

# **Francographe : un outil d'évaluation des compétences orthographiques d'enfants entre 7 et 12 ans**

Mireille Rodi<sup>1</sup>, Thierry Geoffre<sup>1</sup>, et Florence Epars<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Haute École Pédagogique Fribourg, Unité de Recherche en Didactique des Langues (DidaLang),  
Rue de Morat 36, 1700 Fribourg, Suisse

<sup>2</sup> Haute École Pédagogique Vaud, Avenue de Cour 33, 1014 Lausanne, Suisse

rodim@edufr.ch

**Résumé.** Cet article présente le projet *Francographe*, fruit de la collaboration de chercheurs canadiens, français et suisses. Cette recherche a pour objectif l'étude de la dynamique développementale des habiletés orthographiques d'élèves francophones. Le recueil de données se fera auprès de 1'000 élèves, de la 1<sup>ère</sup> à la 6<sup>e</sup> primaire, dans trois pays différents. Après un état des lieux des épreuves psychométriques permettant d'évaluer qualitativement et quantitativement les compétences orthographiques, la présente communication détaille un des volets de la recherche *Francographe*, à savoir un nouveau test en orthographe grammaticale, susceptible de permettre un étalonnage des réussites progressives des élèves de primaire et des procédures qu'ils utilisent. Les résultats obtenus pourront définir les priorités d'apprentissage à l'école primaire afin de favoriser, notamment, un enseignement de la morphographie du français en lien avec l'évolution des habiletés des élèves. L'ambition, à terme, est de parvenir à proposer des outils de positionnement affinés et étalonnés en orthographe lexicale et grammaticale, à destination des enseignants et des professionnels intervenant auprès d'enfants présentant des troubles spécifiques du langage écrit.

**Abstract.** *Francographe* : a tool for assessing the spelling skills of children between 7 and 12 years old. This article presents the *Francographe* project, the result of the collaboration of Canadian, French and Swiss researchers. This research aims to study the developmental dynamics of orthographic skills of Francophone students. Data will be collected from 1,000 pupils from grades 1 to 6 in three different countries. After an inventory of psychometric tests to qualitatively and quantitatively assess spelling skills, this paper details one aspect of the research *Francographe*, namely a new grammatical spelling test, likely to allow a calibration of the gradual achievements of students and the procedures they use. The results obtained will be able to define the learning priorities in elementary school in order to promote, in particular, a teaching of the morphology of French in relation to the evolution of the pupils' abilities. The ambition, ultimately, is to come up with positioning tools refined and calibrated in lexical and grammatical spellings, for teachers and professionals working with children with specific difficulties with written language.

## 1. Introduction

L'évaluation des compétences orthographiques des enfants pose de multiples questions en lien avec la complexité de cette activité langagière et des différents cadres théoriques et méthodologiques qui sous-tendent cette démarche. Évaluer oui, mais quoi, et comment ? Avec quels objectifs ? Quelles interprétations ?

Pour les professionnels de l'enseignement et de la santé (logopédistes / orthophonistes, notamment), l'évaluation des compétences orthographiques est, la plupart du temps, dépendante d'une double motivation. D'une part, il s'agit de connaître la nature des difficultés rencontrées, de préciser le niveau de développement des compétences, d'autre part, et conséquemment, de fournir des aides différenciées et appropriées aux besoins de l'enfant. Les épreuves accessibles dans ce champ sont variées et l'observation des pratiques professionnelles répertorie une diversité d'outils psychométriques avec des références normées (tests ou extraits de tests ; grilles d'analyse) et des élaborations personnelles (grilles d'analyses qualitatives selon des perspectives méthodologiques différentes, sans référence normée). Ces instruments exploitent des contextes différents tels que, par exemple, les situations de dictée, avec différents modes de présentation, de copie ou encore de production textuelle. Considérant cet éclectisme, un état des lieux nous semble aujourd'hui fondamental, avec l'objectif de parvenir à déterminer les enjeux, l'efficacité, les forces et les faiblesses des moyens d'évaluation proposés. Nous présenterons conjointement différentes épreuves psychométriques permettant d'évaluer qualitativement et quantitativement les compétences orthographiques, en analysant les épreuves proposées et leurs objectifs.

## 2. Les épreuves psychométriques<sup>1</sup>

### 2.1. Objectifs

De manière générale, les épreuves psychométriques visent d'une part la vérification de l'hypothèse d'un diagnostic différentiel entre décalage temporel dans les acquisitions et troubles spécifiques des compétences orthographiques. Elles permettent également de préciser le degré de sévérité du décalage ou du trouble, par une analyse qualitative (type d'erreurs) et quantitative (nombre d'erreurs) des performances du sujet, comparées à celles obtenues en moyenne par une population de référence d'un même âge ou d'un même niveau scolaire. D'autre part, les résultats de ces épreuves servent à établir un projet d'interventions différenciées, par un professionnel de l'enseignement et/ou des troubles spécifiques du langage, basées sur les besoins spécifiques du sujet, ses compétences et ses difficultés (Guimard, 2010; Mousty & Leybaert, 1999).

Une partie de ces épreuves, particulièrement celles utilisées à des fins de diagnostic des troubles spécifiques du langage écrit, se réfèrent à une conception psycholinguistique des opérations impliquées dans le traitement du langage écrit, et plus spécifiquement dans l'identification des mots écrits<sup>2</sup>. Le traitement du langage écrit impliquerait, selon ces hypothèses, l'intervention de processus spécifiques (Mousty & Leybaert, 1999). Ces tests permettent ainsi d'obtenir des informations sur le fonctionnement de ces différents processus, et d'identifier ceux qui pourraient être l'objet d'un dysfonctionnement. Les modèles psycholinguistiques de référence définissent généralement deux procédures indépendantes, pouvant fonctionner en parallèle, selon un processus vicariant (modèle à deux voies (Coltheart, Rastle, Perry, Langdon, & Ziegler, 2001). D'une part, la procédure

orthographique implique la récupération de la représentation orthographique d'un mot familier stockée en mémoire (Mousty & Leybaert, 1999). D'autre part, la procédure phonologique est soumise à un système de règles de conversion phonético-graphique<sup>3</sup>.

Les tests psychométriques proposent des tâches diverses de type « dictée de mots », « dictée de phrases », tests de closure (mots, phrases, textes), copie de texte, ou jugement orthographique. Ces diverses épreuves impliquent généralement trois critères d'évaluation :

- l'évaluation des règles de transcription phono-graphémiques (pseudo-mots),
- les procédures de transcription de mots (orthographe dite « lexicale »),
- les procédures de transcription de phrases (orthographe dite « grammaticale » et/ou « lexicale »).

Mais ces critères peuvent varier selon les batteries. Nous exposons ci-dessous ces différentes épreuves en groupant les tâches activant les procédures de transcription de mots et pseudo-mots et celles impliquant conjointement les procédures de transcription de phrases et de textes.

