lacunes de leurs élèves » (Dupé, Robin & Vugdalic, 1998 ; Bonjour & Gombert, 2004) mais elles paraissent peu exploités par les professeurs (Pair, 2001). Des fiches d'exploitations pédagogiques des évaluations nationales, élaborées en 2004 et 2005, proposent des pistes d'interventions aux enseignants (voir le site <http://educ-eval.education.fr/diag.htm>). Des enquêtes ont également porté sur le niveau de lecture de diverses populations : jeunes de 15 ans (enquêtes P.I.S.A.), adultes qui participent aux journées d'appel de préparation à la défense (Jeantheau & Rocher, 2000), publics de chômeurs sans qualification (Gentil & Serra, 1992). L'évolution dans le temps du niveau de lecture des élèves et des jeunes a fait l'objet d'un rapport récent (Céart, Rémond & Varier, 2003a, 2003b).
- 61 Depuis le début des années 1990, ont été publiés plusieurs livres et manuels sur la psychologie de la lecture qui s'adressent aux psychologues (Fayol & Gombert, 1999 ; Reuchlin, 1991 ; Sprenger-Charolles & Colé, 2003), aux enseignants (Gombert & Fayol, 1995 ; Golder & Gaonac'h, 1998) et aussi aux parents d'élèves (Morais, 1994).
- 62 La question de la dyslexie a fait l'objet de nombreuses publications (Observatoire national de la lecture, 2005 ; Piérard, 1994 ; Ringard, 2000 ; Sprenger-Charolles, 2003 ; Sprenger-Charolles & Colé, 2003 ; Valdois, 2005). Des batteries d'évaluation ont été construites pour analyser les difficultés des dyslexiques (Dejong-Estienne, 1997 ;

Grégoire, 1994, 1999) et les compétences en lecture (Albert, Malicot & Blanchard, 1998 ; Aubret & Blanchard, 1991a ; Aubret, Dosnon & Lucas, 1994 ; Blanchard *et al.*, 1989 ; Denhière, Verstiggel & Thomas, 1994 ; Khomsi *et al.*, 2005 ; Zagar, Jourdan & Lété, 1995). Des méthodes de remédiation ont été développées pour les dyslexiques (Colé *et al.*, 2005 ; Robert, 2001) et pour des publics dont les difficultés, moins graves, relèvent d'actions pédagogiques qui peuvent s'appuyer sur des exercices de remédiation (Albert, Malicot & Blanchard, 2001) et sur l'utilisation de logiciels de lecture (Foucambert, 2000) utilisables avec des élèves en difficulté⁶.

- 63 Les conseillers d'orientation-psychologues, sans être, comme les orthophonistes, des spécialistes de l'analyse fine des troubles du langage oral et écrit, peuvent néanmoins contribuer à objectiver, grâce à des épreuves dont les résultats ont été étalonnés sur une population d'élèves de sixième, un niveau global de compétences en compréhension de lecture ou d'orthographe. Lorsque les difficultés sont importantes, ils peuvent être amenés à conseiller une consultation orthophonique. L'utilisation d'épreuves comme le « *Traitement de phrases lacunaires* » et la « *Correction de textes* » permet d'apporter des informations sur certains processus de traitement en jeu dans la compréhension de lecture et l'orthographe, et les résultats des élèves à ces épreuves fournissent une base de discussion pour envisager, avec les enseignants intéressés, la mise en œuvre de méthodes de remédiation. Notons pour terminer que les évaluations des aspects cognitifs doivent être complétées par celles des aspects motivationnels et des intérêts, des représentations de soi – comme les sentiments d'efficacité par rapport aux tâches de lecture (Bouffard-Bouchard, 1992) – et de l'anxiété. Pour que ces évaluations puissent être prises en compte et prolongées par des actions éducatives, il est nécessaire qu'elles soient négociées et conduites dans le cadre de projets pédagogiques mis en œuvre au sein de l'établissement scolaire et, quand c'est possible, dans le cadre d'actions qui relèvent des politiques de la ville et des conseils généraux.

BIBLIOGRAPHIE

Albert, M., Malicot, M., Blanchard, S. *et al.* (1998). *Évaluation en français à l'entrée en niveau V*. Saint-Lô : C.D.D.P. de la Manche.

