



# GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne  
n° 26 – juillet 2015

*La dictée, une pratique sociale emblématique*

Numéro dirigé par Catherine Brissaud et Clara  
Mortamet

## SOMMAIRE

- Catherine Brissaud et Clara Mortamet : *Présentation*
- Malo Morvan : *La skrivadeg, une communion en paradoxes*
- Evelyne Delabarre et Marie-Laure Devillers : *Mise(s) en œuvre d'une activité orthographique : la dictée*
- Téguia Bogni et Mohamadou Ousmanou : *Pratiques de la dictée en classe de français dans l'enseignement secondaire au Cameroun. Analyse des approches et de la performance d'élèves dans un lycée à Ngaoundéré*
- Danièle Cogis, Carole Fisher et Marie Nadeau : *Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage*
- Catherine Combaz et Marie-Laure Elalouf : *Une phrase dictée, trois enseignants, trois formes d'étayage*
- Véronique Miguel Addisu : *Conscience métalinguistique et norme orthographique : qu'apprend-on en corrigeant sa dictée ?*
- Bruno Trosseille par Catherine Brissaud : *Entretien : La place de la dictée dans les évaluations conduites par la DEPP*
- Sophie Anxionnaz : *Le barème graduel : l'évaluation de la dictée au service des apprentissages*
- Eugenie Grace Eshoh Ndobu et Veronica Ebica Odey : *Difficultés et erreurs dans le passage de la phonie à la graphie en dictée de langue française : cas des apprenants du FLE de l'université de Calabar (Nigéria)*
- Jeanne Gonac'h : *Des variations orthographiques dans les dictées de CMI*
- Sophie Briquet-Duhazé : *La dictée de lettres : qu'en est-il au CMI ?*
- Jean-Pierre Jeantheau : *La dictée dans les enquêtes sur la « littéracie » des adultes : pratiques, résultats, exemples d'analyses, perspectives.*
- Carole Blondel et Jeanne Conseil : *La dictée dans l'enquête IVQ : variation et compétences d'écriture des scripteurs en difficulté avec l'écrit dans les régions Haute-Normandie et Rhône-Alpes*
- Mickaël Lenfant : *La dictée dans un bilan orthophonique : analyse psycho-sociolinguistique des données de l'étalonnage du texte à trous d'Exalang 8-11 ans*

# LA DICTÉE DANS UN BILAN ORTHOPHONIQUE : ANALYSE PSYCHO-SOCIOLINGUISTIQUE DES DONNÉES DE L'ÉTALONNAGE DU TEXTE À TROUS D'EXALANG 8-11 ANS

Mickaël LENFANT

Université de Rouen, EA 4701 Dysola

## Introduction

En orthophonie, dans une perspective clinique, il est indispensable de pouvoir évaluer le niveau langagier de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte. Cela nécessite de réfléchir à la pertinence des méthodes et des outils de mesure du langage. Que doit-on mesurer dans le langage ? Que peut-on réellement mesurer ? Comment le faire de la manière la plus écologique qui soit ? Comment intégrer l'hétérogénéité des individus dans l'évaluation du langage ? Que fait-on de la diversité socioculturelle ? Ce sont les questions qui se posent lorsqu'il s'agit d'élaborer des tests d'examen du langage oral et écrit.

Le bilan orthophonique a un triple objectif : situer un enfant par rapport à une norme, effectuer, si besoin, un plan de rééducation adapté et évaluer les progrès de l'enfant par rapport à lui-même (bilan d'évolution). Nous avons participé à l'élaboration de plusieurs bilans orthophoniques informatisés (Exalang 8-11, Exalang 11-15 et Exalang Lyfac). Nous nous intéresserons tout particulièrement, dans cet article, à la façon avec laquelle ces bilans élaborent les « normes » par rapport auxquelles sont ensuite évalués les patients chez les orthophonistes.

Ces bilans évaluent les compétences langagières (phonologie, lexique, langage oral, lecture, orthographe), la mémoire et l'attention, ainsi que les compétences transversales (habiletés pragmatique-discursives, screening logico-mathématiques, traitement visuo-spatial) chez les enfants, adolescents ou adultes. Avec ces outils, l'orthophoniste peut repérer les troubles langagiers éventuels, les modes de fonctionnement et les stratégies de compensation de chaque patient, afin de cerner au mieux le profil de celui-ci et d'orienter le projet thérapeutique. Les temps de traitement pour certaines épreuves sont pris en compte, ce qui permet d'obtenir des scores d'efficacité de l'enfant, en plus des scores bruts.

Pour être valable, un bilan doit être étalonné et répondre à certaines « qualités » encore appelées « caractéristiques psychométriques »<sup>1</sup> ; à savoir la validité, la sensibilité et la fiabilité

---

<sup>1</sup> Validité : relation entre ce que le test mesure en réalité et ce qu'il est censé mesurer ; plusieurs niveaux :  
*Validité interne* : les items du test sont appropriés pour évaluer les aptitudes considérées.

(Rondal, 1997). La phase d'étalonnage est celle sur laquelle nous avons choisi de nous focaliser ici. Etalonner un bilan de langage implique de faire passer les diverses épreuves à des sujets « tout-venants » (avec des critères d'inclusion/exclusion) pour pouvoir ensuite établir des normes, des moyennes, à partir desquelles l'orthophoniste pourra situer son patient et déterminer s'il a besoin ou non d'une prise en charge thérapeutique.

Nous proposons ainsi d'analyser d'un point de vue psycholinguistique et sociolinguistique les résultats et le corpus issus de l'étalonnage de l'épreuve de la dictée à trous<sup>2</sup> d'Exalang 8-11. À travers deux approches croisées, à la fois quantitative et qualitative, les objectifs sont de mettre en avant l'intérêt de construire des normes « écologiques », qui intègrent la variation orthographique, et de déterminer l'importance éventuelle de variables sociologiques (sexe, milieu scolaire, milieu socioprofessionnel).

Dans un premier temps, nous présenterons tout d'abord le texte à trous d'Exalang 8-11, de son élaboration jusqu'aux modalités de cotation. Puis nous reviendrons sur la structuration de la cohorte (population, critères d'étalonnage). Dans un second temps, après avoir justifié nos choix et méthodes d'analyse du corpus, nous étudierons les données chiffrées et écrites obtenues à l'étalonnage, en nous appuyant à la fois sur les résultats statistiques et sur des observations qualitatives. Dans nos analyses, il s'agira de montrer en quoi les approches psycholinguistiques et sociolinguistiques peuvent être intéressantes et utiles pour affiner l'évaluation de l'orthographe avec une dictée à trous. Nous préciserons à cet effet la notion de seuil de pathologie et mettrons en avant l'importance de l'analyse fine des erreurs pour diagnostiquer une dysorthographe.

## La dictée à trous d'Exalang 8-11 : critères d'élaboration et de cotation

Exalang 8-11 propose quatre épreuves pour évaluer l'orthographe : la complétion de phrases, le jugement lexical orthographique, le repérage-correction d'erreurs et la dictée à trous. L'orthophoniste choisit librement celle(s) qu'elle<sup>3</sup> souhaite faire passer au patient. Bien souvent, et surtout si elle manque de temps, elle optera pour la dictée à trous, parce que c'est une épreuve discriminante (sensible) en orthophonie. Cela signifie qu'elle est complète et peut

---

*Validité empirique* : la corrélation est bonne entre les résultats d'Exalang 8-11 et ceux obtenus à divers autres tests évaluant des fonctions comparables. Les enfants diagnostiqués comme présentant une pathologie apparaissent également comme pathologiques ou en dessous des normes d'Exalang 8-11.

*Validité prédictive* : elle concerne la valeur du test dans la prédiction des performances du sujet dans des tâches similaires à celles du test. Les échanges verbaux hors test et les résultats scolaires communiqués par les écoles reflètent les compétences mises en lumière par la batterie.

*Validité théorique* : la construction de la batterie s'est appuyée sur des modèles théoriques, notamment les modèles à deux voies (Harris, Coltheart, 1986 ; Seymour, 1993) et les modèles neuropsychologiques (Blanc, Brouillet, 2003 ; Gineste, Le Ny, 2002).

*Validité d'apparence* : les items sont adaptés aux références culturelles les plus habituelles à ce niveau d'âge et de classe.

*Fiabilité (ou fidélité)* : on constate une bonne fiabilité temporelle globale pour des passations espacées de 2 à 4 semaines. La cotation de toutes les épreuves effectuée par plusieurs juges différents après passation sur l'ensemble de la cohorte d'étalonnage ne montre pas de différence notable (fidélité inter-juges).

*Sensibilité* : le test comporte 6 aptitudes majeures, réparties en 31 épreuves, ce qui signifie qu'un petit nombre d'aptitudes est mesuré par un grand nombre d'épreuves et permet d'affirmer la sensibilité de la batterie. Le caractère discriminant entre sujets présentant une pathologie et sujets sains a été mis en évidence par les tests statistiques.

<sup>2</sup> Tous les bilans orthophoniques Exalang contiennent une épreuve de dictée à trous. Pour cette contribution, nous avons choisi de nous intéresser à celle d'Exalang 8-11 (Thibault *et al.*, 2012), dénommée « closure de texte ».

<sup>3</sup> Chez les orthophonistes, les femmes étant bien plus nombreuses que les hommes, nous employons le féminin.

suffire à elle seule à déterminer le niveau orthographique du patient et constater s'il est pathologique ou non.

Pour les concepteurs, il est apparu comme plus précis (en terme d'étalonnage fiable et de cotation identique pour chacun) d'imposer aux sujets des mots précis sur lesquels focaliser leur attention, plutôt que de leur faire écrire un texte entier, avec tous les paramètres que cette tâche de dictée induit : mémoire à court terme, graphisme, anticipation, révision, sémantique, balayage oculaire, etc. Du reste, la thérapeute pourra obtenir des renseignements utiles en observant comment son patient réalise cette tâche (geste graphique, efficacité de la mémoire de travail, degré d'attention, degré de surcharge cognitive, autocorrection, etc.).

Ci-dessous, nous retranscrivons le texte intégral (les termes en gras correspondent à ceux que l'enfant doit écrire) :

Sur le **terrain** de sport, les **équipes** se **réunissent** pour le **grand** tournoi du **centre** aéré. Chaque groupe a choisi **son nom** et **l'a inscrit** sur un tissu blanc. **Tous les enfants portent une casquette bleue**, à cause du **soleil**. Les **Rapador** sont motivés pour **gagner** et s'échauffent.

Les **Risquetouf** ont un polo rouge et les **Malindar** des **chaussettes vertes à rayures**. Les **Rusar** se sont **maquillés** et **s'amuse**nt à faire peur **aux** autres.

La monitrice a fait des **tresses multicolores** à chaque **Bizarlette**. Au **premier coup** de sifflet, les participants se **rangent** derrière les **drapeaux**. Un, deux, trois, **c'est** parti pour la course. Qui va **terminer** en tête et remporter la **médaille** ?

L'élaboration du texte à trous a reposé sur des choix de cibles (grammaticales, lexicales et phonologiques), des critères statistiques (fréquence d'occurrence dans *Manulex*, Lété *et al.*, 2004), l'expérience de la pratique orthophonique, la prise en compte des items déjà testés dans d'autres épreuves et le respect du thème général du bilan (le sport). De manière concrète, une liste d'items a été dressée en fonction du thème et des cibles souhaitées. Le plus souvent, celles-ci sont redondantes pour éviter l'effet du hasard et repérer des régularités.

En phonographie, il est (entre autres) nécessaire de tester les distinctions sourde/sonore et l'efficacité des correspondances phonèmes-graphèmes.

En orthographe lexicale, il s'agit de tester les consonnes doubles, les représentations graphémiques d'un même phonème et les consonnes muettes.

En orthographe grammaticale, sont testées la flexion nominale du pluriel, la flexion adjectivale du féminin, la flexion adjectivale féminin-pluriel, la flexion verbale de la troisième personne du pluriel du présent, la flexion verbale infinitive, les homophones, la distinction du pronom dans un verbe utilisé à la forme pronominale, ainsi que d'une anaphore complexe.

Ces choix de cible ne couvrent pas l'étendue des potentielles difficultés en phonographie, orthographe lexicale et grammaticale et sont discutables. Ainsi, l'accord de l'adjectif est ciblé sur les adjectifs de couleur qui sont loin d'être les plus simples dans la langue française. De même, le fait que l'évaluation du présent repose majoritairement sur des verbes pronominaux peut influencer sur les résultats. Du reste, certains aspects déficitaires sont doublement « pénalisés », comme la confusion [t]/[d] en phonographie et en orthographe lexicale pour « terminer » ou « terrain ».

De plus, en orthophonie, les logatomes (ou non-mots) sont incontournables pour tester la voie d'assemblage en lecture et la conversion phonème-graphème en écriture. C'est la raison pour laquelle on en trouve quelques-uns dans la dictée. Le choix d'insérer des logatomes dans la dictée s'explique aussi par l'envie d'insérer ceux-ci dans un contexte ; habituellement, la transcription de logatomes constitue une épreuve autonome.