## **2.2. Procédures de transcription de pseudo-mots (correspondance phonographémique) et de mots (orthographe « lexicale »)**

L'évaluation des procédures de transcription de mots fait varier des critères de fréquence (fréquents / peu fréquents), de complexité, de régularité (mots réguliers vs irréguliers), de longueur, de manière à souligner le fonctionnement de chaque procédure (orthographique vs phonologique). Les procédures de transcription phonographémique sont testées en variant des critères de complexité et de longueur. Les tâches ne sont généralement pas limitées dans le temps et le nombre d'items varie. Ainsi, l'épreuve ODEDYS (Jacquier-Roux, Lequette, Valdois, Zorman, & Pouget, 2005) propose 10 mots pour les 3 catégories sélectionnées (mots réguliers, irréguliers, pseudo-mots) alors que la BALE (Jacquier-Roux, Lequette, Valdois, & Zorman, 2010) intègre 10 mots pour 5 catégories, en ajoutant un critère de complexité pour les mots réguliers (mots réguliers simples et complexes) et un critère de longueur pour les pseudo-mots (bisyllabiques et trisyllabiques). La batterie BELO (Pech-Georgel & George, 2006) présente 10 pseudo-mots de complexité variable (mono et bisyllabiques) et 15 mots réguliers. La batterie BATELEM R (Savigny, Barbier, & Coupey Le Roy, 2001) distingue quant à elle 3 niveaux d'analyse : le niveau phonétique, l'orthographe d'usage et le respect des règles grammaticales. Des phonèmes (3), puis des syllabes (7) et finalement deux courtes phrases (deux de type sujet – verbe – objet, et une phrase complexe) sont dictés par ordre croissant de difficulté (Chardon, 2009). La batterie L2MA(2) (Maillart, Simon, & Fournier, 1997; 2010(2)<sup>4</sup>) propose uniquement la transcription de 15 non-mots constitués de syllabes complexes et de disyllabes. Finalement, les épreuves évaluant l'orthographe de la batterie informatisée pour l'examen du langage oral et écrit (EXALANG 5-8) se centrent conjointement sur la justesse des correspondances phonético-graphiques et l'orthographe d'usage en soumettant au sujet deux types de tâches: une dictée de logatomes et un test de closure de mots (Thibault, Helloin, & Croteau, 2003).

## **2.3. Procédures de transcription de phrases et de textes (orthographe « grammaticale » et « lexicale »)**

L'évaluation des procédures de transcription de phrases propose généralement la dictée d'un texte contenant des difficultés orthographiques spécifiques impliquant un contrôle à la fois phonologique, lexical, sémantique et morphosyntaxique. L'analyse des résultats implique d'ordinaire une distinction entre les erreurs grammaticales et lexicales, exception

faite de l'ECL-COLLEGE (Khamsi, Nanty, Parbeau-Guéno, & Pasquet, 2005, voir plus bas). Les épreuves varient en mode de passation, soit collective, comme les tests PEDA-C, (Simonart, 1998), REPERDYS (Jacquier-Roux, Sandon, Rehailia, El Bnouj, & Goncalves, 2015), ROC (I. Allal et al., 2006) et ECL-COLLEGE, soit individuelle, pour la plupart des batteries. Elles diffèrent également en longueur : 3 phrases variant en complexité pour la BATELEM R; 2 phrases complexes pour la L2MA (dictée « le corbeau » : 30 mots différant par leur régularité, leur longueur et leur fréquence) ; 4 phrases complexes pour la BATELEM D (dictée « la maison ») (Savigny, Barbier, & Coupey Le Roy, 1988); 4 phrases dont la longueur varie de 7 à 11 mots pour la batterie BELO, 5 phrases complexes pour l'ODEDYS (dictée « le petit garçon »). Lors de cette épreuve (dictée « le petit garçon »), une contrainte supplémentaire est proposée par le fait qu'une relecture n'est pas proposée au sujet. Deux catégories sont analysées (orthographe dite d'usage et « accord »), comprenant 10 mots chacune.

Certaines batteries proposent une ou plusieurs tâches de type dictée de texte. Ainsi, le test *Chronodictées* (Baneath, Boutard, & Alberti, 2006) propose deux types de dictée en faisant varier une contrainte temporelle. La dictée « A » est une dictée sans contrainte temporelle (lue par l'adulte). La dictée « B » est une dictée enregistrée qui impose de suivre un rythme. Une analyse qualitative des erreurs est effectuée à différents niveaux : phonétique, segmentation, usage, syntaxe (accords des noms, des adjectifs en genre, en nombre, homophonies, participes présents, participes passés, par exemple), avec une catégorie spécifique liée aux omissions (niveau phonétique). Autre batterie proposant une épreuve de dictée de texte, « *l'orthographe au collègue* » (ORTHAU) (Thibault, 2009) met à disposition 3 dictées selon l'âge des enfants. Les productions sont analysées en fonction des critères phonologique, lexical et grammatical. Le test REPERDYS intègre quant à lui une épreuve de dictée comprenant 78 mots répartis en 9 phrases. Les erreurs produites par les sujets sont comptabilisées et, dans le cas où le score atteint ou dépasse le seuil décisionnel de 63, elles sont analysées en 3 catégories : les erreurs dites internes (à l'intérieur des mots et non sur l'accord grammatical), les erreurs d'homophonies et dites d'agglutination (segmentation), les mots transcrits phonétiquement. La transcription de phrases proposée par la batterie BALE contient 6 phrases. Les orthographes dites d'usage et grammaticale sont évaluées sur 10 mots cibles. Finalement, le test « Le Petit Poucet » (De Plazaola, Gauthier, Ariscaud, & Pech-Georgel, 2003) propose une dictée dont le nombre de phrases varie selon le niveau scolaire de l'enfant. Une analyse quantitative (nombre d'erreurs) et qualitative est envisagée. Les erreurs sont analysées en fonction de 4 catégories principales (système phonologique – contrôle sémantique – compétences morphosyntaxique – stock lexical orthographique), comprenant des sous-catégories.

Finalement, quelques tests sont constitués d'épreuves différentes du mode « dictée ». Il s'agit des tests NBNO (Ravard & Ravard, 1992), de subtests de l'ANALEC (Inizan, 1991), de EXALANG 11-15, du test ORTHAU et de la batterie informatisée CLEA (Pasquet, Parbeau-Gueno & Bourg, 2014). Dans les tests NBNO et ANALEC, l'accès au lexique orthographique est évalué sans interférence avec un input phonologique au moyen d'une dénomination d'images. Des images sont présentées, sous lesquelles l'enfant écrit le mot correspondant. Les épreuves de production de la batterie CLEA, présentent des tâches de closure à partir d'un texte dicté. Le texte est soutenu par des images séquentielles qui illustrent le récit. Les 3 types d'items composant cette épreuve et concernent la transcription alphabétique (mots réguliers), les connaissances orthographiques lexicales et grammaticales.

Les subtests d'EXALANG 11-15, de l'ANALEC, de même que la batterie ORTHAU, consistent en des tâches de type texte lacunaire, ou closure de texte et closure de phrases, permettant d'évaluer les connaissances grammaticales et lexicales conjointement, tout en soulageant le coût cognitif de la transcription de phrases. Une analyse typologique selon

des critères phonologique, lexical et grammatical (exclusivement pour l'épreuve de clôture de phrases) est proposée.