Albert, M., Malicot, M., Blanchard, S., *et al.* (2001). *Remédiation en français au niveau V*. C.N.D.P./C.R.D.P. de Basse-Normandie. Ministère de l'Éducation nationale et ministère de l'Emploi et de la Solidarité.

Aubret, J. (1986). Structures des acquisitions relatives à la maîtrise de la langue française en fin de cours moyen. Analyse des données d'une enquête. *European Journal of Psychology of Education*, 1, 1, 9-29.

Aubret, J., & Blanchard, S. (1985). Lire vite et/ou comprendre. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 14, 4, 273-292.

Aubret, J., & Blanchard, S. (1991a). *L'évaluation des compétences d'un lecteur*. Issy-les-Moulineaux : E.A.P.

- Aubret, J., & Blanchard, S. (1991b). Le test de lecture silencieuse : présentation et utilisation. In *L'évaluation des compétences d'un lecteur* (pp. 83-132). Issy-les-Moulineaux : E.A.P.
- Aubret, J., Dosnon, O., & Lucas, A.-M. (1994). *Bilan de compétences et illettrisme*. Tome 1 : Étude documentaire – Recherche-action. Tome 2 : Inventaire de méthodes et de techniques pour l'évaluation du savoir lire et de différents aspects de la personnalité (I.N.E.T.O.P., Quatenaire Éducation). Paris : Délégation à la Formation Professionnelle – G.P.L.I. – Centre Inffo.
- Baktavatsalou, R., & Pons, C. (1998). Comparaison des performances en lecture-compréhension des élèves en fin de C.M.2 à dix années d'intervalle. *Note d'information du M.E.N.R.T.*, n39. Vanves : D.P.D.
- Baktavatsalou, R., & Pons, C. (1999). Étude spécifique sur les élèves en difficulté en lecture à l'entrée en sixième. *Note d'information du M.E.N.R.T.*, n° 48. Vanves : D.P.D.
- Bertin, A. (1982). *Une méthode de dépistage de la dyslexie*. Thèse de doctorat de 3^e cycle. Sciences de l'éducation. Université Paris VIII.
- Blanchard, S., Francequin-Chartier, G., Stassinnet, G., & Vrignaud, P. (1989). *Outils et procédures de bilan pour la définition d'un projet de formation personnalisé*. Issy-les-Moulineaux : E.A.P.
- Blanchard, S., & Berger, S. (1994). Valeurs prédictives d'épreuves psychopédagogiques en français et en mathématiques utilisées en classe de 6^e. In M. Huteau (Dir.), *Les techniques psychologiques d'évaluation des personnes* (pp. 595-598). Issy-les-Moulineaux : E.A.P.
- Blanchard, S., & Sontag, J.-C. (2005). La fiche psychologique de Henri et Mathilde Piéron. Actes du colloque international « Orientation, passé, présent, avenir ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34, Hors-série, 401-421.
- Bonjour, E., & Gombert, J.-E. (2004). Profils de lecteurs à l'entrée en sixième. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33, 1, 69-101.
- Bouffard-Bouchard, T. (1992). Relation entre le savoir stratégique, l'évaluation de soi et le sentiment d'efficacité, et leur influence dans une tâche de lecture. *Enfance*, 46, 1-2, 63-78.
- Caroff, A. (1987). *L'organisation de l'orientation des jeunes en France : évolution des origines à nos jours*. Issy-les-Moulineaux : E.A.P.
- Céart, M.-T., Rémond, M., & Varier, M. (2003a). L'évaluation des compétences des élèves et des jeunes en lecture et en écriture et de leur évolution. *Avis du Haut Conseil de l'évaluation de l'école*, 11, décembre.
- Céart, M.-T., Rémond, M., & Varier, M. (2003b). *L'appréciation des compétences des élèves et des jeunes en lecture et en écriture et l'évolution de ces compétences dans le temps*. Rapport pour le Haut Conseil de l'évaluation de l'école, n° 11, décembre.
- C.I.E.P. (1981). *Essai d'une pédagogie de la lecture en sixième*. Sèvres.
- Colé, P., Casalis, S., Leuwers, C., & Sprenger-Charolles, L. (2005). Dyslexie : vers une nouvelle rééducation ? *Cerveau & Psycho*, 12, 78-82.
- Craik, F. (1976). La profondeur du traitement comme prédicteur des performances de la mémoire. *Bulletin de psychologie*, spécial annuel, 133-141.
- De Landsheere, G. (1973). *Le test de closure, mesure de la lisibilité et de la compréhension*. Bruxelles : Labor-Nathan.

