

DEPARTEMENT ORTHOPHONIE
FACULTE DE MEDECINE
Pôle Formation
59045 LILLE CEDEX
Tél : 03 20 62 76 18
departement-orthophonie@univ-lille.fr



MEMOIRE

En vue de l'obtention du
Certificat de Capacité d'Orthophoniste
présenté par

Apolline MONOT

soutenu publiquement en juin 2025

Révision des normes de l'Alouette. Premières données et perspectives

MEMOIRE dirigé par

Séverine CASALIS, Professeure des Universités, Université de Lille, Lille

Lucie MACCHI, Maîtresse de conférences, Département d'orthophonie, STL, Université de
Lille, Lille

Lille – 2025

« La fin d'une chose marque le commencement d'une nouvelle »

Antoine de Saint Exupéry

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mes maîtres de mémoire, Mmes Macchi et Casalis, pour leur présence, leur réactivité et leur soutien. Un immense merci pour les conseils avisés, les relectures et la richesse de nos échanges, toujours constructifs et bienveillants. Merci d'avoir été présentes tout au long de ce voyage.

Un grand merci à tous les enfants qui ont pris part aux passations, rendant ce travail d'autant plus enrichissant. Merci à leurs parents pour la confiance accordée. Leur aide nous a été précieuse pour la recherche.

Merci aux acteurs administratifs : les secrétaires pour leur accueil et leur sourire, les directeurs d'école, et plus particulièrement les instituteurs. Ensemble, ils ont grandement contribué à l'avancée du projet.

Je remercie également chacune de mes maîtres de stage. De par nos échanges, la transmission de leur savoir et de leur expérience, elles m'ont permis de façonner la future orthophoniste que je veux être.

Merci à mes amies et futures collègues, sans elles, ces années lilloises n'auraient pas eu cette douce saveur maroilles.

Merci à Charlotte d'avoir ponctué le chemin de ces études de ton dynamisme et de ta motivation. Tu auras toujours été présente au bon moment.

Je remercie particulièrement ma famille, malgré la distance, leur soutien sans faille est en grande partie la raison de cet accomplissement.

Enfin, une pensée à ceux qui ne sont plus là, mais que l'on n'oublie pas.

Résumé :

L'Alouette est un test de lecture de texte à voix haute, souvent utilisé pour diagnostiquer la dyslexie. D'après la littérature scientifique, les normes actuelles reposent sur un échantillon de taille insuffisante. De plus, datant de 2005, elles commencent à devenir anciennes. Ce mémoire vise à actualiser et améliorer ces normes grâce à un échantillon élargi. Ce test a été passé par 132 enfants tout-venant, scolarisés du CE1 au CM2 dans diverses écoles publiques et privées. Les données des enfants avec un trouble déclaré ont été exclues, aboutissant à un échantillon final de 111 participants. Pour chaque enfant, plusieurs mesures ont été relevées : nombre de mots correctement lus, nombre d'erreurs, temps de lecture, et autres indicateurs associés. Les analyses statistiques ont porté sur la distribution des scores, les moyennes, les écarts-types et les percentiles, calculés par niveau scolaire. Les résultats montrent une progression significative des performances en lecture d'une classe à l'autre, justifiant des normes distinctes pour chaque niveau scolaire. Par ailleurs, les scores observés dans notre échantillon apparaissent globalement supérieurs aux normes existantes, ce qui pourrait s'expliquer par un indice de position sociale certainement plus élevé chez nos participants que dans l'échantillon d'étalonnage. Cette étude est une première étape ; le recueil se poursuit afin d'élargir l'échantillon et consolider les normes.

Mots-clés :

Alouette - normes - lecture - test - orthophonie - évaluation

Abstract :

The Alouette is a standardized oral reading test frequently used in the assessment of dyslexia. According to the scientific literature, the current norms are based on an inadequate sample size. Moreover, dating from 2005, they are starting to become outdated. The aim of this report is to update and improve these standards using a larger sample. Our study involved administering the test to 132 children enrolled in grades CE1 to CM2, from both public and private schools. Data from children with a declared disorder was excluded, resulting in a final sample of 111 participants. For each child, several measures were recorded: number of words correctly read, number of errors, reading time, and other associated indicators. Statistical analyses were carried out on the distribution of scores, means, standard deviations and percentiles, calculated by school level. The results show a significant progression in reading performance from one class to the next, justifying separate standards for each school level. Furthermore, the scores observed in our sample appear to be higher overall than the existing norms, which could be explained by an index of social position that is certainly higher among our participants than in the calibration sample. This study is a first step; data collection will continue in order to expand the sample and consolidate the norms.

Keywords :

Alouette - standards - reading - test - speech and language therapy - assessment

SOMMAIRE

| | |
|---|-----------|
| Introduction | 1 |
| Contexte théorique | 2 |
| 1. L'apprentissage de la lecture | 2 |
| 1.1. Les modèles de lecture | 2 |
| 1.2. Facteurs influençant l'apprentissage de la lecture | 3 |
| 2. La dyslexie | 3 |
| 2.1. Définition | 3 |
| 2.2. Théories explicatives de la dyslexie | 4 |
| 2.3. Evaluation et diagnostic de la dyslexie | 5 |
| 2.3.1. Evaluation des compétences phonologiques | 5 |
| 2.3.2. Evaluation des capacités de reconnaissance des mots écrits | 5 |
| 2.3.3. L'Alouette | 6 |
| 3. Objectifs de l'étude | 7 |
| Méthode | 7 |
| 1. Participants | 7 |
| 2. Matériel | 8 |
| 3. Procédure | 8 |
| Résultats | 9 |
| 1. Analyse des distributions | 9 |
| 2. Données normatives exploratoires | 12 |
| 3. Analyse de la variance | 13 |
| Discussion | 14 |
| 1. Constitution des normes | 14 |
| 2. Comparaison avec les normes de 2005 | 14 |
| 3. Limites de l'étude | 15 |
| 4. Perspectives scientifiques et cliniques | 16 |
| 5. Apports personnels | 17 |
| Conclusion | 18 |
| Bibliographie | 19 |
| Liste des annexes | 22 |
| 1. Annexe n°1 : Lettre d'information destinée aux parents | 22 |
| 2. Annexe n°2 : Consentement de participation destiné aux parents | 22 |
| 3. Annexe n°3 : Questionnaire à destination des parents | 22 |
| 4. Annexe n°4 : Protocole de passation CogLingAlouette | 22 |