« *L'évaluation des compétences d'un lecteur* » (Aubret & Blanchard, 1991) poursuit le même objectif, mais sous la forme d'une épreuve de correction de 3 courts textes. Par ailleurs, tout comme la batterie CLEA, il propose également une épreuve d'analyse métalinguistique sous la forme d'une tâche d'identification du sujet de la phrase (8 phrases de complexité diverse). Dans l'épreuve de jugement de la batterie CLEA, une phrase que l'enfant doit apparier à une image est présentée à l'enfant. Pour ce faire, ce dernier doit effectuer une analyse métalinguistique pour isoler l'indice morphosyntaxique qui lui permettra d'apparier ou non le mot à cette image. Par exemple, s'il identifie une marque du pluriel, il pourra exclure les images impliquant un seul agent. Finalement, une épreuve du test REPERDYS est réalisée sous forme de copie. L'objectif est de tester les compétences visuo-attentionnelles du sujet. La tâche n'est pas limitée dans le temps. Le texte propose majoritairement des mots réguliers simples et complexes, 2 mots irréguliers, 9 pseudo-mots. Trois phrases sont des phrases reprises et comprennent, à chaque fois, des modifications linguistiques. Les mots recopiés adéquatement sont comptabilisés. Les erreurs de majuscules, de ponctuation et d'accents non signifiants ne sont pas prises en compte. Sont observées la justesse de la copie de chaque mot et les omissions de mots.

Notons encore que les tests L2MA(2), « *l'évaluation des compétences linguistiques écrites au collège* » (ECL-COLLEGE, passation collective; Khomsi et al., 2005; Parbeau-Gueno, Pasquet, Nanty, & Khomsi, 2007) sont les trois seules batteries à proposer une épreuve de production écrite. Au cours de l'épreuve « *Les ours* » du L2MA(2), le sujet effectue un résumé écrit d'un texte lu lors d'une épreuve précédente. L'épreuve est limitée en temps (5 minutes). L'analyse des résultats inclut tout à la fois des critères de production textuelle, tant sur les plans qualitatif (présence vs absence de marqueurs liés aux opérations de cohésion anaphorique, de connexion, de planification) que quantitatif (nombre de mots, nombre de verbes), ainsi que des critères centrés sur les compétences orthographiques (erreurs de segmentation, erreurs phonologiques). Quant à l'épreuve de production écrite ECL-COLLEGE, 6 images présentant les étapes d'une histoire humoristique sont proposées aux élèves. Elles servent de support à une situation de rappel de récit, dont l'analyse tient compte de 3 niveaux : le contenu (en lien avec les images) et les inférences (impliquant un second degré d'interprétation), le niveau morphosyntaxique, et les compétences orthographiques (orthographe sans la distinction lexical-grammatical, ponctuation, graphisme). C'est une appréciation avant tout clinique, au cas par cas, qui est effectuée pour chaque production écrite. Finalement, c'est une tâche de type "résumé de texte" qui est proposée dans l'épreuve de production textuelle de la batterie CLEA. La cotation du récit évalue la qualité des représentations mentales élaborées par l'enfant (étape du schéma narratif, éléments factuels, inférences, état émotionnel des personnages) et les compétences orthographiques (phono-alphabétiques, lexicales et morphosyntaxiques).

Le tableau synoptique ci-dessous récapitule les tests cités et les classe selon les types d'épreuves proposées, l'âge des sujets auxquels ils s'adressent (A = âge), le focus de l'analyse (O = orthographe) et la prise en compte ou non du modèle à 2 voies (M. 2 voies).

**Tableau 1.** Épreuves psychométriques évaluant les compétences orthographiques

Test	Sujets	Type d'épreuves	Focus	M. 2 voies
<b>ANALEC</b>	8 – 15 A	Dictée de texte Dénomination d'images Clôture de phrases	O phonétique O lexicale O grammaticale	NON
<b>BALE</b>	7 – 10 A	Dictée de logatomes Dictée de mots (R-IR)	O phonétique O lexicale	OUI

		Dictée de texte	O grammaticale	
<b>BAT-ELEM R/D</b>	9 – 10 A	Dictée	O phonétique O lexicale O grammaticale	NON
<b>BELEC</b>	7 – 9 A	Closure de texte	O phonétique O lexicale	OUI
<b>BELO</b>	6 – 7 A	Dictée de syllabes Dictée de mots Dictée de phrases	O phonétique O lexicale O grammaticale	OUI
<b>Chronodictées</b>	7 – 14 A	Dictée de textes avec vs sans contrainte temporelle	O phonétique O lexicale O grammaticale	OUI
<b>CLEA</b>	2;6 – 14;11A	Closure de mots Epreuve de jugement Production textuelle	O phonétique O lexicale O grammaticale	NON
<b>ECL-COLLEGE collective</b>	11 – 14 A	Production écrite	Contenu du texte Morphosyntaxe Orthographe	NON
<b>Évaluation des compétences en lecture</b>	11 – 14 A	Jugement orthographique	O lexicale O grammaticale	NON
<b>EXALANG 11-15</b>	11 – 15 A	Closure de phrases Closure de mots Texte à choix multiple Morphologie flexionnelle	O phonétique O lexicale O grammaticale	NON
<b>EXALANG 5-8</b>	5 – 8 A	Dictée de logatomes Closure de mots Dictée avec closure	O phonétique O lexicale O grammaticale	OUI
<b>L2MA(2)</b>	9 – 10 A	Dictée de logatomes Dictée de texte Production textuelle	O phonétique O lexicale O grammaticale	OUI
<b>Le Petit Poucet</b>	7 – 14 A	Dictée de texte	O phonétique O lexicale O grammaticale	OUI
<b>NBNO</b>	8 – 10 A	Dénomination d'images		NON
<b>OEDYS</b>	9 – 10 A	Dictée de logatomes Dictée de mots (R-IR) Dictée de texte	O phonétique O lexicale O grammaticale	OUI
<b>ORTHAU</b>	11 - 14 A	Dictée de texte Closure de texte Closure de phrases	O phonétique O lexicale O grammaticale	OUI
<b>PEDA 1C collective</b>	6 – 7 A	Dictée de texte	O phonétique O lexicale	NON
<b>REPERDYS</b>	9 – 10 A	Dictée de texte Copie de texte	O phonétique O lexicale O grammaticale	NON
<b>ROC collective</b>	10 – 14 A	Jugement orthographique Dictée de texte	O lexicale O grammaticale	NON
<b>TLCP</b>	7 A	Dictée de voyelles Dictée de syllabes Dictée de mots Dictée de texte	O phonétique O lexicale	NON

## 2.4. Synthèse

L'évaluation des compétences orthographiques implique de prendre en considération l'actualisation d'opérations spécifiques (transcription phonétique, accès au lexique orthographique, analyse morphographique, processus métagraphiques), spécificités qui ne sont pas ipso facto analysées conjointement dans chaque batterie. Bien que certaines batteries tentent le défi d'examiner une dimension métagraphique en proposant des subtests de type jugement orthographique (ROC, « *Évaluation des compétences en lecture* »), c'est avant tout les résultats de ces opérations qui sont évalués, mais il est difficile d'obtenir des informations sur les processus eux-mêmes. Or, le résultat du processus et le processus peuvent différer. Par exemple dans l'énoncé « *un troupeau de moutons mange* » : l'enfant peut accorder adéquatement le verbe au sujet collectif, par raisonnement sémantique plus que syntaxique (Geoffre, 2014) (« *parce qu'il n'y a qu'un mouton qui mange dans le troupeau* », par exemple). Ces explications (Hoefflin, Cherpillod, & Favrel, 2000), entretiens (Cogis, 2005), commentaires métagraphiques (David, 2003) ou encore justifications (Geoffre, 2013 ; 2014) se développent par ailleurs progressivement, et soulignent des récurrences dans les processus cognitifs activés, permettant d'isoler des profils d'évolution (Hoefflin, 2000; David, 2003; Geoffre, 2013; 2014). Aucune épreuve normée, à notre connaissance, ne permet une telle analyse, qui nous semble pourtant refléter une dimension fondamentale du développement des compétences orthographiques des enfants et de leur compréhension du système orthographique français.