- Dejong-Estienne, F. (1997). L'examen de la lecture et sa problématique. In J. Grégoire & B. Piérart (1997). *Évaluer les troubles de la lecture. Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques* (pp. 95-102). Bruxelles : De Boeck.
- Denhière, G., Verstiggel, J.-C., & Thomas, H. (1994). Diagnos : une batterie de diagnostic du fonctionnement cognitif dans la lecture et la compréhension de textes. In M. Huteau (Dir.), *Les techniques d'évaluation psychologiques des personnes* (pp. 556-561). Issy-les-Moulineaux.
- Dupé, C., Robin, I., & Vugdalic, S. (1998). Profil et compétences en lecture, calcul et géométrie des élèves à l'entrée en sixième. *Note d'Information du M.E.N.R.T.*, 24, juillet.
- Fayol, M., & Gombert, J.-E. (1999). L'apprentissage de la lecture et de l'écriture. In J.-A. Rondal & E. Esperet (dir.), *Manuel de psychologie de l'enfant* (pp. 565-594). Paris : Bréal.
- Foucambert, D. (2000). Les effets d'une année d'entraînement à la lecture avec un logiciel éducatif : résultats en classe de sixième de collège. *Revue française de pédagogie*, 133, 63-73.
- Gentil, R., & Serra, N. (1992). Les acquis de base en mathématiques et en français des chômeurs sa qualification. *Note d'information du M.E.N.R.T.*, n° 42. Vanves : D.E.P.
- Golder, C., & Gaonac'h, D. (1998). *Lire et comprendre. Psychologie de la lecture*. Paris : Hachette.
- Gombert, J.-E., & Fayol, M. (1995). La lecture-compréhension : fonctionnement et apprentissage. In D. Gaonach & C. Golder (Dir.), *Profession enseignant. Manuel de psychologie pour l'enseignement* (pp. 358-381). Paris : Hachette.
- Grégoire, J. (1994). Le diagnostic des troubles de l'acquisition de la lecture. In J. Grégoire & B. Piérart (Dir.), *Évaluer les troubles de la lecture. Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques* (pp. 33-48). Bruxelles : De Boeck Université.
- Grégoire, J. (1999). Introduction : l'évaluation des troubles de la lecture et du calcul. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 49, 4, 285-286.
- Grégoire, J., & Piérart, B. (1994). *Évaluer les troubles de la lecture. Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Histoire de lire – *Rencontres pédagogiques*, 1984, n° 1.
- Huteau, M., & Lautrey, J. (1978). L'utilisation des tests d'intelligence et de la psychologie cognitive dans l'éducation et l'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 17, 2, 99-174.
- Huteau, M. (1999). Psychologie et société : l'évolution du rôle et des méthodes des conseillers d'orientation au cours des années 1920 à aujourd'hui. *Questions d'Orientation*, 1, 13-24.
- Huteau, M., & Loarer, E. (1992). Comment évaluer les méthodes d'éducabilité cognitives. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 21, 1, 47-74.
- Jeantheau, J.-P., & Rocher, T. (2000). Les évaluations en lecture dans le cadre des journées d'appel de préparation à la défense (année 1999-2000). *Note d'information du M.E.N.R.T.*, n° 50. Vanves : D.P.D.
- Landsheere, G. (de) (1973). *Le test de closure, mesure de la lisibilité et de la compréhension*. Bruxelles : Labor/Nathan.
- Lazar, A. (1984). Histoire de lire – lire après l'élémentaire. *Rencontres pédagogiques*, 1. Paris : I.N.R.P.
- Légrand, L. (1972). Les épreuves normalisées comme régulateurs pédagogiques. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1, 1, 39-50.