Dans le tableau ci-dessous, figurent les cibles (en gras) pour les différentes catégories. L'enfant est donc évalué uniquement sur ces points précis<sup>4</sup>.

PHONOGRAPHE			
Fréquences	Mots	Evaluation	Cible(s) principale(s)
172	terrain	<b>terrain</b>	[t]/[d]
104	centre	<b>centre</b>	
11	drapeaux	<b>drapeaux</b>	
335	gagner	<b>gagner</b>	[k]/[g]
3	maquillés	<b>maquillés</b>	
25	équipes	<b>équipes</b>	
1132	grand	<b>grand</b>	
15	inscrit	<b>inscrit</b>	
63	casquette	<b>casquette</b>	
108	bleue	<b>bleue</b>	[p]/[b]
434	premier	<b>premier</b>	[j] ; [l]
647	soleil	<b>soleil</b>	[f]/[v]
66	vertes	<b>vertes</b>	[j] ; [e]
9	rayures	<b>rayures</b>	[m]/[n]
18	multicolores	<b>multicolores</b>	[f]/[z]
5	rangent	<b>rangent</b>	[j]
20	médaille	<b>médaille</b>	[p]/[b] ; [t]/[d]
<i>Logatomes</i>	<i>Rapador</i>	<b>rapador</b>	[k]/[g] ; [t]/[d] ; [f]
	<i>Risquetouf</i>	<b>risquetouf</b>	[n]/[m] ; [t]/[d] ; [R] ; [œ]
	<i>Malindar</i>	<b>malindar</b>	[y]/[u] ; [s]/[z] ; [R]
	<i>Rusar</i>	<b>rusar</b>	[p]/[b] ; [s]/[z] ; [ε]
	<i>Bizarlette</i>	<b>bizarlette</b>	

Tableau 1 : Cibles phonologiques (en gras) du texte à trous

ORTHOGRAPHE LEXICALE			
Fréquences	Mots	Evaluation	Cible(s) principale(s)
172	terrain	<b>terrain</b>	Cons. double ; « ain »
11	réunissent	<b>réunissent</b>	Cons. double ; « é », « n »
63	casquette	<b>casquette</b>	Cons. double ; « c », « s », « qu » ; e muet
3	maquillés	<b>maquillés</b>	Cons. double ; « qu »
4	tresses	<b>tresses</b>	Cons. double ; « e » [e]
25	chaussettes	<b>chaussettes</b>	Cons. doubles ; « ch », « au » ; e muet
1132	grand	<b>grand</b>	Lettre muette
1157	enfants	<b>enfants</b>	Lettre muette ; « en »/ « an », « f »
741	coup	<b>coup</b>	Lettre muette ; Homophone ; « c », « ou »
25	équipes	<b>équipes</b>	« é », « qu », « p » ; e muet
1542	nom	<b>nom</b>	Homophone « nom »/ « non »
104	centre	<b>centre</b>	« c », « en »
108	bleue	<b>bleue</b>	« b », « eu »
647	soleil	<b>soleil</b>	« s », « o », « eil »
126	gagner	<b>gagner</b>	« gne »
66	vertes	<b>vertes</b>	« er »
9	rayures	<b>rayures</b>	« ay »
434	premier	<b>premier</b>	« ier »
5	rangent	<b>rangent</b>	« r », « an », « g »
11	drapeaux	<b>drapeaux</b>	« p », « eau »
47	terminer	<b>terminer</b>	« er », « m », « n »
20	médaille	<b>médaille</b>	« aille »

Tableau 2 : Cibles lexicales (en gras) du texte à trous

<sup>4</sup> Dans le tableau, sont indiquées les fréquences d'occurrences des différents items. Le critère de la fréquence d'occurrence a été pris en compte avec la volonté de tester dans une large majorité des termes censés être connus des enfants de 8-11 ans. Il y a 22 items par tableau ; le barème est de 1 point/item.

ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE				
Fréquences	Mots	Evaluation	Cible(s) principale(s)	
11	réunissent	<b>réunissent</b>	Flexion verbale 3 <sup>ème</sup> pers. pluriel (indicatif)	
53	portent	<b>portent</b>		
5	rangent	<b>rangent</b>		
126	gagner	<b>gagner</b>	Marque de l'infinifitif -er	
47	terminer	<b>terminer</b>		
25	équipes	<b>équipes</b>	Flexion nominale pluriel	
1157	enfants	<b>enfants</b>		
25	chaussettes	<b>chaussettes</b>		
11	drapeaux	<b>drapeaux</b>	Flexion nominale pluriel irrégulière	
18	multicolores	<b>multicolores</b>	Flexion adjectivale pluriel	
66	vertes	<b>vertes</b>		
108	bleue	<b>bleue</b>	Flexion adjectivale féminin	
5670	son	<b>son</b>	Homophones	
1553	tous	<b>tous</b>		« son »/ « sont »
3617	sont	<b>sont</b>		« tous »/ « tout »
1852	ont	<b>ont</b>		« sont »/ « son »
23951	à	<b>à</b>		« ont »/ « on »
9379	se	<b>se</b>		« à »/ « a »
2308	aux	<b>aux</b>		« se »/ « ce »
	c'est	<b>c'est</b>		« au »/ « aux »
	l'a	<b>l'a</b>	« ces »/ « ses »	
	s'amusement	<b>s'amusement</b>	Anaphore complexe	
			Distinction forme pronominale	

**Tableau 3 : Cibles grammaticales (en gras) du texte à trous**

Il a ainsi été choisi de mesurer la transcription des mots, en les cotant selon trois critères : transcription phonologique (totale ou partielle), connaissance lexicale de tout ou partie du mot, aspect morphologique flexionnel et grammatical.

En phonographie, sont acceptés : « ganier » pour « gagner » ; en effet, la différence phonétique entre ces sons n'apparaît pas comme une différence phonologique bien discriminée. C'est souvent la connaissance lexicale du mot qui permet de produire la graphie « gn » et non l'analyse et le découpage phonologique du mot. De plus, les erreurs d'accents (accent redondant « soléil » ou mauvaise accentuation « maquillés ») ne sont pas considérées comme une erreur phonographique. Au plan qualitatif, cette omission de l'accent est toutefois notée.

En orthographe lexicale, l'absence de l'accent à « equipe » sera compté faux (mais « équipes » ou « équipes » seront comptés bons.) ; « gagne » sera considéré comme bon, puisque là, ce n'est pas le morphème flexionnel marqueur de l'infinifitif qui est ciblé, mais la connaissance de la forme « gn ». Autre exemple, seul le « d » final de « grand » sera coté, le point sera alors acquis même si « grand » est écrit avec une autre erreur (« grend », par exemple). Les ajouts de lettres extra-cible ne sont pas comptées comme faux ; ainsi « terminer », « drapeaux » ou « coups » seront validés.

En orthographe grammaticale, seul l'élément cible sera coté, indépendamment de la production lexicale ou phonologique : « ecipes » par exemple, pourra bénéficier du point d'un point grâce à la présence du « s » terminal, même si les autres critères phonographique et lexical sont erronés.

Cette catégorisation des erreurs est la plus répandue en orthophonie. Si on regarde du côté de la littérature, nous pouvons dire que si elle ne les catégorise pas à l'identique, elle reprend nombre des éléments de la typologie des erreurs de N. Catach (1980).

Ainsi les erreurs en phonographie correspondent aux erreurs à dominante phonogrammique (confusion sonores/sourdes, omission ou adjonction, inversion). Pour les erreurs lexicales, elles réfèrent aux morphogrammes lexicaux, aux erreurs à dominante calligraphique, idéogrammique, logogrammique et aux erreurs à dominante phonogrammique n'altérant pas

la valeur phonique. Pour l'orthographe grammaticale, les erreurs regroupent celles liées aux morphogrammes et logogrammes grammaticaux. La catégorisation des erreurs de la dictée à trous se rapprochent globalement de celle de Chervel et Manesse (Manesse et Cogis, 2007), la catégorie confondue « grammaire et lexique » en moins.

Du point de vue de l'évaluation, la production écrite est ainsi évaluée positivement et par catégorie (notation ascendante : 1 point par segment ou mot bien retranscrit dans chaque catégorie). Les auteurs de cette épreuve n'ont pas prévu de scores en sous-catégories (flexions nominales, flexions verbales, par exemple) ; mais dans le cadre de cet article, nous analyserons de manière plus qualitative les diverses cibles.

## Conditions de passation de la dictée

Pour la passation de la dictée, le choix a été fait de laisser les professeurs des écoles oraliser eux-mêmes le texte à leurs propres élèves, sans la présence d'un des membres de l'équipe de testeurs du bilan. Dans la mesure où chaque orthophoniste dictera le texte à sa manière, il a été considéré qu'il fallait donc diversifier les modes de passation lors de la phase d'étalonnage. C'est une façon d'introduire de la variation et de ne pas proposer une oralisation identique.

Les enseignants ont ainsi décidé eux-mêmes du moment où ils allaient faire passer la dictée, ce qui a évité de perturber la classe. La seule consigne qui leur a été donnée était de préciser aux élèves que des mots bizarres (qui n'existent pas) se trouvaient dans la dictée et qu'il fallait les dicter normalement (et ne pas les écrire au tableau comme les noms propres habituellement).

Nous n'avons donc pas d'informations sur les diverses oralisations de cette dictée. Par exemple, nous ne pouvons pas savoir si un enseignant a fait la liaison facultative dans « des chaussettes vertes [z]à rayures », « s'amuse[n]t [t]à faire peur aux autres », ou dans « les Risquetouf ont [t] un polo rouge ». Pour une analyse plus qualitative, sans doute aurait-il été utile d'enregistrer les professeurs en train de dicter le texte.

## Structuration de la cohorte : population, critères d'étalonnage

L'étalonnage de l'ensemble de la batterie Exalang 8-11 ans a été réalisé entre février et avril 2012, principalement dans des écoles de Normandie et de l'Oise (zones urbaines, semi-urbaines et rurales). Les enfants ont été testés pour leur plus grand nombre dans leurs écoles d'origine. Ils étaient tous scolarisés de la classe de CE2 à la classe de CM2.

Le but de notre travail était d'établir des normes concernant les compétences et les performances des enfants de ces trois niveaux. Tous les enfants dont les parents avaient autorisé la participation ont passé les tests. L'étalonnage a été couplé à une opération de dépistage des troubles du langage oral et écrit dans les écoles. Il nous fallait tester chaque enfant autorisé et envoyer un courrier spécifique à chaque famille ayant accepté de participer à cette opération.

La cohorte « tout-venant » d'origine se composait de 509 enfants. Pour constituer la population représentative, les critères d'inclusion suivants ont été établis :

- langue maternelle : le français ;
- intégrité mentale et sensorielle, absence de troubles neurologiques ;
- absence de redoublement.

Afin d'obtenir une population représentative pour la normalisation de la batterie, les concepteurs du bilan ont également gardé un ratio de sujets présentant un trouble spécifique des apprentissages correspondant aux données de la littérature sur la prévalence des troubles

du langage oral et/ou écrit, soit de 4 à 11 % selon les études, qu'il s'agisse de sujets ayant déjà été suivis en rééducation ou de sujets dépistés lors de cette étude<sup>5</sup>. Il a ainsi été retenu un taux de sujets présentant un T.S.A ou trouble du langage de 7 % à 10 %.

Pour les raisons évoquées *supra* (critères d'inclusion, respect du taux de prévalence), le nombre d'enfants retenus a été de 461 sujets. Mais tous les enfants n'ont pas passé l'intégralité des épreuves, et pour la dictée à trous, la cohorte se trouve réduite à 286 sujets et se répartit ainsi :

Classes	CE2	CM1	CM2	Total
Filles	40	46	48	134
Garçons	57	42	53	152
Total	97	88	101	286
Age moyen	(8/9;8) : 8;6	(9/10) : 9;6	(8;9/11;2) : 10;6	9;6

Tableau 4 : Répartition de la cohorte pour le texte à trous d'Exalang 8-11

La représentation socioprofessionnelle est résumée dans le tableau *infra*<sup>6</sup> :

Catégories CSP (2010)	Agriculteurs (1)	Artisans, chefs d'entreprise (2)	Cadres (3)	Professions intermédiaires (4)	Employés (5)	Ouvriers (6)	Inactifs (8)
CE2	5,32 %	10,64 %	31,91 %	24,47 %	10,64 %	14,89 %	2,13 %
CM1	1,19 %	10,71 %	28,57 %	25,00 %	7,14 %	22,62 %	4,76 %
CM2	1,03 %	10,31 %	24,74 %	29,90 %	13,40 %	19,59 %	1,03 %
Total	2,55 %	10,55 %	28,36 %	26,55 %	10,55 %	18,91 %	2,55 %
Moyenne nationale	1,6 %	5,4 %	11,5 %	13,6 %	7,9 %	21,2 %	12,9 %

Tableau 5 : Répartition de la cohorte par catégories socioprofessionnelles

## Méthodologie

Nous avons repris les protocoles et recensé toutes les formes graphiques obtenues à la dictée à trous. Pour chaque item seront calculés les pourcentages de réussite. À l'aide de tableaux croisés dynamiques, nous pourrions recenser les différentes formes écrites et en analyser certaines en phonographie, orthographe lexicale et grammaticale.