Autre versant peu mis en évidence dans les épreuves psychométriques, la dimension textuelle des compétences orthographiques. Elle n'apparaît que rarement dans les subtests des batteries citées. Si cet aspect est actuellement pris en compte dans des approches pédagogiques intégrées où le texte est considéré comme une base pour la construction et l'actualisation des compétences orthographiques (L. Allal, Rouiller, Saada-Robert, & Wegmuller, 1999) (L. Allal, Betrix Köhler, & Rieben, 2001) (De Weck & Fayol, 2009), excepté deux épreuves (L2MA et ECL-COLLEGE), aucune batterie ne propose une évaluation des compétences orthographiques en contexte de production discursive. Or, la composante orthographique fait partie intégrante de la fonction communicative de l'écrit, et donc de la production textuelle. Si les données des recherches actuelles considèrent l'implication de trois composantes dans la production textuelle écrite (planification des contenus, mise en texte et transcription graphique, Fayol & Miret, 2005), l'évaluation semble davantage se centrer sur l'indépendance de ces composantes que sur leurs interrelations (Fayol & Miret, 2005). Il est vrai que la gestion de chaque composante dépend de son degré de généralisation et/ou d'expertise (Bourdin, Cogis, & Foulin, 2010), et du coût cognitif généré par leur fonctionnement. On peut donc supposer que l'évaluation quantitative des compétences orthographiques dans ce contexte est plus complexe, et ce pour plusieurs raisons. D'une part, dans le sens où une représentation étalonnée de ces capacités en situation de production textuelle, en fonction de l'âge, n'a pas encore été constituée, d'autre part parce que l'évaluation et la cotation d'une telle épreuve peuvent sembler complexes à élaborer. En effet, les démarches scripturales d'enfants du même âge étant fort diverses, vues les stratégies mises en place pour diminuer le coût cognitif inhérent à cette activité langagière, une analyse exclusivement quantitative pourrait masquer certaines procédures spécifiques et ne pas refléter l'hétérogénéité intrinsèque à ce phénomène (Chiss & David, 2011).

L'outil d'évaluation *Francographe* que nous présentons ci-après tente le pari d'intégrer conjointement les composantes orthographiques liées autant aux composantes lexicale et grammaticale de l'orthographe que les justifications sur le plan métagraphique et la dimension textuelle. Après une présentation des ambitions de ce projet, nous nous centrerons dans cet article sur la dimension grammaticale de l'orthographe.

### 3. Le projet *Francographe*

A ce jour, le projet *Francographe* regroupe des chercheurs québécois, français et suisses. Nous espérons la collaboration de collègues belges. Les terrains de recueil des données seront les trois ou quatre pays concernés et, potentiellement, Haïti. L'objectif du projet est l'étude de la *dynamique développementale des habiletés orthographiques d'élèves francophones du primaire* (6 années scolaires), notamment par le suivi et l'analyse des processus d'acquisition/apprentissage de certaines des compétences orthographiques. Pour chaque degré scolaire, et pour chaque pays, le recueil du corpus vise 100 élèves (5 à 6 classes). L'ambition, à terme, est de parvenir à proposer des outils de positionnement affinés et étalonnés en orthographe lexicale et grammaticale, à destination des enseignants et des professionnels intervenant auprès d'enfants présentant des troubles spécifiques du langage écrit.

Le travail en cours vise donc l'élaboration d'un test permettant d'évaluer l'évolution des compétences des élèves en orthographe, en situation de dictée comme de production textuelle, aussi bien du point de vue des choix orthographiques réalisés que des justifications, donc des procédures sous-jacentes. Le test est constitué de trois parties :

- une dictée d'orthographe lexicale (DOL) ;
- une dictée d'orthographe grammaticale (DOG) ;
- une production écrite en deux temps (écriture et révision du texte).

L'ensemble de ces passations s'appuie sur un même contexte narratif, l'histoire des "Schnouks", qui doit favoriser l'adhésion des élèves aux textes et à l'univers imaginaire décrit. Les deux dictées sont en fait des textes de closure dictés, permettant d'exploiter deux textes complets mais de limiter la quantité d'écrit ; la production écrite s'appuie sur une illustration en lien avec ces deux textes afin de favoriser l'éventuel réinvestissement de vocabulaire issu des dictées et de faciliter la planification de l'écrit.

Nous avons construit trois séries (DOL ; DOG ; situation de production textuelle, en cours de réalisation) ; chaque série est identique pour deux degrés, c'est-à-dire qu'elle forme un test commun pour les élèves de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> primaire (désormais test 1/2), un autre pour les élèves de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> primaire (désormais test 3/4), enfin un dernier pour les élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> primaire (désormais test 5/6). Ce choix est induit par la volonté de mesurer des items identiques pour deux degrés successifs afin de prendre en compte le fait que les âges peuvent être très proches d'une année à l'autre, entre les plus âgés d'une classe d'un degré et les plus jeunes du degré suivant. Pour un test donné, les items sont choisis comme représentatifs des attendus de chaque degré et du degré suivant afin de pouvoir mesurer d'éventuelles réussites<sup>5</sup> « avant l'heure ». D'une série à l'autre, les items de la série précédente sont maintenus, de façon à mesurer à quel degré scolaire ils deviennent majoritairement réussis (par exemple, un item du test 1/2 pourrait ne pas être majoritairement réussi par les élèves de 2<sup>e</sup> année mais l'être par les élèves de 3<sup>e</sup> ou 4<sup>e</sup> primaire ; c'est cette évolution que nous cherchons, entre autres, à mesurer). Si les items sont choisis comme représentatifs des attendus de chaque degré, ils sont aussi choisis pour refléter une progression de la complexité graphophonologique, linguistique ou syntaxique du français écrit. Ainsi, pour les DOLs, la sélection des items a été guidée par la consistance phonologique, les phonèmes ou syllabes constituant les mots à écrire, et des critères lexicaux. Les dictées d'orthographe lexicale s'appuient sur un texte avec 16, 32 puis 48 mots à compléter par les élèves, en fonction du degré scolaire. Parallèlement, pour les DOGs, ce sont les classes grammaticales, les fonctions, les contextes syntaxiques, les marquages audibles ou non des accords, qui ont orienté les choix. Elles s'appuient sur un texte avec 8 mots à compléter (dont 3 à justifier), puis 21 mots (dont 7 à justifier) et enfin



32 mots (dont 12 à justifier), en fonction du degré scolaire. Nous nous sommes efforcés d'utiliser des mots, phrases, expressions, qui pourraient être facilement compris par des élèves de différentes régions de la francophonie.

Nous centrerons la suite de cet article sur la description des dictées d'orthographe grammaticale, partie du test qui a été élaborée par les auteurs. Les dictées d'orthographe lexicale ont été prises en charge par nos partenaires et feront l'objet d'un autre article. La partie liée à la production écrite reste en cours d'élaboration.