Introduction

L'acquisition de la lecture nécessite de posséder des habiletés à décoder et à reconnaître les mots écrits. Des difficultés à acquérir ces compétences entravent l'apprentissage de la lecture. Dans ces situations, une évaluation orthophonique est souvent recommandée. Toutefois, avant d'envisager une prise en charge, il faut pouvoir poser un diagnostic correct et fiable. Cela est possible grâce à différents tests, tels que l'Alouette (Lefavrais, 1967, 2005), un outil souvent utilisé aujourd'hui pour diagnostiquer la dyslexie chez les individus (Cavalli et al., 2018).

Néanmoins, les normes les plus récentes de 2005 sont devenues relativement obsolètes, ne reflétant plus nécessairement les compétences actuelles de la population générale selon les critères de l'EFPA (European Federation of Psychologists' Associations, 2013, p. 37). De plus, ces normes présentent des limitations quantitatives, ne respectant pas non plus les recommandations de l'EFPA (2013, p. 35) qui préconise un échantillon de plus de 200 individus par tranche d'âge ou niveau scolaire, pour des normes fiables. D'autres auteurs évoquent toutefois un seuil minimal de 100 participants par sous-groupe, notamment dans une perspective d'évaluation clinique (Macchi et al., 2023). En 2018, Cavalli et al. ont récolté de nombreuses données normatives de l'Alouette, mais uniquement chez l'adulte étudiant. Ils ont montré que ce test offrait un excellent pouvoir diagnostique, ce qui encourage à en promouvoir l'utilisation, par sa révision.

Ce mémoire a pour objectif de contribuer à la mise à jour des normes de l'Alouette. En binôme avec Pablo Vanduyse, qui soutient également son mémoire en 2025, nous avons récolté des données normatives sur le test de l'Alouette dans le cadre d'une étude multicentrique. Bien que les données aient été réunies, elles ont été traitées séparément en raison d'objectifs de recherche et d'analyses statistiques différents dans nos deux mémoires. Ce mémoire s'inscrit dans une démarche plus large visant à obtenir, à terme, des données actualisées sur un grand nombre de participants.

Il s'articule autour de plusieurs grandes parties. Une première partie théorique fait l'état des lieux des connaissances concernant l'apprentissage de la lecture avant d'aborder la dyslexie et de présenter nos objectifs. Une seconde partie présente la méthode employée en décrivant l'échantillon, le matériel et la procédure expérimentale. Les résultats obtenus sont présentés de manière synthétique, puis analysés de façon détaillée dans la discussion. Enfin, une conclusion résume les principaux apports de cette étude et ouvre sur des perspectives pour la recherche et la pratique clinique.

Contexte théorique

1. L'apprentissage de la lecture

1.1. Les modèles de lecture

L'apprentissage de la lecture est généralement conceptualisé par les scientifiques à travers deux modèles. Le premier est le modèle simple de la lecture. D'après ce modèle, la compréhension en lecture (notée L) correspond à la combinaison des capacités de reconnaissance de mots écrits (R) et de compréhension du langage. Il est possible de représenter ce modèle sous la forme d'une simple équation : $L = R \times C$ (pour une revue, voir Macchi et al., 2016). La composante R concerne la reconnaissance des formes orthographiques. Elle est donc spécifique à la modalité écrite. C, en revanche, n'est pas propre à l'écrit, car les processus de compréhension sont très similaires à l'oral et à l'écrit (Macchi et al., 2016). Lorsque l'apprentissage de la lecture commence, L (la compréhension en lecture) dépend très fortement de la reconnaissance des mots écrits (R). Ce rapport est amené à évoluer. En effet, une fois la reconnaissance de mots écrits (R) acquise, la composante de compréhension du langage (C) aura une plus forte influence sur la compréhension en lecture (L).

Le deuxième type de représentation de la lecture est le modèle à double voie développé par Coltheart et son équipe (2001). Il postule que les deux procédures de lecture fonctionnent de façon relativement indépendante l'une de l'autre (Sprenger-Charolles & Serniclaes, 2003). La procédure phonologique (dite aussi sublexicale ou d'assemblage) s'appuie principalement sur la conversion graphème-phonème, un processus qui transforme les signes écrits (lettre ou groupe de lettres) en sons (Renard, 2009). Elle permet de lire des mots réguliers ainsi que des mots peu rencontrés (Macchi et al., 2016). Elle peut aussi conduire à la production d'erreurs de régularisation sur les mots irréguliers. Par exemple, le mot « hiver » pourrait être lu /ive/. Une personne utilisant uniquement ou de manière prédominante la procédure phonologique lira mieux les mots réguliers que les irréguliers. La deuxième procédure, la procédure lexicale (dite aussi orthographique ou d'adressage), est utilisée chez le lecteur expert lorsqu'il rencontre un mot connu. Il accède à une représentation mentale stockée dans son lexique orthographique à partir des informations reçues du stimulus visuel. Lors d'une évaluation, l'utilisation de cette procédure se traduit par un score de vitesse de lecture plus élevé pour les mots fréquents que pour les mots qui n'existent pas (pseudomots). Un autre indicateur de l'utilisation de la procédure lexicale est des scores d'exactitude et de vitesse plus élevés en lecture de mots fréquents qu'en lecture de mots peu fréquents (Sprenger-Charolles & Serniclaes, 2003).