Pour chaque critère ou variable (phonographie / orthographe lexicale / orthographe grammaticale, classe, sexe, milieu scolaire, milieu socioprofessionnel) seront effectués :

- des observations de statistiques descriptives (moyenne, écart-type, minimum, maximum);

<sup>5</sup> Les chiffres donnés dans la littérature sont variables selon les définitions utilisées, le type d'étude épidémiologique (nationale ou internationale) selon que sont pris en compte les troubles du langage écrit et les troubles du langage oral, les troubles sévères et/ou les troubles légers, et l'âge des sujets considérés. Fluss et coll. (2009) propose le taux de 12 %, taux très fortement influencé par l'environnement socio-économique (de 3,3 % à 24,2 %). Siegel et Lenormand (2007) donnent une estimation de 10 % tous « dys » confondus. On retrouve des données compatibles dans le rapport Inserm (2007) qui cite une étude évaluant à 7 % le ratio de jeunes adultes (18-29 ans) en grandes difficultés de lecture ou dans le dossier de synthèse de l'A.D.S.P où sont cités les chiffres de 2 à 10 % pour les enfants dyslexiques avec une moyenne de 5 % et de 8 à 10 % tous « dys » confondus (Vaivre-Douret, Tursz, 1999).

<sup>6</sup> Source : Insee, enquêtes Emploi (1<sup>er</sup> au 4<sup>e</sup> trimestre). Référence choisie pour la structuration de la cohorte : profession du père. Les chiffres diffèrent du fichier national, ce qui s'explique naturellement par le fait que nous sommes focalisé sur une seule tranche de la population : les parents d'enfants âgés de 8 à 11 ans. Du fait de la très importante sous-représentation des retraités, toutes les catégories des actifs se trouvent en sur-représentation (sauf les ouvriers). Le nombre de données est légèrement inférieur au nombre d'entrées réelles (275/286), certaines familles n'ayant pas souhaité indiquer leurs professions.



- des tests de normalité ;
- des Anovas avec tests de comparaisons multiples ;
- des études de corrélations.

## Questionnement psycho-sociolinguistique

Dans un premier temps, la description et l'analyse des résultats généraux nous amèneront à répondre à des questions d'ordre psycholinguistique : existe-t-il des différences significatives entre les classes de CE2/CM1/CM2 pour chaque catégorie (phonographie, orthographe lexicale, orthographe grammaticale) ? Les scores sont-ils corrélés ? Des considérations sociolinguistiques seront également présentes avec les questions suivantes : existe-t-il des différences significatives entre les filles et les garçons ? Y a-t-il des différences significatives selon les différents terrains scolaires investis ?

Dans un second temps, une analyse qualitative de la variété des formes relevées dans le corpus sera exposée, avec à nouveau des perspectives psycholinguistiques (quels sont les items qui posent le plus de difficultés ?) et sociolinguistiques (peut-on repérer/déceler dans les usages orthographiques des effets du contexte, des représentations sur l'orthographe ?)

## Analyse des résultats généraux

Après observation des statistiques descriptives, les différents scores ont été soumis à des tests de normalité (Shapiro Wilk, Anderson-Darling, Lilliefors, Test t), puis à des Anovas avec tests de comparaisons multiples, avec un niveau de confiance de 95 % ( $p < 0,05$ ).

Les résultats vont être étudiés en prenant en compte les facteurs suivants : la classe, le sexe, les milieux socioprofessionnels (CSP), les terrains scolaires et les taux de réussite.

Nous présentons tout d'abord les moyennes et les écarts-types pour chaque niveau, ainsi que pour les filles et les garçons.

		CE2	F	G	CM1	F	G	CM2	F	G
Phonographie	<i>Moyenne</i>	19.32	19.93	18.90	20.13	20.24	20	21.1	21.13	21.07
	<i>ET</i>	2.15	1.92	2.21	1.88	1.78	1.99	1.31	1.43	1.21
Note sur 22	<i>Minimum</i>	13	14	13	15	15	15	16	16	16
	<i>Maximum</i>	22	22	22	22	22	22	22	22	22
Orthographe lexicale	<i>Moyenne</i>	16.93	17.40	16.60	18.5	18.79	18.22	19.96	20.21	19.74
	<i>ET</i>	3.14	3.01	3.21	2.74	2.68	2.80	1.98	2.15	1.82
Note sur 22	<i>Minimum</i>	7	10	7	11	11	12	12	12	15
	<i>Maximum</i>	22	22	22	22	22	22	22	22	22
Orthographe grammaticale	<i>Moyenne</i>	12.5	13.18	12.02	14.5	14.88	14.12	17.75	18.32	17.23
	<i>ET</i>	4.16	3.82	4.34	4.8	5.10	4.47	3.12	2.88	3.26
Note sur 22	<i>Minimum</i>	4	5	4	3	3	5	8	8	9
	<i>Maximum</i>	22	22	21	22	22	21	22	22	22

Tableau 6 : Résultats par classes et sexes

### Classe

En phonographie, orthographe lexicale et grammaticale, les différences de scores entre les 3 niveaux sont significatives entre le CE2/CM1/CM2 ( $p < 0,05$ ). C'est en orthographe grammaticale que la progression du CE2 au CM2 est la plus nette, surtout entre le CM1/CM2. C'est aussi dans ce domaine que la moyenne de CM2 n'est pas saturée, contrairement à celles

en phonographie et orthographe lexicale<sup>7</sup>. Dans la closure de texte, les difficultés se situent donc principalement en orthographe grammaticale. Pour cette dernière, on note que les écarts-types sont les plus importants, même s'ils se resserrent du CE2 au CM2, ce qui prouve qu'en CE2 et en CM1, les différences interindividuelles sont importantes, bien plus qu'en orthographe lexicale et en phonographie. Ce constat est renforcé par le fait que les écarts entre les notes minimales et maximales sont les plus importants par rapport aux autres domaines évalués.

### **Sexe**

Si nous considérons la cohorte globale (sans distinction de niveau), les différences entre les filles et les garçons sont significatives en phonographie, orthographe lexicale et grammaticale. Effectivement, les moyennes des filles de 8-11 ans sont toujours légèrement supérieures à celles des garçons de cette même tranche d'âge. Mais il n'y a qu'en CE2, en phonographie, que la différence selon le sexe est significative. Ainsi, dans cette dictée à trous, que ce soit en orthographe lexicale et grammaticale, les résultats par classe des filles et des garçons peuvent être confondus.

### **CSP père/mère**

Sur la cohorte globale, que ce soit en prenant pour référence la CSP du père ou de la mère, aucune différence significative n'a été relevée dans les trois domaines testés. Dans la mesure où la distribution des catégories socioprofessionnelles a été établie sur la cohorte globale, il n'apparaît pas pertinent d'effectuer des tests de comparaisons pour les différents niveaux. Dans cette épreuve, on ne peut pas affirmer que les résultats diffèrent selon le niveau socioprofessionnel des parents.

### **Terrain scolaire**

Même si la répartition des lieux d'étalonnage n'est pas la même pour les trois niveaux, nous avons choisi d'effectuer des tests de comparaison pour chacun d'entre eux. Pour la cohorte globale, en phonographie, orthographe lexicale et grammaticale, les résultats d'une école se détachent de ceux des autres, avec des moyennes en deçà de celles des autres écoles. Il s'agit d'un établissement situé dans une zone péri-urbaine, plutôt défavorisée. Du point de vue des comparaisons inter-classes, on retrouve à nouveau cette distinction en CM1 dans les trois domaines et en CE2, pour l'orthographe grammaticale. En CM2, les différents terrains peuvent être confondus ; aucune école n'apparaît en marge.

### **Taux de réussite des items**

Nous proposons de résumer sous forme de tableau les principales données.

---

<sup>7</sup> Une moyenne est dite « saturée » quand elle s'approche nettement du score maximal (22 dans le cas présent)

	R	mini	maxi	100 %	100 % > R ≥ 90 %	75 % > r > 50 %	R ≤ 50
Phonographie	CE2	56	99	∅	équipes-grand-centre-bleue-soleil-gagner-premier-rangent-drapeaux Malindar-Rusar-Bizarlette-Rapador	casquette-rayures maquillés-médaille	∅
	CM1	70	100	équipes-grand	équipes-grand-centre-bleue-soleil-gagner-premier-rangent-drapeaux Malindar-Rusar-Bizarlette-Rapador - terrain-inscrit-multicolores	rayures	∅
	CM2	74	100	équipes-grand-centre-bleue-rangent	équipes-grand-centre-bleue-soleil-gagner-premier-rangent-drapeaux Malindar-Rusar-Bizarlette-Rapador - terrain-inscrit-multicolores -casquette-vertes-maquillés-médaille-Risquetouf	rayures	∅
Orthographe lexicale	CE2	34	100	grand	enfants-bleue-soleil-vertes-premier-terminer	terrain-réunissent-casquette-gagner-chaussettes-maquillés-tresses-coup-médaille	rayures
	CM1	58	100	grand	enfants-bleue-soleil-vertes-premier-terminer -équipes-nom-rangent	réunissent-casquette-gagner-chaussettes-rayures-tresses	∅
	CM2	62	100	bleue	enfants-bleue-soleil-vertes-premier-terminer -équipes-nom-rangent- terrain-centre-casquette-maquillés-médaille	gagner-chaussettes-rayures	∅
Orthographe grammaticale	CE2	14	80	∅	∅	tous-sont-gagner-ont-chaussettes-s'amuse-drapeaux-c'est-terminer	réunissent-l'a-portent-bleue-vertes-aux-multicolores-rangent
	CM1	26	84	∅	∅	tous-portent-réunissent-sont-gagner-chaussettes-à-rangent	l'a-bleue-vertes-multicolores
	CM2	35	97	∅	équipes-réunissent-enfants-ont-à-s'amuse-aux-drapeaux	gagner-multicolores	l'a-bleue

Tableau 7 : Classements des items en fonction du taux de réussite (R exprimé en %) par classes

D'un point de vue quantitatif, les items avec des taux de réussite très importants ( $\geq 90$ ) sont très nombreux en phonographie, beaucoup moins en orthographe lexicale et faibles en orthographe grammaticale.

Dès le CE2, les compétences phonographiques sont avérées et dans le texte à trous, seul « rayures » pose des problèmes, et c'est d'ailleurs le seul item (sur les 22) dont le taux de réussite n'est pas supérieur à 90 % en CM2. On retrouve cet item en orthographe lexicale en CE2 avec un taux de réussite de 34 %. Arrivé en CM2, le taux de réussite double

pratiquement (72 %) <sup>8</sup>. Les autres items qui posent le plus de difficultés sont « gagner » <sup>9</sup> et « chaussettes » <sup>10</sup>.

En orthographe grammaticale, si on se focalise sur les taux minimum et maximum, on note de très fortes amplitudes et des écarts importants par rapport à ceux relevés en phonographie et en orthographe lexicale. En CE2 et CM1, aucun item ne présente un taux de réussite supérieur à 90 %, et il y en a seulement 8 en CM2. De plus, 8 items ont un taux de réussite inférieur à 50 % en CE2 <sup>11</sup>. Cela confirme à nouveau que l'orthographe grammaticale pose des difficultés (très) importantes, même s'il faut aussi s'interroger sur la dictée à trous en elle-même, sur la manière dont elle teste les compétences orthographiques.

## Corrélations

Des études de corrélation (r de Pearson) ont tout d'abord été effectuées pour comparer les résultats obtenus en phonographie, orthographe lexicale et grammaticale dans les différents niveaux. Nous avons retenu pour l'analyse des corrélations significatives moyennes (r = 0,4 à 0,59), fortes (r = 0,6 à 0,69) ou très fortes (r = 0,7 à 0,99).

Les résultats indiquent que globalement, les corrélations phonographie-orthographe lexicale sont plus fortes que les corrélations orthographe lexicale-orthographe grammaticale, elles-mêmes plus fortes que les corrélations phonographie-orthographe grammaticale.

Les corrélations entre l'orthographe lexicale et grammaticale sont fortes pour les 3 classes. Les corrélations entre la phonographie et l'orthographe grammaticale sont moyennes dans les trois niveaux (0.544 en moyenne).

Quand on détaille ensuite, les corrélations chez les filles et chez les garçons, des différences sont notables.