### **3.1. L'élaboration des DOGs**

Comme nous l'avons montré précédemment dans cet article, aucun test psychométrique existant ne permet, à notre connaissance, de mesurer les choix orthographiques des élèves et les procédures qui les ont conduits à les effectuer. Nous avons donc construit un nouveau test en orthographe grammaticale susceptible de permettre un étalonnage des réussites progressives des élèves de primaire et des procédures utilisées. Du point de vue des items cibles, deux difficultés ont principalement guidé l'élaboration des DOGs :

- les chaînes d'accord et la progression de leur complexité en fonction du contexte syntaxique et des mots impliqués ;
- les formes verbales en /E/.

Ces éléments appartiennent tous aux programmes d'enseignement primaire des pays engagés dans le projet et représentent les enjeux prioritaires d'une maîtrise de l'orthographe grammaticale du français écrit. Les chaînes d'accord de degrés d'extension 1 à 3 (Geoffre, 2013 : 97-99) sont concernées et impliquent :

- l'accord au pluriel du nom dans le GN ;
- l'accord de l'adjectif dans le GN ou en position d'attribut du sujet (y compris cas complexes) ;
- l'accord du verbe conjugué avec le sujet (cas simples et complexes) ;
- l'accord du participe passé (employé avec l'auxiliaire avoir ou être).

Pour mesurer le contrôle des formes verbales en /E/, l'écriture de verbes en -er à l'infinitif est incluse dans des structures de complexité progressive, en plus de verbes conjugués à l'imparfait ou de participes passés.

Le tableau 2 résume la répartition des items (nous rappelons que les items d'une dictée sont reportés dans la dictée de niveau suivant).

La distribution des items suit des règles rigoureuses pour assurer un équilibre entre degrés d'extension des chaînes d'accord et difficultés observées au fil des degrés scolaires. Ainsi, les quatre accords les plus simples apparaissent progressivement 3 fois chacun au total, les accords complexes apparaissent 5 fois au total. Pour la dictée du test 1/2, chaque catégorie concernée présente 2 occurrences. Pour la dictée du test 3/4, chaque catégorie présente 3 occurrences. La dictée du test 5/6 fait apparaître l'ensemble des items avec, respectivement, 3 ou 5 occurrences.

**Tableau 2.** Répartition des items par dictée et par notion ciblée.

	<b>Test 1/2</b>	<b>Test 3/4</b>	<b>Test 5/6</b>	<b>Total items par catégorie</b>
Pluriel nominal	2	1		3
Accord de l'adjectif (dans le GN)	2	1		3
Accord de l'adjectif (cas complexes)		3		3
Accord S-V simple	2	1		3
Accord S-V complexe 1		3	2	5
Accord S-V complexe 2			5	5
Accord du participe passé		3	2	5
Verbe à l'infinitif	2	1	2	5
<b>Total items par DOG</b>	<b>8</b>	<b>21</b>	<b>32</b>	

Le choix de certains items est guidé par leur fréquence. Ainsi, dans la base de fréquences Manulex (Lété, Sprenger-Charolles, Colé, 2004), l'adjectif *impossibles* a une fréquence de 1,4 contre 68,2 pour la flexion *impossible*. Cet adjectif est souvent considéré comme invariable par les élèves avec l'hypothèse que cette procédure de traitement du mot surpasse pendant un temps la procédure d'accord. L'item apparaît dans le test 3/4, avec l'idée de mesurer si, effectivement, il est d'abord traité comme invariable et à quel moment il devient majoritairement traité comme un adjectif accordable. C'est-à-dire à quel moment la procédure d'accord devient prioritaire. D'autres items sont choisis parce que les marques de genre ou de nombre ne sont pas audibles (pluriel des verbes en -er par exemple) afin de vérifier un accord produit à la suite d'un raisonnement grammatical et non favorisé par la transcription phonologique du mot. Les tableaux 3, 4 et 5 détaillent la répartition des difficultés par catégorie d'items et par dictée. Les mots à compléter apparaissent en gras.

**Tableau 3.** Répartition des difficultés ciblées et items de la dictée du test 1/2.

<b>Test 1/2</b>	<b>Difficultés ciblées</b>	<b>Items cibles</b>
Pluriel nominal	2 noms placés après un déterminant pluriel explicite (les ou des).	des <b>chats</b> les <b>dents</b>
Accord de l'adjectif (dans le GN)	1 adjectif placé après un nom ; 1 adjectif placé avant le nom.	les yeux <b>ronds</b> ces <b>petits</b> personnages
Accord S-V simple	2 verbes à la 3 <sup>e</sup> personne du pluriel, pluriel audible ( <i>vivent</i> ) ou non ( <i>ressemblent</i> ), et placés juste après le sujet	Les Schnouks <b>vivent</b> Ils <b>ressemblent</b>
Verbe à l'infinitif	2 verbes à l'infinitif, l'un coordonné à un verbe à l'infinitif audible ( <i>danser</i> ), l'autre placé après une préposition ( <i>chanter</i> ).	Ces petits personnages aiment rire et <b>danser</b> Ils se retrouvent pour <b>chanter</b>

**Tableau 4.** Répartition des difficultés ciblées et items de la dictée du test 3/4.

<b>Test 3/4</b>	<b>Difficultés ciblées</b>	<b>Items cibles</b>
Pluriel nominal	Nom placé après un déterminant complexe.	leurs <b>réserves</b>
Accord de l'adjectif (dans le GN)	Adjectif avec une flexion rare au pluriel.	des endroits <b>impossibles</b>
Accord de l'adjectif (cas complexes)	2 adjectifs en position d'attributs du sujet ;  1 adjectif dans un GN mais coordonné à un premier adjectif (chaîne longue).	les enfants restent <b>attentifs</b>  leurs réserves étaient <b>vides</b>  les hommes effrayés et <b>mécontents</b>
Accord S-V simple	Verbe à l'imparfait placé avant un verbe à l'infinitif.	les Schnouks <b>espéraient</b> trouver
Accord S-V complexe 1	1 verbe à la 3 <sup>e</sup> personne du singulier du présent avec GN pluriel complément du nom intercalé ;  1 verbe à la 3 <sup>e</sup> personne du singulier du présent avec pronom complément au pluriel intercalé ;  1 verbe à la 3 <sup>e</sup> personne du singulier de l'imparfait avec sujet collectif ( <i>tout le monde</i> ).	L'existence des Schnouks <b>semble</b>  elle les <b>raconte</b>  tout le monde <b>connaissait</b>
Accord du participe passé	1 participe passé employé avec l'auxiliaire être et accordé avec le sujet ;  1 participe passé employé avec l'auxiliaire avoir et non accordé au pluriel ;  1 participe passé employé dans une tournure passive.	les Schnouks sont <b>allés</b>  ils ont <b>fui</b>  ils sont <b>nommés</b>
Verbe à l'infinitif	1 infinitif placé après un verbe conjugué transitif.	les Schnouks espéraient <b>trouver</b>