Suite à la présentation de ces modèles, nous nous proposons de présenter brièvement les étapes clés de l'apprentissage de la lecture de l'âge préscolaire à l'adolescence. Le prélecteur doit d'abord comprendre le principe alphabétique (Sprenger-Charolles & Ziegler, 2019). Les correspondances graphème-phonème lui sont enseignées explicitement. L'utilisation de ces règles permet à l'apprenti lecteur de décoder les mots écrits. Peu à peu, le processus de l'auto-apprentissage se met en place. Comme son nom l'indique, il repose sur un mécanisme autonome plutôt que sur un apprentissage explicite. Les lecteurs débutants utilisent leurs connaissances des correspondances graphèmes-phonèmes pour décoder des mots inconnus. Le lexique orthographique se développe progressivement grâce à l'utilisation répétée et réussie du décodage. Avec la pratique, le déchiffrage devient progressivement automatique : ce qui était

d'abord un apprentissage explicite donne lieu à des traitements de plus en plus implicites. L'enfant passe ainsi d'un décodage laborieux et lent à une reconnaissance rapide et automatique des mots écrits (Sprenger-Charolles & Ziegler, 2019).

Dans un premier temps, les mots réguliers fréquents seront aussi bien lus que des non-mots et de nombreuses erreurs phonologiques seront réalisées sur les mots irréguliers. Rapidement, l'apprenti lecteur sera plus rapide en lecture de mots réguliers qu'en lecture de non-mots. Plus tard, il parviendra à lire rapidement et correctement tous les mots fréquents, réguliers comme irréguliers (Sprenger-Charolles & Ziegler, 2019).

1.2. Facteurs influençant l'apprentissage de la lecture

La lecture est un acte qui comporte des dimensions cognitive, culturelle, institutionnelle et psychoaffective (Simard et al., 2010). Sur le plan cognitif, l'apprentissage de la lecture dépend de plusieurs facteurs. Des facteurs phonologiques (ex. conscience phonologique), des compétences de prélecture (ex. connaissance du son des lettres) et des facteurs langagiers non phonologiques incluant principalement des compétences lexicales et morphosyntaxiques.

Avant de commencer à apprendre à lire, les enfants possèdent de faibles compétences de conscience phonémique. En revanche, leurs capacités d'analyse syllabique sont meilleures (Casalis et Louis-Alexandre, 2000). En effet, sauf dans le cas d'une voyelle, un phonème ne se prononce généralement pas seul. Le développement des compétences phonémiques se fait quand l'enfant est confronté à une écriture alphabétique (voir Sprenger-Charolles et al., 2000, pour une application auprès d'enfants pré-lecteurs dans une tâche de suppression).

Le rapport de l'Inserm (2007) présente plusieurs études qui soulignent l'importance des capacités phonologiques dans l'apprentissage de la lecture. Ces études montrent que le développement des compétences phonémiques est crucial, bien qu'il ne soit pas suffisant à lui seul. En effet, l'apprentissage du code alphabétique, c'est-à-dire la connaissance des correspondances entre graphèmes et phonèmes, joue également un rôle fondamental (Sprenger-Charolles & Ziegler, 2019). Enfin, les habiletés morphologiques, mesurées dès la première année d'apprentissage, prédisent le niveau de compréhension en lecture un an plus tard, ce qui en fait un facteur déterminant dans ce processus (Inserm, 2007).

L'apprentissage de la lecture repose sur divers facteurs cognitifs, langagiers et phonologiques. Toutefois, certains enfants rencontrent des obstacles importants dans ce domaine, même dans un environnement favorable. Ces difficultés peuvent se manifester par des troubles spécifiques des apprentissages, tels que la dyslexie. Ce trouble, que nous détaillerons ci-après, impacte la reconnaissance des mots écrits et entrave l'acquisition de la lecture.

2. La dyslexie

2.1. Définition

La dyslexie est un trouble spécifique des apprentissages caractérisé par des difficultés de traitement qui affectent l'acquisition de la lecture et de l'orthographe (Carroll et al., 2025). Nous pouvons également la qualifier comme « une difficulté à apprendre à lire chez un enfant malgré un enseignement adapté, une intelligence adéquate et un environnement socio-éducatif stimulant »

(Habib, 2002 ; Stoodley & Stein, 2011 ; cités par Brun-Henin et al., 2012, p.5). Ces difficultés sont généralement attribuables à un déficit de la composante phonologique du langage. Selon le DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013), quatre critères permettent de diagnostiquer les troubles des apprentissages (incluant la dyslexie) :

- Des difficultés persistantes (au moins six mois) sont relevées, malgré la mise en place de mesures ciblant ces difficultés. Il s'agit de difficultés à lire de manière exacte et sans lenteur, à comprendre le sens de ce qui vient d'être lu (bien que lu sans erreur), de difficultés à orthographier (ajout ou suppression de consonnes ou de voyelles), de difficultés d'expression écrite, de difficultés à maîtriser le sens des nombres, les données chiffrées ou le calcul, de difficultés avec le raisonnement mathématique.

- Les compétences scolaires évaluées sont déficitaires, c'est-à-dire sous la norme académique des enfants du même âge. Cela interfère significativement dans la vie quotidienne du participant, sur ses performances académiques et dans ses activités de la vie quotidienne.

- Les difficultés d'apprentissage commencent pendant la scolarité, mais peuvent ne pas se révéler pleinement tant que les exigences scolaires ou universitaires ne dépassent pas les capacités de l'individu.

- Un handicap intellectuel, des troubles non corrigés de l'acuité visuelle ou auditive, d'autres troubles neurologiques ou mentaux, une adversité psychosociale, un manque de maîtrise de la langue d'enseignement ou une carence éducative n'expliquent pas mieux les difficultés d'apprentissage rencontrées.

Parmi les troubles spécifiques des apprentissages, celui qui nous intéresse plus particulièrement dans ce mémoire concerne la lecture, particulièrement le décodage ou la reconnaissance des mots écrits. En effet, le test que nous étudierons permet d'évaluer assez spécifiquement ce domaine de compétences. D'après Lyon et al. (2003), des conséquences secondaires aux difficultés de reconnaissance des mots écrits peuvent survenir, en particulier des difficultés de compréhension de l'écrit, et un moindre développement du lexique et des connaissances sur le monde. De plus, la dyslexie peut affecter l'acquisition d'autres compétences, telles que les mathématiques, la compréhension de la lecture ou l'apprentissage d'une autre langue (Carroll et al., 2025). La dyslexie est le trouble d'apprentissage le plus connu et le plus étudié. Selon le rapport de l'Inserm (2007), elle affecte environ 7 à 10 % des enfants aux alentours de l'âge de 10 ans.