En CE2, la corrélation entre la phonographie et l'orthographe lexicale est très forte chez les filles (r = 0.809) et moyenne chez les garçons (r = 0.541) <sup>12</sup>.

En CM2, la corrélation phonographie-orthographe lexicale est très forte chez les filles (r = 0.891) et forte chez les garçons (r = 0.692). À ce niveau, on note aussi une différence importante concernant la corrélation phonographie-orthographe grammaticale entre les filles (r = 0.706) et les garçons (r = 0.480) ; cet écart n'était pas effectif dans les deux niveaux précédents avec des corrélations moyennes pour chaque sexe.

## Analyse quantitative et qualitative des items échoués et des formes orthographiques erronées

### Analyse de quelques items les plus échoués en phonographie et orthographe lexicale

Comme nous l'avons constaté *supra*, ce sont presque exclusivement les items grammaticaux qui sont les moins réussis. Pour autant, nous allons d'abord revenir sur des items qui posent aussi quelques difficultés dans les autres domaines et les mettre entre autres en rapport notamment avec les cibles visées et les fréquences.

<sup>8</sup> Voir tableau 1 placé en annexe.

<sup>9</sup> Voir tableau 2 placé en annexe.

<sup>10</sup> Voir tableau 3 placé en annexe.

<sup>11</sup> Parmi ces 8 items figurent « l'a » (14 %) et « bleue » (16 %) que l'on retrouve encore en CM2, avec respectivement 35 % et 39 % de réussite. Voir tableaux 15 et 17 placés en annexe.

<sup>12</sup> Rappelons qu'en CE2, les filles sont meilleures que les garçons en phonographie (c'est la seule différence significative F/G).

### *Rayures*

En phonographie et en orthographe lexicale, le terme « rayures » pose des difficultés du CE2 au CM2. La cible visée est la correspondance phonème-graphème de la semi-voyelle [j]. Nous avons recensé 74 formes différentes pour cet item. Les deux formes erronées qui reviennent le plus souvent sont « réure » et « raillure(s) »<sup>13</sup>. L'évolution des pourcentages de présence de ces deux formes est intéressante, parce qu'elle montre une acquisition en cours. En CE2, le phonème [j] n'est pas encore totalement maîtrisé, puisqu'on a encore la dissociation de deux phonèmes distincts, alors qu'en CM2, elle n'a plus cours au profit d'une graphie, certes incorrecte sur le plan lexical mais correcte sur le plan phonologique. Enfin, le fait que « rayures » ait une fréquence très faible (f=9) peut expliquer les difficultés posées par ce terme.

### *Médaille*

Après « rayures », « médaille » est le terme le plus échoué en phonographie en CE2, CM1 et CM2. Là-encore, c'est la cible [j] qui est visée. Or, si nous regardons les formes erronées les plus fréquentes, le taux de réussite moyen s'explique autant par l'absence d'accent (21 % sur le total CE2-CM1-CM2) que par une mauvaise correspondance phonème-graphème (on recense 21 % de « médalle » sur la cohorte globale). Le taux de réussite à un item ne signifie donc pas toujours une non maîtrise de la cible principale, dans la mesure où une autre erreur a pu être comptabilisée. On voit ici tout l'intérêt d'une analyse qualitative des diverses formes produites par les enfants. Et puis, il faut à nouveau prendre en considération la faible fréquence du terme (f= 20) dans l'interprétation du taux d'échec.

### *Terrain*

Étaient évaluées la consonne double et la représentation graphique « ain ». Les formes erronées correspondent à ces cibles. Ce qui est notable, c'est que l'erreur sur le « ain » est beaucoup plus fréquente chez les filles que chez les garçons et que l'erreur sur la double consonne est plus fréquente chez les garçons que chez les filles<sup>14</sup>. En revanche, les garçons ont produit plus de formes variées (« terrun », « teraint », « téreain » et « tairait »), qu'on ne retrouve pas chez les filles. Notons enfin que la fréquence relativement élevée (f=172) pour ce terme ne permet pas à une large majorité d'élèves de CE2 de l'orthographier correctement.

### *Gagner*

En phonographie, ce terme d'une haute fréquence (f=126) ne pose pas de problème (95 % de réussite dès le CE2)<sup>15</sup>. La principale forme erronée produite (« gagné ») ne relève pas de l'orthographe lexicale, mais de l'orthographe grammaticale (on ne note d'ailleurs que 2 % de « ganier » en CE2). Le fait d'avoir inclus la forme infinitive dans la cible (« gne ») en orthographe lexicale est une erreur, qui biaise les résultats pour ce terme. Cela montre l'importance de s'intéresser aux formes produites et pas uniquement aux taux de réussite.

### *Chaussettes*

Ce terme n'est pas fréquent (f=25) et il fait partie des items les moins réussis en orthographe lexicale<sup>16</sup>. Le problème est que pour tous les niveaux scolaires, l'erreur la plus fréquente est phonographique ; elle porte sur la double consonne « ss » (« chaussette(s) » ou « chosette(s) ») ; elle représente encore 25 % des formes produites en CM2. Or, cette erreur se

<sup>13</sup> Voir tableau 1 placé en annexe.

<sup>14</sup> Voir tableau 4 placé en annexe.

<sup>15</sup> Voir tableau 2 placé en annexe.

<sup>16</sup> Voir tableau 3 placé en annexe.

retrouve comptabilisée en orthographe lexicale. Il serait donc souhaitable d'éviter les cibles multiples dans un même mot, parce que cela génère de la confusion au niveau de la cotation et de l'évaluation précise des compétences orthographiques

### *Tresses*

Les diverses formes erronées au niveau lexical portent principalement sur des problèmes de conversion phono-graphémique du [e], avec très majoritairement la forme « ai »<sup>17</sup>. Notons que malgré une fréquence beaucoup plus faible que « gagner » (f=4), les taux de réussite sont plus importants que pour ce dernier<sup>18</sup>. On ne peut donc pas établir de liens systématiques entre les taux de fréquence et les taux de réussite.

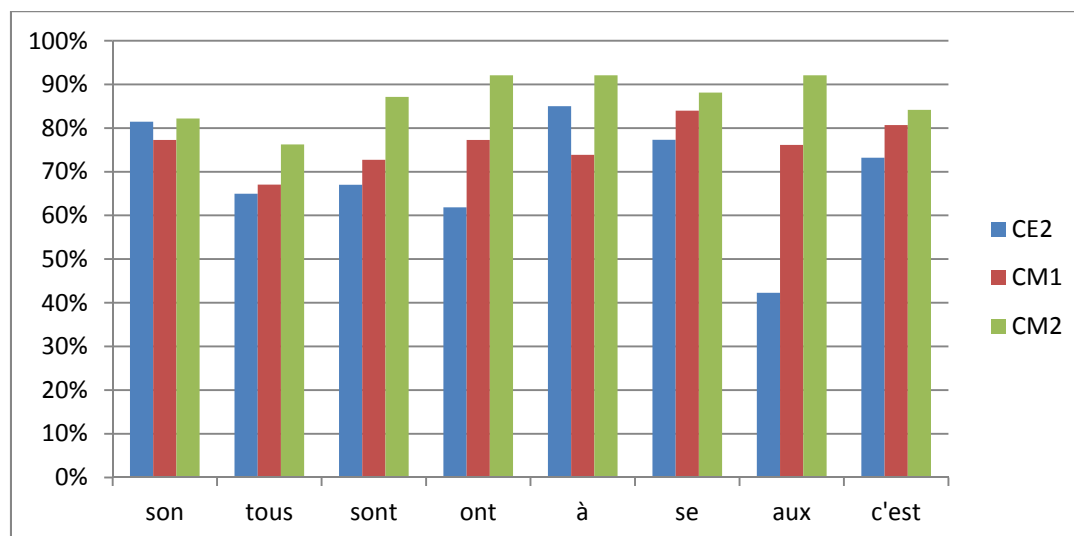
### *Coup*

Dans chaque niveau, on retrouve dans les mêmes proportions, les formes « cout » et « cou »<sup>19</sup>. Les variations orthographiques portent donc autant sur une lettre muette erronée (« cout » pour « couteau » ?) que sur une possible confusion homophonique (les cibles ont été bien définies). « Coup » a une fréquence nettement plus élevée (f= 741) que celle de « cou » (f= 196), ce qui influe peut-être sur le taux de réussite dès le CE2 (65 %).

## **Analyse des items grammaticaux**

### *Les homophones*

Le graphique ci-dessous résume les taux de réussite pour les différents homophones grammaticaux présents dans la dictée à trous.



**Graphique 1 : Taux de réussite des homophones grammaticaux par classes**

L'item « aux » est en CE2 celui qui pose le plus de difficultés ; c'est la forme « au » que l'on retrouve majoritairement (55 %). Reste que la progression est forte en CM1 et en CM2. Le taux d'échec important en CE2 nous interroge sur le rôle de la liaison obligatoire dans cette portion de la dictée (« et s'amuse à faire peur aux autres »). À ce niveau, le [z] de la liaison ne représente pas une aide pour plus de la moitié des élèves pour choisir entre « au » et « aux »<sup>20</sup>.

<sup>17</sup> Voir tableau 5 placé en annexe.

<sup>18</sup> Voir tableau 2 placé en annexe.

<sup>19</sup> Voir tableau 6 placé en annexe.

<sup>20</sup> Sachant qu'en CE2, on trouve seulement 1 % de « o » et « aus ».

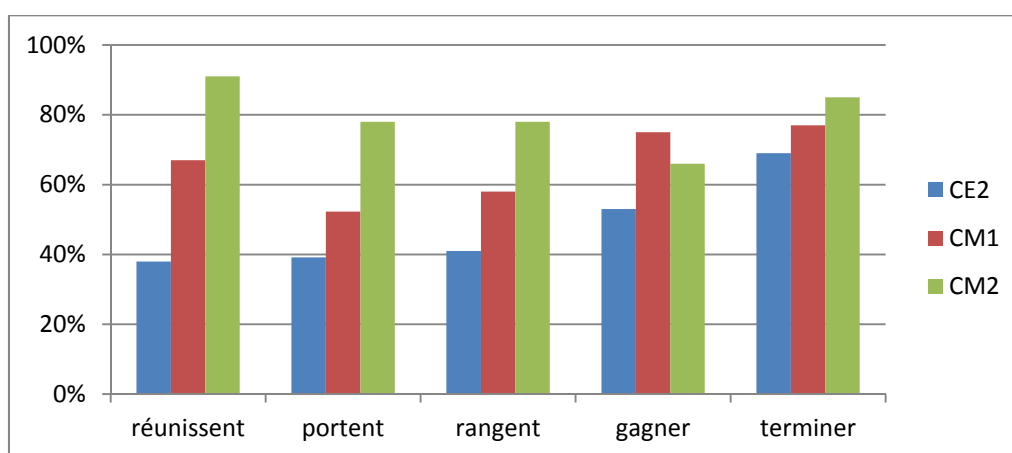
L'item « tous », dans le segment de la dictée (« tous les enfants »), ne se distingue pas à l'oral de « tout ». C'est ce qui explique à notre sens en grande partie, la présence importante de cette forme erronée dans les trois niveaux<sup>21</sup>.

Pour les items « son » et « à », on note une régression du CE2 au CM1 (plus nette pour le deuxième item). Cela s'explique peut-être par des pratiques d'analyse grammaticale plus fine en CM1, qui peuvent pendant un certain temps générer de la confusion. Pour l'item « son », il faut cependant rester prudent, dans la mesure où il faudrait réaliser des analyses statistiques plus approfondies qui nous permettraient d'établir ou non des différences significatives.

À l'inverse, on peut remarquer que la distinction « on »/ « ont » progresse constamment du CE2 au CM2.

### *Les flexions verbales et les désinences de l'infinitif*

Le graphique ci-dessous résume les taux de réussite pour les flexions verbales plurielles et les désinences de l'infinitif des verbes du premier groupe.



**Graphique 2 : Taux de réussite des flexions verbales par classes**

Rappelons que dans la dictée, les verbes « réunir » et « ranger » sont employés à la forme pronominale, ce qui n'est pas le cas de « porter ». Cependant, cela ne semble pas avoir d'incidence sur les taux de réussite. Pour ces trois items, presque 50 % des formes ne présentent aucun morphogramme qui marque l'accord en nombre (ex : « range », « réunise »). Très loin ensuite viennent les formes avec le morphogramme « -s » comme marque du pluriel<sup>22</sup>. On remarque enfin que lorsque la flexion est marquée oralement (« réunissent » vs « portent » et « rangent »), les taux de réussite deviennent plus importants à partir du CM1<sup>23</sup>.