**Tableau 5.** Répartition des difficultés ciblées et items de la dictée du test 5/6.

Test 5/6	Difficultés ciblées	Items cibles
Accord S-V complexe 1	1 verbe accordé avec deux sujets, l'un au singulier et l'autre au pluriel singuliers coordonnés ; 1 verbe coordonné à un autre verbe (sujet éloigné).	les enfants et leur mère <b>rêvent</b>  ils regardent et <b>écoutent</b>
Accord S-V complexe 2	1 verbe au pluriel placé après une relative complément du nom au singulier ; 1 verbe au pluriel placé après deux relatives compléments du nom au singulier ; accord au pluriel avec inversion sujet-verbe dans une relative après un sujet au singulier ; 1 verbe au singulier placé après une relative complément du nom au pluriel ; accord au pluriel avec inversion sujet-verbe après un complément de phrase au singulier.	les petits personnages que décrit leur mère <b>allaient</b>  Les Schnouks, que tout le monde connaissait, mais dont le nom était inconnu, <b>habitaient</b>  la région que <b>voulaient</b> fuir les schnouks  la mère, qui observe les enfants, <b>continue</b>  dans cette nouvelle contrée, <b>vivaient</b> des hommes
Accord du participe passé	1 participe passé employé avec l'auxiliaire avoir et non accordé au féminin ; 1 participe passé employé avec l'auxiliaire avoir et non accordé au pluriel.	la situation avait <b>changé</b>  les hommes ont <b>cru</b>
Verbe à l'infinitif	1 verbe à l'infinitif placé après le participe passé d'un verbe du 1er groupe ; 1 verbe à l'infinitif précédé d'un pronom complément d'objet pluriel.	les Schnouks sont allés <b>chasser</b>  On peut les <b>observer</b>

Ces dictées progressives devraient donc nous permettre de mesurer, à l'échelle du corpus, à quel moment l'accord dans le groupe nominal ou l'accord sujet-verbe est majoritairement maîtrisé et stabilisé ; et quels sont les contextes syntaxiques qui résistent le plus.

Parallèlement à cet étalonnage des réussites apparentes, le projet vise la mesure de l'évolution des procédures employées par les élèves et de leur efficacité. En d'autres termes, au fil des six années d'école primaire, peut-on observer des procédures majoritaires à un moment donné, fruits de l'enseignement et/ou de limites développementales ? Peut-on mesurer l'efficacité de ces procédures, c'est-à-dire leur utilisation dans un contexte syntaxique pertinent et conduisant à la graphie normée ?

Nous faisons l'hypothèse que l'analyse des justifications des élèves, avec un corpus transversal, permettra d'accéder à des premiers éléments de réponse. Chaque dictée grammaticale est donc suivie d'un temps de justification des choix orthographiques de quelques mots : 3 pour le test 1/2 ; 7 pour le test 3/4 ; 12 pour le test 5/6.

Le tableau 6 résume le type d'items pour lesquels une justification est demandée, selon le niveau du test.

**Tableau 6.** Répartition par notion ciblée des items pour lesquels une justification est demandée.

	Test 1/2	Test 3/4	Test 5/6
Pluriel nominal	2	1	
Accord de l'adjectif (dans le GN)	2	1	
Accord de l'adjectif (cas complexes)		3	
Accord S-V simple	2	1	
Accord S-V complexe 1		3	2
Accord S-V complexe 2			5
Accord du participe passé		3	2
Verbe à l'infinitif	2	1	2

Parmi les mots à écrire pour chaque dictée, le choix des mots qui sont aussi à justifier suit une progression liée aux programmes, à la difficulté orthographique (par grande catégorie de contexte syntaxique) et à certaines spécificités en termes de fréquence ou de graphophonologie.

### 3.2. Premiers tests des DOGs et résultats

Les DOGs ont été testées dans 3 classes de Suisse romande (2<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> primaire) en décembre 2017 afin de vérifier si elles pouvaient effectivement être réalisées par les élèves et si les données recueillies pouvaient s'avérer pertinentes. Les résultats que nous présentons n'ont qu'une valeur indicative et concernent la phase de préparation du recueil du corpus ; quelques tendances peuvent tout de même être relevées. Tout d'abord, tous les élèves (20 en 2<sup>e</sup> primaire, 18 en 4<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> primaire) ont effectué la tâche demandée sans entrave. Chaque séance s'est déroulée dans la durée prévue (45 minutes), permettant à tous les élèves de traiter l'ensemble des items. La majorité des élèves a pu écrire une ou plusieurs justifications. Cette partie de la consigne est habituellement déconcertante pour les élèves, mais ils parviennent pour la plupart à la satisfaire. Le nombre de justifications produites augmente avec le degré de scolarisation des élèves. Un de nos analyseurs du corpus final sera bien sûr de suivre leur évolution, tant du point de vue quantitatif que qualitatif. Ces premiers éléments, liés aux passations tests, sont encourageants et tendent à valider les tâches élaborées. Ils seront à confirmer avec les tests menés à Montréal.

Il est intéressant d'étudier les productions des élèves pour évaluer la pertinence du corpus à venir. Nous illustrons cet aspect en analysant les graphies des élèves pour cinq verbes conjugués de la dictée. Deux de ces verbes apparaissent dans les 3 dictées, ce sont des accords sujet-verbe en situation simple : le verbe est immédiatement placé après un pronom pluriel (*ils ressemblent*) ou après un syntagme nominal pluriel (*les Schnouks vivent*). Les trois autres verbes conjugués apparaissent dans les tests 3/4 et 5/6. Deux verbes

sont placés dans un contexte syntaxique complexe (présence d'un rupteur intercalé) : *l'existence des Schnouks semble* ; *elle les raconte*. Le dernier est un verbe à l'imparfait (*les Schnouks espéraient*) pour lequel des confusions morphogrammiques peuvent être anticipées (espérer ; espéré ; ...) en plus d'éventuels oublis de l'accord au pluriel. Une justification était demandée pour les verbes *ressemblent* et *raconte* lors des tests 3/4 et 5/6. Nous présentons et commentons dans la suite les graphies obtenues pour chaque verbe.

### *Ils ressemblent*

Aucun des 20 élèves de 2<sup>e</sup> primaire n'écrit le verbe au pluriel, 19 élèves l'écrivent avec un -e final, un élève n'ajoute pas de lettre muette finale (*ressembl*). En 4<sup>e</sup> primaire, 14 élèves sur 18 écrivent le verbe avec la marque attendue, un élève ajoute un -s final, les trois autres l'écrivent au singulier. 17 élèves écrivent une justification ; 10 élèves parmi les 14 ayant ajouté la marque -ent la justifient en faisant référence au pronom sujet donneur d'accord. En 6<sup>e</sup> primaire, tous les 18 élèves écrivent le verbe correctement, 17 élèves sur 18 écrivent une justification qui explicite un accord avec le pronom sujet.

### *Les Schnouks vivent*

Pour ce verbe, les graphies sont plus variées en 2<sup>e</sup> primaire : 14 élèves écrivent avec un -e final ; 1 élève ajoute un -s ; 1 élève double la marque de pluriel (*vivents*) ; 3 élèves n'ajoutent pas de lettre muette finale (*viv*) ; 1 élève écrit avec une confusion de phonème (*vivr*). En 4<sup>e</sup> primaire, 13 élèves ajoutent la marque attendue (-ent) ; 3 élèves ajoutent un -s final ; 2 élèves écrivent le verbe avec un -e final. En 6<sup>e</sup> primaire, tous les élèves orthographient correctement le verbe *vivent*.