2.2. Théories explicatives de la dyslexie

Plusieurs théories tentent d'expliquer la dyslexie, mais l'hypothèse phonologique est celle qui reçoit actuellement le plus large consensus. La dyslexie serait causée par un déficit d'accès aux représentations phonologiques à partir de l'écrit (Ramus & Szenkovits, 2008). Cette théorie « repose sur l'idée que l'apprentissage d'un système alphabétique nécessite d'établir des liens entre les représentations mentales des lettres et des phonèmes » (Ramus, 2003, p. 83). Il existe de nombreux arguments à l'appui de cette hypothèse. En particulier, les personnes présentant une dyslexie présentent des performances déficitaires en lecture de pseudo-mots, où elles doivent uniquement se baser sur les correspondances grapho-phonémiques, y compris par rapport à des enfants plus jeunes, mais de niveau de lecture similaire (Inserm, 2007).

Au-delà de l'hypothèse phonologique, différents auteurs évoquent d'autres théories qui pourraient expliquer l'origine de la dyslexie. Ces hypothèses suggèrent un dysfonctionnement au niveau de la perception visuelle, auditive, de la motricité ou des trois ensemble (Ramus, 2003). Plus de 75% des personnes dyslexiques présentent un déficit phonologique (Ramus, 2003). Les autres hypothèses ne concerneraient qu'une petite partie des personnes atteintes de dyslexie (Saksida et al., 2016). L'hypothèse phonologique reste donc actuellement la théorie explicative dominante de l'origine de la dyslexie. Dans la section suivante, nous présentons les principales caractéristiques de l'évaluation et du diagnostic de la dyslexie.

2.3. Evaluation et diagnostic de la dyslexie

2.3.1. Evaluation des compétences phonologiques

Lors de l'évaluation de difficultés de lecture, notamment lors d'un diagnostic de dyslexie, trois compétences phonologiques sont classiquement évaluées : la dénomination rapide (avec des images, couleurs, chiffres, lettres), la mémoire phonologique à court terme (ex. répétition de chiffres ou de pseudomots), et la conscience phonologique. Cette dernière est définie par Desrochers et ses collaborateurs (2009, p. 60) comme « la capacité d'identifier les unités segmentales de la parole et de les manipuler mentalement et délibérément ». C'est donc la capacité à traiter, manipuler et segmenter de manière consciente les unités sonores d'un mot, à savoir les syllabes, rimes et phonèmes. Au sein d'une évaluation, plusieurs types de tâches peuvent être proposés :

- la reconnaissance de rimes, utilisée pour évaluer la capacité d'un individu à détecter les différences et les similitudes entre les sons,
- la segmentation et la fusion de mots ou pseudomots en syllabes ou en phonèmes,
- la suppression de syllabes ou de phonèmes.

Si l'on se réfère au modèle à double voie de Coltheart et al. (2001), une faible conscience phonologique pourrait entraîner un dysfonctionnement de la procédure phonologique de lecture. En effet, si l'individu présente des difficultés à manipuler les phonèmes, la conversion graphème-phonème sera entravée. La procédure lexicale serait, elle aussi, touchée, mais plutôt de façon indirecte, via les effets d'un auto-apprentissage peu efficace.

2.3.2. Evaluation des capacités de reconnaissance des mots écrits

Nous avons vu dans le modèle simple de la lecture que les capacités de compréhension de l'écrit dépendent grandement des capacités de reconnaissance des mots écrits. Castles et ses collaborateurs (2018) expliquent que, selon ce modèle, nous ne pouvons pas comprendre les difficultés de lecture d'un individu si nous n'évaluons pas sa reconnaissance des mots écrits. Il convient donc d'intégrer l'évaluation de ces compétences lors d'un bilan de lecture. Selon le modèle à double voie, les capacités de reconnaissance de mots écrits peuvent impliquer deux processus distincts : la procédure phonologique, qui consiste en l'association des graphèmes aux phonèmes selon des règles de conversion spécifiques à la langue concernée, et la procédure lexicale qui permet l'identification automatique des mots à travers une représentation orthographique préalablement stockée en mémoire (Inserm, 2007 ; Macchi et al., 2016). Il est donc nécessaire d'évaluer les compétences de reconnaissance de mots écrits selon les deux procédures de lecture (Inserm, 2007). L'évaluation de ces capacités permet la compréhension des procédures de lecture

utilisées par un individu. Elle contribue à une meilleure compréhension des troubles de la lecture. Enfin, il serait également judicieux d'évaluer d'autres domaines tels que la fluence ou la compréhension en lecture (Inserm, 2007).

2.3.3. L'Alouette

L'Alouette (Lefavrais, 1965) est un test de lecture de texte à voix haute utilisé pour le diagnostic de la dyslexie. Ce texte contient 265 mots. Sa signification est très difficile à saisir, en raison de l'inclusion de mots peu fréquents. Il est destiné aux enfants ayant déjà bénéficié « d'au moins quelques mois d'enseignement à la lecture » (Lefavrais, 2005, p. 1). La consigne donnée à l'enfant est « Tiens ! Tu lis ». Le patient dispose d'un temps maximal de trois minutes pour réaliser la tâche.

Le texte contient plusieurs distracteurs. On note par exemple la présence d'une illustration d'écureuil à côté du mot *écueil* qui peut favoriser les erreurs contextuelles. Des mots dont la forme est proche de celui qui serait le plus adapté au contexte proposé (ex. *poison* situé après *lac* peut donner envie de lire *poisson*) ou encore la présence d'une expression figée légèrement transformée (ex. *prête-moi la plume* au lieu de *prête-moi ta plume*).

La première édition de l'Alouette de Lefavrais a été publiée en 1967. Dans cette version originelle, il existe trois indices quantitatifs :

- TL : temps de lecture,
- M : le nombre de mots lus,
- E : le nombre d'erreurs.