En CE2 et en CM2, « terminer » présente un taux de réussite plus important que « gagner ». Pour le premier, les principales formes erronées se terminent par un « é »<sup>24</sup> ; la deuxième variante étant « terminée ». Pour le second, nous retrouvons le même type d'erreur<sup>25</sup>, avec « gagnés », comme deuxième variante (4,5 % en moyenne). « gagner » est le seul item dans cette catégorie à régresser entre le CM1 et CM2. Dans Brissaud *et al.* (2006), les auteurs notent qu'à partir du CM1, la flexion « -é » est la graphie la plus disponible pour les apprenants et qu'une surgénéralisation de celle-ci s'accompagne d'une augmentation des erreurs de type « -é remplace -er ». Cette surgénéralisation se maintient davantage en CM2 avec « gagner » et moins avec « terminer ». On peut se poser la question de l'influence du

<sup>21</sup> Voir tableau 7 placé en annexe.

<sup>22</sup> Voir tableaux 8, 9, 10 placés en annexe.

<sup>23</sup> Le même type de résultat est mis en évidence dans l'article de Totereau *et al.* (2013).

<sup>24</sup> Voir tableau 11 placé en annexe.

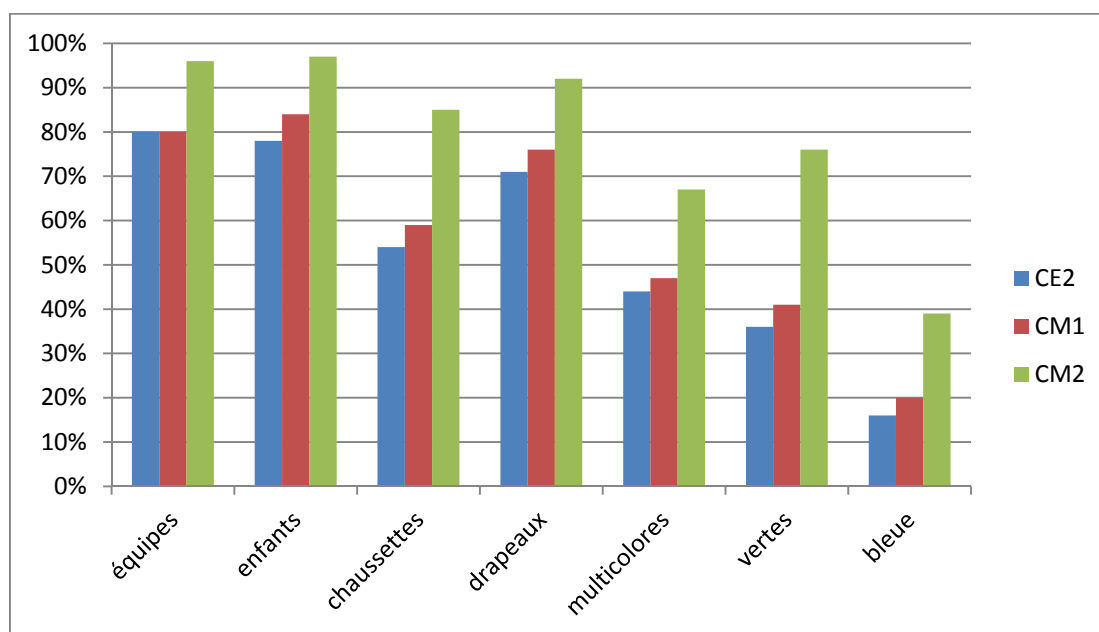
<sup>25</sup> Voir tableau 2 placé en annexe.

logatome dans le segment lacunaire de la dictée (« Les Rapadors sont motivés pour gagner et s'échauffent ») et surtout de l'attraction de la flexion précédente, qui amènerait plus d'enfants à surgénéraliser. Du reste, « terminer » est mieux réussi dans les 3 classes, alors qu'il se trouve dans une phrase interrogative (« Qui va terminer ... ») et qu'il est à priori plus difficile à fléchir que « gagner » qui fait appel à la règle « classique » d'une forme verbale précédée de « pour ».

Pour finir, on peut noter que les filles sont meilleures en flexion verbale que les garçons, dans la mesure où pour chaque niveau, l'écart est de 10-15 points en moyenne.

### *Flexions nominales et adjectivales*

Le graphique ci-dessous résume les taux de réussite pour les flexions nominales plurielles, ainsi que les flexions adjectivales du féminin singulier et féminin pluriel.



**Graphique 3 : Taux de réussite des flexions nominales et adjectivales par classes**

Le premier constat global qui peut être fait est que la progression se fait essentiellement entre le CM1 et le CM2, alors que les accords sont enseignés depuis le CE1. Cela prouve que ceux-ci demandent du temps pour être acquis.

Pour les flexions nominales, l'item « chaussettes » est le moins réussi. La complexité de ce terme du point de vue lexical par rapport aux autres est peut-être un élément d'explication, ainsi que sa faible fréquence<sup>26</sup>. La majorité des formes erronées pour chacun de ces items est l'absence de marque du pluriel. Ainsi, on retrouve des formes du type « équipe »<sup>27</sup>, « enfant »<sup>28</sup> et « chaussette »<sup>29</sup>. On remarque à nouveau les difficultés que pose ce dernier terme, avec la persistance assez importante encore en CM2 de l'absence de la marque du pluriel.

Pour « drapeaux », ce sont également les formes sans aucune marque du pluriel que l'on retrouve surtout, suivies des formes qui présentent un pluriel en « s »<sup>30</sup>. Le pluriel de ce nom en « eau » semble donc bien maîtrisé dès le CE2.

<sup>26</sup> Voir tableau 2 supra.

<sup>27</sup> Voir tableau 12 placé en annexe.

<sup>28</sup> Voir tableau 13 placé en annexe.

<sup>29</sup> Voir tableau 3 placé en annexe.

<sup>30</sup> Voir tableau 14 placé en annexe.



Les items ciblés sur les flexions adjectivales figurent parmi les moins réussis. Les résultats doivent être nuancés par le fait que ce sont (excepté « multicolore ») des adjectifs de couleur et qu'une seule flexion (du féminin) est audible (« vertes »). L'absence de la flexion du féminin est beaucoup plus importante pour « bleue »<sup>31</sup> que pour « vertes »<sup>32</sup>. La flexion du féminin de « bleue » est certainement la plus difficile à réaliser, parce qu'elle suit également une voyelle et non pas une consonne audible.

Le pluriel semble davantage maîtrisé que le féminin pour les flexions adjectivales. Il aurait été toutefois pertinent de tester la flexion adjectivale uniquement du pluriel (ex : vertes »), mais surtout sur d'autres types d'adjectifs<sup>33</sup>. Du point de vue des fréquences, celle de « multicolore » est la plus faible (f=18), comparée à celles de « vertes » (f=66) ou « bleue » (f=108), mais cela ne semble pas avoir d'incidence sur les taux de réussite.

#### *Pronoms « s' » et « l' »*

En CE2, 62 % des élèves ont bien identifié le verbe « amuser » et ont désolidarisé le pronom. Les taux de réussite passent à 82 % en CM1 et 94 % en CM2. Pour le pronom anaphorique « l' », les taux de réussite sont les plus faibles en orthographe grammaticale<sup>34</sup>. C'est clairement le plus difficile<sup>35</sup> et de très nombreux élèves l'écrivent « la » (ou de manière bien plus marginale : « là »).

## **Description et analyse de quelques usages orthographiques**

Nous ne concevons pas les usages orthographiques des enfants qui ont participé à l'étalonnage seulement en termes de respect de la norme, d'écart par rapport à celle-ci, ou encore en termes de réussite/erreur. Il y a selon nous un intérêt à décrire les diverses formes produites en prenant en compte le contexte et les variables extra-linguistiques. Nous proposons de revenir sur quelques usages orthographiques que nous avons pu observer dans notre corpus.

### **Resémantisation, jeux d'hypersegmentation et analogie : les logatomes**

« Malins d'art », « Risque touffe », « Rat pas d'or », « Bizarre lettre », etc. Quelle créativité pour les logatomes ! Les élèves veulent donner du sens à ces mots inventés et utilisent le principe de l'hypersegmentation pour ce faire. Plus largement, nous retrouvons des analogies avec des mots existants, essentiellement avec l'adjonction de lettres muettes, comme par exemple « Rusard(s) » (30 % des formes recensées, toutes classes confondues). Les logatomes donnent du reste naissance à de nombreuses formes orthographiques<sup>36</sup>.

### **Une graphie issue d'une variété régionale : « Rapadeur » et « multicolore »**

Les effets de la variation dus à l'accent sont manifestes pour un item précis : « Rapador ». En effet, ce logatome a été transcrit [rapadœR] par un élève sur deux dans une classe de CM1. Selon nous, cela s'explique par l'oralisation initiale empreinte d'un accent régional où le [ɔ] en final de mot est souvent prononcé [œ].

<sup>31</sup> Voir tableau 15 placé en annexe.

<sup>32</sup> Voir tableau 16 placé en annexe.

<sup>33</sup> Cette remarque vaut aussi pour la flexion adjectivale du féminin.

<sup>34</sup> Voir tableau 17 placé en annexe.

<sup>35</sup> Ce même item a été testé dans Exalang 11-15 (Lenfant *et al.*, 2009) et il pose toujours autant de difficultés aux collégiés. Taux de réussite : 35 % en 6<sup>ème</sup> ; 37 % en 5<sup>ème</sup> ; 55 % en 4<sup>ème</sup> et 52 % en 3<sup>ème</sup>.

<sup>36</sup> 67 formes pour « Risquetouf », 66 pour « Bizarlette », 48 pour « Malindar », 35 pour « Rapador » et 29 pour « Rusar ».

Cet exemple montre bien la nécessité de prendre en compte la variation langagière pour la création d'une épreuve étalonnée qui évalue les compétences orthographiques. En effet, il est important de ne pas nier la variété langagière pour la constitution de normes « écologiques ».

Une partie des 14 occurrences de « multicolore(e)s » peut également s'expliquer par l'accent régional décrit supra, même si la recherche d'une cohérence phonographique ou morphographique est aussi à prendre en considération.

### **Influence de l'anglais, raisonnement étymologique, morphologique ou morphographique ? : « multicolor »**

Les formes « multicolor(s) » sont présentes en nombre dans notre corpus<sup>37</sup>. Sachant qu'en langue française, les mots finissant en « or » sont rares<sup>38</sup>, cette absence du [e] caduc (outre le fait que dans le nord de la France, on ne le prononce pas) pourrait, selon nous, avoir été aussi influencée par la forme anglaise « color ». C'est la persistance de ce « phénomène » encore en CM2 qui nous fait émettre cette hypothèse. On peut y voir encore une pratique orthographique liée à une analyse étymologique erronée (« color » = la couleur de l'or) ou un rattachement à la famille lexicale (« colorier », « coloriage, etc. »)<sup>39</sup>. Une autre explication reposant sur la morphographie peut également être avancée : on peut penser que les enfants aient, dans leur conception, pensé que « multicolor » était la forme masculin, et qu'ils aient alors omis le « e » du féminin (qui n'en est pas un dans cet adjectif épïcène qu'est « multicolore »).

### **Quand les garçons oublient les accents (« équipes », « médaille »), les filles en rajoutent (« terrain »)**

En ce qui concerne les accents, les mêmes constats peuvent être émis pour « équipe et « médaille » ; à savoir que les garçons les oublient plus souvent que les filles, et que les oublis diminuent essentiellement entre le CM1 et le CM2 où l'écart entre les filles et les garçons est presque nul. Le tableau ci-dessous l'atteste :

Formes / classes	CE2		CM1		CM2	
	filles	garçons	filles	garçons	filles	garçons
<i>équipes</i>	5 %	11 %	2 %	10 %	2 %	2 %
<i>médaille</i>	3 %	16 %	4 %	12 %	2 %	4 %

**Tableau 8 : Les oublis d'accents sur les noms chez les filles et les garçons**

Enfin, nous avons relevé une suraccentuation pour « terrain » (« terrain ») exclusivement féminine<sup>40</sup>.

### **Un usage orthographique comme marque d'un apprentissage : « tous »**

Brissaud (2006), Cogis et Brissaud (2003), Angoujard (1994) et Angoujard *et al.* (2007) soulignent que comme tout apprentissage, l'acquisition des homophones grammaticaux demande beaucoup d'attention et de concentration. De plus, elle se fait de manière progressive. La présence de la forme « tous » dans notre corpus, est, à notre sens, la marque d'un apprentissage en cours de la distinction « tout »/ « tous ». Cette forme est effectivement absente en CE2, mais apparaît en CM1 (8 %) et persiste en CM2 (5 %)<sup>41</sup>. On voit ici l'intérêt

<sup>37</sup> CE2 : 24 % ; CM1 : 27 % ; CM2 : 22 %.

<sup>38</sup> Beaucoup sont issus d'emprunts à l'anglais (*sponsor, escalator*) ou à l'espagnol (*mirador, condor*).

<sup>39</sup> Notons que de rares élèves ont orthographié « multicolores » en préférant rester fidèles au mot racine (connu), plutôt qu'à la forme orale : « multicolore » (2 %) ou « multi couleurs » (1 %).