- Lobrot, M. (1973). *Lire, épreuves pour évaluer la capacité de lecture et le niveau d'orthographe*. Paris : E.S.F.
- Meyer, J.-C., & Phelut, J.-L. (1987). Quelle évaluation pour quel savoir lire au collège. In C. Delorme (Éd.), *L'évaluation en question* (pp. 69-90). Paris : E.S.F.
- Morais, J. (1994). *L'art de lire*. Paris : O. Jacob.
- Observatoire national de la lecture (2005). *Les troubles de l'apprentissage de la lecture*. [www.inrp.fr/ONL]
- Odry, D., & Serre, J.-P. (1985). À propos d'une expérience d'évaluation des niveaux de lecture et d'orthographe en sixième. *Bulletin de l'A.C.O.F.*, 307, 41-62.
- Pair, C. (2001). Les forces et les faiblesses de l'évaluation du système éducatif français. *Avis du Haut Comité de l'évaluation de l'école*, 3.
- Pelnard, J. (1979). *Recherche des pré-acquis nécessaires à la réussite en mathématique au début du premier cycle secondaire*. Paris : Service de Recherches de l'I.N.O.P.
- Pelnard, J. (1981). *Le test de Lecture silencieuse*. Brochure du Laboratoire de psychologie différentielle. Service de recherche de l'I.N.O.P., 99-107.
- Piérart, B. (1994). L'éclatement du concept de dyslexie. In J. Grégoire & B. Piérart (Dir.), *Évaluer les troubles de la lecture. Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques* (pp. 17-31). Bruxelles : De Boeck Université.
- Poncet, P. (2000). Les facteurs de réussite au début du collège d'après les panels d'élèves entrés en sixième en 1989 et 1995. *Note d'information du M.E.N.R.T.*, n° 54. Vanves : D.P.D.
- Rémond, M. (1986). *Évaluer leur savoir lire*. Paris : I.N.R.P.
- Reuchlin, M. (1991). L'acquisition et la maîtrise de la lecture. In *Les différences individuelles à l'école* (pp. 145-194). Paris : P.U.F.
- Rhoms, A., Nanty, I., Parbeau-Guénou, & Pasquet, F. (2005). *Évaluation des compétences linguistiques au collège* Paris : E.C.P.A.
- Ringard, J.-C. (2000). *À propos de l'enfant dysphasique et de l'enfant dyslexique*. Rapport au Ministre de l'Éducation.
- Robert, Y. (2001). Apport de l'informatique dans une prise en charge orthophonique de la dyslexie. *La Nouvelle Revue de l'A.I.S.*, 13, 127-135.
- Seknadje-Askénazi, J. (2001). Le plan d'action interministériel Dysphasies-Dyslexies à destination des enfants affectés par un trouble spécifique du langage. *La Nouvelle Revue de l'A.I.S.*, 13, 143-146.
- Sprenger-Charolles, L. (2003). La dyslexie repensée. *Sciences Humaines*, 134, 16-20.
- Sprenger-Charolles, L., & Colé, P. (2003). *Lecture et dyslexie. Approche cognitive*. Paris : Dunod.
- Valdois, S. (2005). Dyslexies développementales et troubles visuo-attentionnels. In *Les troubles de l'apprentissage de la lecture* (pp. 65-92). Les journées de l'observatoire national de la lecture, février. [http://onl.inrp.fr/ONL]
- Vogler, J. (1988). Lire, écrire, compter au sortir de l'école élémentaire. *Éducation et formations*, 14, 48-61.
- Vrignaud, P. (2005). L'I.N.E.T.O.P. : 75 années dans l'histoire de l'évaluation psychologique et pédagogique en France. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 34, Hors-série, 171-197.

Zagar, D., Jourdan, C., & Lété, P. (1995). Le diagnostic cognitif des capacités de lecture : le logiciel E.C.C.L.A. *Revue Française de Pédagogie*, 113, 19-29.

NOTES

1. Rappelons que le service de recherche de l'I.N.E.T.O.P. a élaboré, depuis sa création en 1928 (Blanchard & Sontag, 2005 ; Vrignaud, 2005), de nombreux tests dans les domaines cognitifs et conatifs et des connaissances scolaires, notamment en français et en mathématiques. Ces tests sont conservés et consultables au centre de ressources de l'I.N.E.T.O.P.