Ils permettent de déterminer un âge de lecture, dit « âge lexique », indiqué en nombre d'années. Ils permettent également d'obtenir un équivalent en niveau scolaire.

Une révision de ce test a eu lieu en 2005, donnant naissance à l'Alouette-R (Lefavrais, 2005). Cette version révisée intègre de nouveaux indices quantitatifs en complément des trois existants précités :

- C : le nombre de mots correctement lus,
- CM : un indice de précision, calculé à partir du nombre de mots correctement lus (C) et du nombre de mots lus (M) : $CM = (C/M) / 100$,
- CTL : un indice dit « de vitesse », qui répond à la formule suivante : $CTL = (C \times 180) / TL$.

Les normes actuelles établies un peu avant 2005 peuvent être considérées comme peu appropriées, pour deux raisons. Premièrement, elles datent de près de deux décennies. Or, la Fédération Européenne des Associations de Psychologues (EFPA, 2013, p. 37) considère les normes de plus de 20 ans comme inadaptées. En effet, les compétences de la population générale sont susceptibles de changer d'une génération à l'autre. Les normes de la version du test de 2005 ne sont donc peut-être plus appropriées à la population française actuelle. Deuxièmement, ces normes incluent un nombre insuffisant de participants par niveau scolaire ($m = 36.09$; $ET = 9.77$; étendue : 18-49) et par âge ($m = 36.18$; $ET = 7.76$; étendue : 23-53). Selon l'EFPA (2013, p. 35), pour l'établissement classique de normes, un échantillon de moins de 200 individus est généralement considéré comme trop petit pour des normes fiables, car cela limite la précision des données aux extrémités de la distribution.

3. Objectifs de l'étude

Compte tenu des limites des normes présentées dans la section précédente, ce mémoire a pour objectif de contribuer à la mise à jour des normes de l'Alouette. L'objectif final est d'obtenir des données actualisées sur un grand nombre de participants dans les quelques années à venir. Etant donné les contraintes de cette recherche qui ne permettent pas de rassembler, en un mémoire, des données pour 200 individus par catégorie d'âge ou de niveau scolaire, nous envisageons de combiner nos données avec celles d'autres mémorants ou d'autres chercheurs, à moyen terme. Cette collaboration future vise à établir ensemble des normes robustes et fiables. Pour faciliter cette démarche collaborative et assurer la transparence des recherches, nos données seront collectées et partagées sous un format et dans un esprit de science ouverte.

Méthode

1. Participants

Les passations ont été réalisées auprès de 132 enfants tout-venant fréquentant des classes de CE1, CE2, CM1 et CM2 en 2024-2025. Ils ont été recrutés dans deux écoles privées du département du Nord, deux écoles privées en Isère et une école publique de la Drôme. L'indice moyen de position sociale était de 119,98. Dans cet échantillon, les données de 22 enfants dont les parents avaient déclaré un trouble ont été exclues. Les analyses portent donc sur un total de 111 participants. Leur âge moyen était de 9,43 (*ET* : 1,20 ; étendue : 6,51-11,05). L'échantillon des enfants ayant réalisé les passations était composé de 68 filles (61%) et 43 garçons (39%). Parmi les 111 enfants inclus dans l'analyse, 11 étaient bilingues avec le français parlé à la maison par au moins un parent, et 1 enfant était bilingue sans exposition au français à domicile. Les caractéristiques de ces enfants sont présentées dans le Tableau 1 selon le niveau scolaire, ainsi que l'âge moyen (en mois) pour chaque groupe.

Tableau 1 : Age des participants en fonction du niveau scolaire

| Niveau scolaire | <i>N</i> | Age moyen (année) |
|-----------------|----------|-------------------|
| CE1 | 20 | 7,67 |
| CE2 | 20 | 8,67 |
| CM1 | 30 | 9,83 |
| CM2 | 41 | 10,67 |

Les critères d'inclusion étaient les suivants :

- des enfants de sept à douze ans,
- scolarisés du CE1 au CM2,
- possédant une audition normale et une vision normale ou corrigée,
- ayant le français pour langue maternelle,

- ayant obtenu le consentement libre et éclairé de son(leurs) parent(s), signé après avoir reçu la lettre d'information de l'étude.

Le critère d'exclusion des données de l'étude était de présenter de troubles pouvant expliquer au moins en partie les éventuelles difficultés de langage écrit, c'est-à-dire :

- des troubles du spectre de l'autisme,
- une dyslexie,
- un trouble développemental du langage,
- un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité,
- une déficience intellectuelle.

Les critères d'inclusion et d'exclusion ont été appliqués a posteriori sur les données : tous les enfants qui le souhaitaient ont bénéficié des passations, afin d'éviter toute discrimination.

2. Matériel

Nous avons fourni aux parents une lettre d'information, un consentement et un questionnaire socio-démographique (Annexes 1, 2 et 3). Pour la passation en elle-même, nous avons utilisé des feuilles de passation d'épreuves ainsi que le texte de l'Alouette.

Des protocoles papier-crayon ont permis d'administrer et de coter le test de l'Alouette, mais aussi d'évaluer le stock lexical, la compréhension morphosyntaxique, le décodage, la reconnaissance orthographique, la fluidité de lecture et l'inhibition. Pour ce mémoire, seul le test de l'Alouette nous concernait. Les autres épreuves citées au début de ce paragraphe ont permis d'analyser les composants cognitifs et linguistiques engagés dans le test de l'Alouette, pour répondre à la question de recherche du mémoire de P. Vanduyse.

Le test de l'Alouette est décrit précisément dans la section 2.3.3. La passation se déroule comme suit : l'enfant dispose d'un temps maximum de trois minutes pour lire le texte. À la fin de sa lecture, nous relevons le nombre de mots correctement lus, le nombre d'erreurs ainsi que le temps de lecture.

3. Procédure

Dans un premier temps, nous avons réalisé un avenant auprès du comité d'éthique de la recherche de l'université de Lille, afin de demander l'autorisation de récolter des données normatives de l'Alouette. Ce comité a donné son accord pour le dossier portant la référence 2023-686-S115. Cette recherche a également fait l'objet d'une démarche auprès du délégué à la protection des données de l'Université de Lille pour qu'une déclaration soit réalisée auprès de la Commission nationale de l'informatique et des libertés.