<sup>40</sup> Voir tableau 4 placé en annexe.

<sup>41</sup> Voir tableau 7 placé en annexe.

de s'arrêter sur des productions non conformes à la norme, et d'envisager les locuteurs non pas systématiquement à partir de leurs incompétences, mais aussi à partir des savoir-faire en construction que leurs usages, même erronés, donnent à voir.

### **De la forme infinitive au participe passé : « Les Rusars se sont maquiller/maquillés »**

La flexion du verbe « maquiller » ne faisait pas partie des cibles grammaticales mais l'évolution des occurrences de la forme infinitive pour cet item nous intéresse en parallèle de celle des occurrences de la forme participe passé<sup>42</sup>. Nous avons ici affaire à un verbe pronominal, ce qui a complexifié la tâche de l'orthographeur correctement. EN CM1, la forme normée est toujours minoritaire, malgré la prédominance de la flexion « -é » à ce niveau chez les apprenants (voir supra). Un dernier fait est à signaler pour cet item : les filles sont bien meilleures que les garçons, surtout à partir du CM1 et plus encore en CM2. Ainsi, s'il n'existe pas de différences significatives dans les résultats généraux entre les filles et les garçons en CE2, CM1 et CM2, cela ne signifie pas qu'il n'y en a pas à des niveaux très localisés (le participe passé ici).

### **Des formes complexifiées très rares**

« héquipes » (1 % en CE2), « traïsses », « drappeaux » (1 % en CM1) sont les rares marques de complexification (issues de représentations sur l'orthographe) que nous avons relevées. L'ajout de lettres muettes ou le doublement des consonnes intervient peut être plus tard, lorsque les élèves sont davantage imprégnés par les spécificités de l'orthographe française ?

## **Le diagnostic de dysorthographe : analyse quantitative et qualitative**

### **Seuil pathologique**

En orthophonie, les normes sont déterminées et calculées à partir des pratiques d'enfants dits « tout-venant ». À la différence de l'école, où les résultats de l'élève sont comparés par rapport à une note maximale et à la moyenne de sa classe, en orthophonie, les résultats du patient sont comparés par rapport à la moyenne des enfants de son âge ou de son niveau scolaire.

La notion de seuil de pathologie, en ce qui concerne, par exemple, le nombre d'écart-type à la moyenne reste vivement discutée dans la littérature ; elle apparaît souvent comme arbitraire (Grégoire, 2006, rapport Inserm, 2007) et relève aussi de la sensibilité des auteurs. En ce qui concerne les données épidémiologiques, la prévalence dépend justement des seuils de pathologie retenus et des définitions des critères pathologiques (rapport Inserm, 2007). Si l'on définit le trouble à -1 écart-type (E-T) en dessous de la moyenne, dans une distribution normale (gaussienne)<sup>43</sup>, on trouve en théorie 16 % d'individus sous le seuil. Si on choisit -2 E-T (comme proposé par la classification internationale CIM-10), on n'en trouve plus que 2,3 %. Ce taux de 2,3 % révèle un seuil peu compatible avec la prévalence admise de la dyslexie par exemple. Les définitions et les classifications internationales (CIM-10 et DSM-IV) présentent l'avantage de permettre, lorsqu'elles sont appliquées, des comparaisons entre différentes études menées au plan international et d'utiliser un langage commun mais elles sont souvent insuffisantes et inadaptées sur le terrain, pour les cliniciens, dans le cadre d'une évaluation fine des patients qui leur sont adressés.

<sup>42</sup> Voir tableau 18 placé en annexe.

<sup>43</sup> C'est une loi de probabilité absolument continue qui dépend de deux paramètres : son espérance, un nombre réel noté  $\mu$ , et son écart type, un nombre réel positif noté  $\sigma$ .

À l'instar de la plupart des auteurs et des études, pour Exalang 8-11, il a été admis un seuil de pathologie à -1,65 E-T, ce qui correspond au percentile 5 dans une distribution gaussienne et se rapproche plus de la prévalence admise pour les troubles du langage écrit.

La plupart des batteries dont les résultats sont exprimés en percentiles retiennent comme seuil de pathologie le percentile 10. Celui-ci correspondrait dans une distribution gaussienne à -1,3 E-T. Pour les échelles en 5 classes, avec des notes standard de 1 à 5, telles que celle retenue dans Exalang 8-11, la Note standard (NS) 1 est en général considérée comme seuil de pathologie. La NS 2, si elle est combinée à d'autres NS 2 et des NS 1, peut confirmer un niveau pathologique.

Selon Grégoire (2006), une note seuil correctement définie devrait minimiser le seuil de faux positifs et de faux négatifs. Le mode de détermination idéal serait pour chaque subtest et chaque score de comparer les courbes de distribution d'un groupe de sujets sains et d'un groupe de sujets pathologiques. On devrait alors trouver une moyenne des résultats supérieure pour le premier groupe mais le plus souvent un chevauchement des deux distributions. Il conviendrait alors de sélectionner la note seuil au croisement des deux courbes pour obtenir un seuil de pathologie de spécificité et de sensibilité moyenne.

Dans le diagnostic orthophonique, les résultats quantitatifs doivent de toute façon s'apprécier en fonction de l'analyse clinique et qualitative, des données de l'anamnèse<sup>44</sup> et du ressenti du patient.

### Analyse fine des erreurs

La dysorthographe est un trouble d'apprentissage qui se manifeste par un déficit d'assimilation important et durable de l'orthographe (Touzin, 2014 ; Delahaie, 2009), qui perturbe la conversion phonèmes-graphèmes, la segmentation, l'application des conventions orthographiques (orthographe lexicale) et l'orthographe grammaticale (marques flexionnelles)<sup>45</sup>.

Les anomalies spécifiques à la mise en écrit (encodage) sont :

- des erreurs de copie
- des omissions
- des économies de syllabes
- des erreurs de grammaire, de conjugaison
- des découpages arbitraires
- une lenteur d'exécution, des hésitations, une pauvreté des productions (Van Hout, Estienne, 1994 ; Inserm, 2007).

Pour savoir si un enfant est dysorthographique ou non, une analyse fine des erreurs est indispensable ; les erreurs de transcription peuvent relever de différents troubles (Inserm, 2007) :

- trouble au niveau phonologique : substitutions entre sons proches (ex : confusions sourdes/sonore), assimilations (ex : *chache* pour *sache*) ; erreurs visuelles (ex : *chenin* pour *chemin*) ; inversions (ex : *step* pour *sept*) ; erreurs au niveau du code phonologique par non respect des règles combinatoires ou par méconnaissance de graphies complexes (ill, gn, oi, etc.)
- trouble au niveau du contrôle sémantique : erreurs d'homophones ; erreurs de découpage (ex : *de main* pour *demain*, *nous nosons pas* pour *nous n'osons pas*).
- troubles au niveau des compétences morphosyntaxiques : confusions entre catégories grammaticales ; difficultés dans l'utilisation des marqueurs syntaxiques, que ce soit au

<sup>44</sup> La phase d'anamnèse permet de retracer les antécédents médicaux et l'historique de la plainte actuelle du patient, avec les résultats des différentes explorations déjà faites et les traitements entrepris.

<sup>45</sup> Le trouble dysorthographique est très souvent associé à une dyslexie.

niveau nominal (genre, nombre) ou au niveau verbal (suffixation, pronominale, temporelle, modale)

- troubles au niveau du lexique orthographique avec mauvaise mémorisation de l'orthographe lexicale, même pour des mots familiers et fréquents.

Voici pour exemple, une dictée à trous réalisée par une élève de CM1 âgée de 10 ; 3 ans.

Sur le ~~sa~~ <sup>train</sup> de sport, les ~~saigui~~ <sup>saigui</sup> se ~~suivise~~ <sup>suivise</sup> pour le  
~~saigui~~ <sup>le</sup> tournoi du ~~cométe~~ <sup>comète</sup> aéré. Chaque groupe a choisi ~~a chami~~ <sup>son mont</sup>  
et ~~a la saigui~~ <sup>a la saigui</sup> sur un tissu blanc.

~~tu~~ les ~~enfant~~ <sup>enfant</sup> une ~~cacai~~ <sup>casque</sup> bleu à  
cause du ~~saib~~ <sup>sabot</sup>.

Les ~~napador~~ <sup>napador</sup> son ~~gancai~~ <sup>gancai</sup> motivés pour ~~gancai~~ <sup>gancai</sup> et s'échauffent.

Les ~~lisques~~ <sup>lisques</sup> ~~keff~~ <sup>keff</sup> un polo rouge et les ~~stange~~ <sup>stange</sup> des  
~~malienda~~ <sup>malienda</sup> ~~les chosaita~~ <sup>les chosaita</sup> ~~la himu~~ <sup>la himu</sup> ?  
<sup>berte</sup>

Les ~~pusara~~ <sup>pusara</sup> ~~ce~~ <sup>ce</sup> sont ~~maréig~~ <sup>maréig</sup> ~~saie~~ <sup>saie</sup> et ~~dommeuse~~ <sup>dommeuse</sup> à faire peur  
autres.

La monitrice a fait des ~~ami krasne~~ <sup>ami krasne</sup> ~~multique~~ <sup>multique</sup> à chaque  
~~lisaballat~~ <sup>lisaballat</sup>.

Au ~~premitau~~ <sup>premitau</sup> ~~quadu~~ <sup>quadu</sup> de sifflet, les participants se ~~rencher~~ <sup>rencher</sup>  
derrière les ~~tratau~~ <sup>tratau</sup>. Un, deux, trois, ~~ces~~ <sup>ces</sup> parti pour la course. Qui va  
~~honimoi~~ <sup>honimoi</sup> en tête et remporter la ~~saie~~ <sup>saie</sup> ?  
<sup>naidancil</sup>

### Doc.1 : Dictée à trous réalisée par une élève dysorthographique de CM1 (10 ; 3 ans)

D'un point de vue quantitatif, les scores (tous sur 22) sont de 5 en phonographie (-8,05 E-T), 5 en orthographe lexicale (-4,93 E-T) et 1 en orthographe grammaticale (-3,11 E-T) ; ils sont donc tous clairement en dessous du seuil de pathologie.

Dans cette dictée, la lenteur d'exécution, les hésitations, les omissions (absence de « grand », « portent ») sont nettes. Au niveau phonologique, on observe des confusions sourde/sonore (ex : [k]/[g] dans « les saigui », pour « les équipes » ; [j]/[z] dans « rencher » pour « rangent » ; [t]/[d] dans « tratau » pour « drapeaux », [s]/[z] dans « chosaita » pour « chaussettes »), des erreurs visuelles (ex : « mont » pour « nom »), des économies de syllabe ou simplification (ex : « cacai » pour « casquette », « multique » pour « multicolores »), des

inversion (« singri » pour « inscrit »), une méconnaissance des graphies complexes (ex : « madaneil » pour « médaille », « ganai » pour « gagner », « rinu » pour « rayures »). Du reste, l'élève n'a pas acquis les divers graphèmes pour les sons [e] et [E] ; elle régularise presque tout en [ai] : « taitrin », « cacai », « ganai », « chosaite », « maidaneil »). Au niveau sémantique, on relève beaucoup d'erreurs de découpage (ex : « promitou » pour « premier coup », « les saigui » pour « les équipes », « sonmouse » pour « s'amusement »), des erreurs d'homophones (ex : « son motivés », « ce sont maguileil », « ces parti »). Au niveau de la morphosyntaxe, les flexions sont toutes absentes, même les plus simples (ex : « les enfant ») ; les marques de l'infinitif ne sont du reste pas maîtrisées (« ganai », « terminai »). Enfin, au niveau lexical, des mots fréquents et familiers ne sont pas correctement orthographiés (ex : « nomt », « quou », « taitrin », « saigui »).

## Conclusion

Notre étude, réalisée à partir du corpus recueilli lors de l'étalonnage d'une dictée à trous avait pour objectif principal de mettre en avant l'intérêt de croiser les analyses psycholinguistique et sociolinguistique en orthophonie. L'une et l'autre sont nécessaires pour élaborer un outil de diagnostic thérapeutique fiable. Plus précisément, nous avons constaté que la prise en compte des usages orthographiques variés, des terrains scolaires hétérogènes, des différences filles/garçons et globalement des multiples contextes d'étalonnage étaient utiles pour construire une épreuve d'évaluation de l'orthographe écologique, pertinente et sensible<sup>46</sup>.

Pour autant, nous avons constaté que des cibles orthographiques de la dictée lacunaire d'Exalang 8-11, ainsi que leur catégorisation et répartition, restent discutables. Pour construire un texte à trous plus efficace, il est nécessaire de prendre davantage appui sur les recherches linguistiques dans le domaine de l'orthographe pour affiner l'évaluation du principe phonographique et sémiographique (en ciblant plus précisément et de manière indépendante les morphogrammes, logogrammes et la segmentation.). Les effets de la fréquence du mot cible sur les taux de réussite n'ont pas par ailleurs été clairement mis en évidence dans le cadre de cet article. Des études statistiques plus approfondies devront être menées. La place des logatomes dans un texte lacunaire élaboré pour évaluer l'orthographe doit également être discutée, dans la mesure où ceux-ci pourraient être « perturbants » et engendrer un coût cognitif important, au détriment des autres cibles orthographiques. Les usages orthographiques des filles et des garçons devront être plus systématiquement analysés de manière locale. Il a été constaté que la focalisation sur un item précis faisait apparaître des différences fille/garçon.