2. Les U.P.I. sont des structures pédagogiques d'appui à l'intégration scolaire des adolescents handicapés dans l'enseignement secondaire. Elles sont différenciées par type de handicap. Les U.P.I. orientées vers les handicaps mentaux sont implantées actuellement surtout dans les collèges, mais elles peuvent également être implantées dans les lycées. Le texte qui réglemente actuellement les U.P.I. est la circulaire n° 2001-035 du 21 février 2001.

3. Une présentation des épreuves F1 et F2 figure dans la brochure suivante : Foucambert, J. (1979). *Évaluation comparée de 4 types d'organisation à l'école élémentaire*. Paris : I.N.R.P. (pp. 117-121).

4. Le fait que certaines corrélations soient négatives tient à la nature des scores mis en relation : dans le cas du C.T. 6/5 le score est obtenu en comptabilisant le nombre d'erreurs corrigées, dans le cas de l'O.R.L.E.C. ce sont les erreurs qui sont comptabilisées.

5. L'épreuve de vocabulaire est composée de quatre sous-tests de même forme. La tâche consiste à extraire un mot intrus d'une série de cinq mots dont quatre ont en commun un ensemble de traits que ne partage pas dans sa totalité le mot à exclure.

Le premier sous-test (LX1) met en œuvre l'analyse sémantique des mots. Une série de 5 mots étant donnée, on doit exclure celui dont le sens s'écarte le plus de celui des autres mots de la série. *Exemple : couteau, fourchette, instrument, louche, cuiller.*

Dans l'exercice LX2 le critère de classement et de rejet de l'intrus utilise le fait que de nombreux mots de la langue peuvent se décomposer en unités de sens plus petites que le mot. On doit, ici, barrer le mot qui diffère le plus des quatre autres mots, soit parce qu'il n'a pas d'élément commun avec eux, soit parce que les éléments qui le composent n'ont pas le même sens que les autres mots. *Exemple : enrichir, défricher, richesse, riche, richard.*

Le sous-test LX3 utilise les propriétés phonétiques des mots. L'intrus est le mot qui, du point de vue de sa prononciation, comporte le moins de son en commun avec les autres mots. *Exemple : seize, rose, fraise, immense, friselis.*

LX4 est un exercice relatif à la distinction des niveaux de langage, certains mots étant considérés comme familiers ou populaires et n'étant employés que par certaines personnes ou dans certaines circonstances. La tâche consiste à repérer le seul mot familier de l'ensemble. *Exemple : costume, fringues, vêtement, habit, complet.*

6. Site du Groupe d'expérimentation Pédagogique « Elèves en difficulté » de l'Académie de Versailles. [<http://www.ac-versailles.fr/pedagogi/gep-eed/default.htm>].

RÉSUMÉS

Après avoir esquissé un historique rapide des pratiques des conseillers d'orientation en matière d'évaluation de la lecture en début de collège, nous présentons une épreuve de compréhension de lecture (*Traitement de phrases lacunaires*, T.P.L. 6/5), et une épreuve d'orthographe (*Correction de textes*, C.T. 6/5) qui font partie d'une batterie d'évaluation des compétences en lecture des élèves de 6^e/5^e.

We give an historic view of the reading evaluation practices of school counsellors with 6th and 7th graders and we present two tests : a reading comprehension test in which words are deleted (*Traitement de phrases lacunaires*, T.P.L. 6th/7th), and an orthographic test (*Correction de textes*, C.T. 6th/7th) in which students have to correct mistakes in short texts.

INDEX

Mots-clés : Compétences en lecture, Évaluation lecture, Évaluation orthographe, Remédiation

Keywords : Orthographic assessment, Reading assessment, Reading skills, Remediation

AUTEURS

JACQUES AUBRET

est professeur des Universités honoraire

SERGE BLANCHARD

a été conseiller d'orientation-psychologue, puis formateur et chercheur à l'INETOP

JEAN-CLAUDE SONTAG

a été conseiller d'orientation-psychologue, formateur, puis chargé de formation et de recherche à l'INETOP