Puisqu'à titre personnel, nous avons choisi d'effectuer les passations dans des écoles publiques, nous avons contacté l'inspecteur de l'Éducation nationale ainsi que les directeurs

d'écoles publiques en leur envoyant un mail d'information pour obtenir leur accord. Pour les écoles privées, l'accord du directeur suffisait; celui-ci consultait les enseignants avant de le donner.

Une fois les accords obtenus, les documents d'information, de consentement ainsi qu'un questionnaire socio-démographique (Annexes 1, 2, et 3) ont été remis aux enseignants. Ils l'ont ensuite distribué aux enfants ou à leurs responsables légaux. Les parents disposaient d'au moins une semaine pour prendre une décision, remplir et signer la feuille de consentement puis la remettre aux enseignants par l'intermédiaire de leur enfant. Mon collègue P. Vanduyse et moi-même avons administré les épreuves aux enfants pour lesquels nous avons recueilli le consentement. Les données normatives ont été recueillies avec des autorisations d'utilisation en « science ouverte », permettant une agrégation potentielle avec d'autres données de chercheurs ou praticiens.

Les passations étaient réparties sur deux séances de 30 minutes chacune. Elles se déroulaient dans une pièce au calme, au sein des écoles. Le détail de chaque épreuve est décrit en Annexe 4.

Concernant le traitement des données, l'échantillon initial comprenait 132 enfants. Les données de 21 enfants ont été exclues suite à la déclaration par les parents d'un ou plusieurs troubles, tels que spécifiés dans le questionnaire d'information (Annexe 3). L'effectif final de l'échantillon était donc de 111 enfants.

Les analyses statistiques ont été réalisées à l'aide des logiciels Excel et SPSS. Une première analyse descriptive a été menée (moyenne, écart-type, minimum, maximum), complétée par une analyse des distributions via des histogrammes, boîtes à moustaches et tests de normalité. Le test de normalité de Shapiro-Wilk a été utilisé, car il est plus adapté aux échantillons de taille moyenne. Le test de Kolmogorov-Smirnov, moins sensible dans ce type de configuration, n'a pas été retenu. Suivant la distribution des données, nous avons calculé les moyennes et écarts-types et/ou les percentiles suivants : 2, 3, 5, 10, 25, 50, 75, 90, 95, 97, 98 . Une ANOVA à un facteur a permis de comparer les performances selon le niveau scolaire (CE1, CE2, CM1, CM2).

Dans le cadre de la présente étude, le seuil a été fixé à .10 (10 %) au lieu du traditionnel .05 (5 %) car, avec le nombre encore modeste de participants ($N = 111$) et le nombre de variables, il y a un risque non négligeable d'erreur de type 2. Le risque d'erreur de type 2 correspond au risque de rejeter à tort l'hypothèse alternative (conclure qu'il n'y a pas d'effet alors que l'effet existe), c'est-à-dire de passer à côté d'un phénomène.¹

Résultats

1. Analyse des distributions

Le test de normalité de Shapiro-Wilk a été réalisé sur l'ensemble des variables afin de vérifier l'hypothèse de normalité des distributions. Les résultats indiquent que seule la mesure CTL suit une distribution normale ($p > .10$) comme le montrent les Figures 1, 2, 3, 4, 5 et 6 ainsi que le Tableau 2. Cette distribution a également été examinée séparément pour chaque niveau scolaire : dans chacun des quatre groupes (CE1, CE2, CM1, CM2), les scores à la mesure CTL sont compatibles

¹ Le risque d'erreur de type 1 correspond au risque de conclure qu'un effet existe alors qu'il n'existe pas (on rejette à tort l'hypothèse nulle).

avec une loi normale. Aucun effet plancher ni plafond n'a été observé : les scores se répartissent de manière homogène sur l'ensemble de l'échelle de mesure. En revanche, les autres variables telles que le temps de lecture, le nombre de mots lus, le nombre d'erreurs, le nombre de mots correctement lus et l'indice de précision présentent des distributions significativement différentes de la loi normale ($p < .10$), comme indiqué dans le Tableau 2.

Figure 1 : Boîte à moustaches de la distribution du score de l'indice de vitesse (CTL) à l'Alouette.

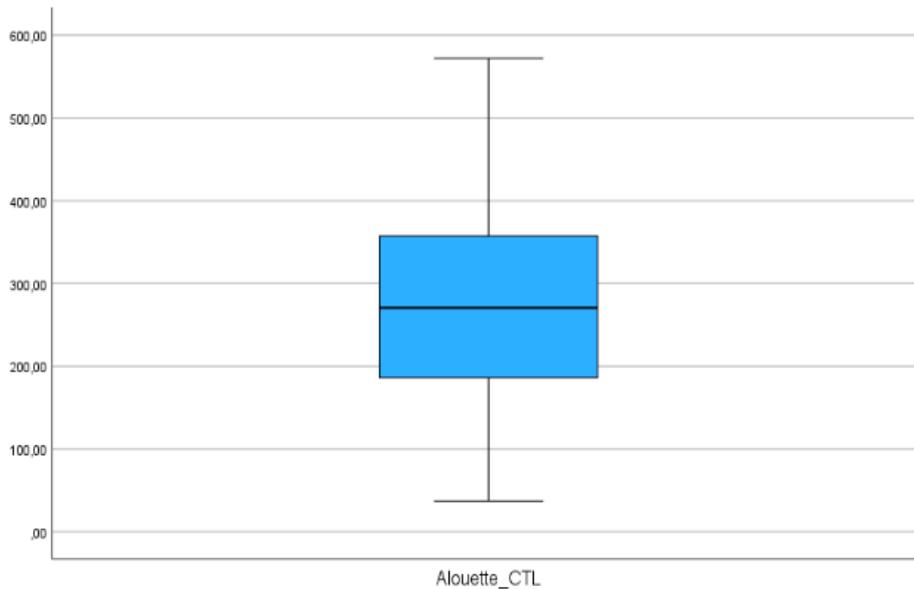


Figure 2 : Boîte à moustaches de la distribution du score du temps de lecture (TL) à l'Alouette.