Par ailleurs, la cotation du niveau orthographique d'un enfant par le biais d'une dictée à trous doit alimenter la réflexion sur l'évaluation de l'orthographe à l'école ; la notation ascendante et catégorielle présentant un intérêt pédagogique indéniable à notre sens<sup>47</sup>.

Enfin, la dictée à trous n'est pas le seul moyen d'évaluer l'orthographe. Il s'avère aussi utile en orthophonie de présenter d'autres épreuves qui ciblent les compétences orthographiques comme la correction de phrases, la complétion de phrases, le jugement lexical, etc. De plus, il faut prendre en considération le langage oral et écrit, ainsi que les compétences mnésiques et attentionnelles.

<sup>46</sup> À noter que, bien que la possibilité existe, très peu d'orthophonistes ne donnent la possibilité au patient de compléter le texte au clavier. L'orthophoniste profite en fait de la dictée à trous pour voir comment l'enfant écrit et déceler une éventuelle dysgraphie. Il serait pourtant intéressant de voir les performances du patient sur ordinateur.

<sup>47</sup> Voir l'article de Sophie Anxionnaz dans ce numéro.

## Bibliographie

- ANGOIJARD A., JAFFRÉ J-P, RILLIARD J., SANDON J-M., CATACH N., 2007, *Savoir orthographe*, Hachette éducation, Paris.
- ANGOIJARD A., 1994, *Savoir orthographe à l'école primaire*, Hachette, Paris.
- BLANC N., BROUILLET D., 2003, *Mémoire et compréhension – Lire pour comprendre*, In Press édition.
- BRISAUD C., 2006, « Le cas des homophones », dans *Les cahiers pédagogiques*, n° 440, pp. 47-48.
- BRISAUD C., CHEVROT J-P, LEFRANÇOIS P., 2006, « Les formes verbales homophones en /E/ entre 8 et 15 ans : contraintes et conflits dans la construction des savoirs sur une difficulté orthographique majeure du français », dans *Langue française*, n° 151, pp.74-93.
- CATACH N. (éd.), 1980, *Langue française, La ponctuation*, n°45, Larousse, Paris.
- COGIS D., BRISAUD C., 2003, « L'orthographe : une clé pour l'observation réfléchie de la langue ? », dans *Repères*, n° 28, pp. 47-70.
- DELAHAIE M., 2009, *L'évolution du langage chez l'enfant – De la difficulté au trouble* (Guide ressources pour les professionnels), INPES.
- ESTIENNE F., 2002, *Lecture et dyslexie – Orthographe, pédagogie et orthophonie*, Masson, Paris.
- ESTIENNE F., 2006, *Surcharge cognitive et dysorthographe : Réflexions et pratiques, 330 exercices*, Solal, Paris.
- FLUSS J., BERTRAND D., ZIEGLER J., BILLARD C., 2009, « Troubles d'apprentissage de la lecture : rôle des facteurs cognitifs, comportementaux et socio-économiques », dans *Développements*, 1, pp. 21-33.
- GINESTE M.D., LE NY J.F., 2002, *Psychologie cognitive du langage. De la reconnaissance à la compréhension*, Dunod, Paris.
- GREGOIRE J., 2006, *L'examen clinique de l'intelligence de l'enfant : Fondements et pratique du WISC IV*. Eds. Mardaga, Sprimont, Belgique.
- HARRIS M., COLTHEART M., 1986, *Language Processing in Children and Adults : an introduction*, Routledge & Kegan Paul.
- INSERM, 2007, *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie : bilan des données scientifiques*.
- LETETE B., SPRENGER-CHAROLLES L, COLE P., 2004, « Manulex : A grade-level lexical database from French elementary-school readers. Behavior Research Methods », dans *Instruments, & Computers*, n° 36, pp. 156-166.
- LENFANT M., THIBAUT M-P, HELLOIN M-C, 2009, *Exalang 11-15 : Batterie informatisée pour l'examen du langage oral, du langage écrit et des compétences transversales des collégiens*, Eds. Orthomotus, Mont-Saint-Aignan.
- MANESSE D., COGIS D., 2007, *Orthographe – à qui la faute ?* ESF Editeur.
- RONDAL J.-A., 1997, *L'évaluation du langage*, Mardaga, Bruxelles.
- SEYMOUR P.H.K., 1993, « Un modèle de développement orthographique à double fondation », dans J.P Jaffré, L. Sprenger-Charolles, M. Fayol (eds) *Les actes de la Villette : Lecture – Ecriture – Acquisition*, Paris, Nathan, pp. 57-79.
- THIBAUT M-P., LENFANT M., HELLOIN M-C., 2012, *Exalang 8-11 - Batterie informatisée pour l'examen du langage oral, du langage écrit et des compétences transversales du CE1 au CM2*, Eds. Orthomotus, Mont-Saint-Aignan.
- TOTEREAU C., BRISAUD C., REILHAC C., BOSSE M-L., 2013, « L'orthographe grammaticale au collège : une approche sociodifférenciée », dans *ANAE*, n° 123, pp. 164-171.

- TOUZIN M., 2014, *100 idées pour venir en aide aux enfants dysorthographiques*, Tom Pouce.
- VAIVRE-DOURET L., TURSZ A. (coord.), 1999, « Les troubles spécifiques d'apprentissage du langage écrit : dyslexies et dysorthographies », dans *Actualité et Dossier en Santé Publique (ADSP)*, n° 26, pp. 23-66.
- VAN HOUT A., ESTIENNE F., 1994, *Les dyslexies : décrire, évaluer, expliquer, traiter*, Masson, Paris.

## Annexes

Étiquettes de lignes	CE2		Total CE2	CM1		Total CM1	CM2		Total CM2	Total général
	F	G		F	G		F	G		
rayures	20%	14%	16%	41%	29%	35%	67%	45%	55%	36%
rayure	13%	9%	10%	11%	21%	16%	0%	15%	8%	11%
réure	15%	11%	12%	7%	5%	6%	0%	0%	0%	6%
rayur	10%	2%	5%	0%	10%	5%	2%	2%	2%	4%
reyures	5%	4%	4%	0%	0%	0%	2%	4%	3%	2%
raillure	0%	2%	1%	4%	2%	3%	4%	0%	2%	2%
raillures	0%	0%	0%	0%	2%	1%	4%	4%	4%	2%
reyure	3%	2%	2%	4%	0%	2%	0%	2%	1%	2%
réyure	0%	2%	1%	2%	5%	3%	0%	2%	1%	2%
réllure	3%	4%	3%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	1%
rayeur	0%	2%	1%	0%	0%	0%	4%	0%	2%	1%
réures	0%	2%	1%	2%	0%	1%	0%	2%	1%	1%
reure	0%	0%	0%	2%	5%	3%	0%	0%	0%	1%
riur	3%	2%	2%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	1%
réyures	5%	2%	3%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%
reillure	0%	4%	2%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	1%
riures	3%	2%	2%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	1%
reillures	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	4%	2%	1%
rillure	0%	2%	1%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	1%
ryure	0%	4%	2%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%
riure	3%	2%	2%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%
raillurs	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	2%	2%	1%
reillur	0%	2%	1%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	1%
réillure	0%	4%	2%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%
réllures	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	2%	2%	1%
rayurs	0%	0%	0%	2%	2%	2%	0%	0%	0%	1%
réillur	0%	2%	1%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	1%
réiure	0%	0%	0%	4%	0%	2%	0%	0%	0%	1%
réiures	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	2%	1%	1%
rigur	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
reuyures	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
riurent	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
réiueur	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%
reieure	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
réiur	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
rillurs	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
reure	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%
reurreurs	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
rayllurs	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%
réyur	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
riurre	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
railleures	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
riyure	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
rayeure	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%
rayre	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%
rayeures	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
réllur	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
réillures	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
rayes	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%
réurs	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%
railliures	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%
rewur	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%
réllurs	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
régnure	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%



Étiquettes de lignes	CE2		Total CE2	CM1		Total CM1	CM2		Total CM2	Total général
	F	G		F	G		F	G		
ré lure	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
rai yurres	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
ré uère	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
rieur	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
reuire	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
rillur	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
reur	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
rillures	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
réur	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%
riullure	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
raillur	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
reillure noir	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
rai yur	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%
rayllures	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%
rai yure	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
réurllés	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
ruyurre	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
réiurre	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
rai hures	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%
rei yur	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%

Tableau 1 : Recensement des diverses formes de « rayures »

Étiquettes de lignes	CE2		Total CE2	CM1		Total CM1	CM2		Total CM2	Total général
	F	G		F	G		F	G		
gagner	45%	51%	48%	70%	64%	67%	69%	57%	62%	59%
gagné	43%	33%	37%	15%	12%	14%	17%	30%	24%	25%
gagnés	0%	0%	0%	2%	10%	6%	8%	8%	8%	5%
ganier	0%	4%	2%	7%	5%	6%	0%	0%	0%	2%
gagnier	0%	2%	1%	2%	2%	2%	2%	2%	2%	2%
gagnées	5%	2%	3%	0%	0%	0%	2%	0%	1%	1%
ganger	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	1%
gangné	0%	2%	1%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	1%
gàgne	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
gagnéent	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
gagnéi	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
gagne	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
gagnir	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
gagnaient	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
gangne	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
gagnée	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
gagnént	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
ganné	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
gager	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%
gagnér	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%

Tableau 2 : Recensement des diverses formes de « gagner »

Étiquettes de lignes	CE2		Total CE2	CM1		Total CM1	CM2		Total CM2	Total général
	F	G		F	G		F	G		
chaussettes	33%	32%	32%	50%	40%	45%	71%	57%	63%	47%
chaussette	25%	14%	19%	15%	17%	16%	6%	11%	9%	14%
chaussettes	20%	12%	15%	13%	12%	13%	10%	13%	12%	13%
chaussette	13%	19%	16%	17%	19%	18%	2%	2%	2%	12%
chossettes	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	8%	5%	2%
chaussetes	3%	0%	1%	0%	2%	1%	4%	2%	3%	2%
chossette	0%	5%	3%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	1%
chossette	3%	5%	4%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%
chosete	0%	4%	2%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%
chausset	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	2%	1%	1%
chaussète	0%	0%	0%	0%	0%	0%	4%	0%	2%	1%
chaussètes	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	1%
chossette	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
chauchette	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%
chausete	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
chaussete	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
chossettes	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
chossettes	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
chossetes	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
chesette	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
chauset	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
chaussetes	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Étiquettes de lignes	CE2		Total CE2	CM1		Total CM1	CM2		Total CM2	Total général
	F	G		F	G		F	G		
chaussetent	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
chausètes	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%

Tableau 3 : Recensement des diverses formes de « chaussettes »

Étiquettes de lignes	CE2		Total CE2	CM1		Total CM1	CM2		Total CM2	Total général
	F	G		F	G		F	G		
terrain	55%	58%	57%	80%	83%	82%	92%	96%	94%	78%
terrinn	18%	4%	9%	2%	7%	5%	0%	2%	1%	5%
terrain	3%	9%	6%	4%	0%	2%	4%	2%	3%	4%
térin	10%	4%	6%	4%	2%	3%	0%	0%	0%	3%
térrin	5%	5%	5%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%
térrain	3%	7%	5%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%
terin	3%	2%	2%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	1%
térrain	3%	0%	1%	2%	0%	1%	2%	0%	1%	1%
terrein	3%	0%	1%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	1%
terrinn	0%	2%	1%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	1%
terrains	0%	0%	0%	0%	2%	1%	2%	0%	1%	1%
X	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
teraint	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
térrain	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
térrain	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
terins	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
térien	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
terrains	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
tairait	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Tableau 4 : Recensement des diverses formes de « terrain »