Il n'y a rien de nouveau ou de surprenant dans ces résultats<sup>6</sup> mais ils soulignent une évolution claire de la compréhension de l'accord sujet-verbe en situation simple, avec une transition qui semble s'opérer à partir de la 4<sup>ème</sup> primaire. Ainsi, ils tendent à montrer qu'un corpus plus vaste, avec un recueil pour chaque degré du primaire, pourrait permettre de mesurer plus finement l'évolution de la réussite de l'accord verbal dans ce contexte syntaxique.

### *L'existence des Schnouks semble*

12 élèves de 4<sup>e</sup> primaire (sur 18) écrivent le verbe au singulier ; 3 ajoutent un -s ; 3 ajoutent -ent. En 6<sup>e</sup> primaire, les résultats sont très similaires : 12 élèves (sur 18) écrivent le verbe au singulier ; 2 ajoutent un -s ; 4 ajoutent -ent.

### *elle les raconte*

Pour ce deuxième verbe conjugué au singulier, mais placé après un rupteur pluriel, la répartition des graphies est assez semblable : 11 élèves de 4<sup>e</sup> primaire écrivent la forme attendue ; 4 ajoutent un -s final ; 3 ajoutent -ent. En 6<sup>e</sup> primaire, 10 élèves écrivent *raconte* ; 3 élèves ajoutent un -s final ; 5 élèves ajoutent -ent. Il est cependant à noter que ce ne sont pas les mêmes élèves qui accordent *semble* ou *raconte* au pluriel dans une même classe. Une même procédure n'est donc pas nécessairement reproduite dans les deux cas.

Ces premiers résultats illustrent une partie de ce que nous espérons pouvoir documenter avec le corpus complet : la persistance d'erreurs en fonction du contexte syntaxique qui doit être pris en charge par les élèves, voire l'évolution des erreurs, en tout cas la mise en exergue de zones de difficultés particulièrement résistantes. On voit ici que les élèves de 6<sup>e</sup> primaire ne réussissent pas mieux que ceux de 4<sup>e</sup> primaire. Ce constat sera à détailler et affiner au cours de l'étude complète. L'analyse des justifications permettra d'aller au-delà du simple relevé de réussites ou erreurs et d'accéder plus finement aux évolutions. On a vu que les élèves des deux degrés proposent une répartition des graphies assez similaire pour

le verbe *raconte* ; en revanche, les justifications montrent que seulement 6 élèves de 4<sup>e</sup> primaire justifient leur choix orthographique en faisant référence au pronom sujet *elle* comme mot donneur alors qu'ils sont 13 au total à écrire une justification avec référence explicite à un mot donneur d'accord. En 6<sup>e</sup> primaire, 9 élèves écrivent une justification en référence au pronom *elle* sur les 17 élèves qui font référence à un mot donneur. Les justifications traduisent donc une évolution que les traces produites ne montrent pas. Et la mesure de l'efficacité des procédures apparaît ici très importante.

### *Les Schnouks espéraient*

Pour le verbe à l'imparfait considéré dans ces quelques résultats, on pouvait anticiper des absences d'accord au pluriel mais aussi des erreurs de morphogrammes (confusion imparfait / infinitif / participe passé), les premiers résultats traduisent ces tendances : en 4<sup>e</sup> primaire, 11 élèves écrivent *espéraient* ; 1 élève écrit un imparfait singulier et 6 élèves écrivent avec une erreur de morphogramme (*espéré, espérés, espérer*). En 6<sup>e</sup> primaire, 14 élèves écrivent la forme verbale attendue, 1 élève écrit *espérais* et 3 élèves écrivent avec une confusion de morphogramme (*espère, espérer, espéré*). Ce constat partiel illustre la persistance des erreurs morphogrammiques pour les flexions verbales en /E/ et l'importance d'inclure ces formes dans l'étude. A posteriori, ce verbe pourrait faire l'objet d'une demande de justification pour mieux cerner les procédures (ou l'absence de procédure) conduisant aux choix non normés.

## **4. Conclusion et perspectives**

Nous avons présenté un état des lieux des tests orthographiques existants et de leurs intérêts ou faiblesses. Le projet *Francographe*, qui vise l'étude de la *dynamique développementale des habiletés orthographiques d'élèves francophones du primaire*, nous a conduits à considérer le besoin de construire un nouvel outil d'évaluation permettant de mesurer, dans une étude transversale, l'évolution des choix orthographiques des élèves et de leurs justifications. Le présent article a développé les grandes lignes qui ont orienté la construction de la partie grammaticale du test et expose quelques résultats issus d'une récente étude exploratoire. L'analyse d'un nombre restreint d'items démontre qu'il est possible de caractériser précisément les phénomènes orthographiques qui occasionnent des difficultés aux élèves. L'observation des compétences morphosyntaxiques (analyse des erreurs) et métagraphiques (analyse des justifications) sert à la fois l'évaluation du traitement de la tâche par l'élève et l'identification des procédures orthographiques présentes vs manquantes. À terme, l'objectif vise évidemment l'orientation de pratiques pédagogiques. Un tel projet permettrait ainsi de spécifier d'une part les champs de l'orthographe à enseigner plus explicitement au cours du primaire, et d'autre part la manière de les enseigner. Par ailleurs, l'identification de différents profils de compétences confirme l'hétérogénéité des niveaux de développement au sein d'une même classe. En d'autres termes, il est possible d'envisager, dans ce type d'analyse, une mesure du décalage entre enseignement/apprentissage grammatical et acquisition d'une compétence grammaticale, grâce, notamment, aux procédures métagraphiques qui permettent de traduire une évolution que les traces graphiques ne sont pas toujours en mesure d'attester. Cette mesure nous semble fondamentale pour construire des projets pédagogiques différenciés, situés dans la zone proximale de développement de chaque profil. En d'autres mots, nous pensons qu'il est impératif de cibler le niveau de chaque élève afin de proposer des situations d'apprentissages en adéquation avec ses besoins.

Subséquentement, une perspective qu'il nous semble fondamental d'exploiter est d'éprouver les qualités psychométriques des tâches développées dans le cadre de *Francographe* avec des enfants présentant des troubles spécifiques du langage écrit. Ce

volet viendrait parachever les démarches de normalisation en vue de l'établissement d'un outil psychométrique à destination des professionnels de l'enseignement et de la santé. Là encore, aucun recueil de données de cette envergure n'existe dans la littérature et aucun outil de ce type n'a été développé et mis à disposition du terrain.

Ainsi, les retombées d'une telle étude intéressent la définition de priorités d'apprentissage à l'école primaire, afin de favoriser des interventions pédagogiques ciblées sur la morphographie du français en lien avec l'évolution des compétences de chaque élève.