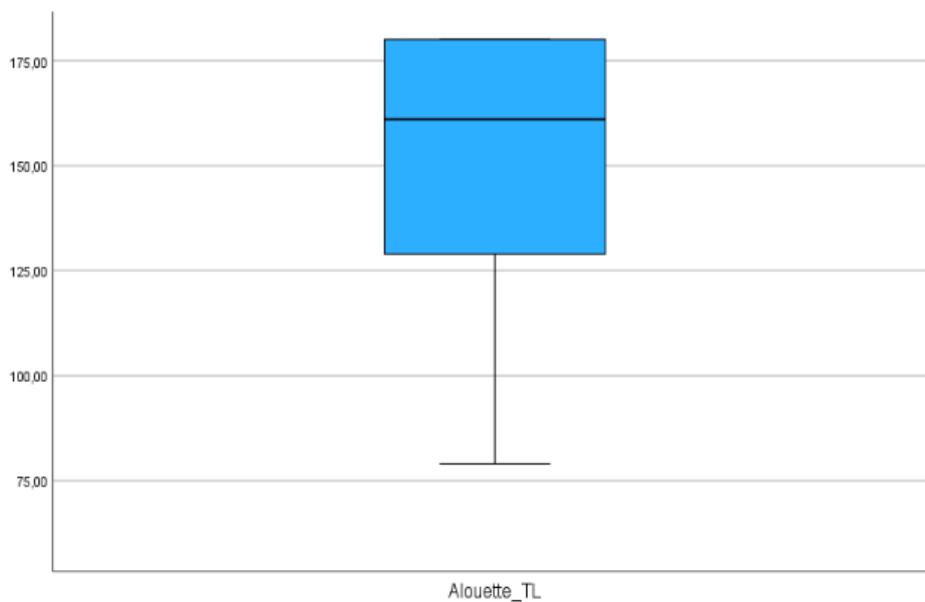


Figure 3 : Boîte à moustaches de la distribution du score du nombre de mots lus (M) à l'Alouette.

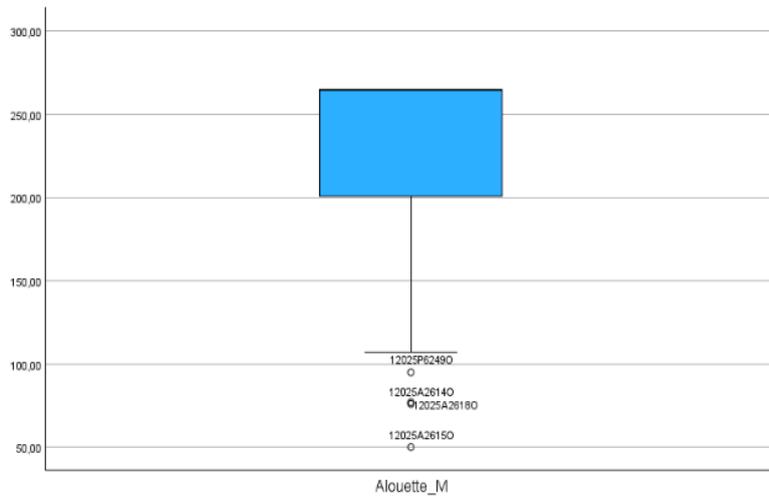


Figure 4 : Boîte à moustaches de la distribution du score du nombre d'erreurs (E) à l'Alouette.

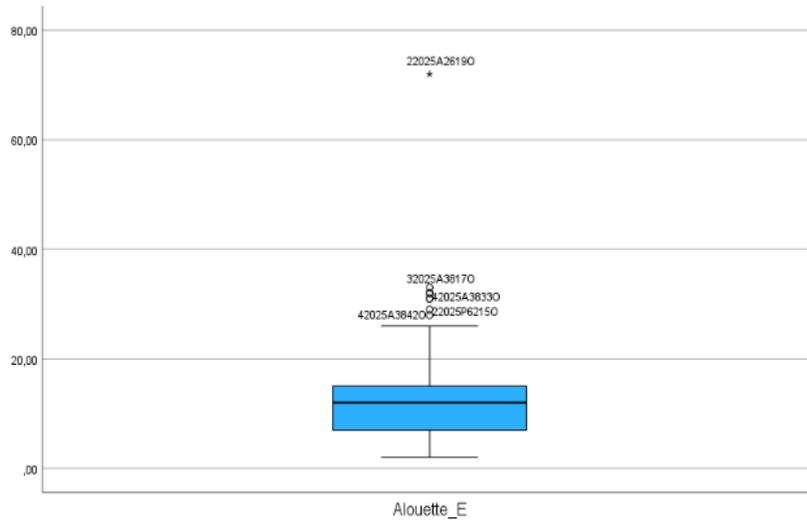


Figure 5 : Boîte à moustaches de la distribution du score du nombre de mots correctement lus (C) à l'Alouette.

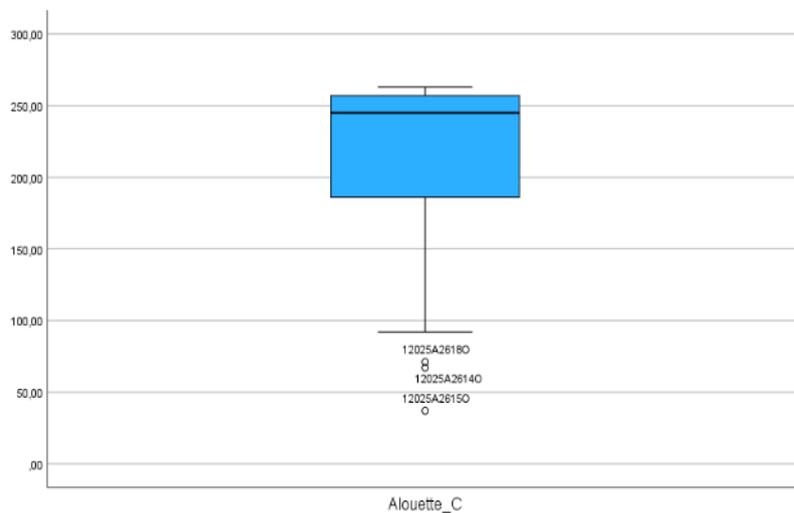


Figure 6 : Boîte à moustaches de la distribution du score de l'indice de précision (CM) à l'Alouette.