Étiquettes de lignes	CE2		Total CE2	CM1		Total CM1	CM2		Total CM2	Total général
	F	G		F	G		F	G		
tresses	38%	28%	32%	52%	31%	42%	81%	55%	67%	48%
tresse	15%	23%	20%	22%	24%	23%	4%	8%	6%	16%
traisses	5%	4%	4%	7%	5%	6%	4%	11%	8%	6%
traices	3%	4%	3%	2%	7%	5%	0%	8%	4%	4%
trèsses	8%	0%	3%	0%	0%	0%	2%	8%	5%	3%
trèsse	8%	5%	6%	0%	5%	2%	0%	0%	0%	3%
trèces	3%	4%	3%	0%	5%	2%	2%	2%	2%	2%
traise	5%	5%	5%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	2%
traice	3%	4%	3%	0%	5%	2%	0%	0%	0%	2%
trèsse	5%	2%	3%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	1%
traisse	0%	7%	4%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%
trèce	0%	4%	2%	0%	2%	1%	0%	2%	1%	1%
treise	3%	0%	1%	4%	0%	2%	0%	0%	0%	1%
trése	0%	2%	1%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	1%
treces	0%	4%	2%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%
tressent	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%
tress	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
traïsses	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
trèce	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
trace	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
traises	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
traïces	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
trasses	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
trece	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
trèses	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%
trèses	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
straise	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
traissent	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%
treices	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
tesse	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
trises	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
tresser	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
trisse	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
trèsses	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%
très	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%
traixe	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
trese	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
traïse	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
traïsses	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%

Tableau 5 : Recensement des diverses formes de « tresses »

Étiquettes de lignes	CE2		Total CE2	CM1		Total CM1	CM2		Total CM2	Total général
	F	G		F	G		F	G		
coup	75%	54%	63%	83%	74%	78%	83%	91%	87%	76%
cout	10%	12%	11%	7%	2%	5%	4%	0%	2%	6%
cou	8%	14%	11%	4%	5%	5%	2%	0%	1%	6%
coups	3%	2%	2%	2%	10%	6%	2%	2%	2%	3%
cous	3%	5%	4%	0%	0%	0%	4%	0%	2%	2%
X	0%	0%	0%	0%	5%	2%	4%	0%	2%	1%
quou	0%	4%	2%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	1%
coue	0%	2%	1%	2%	2%	2%	0%	0%	0%	1%
coût	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	6%	3%	1%
coux	3%	2%	2%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%
qu'ou	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
coud	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
couts	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
couu	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
qou	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%

Tableau 6 : Recensement des diverses formes de « coup »

Étiquettes de lignes	CE2		Total CE2	CM1		Total CM1	CM2		Total CM2	Total général
	F	G		F	G		F	G		
tous	68%	63%	65%	76%	57%	67%	79%	74%	76%	70%
tout	33%	37%	35%	15%	31%	23%	17%	21%	19%	26%
touts	0%	0%	0%	7%	10%	8%	4%	6%	5%	4%
tou	0%	0%	0%	2%	2%	2%	0%	0%	0%	1%

Tableau 7 : Recensement des diverses formes de « tous »

Étiquettes de lignes	CE2		Total CE2	CM1		Total CM1	CM2		Total CM2	Total général
	F	G		F	G		F	G		
réunissent	33%	21%	26%	46%	50%	48%	79%	77%	78%	51%
réunisse	28%	32%	30%	11%	7%	9%	4%	6%	5%	15%
réunise	10%	12%	11%	13%	10%	11%	0%	0%	0%	7%
reunissent	8%	4%	5%	11%	5%	8%	8%	8%	8%	7%
réunissent	0%	2%	1%	4%	2%	3%	4%	6%	5%	3%
reunise	5%	5%	5%	2%	2%	2%	0%	0%	0%	2%
réunisses	8%	4%	5%	0%	5%	2%	0%	0%	0%	2%
réunis	0%	5%	3%	0%	5%	2%	0%	0%	0%	2%
réunissent	3%	4%	3%	0%	5%	2%	0%	0%	0%	2%
reunisse	0%	4%	2%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	1%
réunice	0%	2%	1%	2%	0%	1%	2%	0%	1%	1%
reunissent	0%	2%	1%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	1%
réussisse	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
reunisse	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
réunissent	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
réunissent	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
réunissent	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
réunissent	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
réunissent	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
réunisses	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%
réunisse	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
réhunisse	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%
reunissent	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
réunissent	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
réunisses	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%
reunis	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
réunice	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
reunissent	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%

Tableau 8 : Recensement des diverses formes de « réunissent »

Étiquettes de lignes	CE2		Total CE2	CM1		Total CM1	CM2		Total CM2	Total général
	F	G		F	G		F	G		
rangent	35%	37%	36%	46%	57%	51%	81%	70%	75%	55%
range	38%	37%	37%	43%	26%	35%	15%	13%	14%	28%
ranges	3%	16%	10%	4%	2%	3%	0%	13%	7%	7%
rengent	13%	0%	5%	4%	10%	7%	2%	4%	3%	5%
reng	10%	7%	8%	0%	5%	2%	2%	0%	1%	4%
renges	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
ranche	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
rang	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
ranje	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Tableau 9 : Recensement des diverses formes de « rangent »

Étiquettes de lignes	CE2		Total CE2	CM1		Total CM1	CM2		Total CM2	Total général
	F	G		F	G		F	G		
portent	45%	35%	39%	57%	48%	52%	85%	70%	77%	57%
porte	40%	40%	40%	39%	36%	38%	8%	13%	11%	29%
portes	10%	19%	15%	2%	12%	7%	4%	15%	10%	11%
X	3%	0%	1%	2%	2%	2%	0%	0%	0%	1%
port	0%	2%	1%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	1%
ports	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	1%
portte	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
porttent	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%
paupt	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Tableau 10 : Recensement des diverses formes de « portent »

Étiquettes de lignes	CE2		Total CE2	CM1		Total CM1	CM2		Total CM2	Total général
	F	G		F	G		F	G		
terminer	60%	60%	60%	78%	64%	72%	81%	77%	79%	70%
terminé	8%	21%	15%	11%	7%	9%	13%	13%	13%	13%
terminée	5%	5%	5%	4%	5%	5%	0%	2%	1%	3%
términer	8%	0%	3%	0%	2%	1%	2%	2%	2%	2%
terminer	5%	2%	3%	0%	0%	0%	2%	2%	2%	2%
tèrminé	5%	2%	3%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%
termine	0%	0%	0%	2%	0%	1%	2%	0%	1%	1%
tèrminer	0%	0%	0%	0%	5%	2%	0%	0%	0%	1%
termier	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	1%
terminé	0%	2%	1%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	1%
terminér	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%
tèrminez	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
tèrminés	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
tèrminé	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
derminér	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
terminaient	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
terminés	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
terminer	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
tèrminés	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
termiené	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
termirer	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
teramine	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
terminai	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
X	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
derminer	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
tèrminée	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
tèrmine	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Tableau 11 : Recensement des diverses formes de « terminé »

Étiquettes de lignes	CE2		Total CE2	CM1		Total CM1	CM2		Total CM2	Total général
	F	G		F	G		F	G		
équipes	68%	61%	64%	74%	74%	74%	92%	94%	93%	77%
équipe	18%	19%	19%	22%	12%	17%	0%	4%	2%	12%
équipes	5%	9%	7%	2%	10%	6%	6%	0%	3%	5%
équipent	0%	0%	0%	0%	2%	1%	2%	2%	2%	1%
écipes	3%	4%	3%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%
éccipes	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
écipe	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
héquipes	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
équipes	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
équipes	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
equypes	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
équipes	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
aiquipe	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
equipe	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%

Tableau 12 : Recensement des diverses formes de « équipes »

Étiquettes de lignes	CE2		Total CE2	CM1		Total CM1	CM2		Total CM2	Total général
	F	G		F	G		F	G		
enfants	83%	72%	76%	87%	81%	84%	98%	94%	96%	86%
enfant	15%	23%	20%	13%	17%	15%	0%	4%	2%	12%
enfants	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	1%
enfant	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
enfant	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
X	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%
enfants	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
enfant	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Tableau 13 : Recensement des diverses formes de « enfants »

Étiquettes de lignes	CE2		Total CE2	CM1		Total CM1	CM2		Total CM2	Total général
	F	G		F	G		F	G		
drapeaux	55%	60%	58%	65%	55%	60%	81%	74%	77%	65%
drapeau	20%	16%	18%	15%	14%	15%	4%	8%	6%	13%
drapaux	8%	12%	10%	13%	12%	13%	13%	11%	12%	12%
drapeaus	10%	4%	6%	7%	7%	7%	0%	2%	1%	5%
drapeux	0%	0%	0%	0%	5%	2%	2%	4%	3%	2%
drappeaux	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
drapo	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
drapau	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
drapaut	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
drapaud	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
drapos	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
trapeau	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
rideaux	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
trapeaux	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
drapeus	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%
darpeau	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
dapeaux	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Tableau 14 : Recensement des diverses formes de « drapeaux »

Étiquettes de lignes	CE2		Total CE2	CM1		Total CM1	CM2		Total CM2	Total général
	F	G		F	G		F	G		
bleu	83%	75%	78%	74%	81%	77%	63%	51%	56%	70%
bleue	10%	21%	16%	26%	14%	20%	35%	40%	38%	25%
bleus	5%	2%	3%	0%	2%	1%	2%	8%	5%	3%
bleux	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
X	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
bleau	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
bleues	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%

Tableau 15 : Recensement des diverses formes de « bleu »

Étiquettes de lignes	CE2		Total CE2	CM1		Total CM1	CM2		Total CM2	Total général
	F	G		F	G		F	G		
vertes	35%	32%	33%	50%	31%	41%	83%	68%	75%	50%
verte	45%	49%	47%	37%	52%	44%	13%	23%	18%	36%
vert	10%	14%	12%	11%	14%	13%	2%	8%	5%	10%
verts	8%	0%	3%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	1%
X	0%	2%	1%	2%	2%	2%	2%	0%	1%	1%
vertte	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
verre	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
vertt	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Tableau 16 : Recensement des diverses formes de « vertes »

Étiquettes de lignes	CE2		Total CE2	CM1		Total CM1	CM2		Total CM2	Total général
	F	G		F	G		F	G		
la	75%	86%	81%	61%	67%	64%	54%	64%	59%	68%
l'a	20%	11%	14%	28%	24%	26%	40%	30%	35%	25%
là	0%	2%	1%	9%	0%	5%	4%	6%	5%	3%
X	5%	2%	3%	0%	7%	3%	0%	0%	0%	2%
l'	0%	0%	0%	0%	2%	1%	2%	0%	1%	1%
a	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%

Tableau 17 : Recensement des diverses formes de « l'a »

Étiquettes de lignes	CE2		Total CE2	CM1		Total CM1	CM2		Total CM2	Total général
	F	G		F	G		F	G		
maquiller	38%	32%	34%	37%	36%	36%	13%	17%	15%	28%
maquillés	10%	9%	9%	33%	17%	25%	63%	34%	48%	28%
maquillé	20%	11%	14%	11%	17%	14%	15%	26%	21%	16%
maquier	0%	9%	5%	7%	10%	8%	0%	2%	1%	5%
maquié	3%	4%	3%	0%	5%	2%	0%	2%	1%	2%
maquiés	0%	0%	0%	0%	0%	0%	4%	6%	5%	2%
maquillier	0%	4%	2%	4%	0%	2%	0%	0%	0%	1%
maquillée	5%	0%	2%	0%	0%	0%	2%	2%	2%	1%
maquillet	3%	2%	2%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	1%
maquillées	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	1%
maciller	3%	0%	1%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	1%
macillé	0%	4%	2%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%
maquillers	3%	0%	1%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	1%
maquiet	0%	4%	2%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%
macier	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%
maquillei	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
maquiller	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%
maquiéié	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
maquillé	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
maquielle	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
maquillais	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
maquillé	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
maquilléent	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%
maquiller	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
maquillent	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
macille	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
maquie	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
maquiers	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
maquillé	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
macquiller	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
mavez	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
maquiest	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
maquillées	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
maquyer	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
maguillés	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
maccillé	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
maquillent	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
maquilé	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
maquille	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%
maquiler	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%
maquiait	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
maquill	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
maquilllets	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%	0%
maquillage	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
maquilliés	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%
maquillai	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
maquieés	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
maquillaient	0%	2%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
maquigné	3%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

**Tableau 18 : Recensement des diverses formes de « maquillés »**

# GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

**Comité de rédaction** : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Legrand, Robert Fournier, Stéphanie Galligani, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Isabelle Pierozak, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

**Conseiller scientifique** : Jean-Baptiste Marcellesi.

**Rédactrice en chef** : Clara Mortamet.

**Comité scientifique** : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolaï, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

**Comité de lecture pour ce numéro** :

Margaret Bento, Marie-Madeleine Bertucci, Jacqueline Billiez, Marie-Line Bosse, Véronique Castellotti, Anne Dister, Martine Dreyfus, Valentin Feussi, Claudine Garcia-Debanc, Emmanuelle Huver, Jean-Pierre Jaffré, Fabrice Jecic, Jean Le Du, Normand Labrie, Gudrun Ledegen, Fabienne Leconte, Marinette Matthey, Bruno Maurer, Agnès Millet, Marie-Louise Moreau, Marie-Françoise Morin, Jean-Christophe Pellat, Corinne Totereau, Fanny Rink, Pierre Sève.

Laboratoire Dysola – Université de Rouen  
<http://glottopol.univ-rouen.fr>

ISSN : 1769-7425