## Références bibliographiques

- Allal, I., Cheminal-Lancelot, R., Devaux, M.-F., Divry, J., Lequette, C., Maitrot, C., & Zorman, M. (2006). Repérage Orthographique Collectif (ROC). Grenoble : Laboratoire des sciences de l'éducation. Consulté le 5 décembre 2017 à l'adresse <http://www.cognisciences.com/>
- Allal, L., Betrix Köhler, D., & Rieben, L. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg : Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- Allal, L., Rouiller, Y., Saada-Robert, M., & Wegmuller, E. (1999). Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle. *Revue française de pédagogie*, 53-69.
- Aubret, J., & Blanchard, S. (1991). *L'évaluation des compétences d'un lecteur*. Issy-les-Moulineaux : EAP.
- Baneath, B., Boutard, C., & Alberti, C. (2006). *Chronodictées*. Isbergues : Ortho Editions.
- Bourdin, B., Cogis, D., & Foulain, J.-N. (2010). Influence des traitements graphomoteurs et orthographiques sur la production de textes écrits : perspective pluridisciplinaire. *Langages*, 1, 57-82.
- Chardon, S.-C. (2009). Soutien en lecture en troisième année de cycle 2 : évaluation de deux dispositifs contrastés. *Revue française de pédagogie*, 168, 19-37.
- Chiss, J.-L., & David, J. (2011). Orthographe et production de texte. *Le français aujourd'hui*, HS01(5), 201.
- Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe : Nouveaux enjeux - Pratiques nouvelles Ecole/Collège*. Paris : Delagrave.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (Ed.), *Strategies of Information Processing* (pp.151-216). San Diego, CA : Academic Press.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC : a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108(1), 204-256.
- David, J. (2003). Les procédures orthographiques dans les productions écrites des jeunes enfants. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 137.
- De Plazaola, C., Gauthier, F., Ariscaud, M. F., & Pech-Georgel, C. (2003). *Le Petit Poucet*. Paris : Solal.
- De Weck, G., & Fayol, M. (2009). L'orthographe en production de textes chez les enfants avec et sans dysorthographe. *Langage et Pratiques*, 43, 46-58.
- Fayol, M., & Miret, A. (2005). Écrire, orthographier et rédiger des textes. *Psychologie Française*, 50(3), 391-402.
- Geoffre, T. (2013). *Vers le contrôle orthographique au cycle 3 de l'école primaire. Analyses psycholinguistiques et propositions didactiques*. Thèse de Doctorat en Sciences du Langage, Grenoble : Laboratoire LIDILEM – EA 609 dans l'École Doctorale ED 0050 Langues, Littératures et Sciences Humaines. DOI : 10.13140/RG.2.2.24740.99209
- Geoffre, T. (2014). Profils d'acquisition de la morphographie au cycle 3. Vers une caractérisation des parcours des élèves ? *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 49, 147-168.
- Guimard, P. (2010). *L'évaluation des compétences scolaires*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Hoefflin, G., Cherpillod, A., & Favrel, J. (2000). Difficultés d'acquisition de l'orthographe et régulations métagraphiques. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 33, 145-158.
- Inizan, A. (1991). *ANALEC*. Issy-les-Moulineaux : EAP.



- Jacquier-Roux, M., Lequette, C., Valdois, S., & Zorman, M. (2010). Batterie analytique du langage écrit (BALE). Grenoble : Laboratoire des sciences de l'éducation. Consulté le 05.12.2017 à l'adresse <http://www.cognisciences.com/>.
- Jacquier-Roux, M., Lequette, C., Valdois, S., Zorman, M., & Pouget, G. (2005). Outil de dépistage des dyslexies (ODEDYS). Grenoble : Laboratoire des sciences de l'éducation. Consulté le 05.12.2017 à l'adresse <http://www.cognisciences.com/>.
- Jacquier-Roux, M., Sandon, J.-M., Rehaïlia, M., El Bnouj, A., & Goncalves, A. (2015). Reperdys. Editions de la Cigale. Consulté le 05.12.2017 à l'adresse <http://www2.ac-lyon.fr/services/ain/ash/spip.php?article311>.
- Jaffré, J.P. & Bessonnat, D. (1993). Accord ou pas d'accord ? Les chaînes morphologiques. *Pratiques*, 77, 25-42.
- Khomsi, A., Nanty, I., Parbeau-Guéno, A., & Pasquet, F. (2005). *Évaluation des compétences linguistiques écrites au collège (ECL-COLLEGE)*. Paris : CPA.
- Lété B., Sprenger-Charolles, L., Colé, P. (2004). MANULEX : A grade-level lexical database from French elementary-school readers. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, 36, 156-166. Consulté le 17.12.2017 à l'adresse <http://leadserv.u-bourgogne.fr/bases/manulex/manulexbase/indexFR.htm>.
- Maillart, C., Simon, A.-M., & Fournier, S. (1997). *L2MA*. Montreuil : ECPA.
- Mousty, P., & Leybaert, J. (1999). Evaluation des habiletés de lecture et d'orthographe au moyen de BELEC : données longitudinales auprès d'enfants francophones testés en 2ème et 4ème années. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 49(4), 325-342.
- Pasquet, F., Parbeau-Gueno, A. & Bourg, E. (2014). CLÉA : communiquer, lire et écrire pour apprendre. Batterie d'évaluation du fonctionnement et des dysfonctionnements du langage, oral et écrit. Paris : ECPA.
- Parbeau-Gueno, A., Pasquet, F., Nanty, I., & Khomsi, A. (2007). Évaluation des compétences linguistiques écrites au collège : une perspective d'analyse des dysfonctionnements en lecture pour les enseignants. *Repères*, 35, 93-115.
- Pech-Georgel, C., & George, F. (2006). *BELO : Batterie d'évaluation de lecture et d'orthographe*. Paris : Solal.
- Ravard, J. C., & Ravard, F. (1992). *Test d'évaluation du niveau en orthographe (NBNO)*. Paris : EAP.
- Savigny, M., Barbier, C., & Coupey Le Roy, R. (1988). *Batelem-D, batterie d'épreuves pour l'école élémentaire*. Issy-les-Moulineaux : EAP.
- Savigny, M., Barbier, C., & Coupey Le Roy, R. (2001). *Batelem-R, batterie d'épreuves pour l'école élémentaire. Cycle II et première année du cycle III*. Issy-les-Moulineaux : EAP.
- Simonart, G. (1998). *Test psychopédagogique (PEDA 1C)*. Braine-le-Château : ATM.
- Thibault, M.-P. (2009). *Orthographe au Collège (ORTHAU)*. Paris : Orthomotus.
- Thibault, M.-P., Helloin, M.-C., & Croteau, B. (2003). Exalang-5/8. Une batterie d'examen du langage oral et écrit chez l'enfant de 5 à 8 ans. *Revue Tranel*, 38/39, 129-152.
- Seymour, P. H. K. (1997). Foundations of orthographic development. In C. A. Perfetti, L. Rieben et M. Fayol (dir.), *Learning to spell : Research, theory, and practice across languages* (pp. 319-337). New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

---

<sup>1</sup> La littérature internationale répertorie de nombreux instruments d'évaluation. Nous nous limiterons aux épreuves francophones développées dès l'apparition du modèle à 2 voies (Coltheart, 1978).

<sup>2</sup> c.f. figure 1, pour une synthèse.

<sup>3</sup> Pour plus de détails concernant ces procédures, se référer à Mousty & Leybaert, 1999, Seymour, 1997, Coltheart & al., 2001).

<sup>4</sup> Il existe deux versions de la batterie L2MA. La seconde, L2MA(2) contient des épreuves informatisées (2010).

<sup>5</sup> Nous parlons de « réussites » ou d'item « réussi » dans cet article pour définir un mot correctement écrit, sans présager d'une procédure efficace ayant conduit à son écriture ou d'une acquisition. Dans notre idée, un des objectifs du projet est de chercher à mesurer à quel moment la réussite majoritaire d'un item pourrait permettre de parler d'item « acquis ».

<sup>6</sup> Pour un récapitulatif de travaux antérieurs, voir par exemple Geoffre (2013, 66-74).