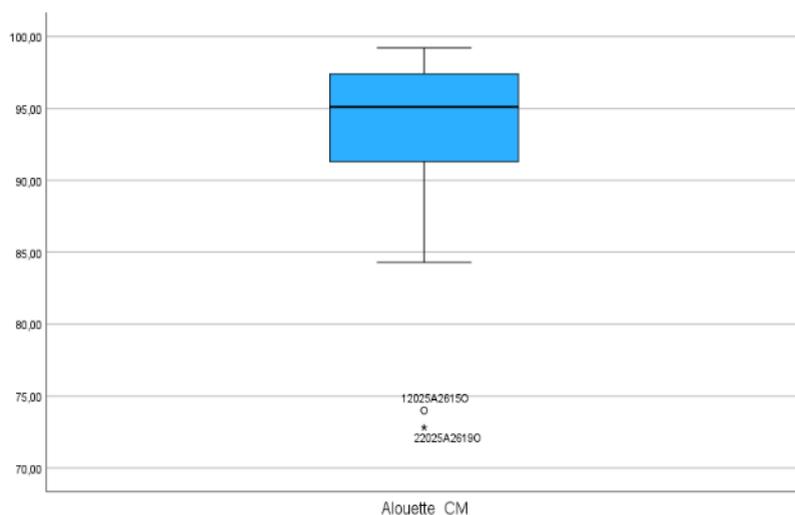


Tableau 2 : Valeurs de p obtenues au test de Shapiro-Wilk pour chaque mesure de l'Alouette

| | p |
|---------------------------|------------|
| Temps de lecture (TL) | $p < .001$ |
| Nombre de mots lus (M) | $p < .001$ |
| Nombre d'erreurs (E) | $p < .001$ |
| Mots correctement lus (C) | $p < .001$ |
| Indice de précision (CM) | $p < .001$ |
| Indice de vitesse (CTL) | .17 |

La mesure CTL est celle qui présente le moins d'effets plancher et plafond, ainsi que la distribution la plus proche d'une distribution gaussienne, contrairement aux autres. Elle apparaît donc comme la plus sensible. C'est pourquoi nous avons choisi de concentrer la majorité de nos analyses sur cette mesure dans la suite de la section Résultats.

2. Données normatives exploratoires

Le Tableau 3 présente les statistiques descriptives pour le score CTL en fonction du niveau scolaire.

Compte tenu du fait que seule la mesure CTL présente une distribution réellement gaussienne, nous avons choisi de présenter les statistiques descriptives (moyennes et écarts-types) uniquement pour cette mesure. En revanche, les résultats en percentiles ont été présentés pour l'ensemble des mesures, dans la section spécifiquement dédiée.

Tableau 3 : Statistiques descriptives de l'indice de vitesse (CTL) score par niveau scolaire.

| Niveau scolaire | Moyenne | Ecart-type | Médiane | Min | Max |
|-----------------|---------|------------|---------|-------|--------|
| CE1 | 161,07 | 85,68 | 148,50 | 37 | 330,80 |
| CE2 | 213,90 | 71,87 | 228,65 | 96 | 321,40 |
| CM1 | 286,99 | 90,09 | 287,80 | 98,00 | 447,40 |
| CM2 | 345,43 | 93,21 | 357,20 | 114 | 571,90 |

Le Tableau 4 présente les percentiles des différentes mesures issues du test de l'Alouette pour les enfants du CE1 au CM2. L'absence de données pour certains percentiles extrêmes s'explique par la taille limitée de l'échantillon, qui ne permet pas une estimation fiable à ces niveaux de distribution. Nous avons veillé à ce que les enfants les plus performants (ceux qui font le moins d'erreurs et lisent le plus rapidement) aient des scores placés dans les percentiles les plus élevés. Cela permet de rendre la lecture des tableaux plus intuitive et cohérente.

Tableau 4 : Percentiles des scores de l'Alouette par mesure et niveau scolaire.

| Mesure | | Centiles | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----|----------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | | 2 | 3 | 5 | 10 | 25 | 50 | 75 | 90 | 95 | 97 | 98 |
| Temps de lecture | CE1 | 180 | 180 | 180 | 180 | 180 | 180 | 179 | 144 | 129 | 128 | 128 |
| | CE2 | 180 | 180 | 180 | 180 | 180 | 177 | 149 | 136 | 135 | 135 | 135 |
| | CM1 | 180 | 180 | 180 | 180 | 180 | 157 | 128 | 119 | 110 | 105 | 105 |
| | CM2 | 180 | 180 | 180 | 180 | 164 | 130 | 112 | 105 | 93 | 82 | 79 |
| Nombre de mots lus | CE1 | 50 | 50 | 51 | 76 | 110 | 161 | 234 | 265 | 265 | 265 | 265 |
| | CE2 | 107 | 107 | 108 | 121 | 165 | 235 | 265 | 265 | 265 | 265 | 265 |
| | CM1 | 115 | 115 | 139 | 191 | 217 | 265 | 265 | 265 | 265 | 265 | 265 |
| | CM2 | 126 | 139 | 179 | 223 | 265 | 265 | 265 | 265 | 265 | 265 | 265 |
| Nombre d'erreurs | CE1 | / | / | / | 17 | 15 | 12 | 9 | 4 | 3 | 3 | 3 |
| | CE2 | / | / | 70 | 33 | 28 | 15 | 12 | 11 | 10 | 10 | 10 |
| | CM1 | / | / | 27 | 17 | 14 | 10 | 5 | 4 | 3 | 2 | 2 |
| | CM2 | / | 30 | 28 | 17 | 13 | 9 | 7 | 5 | 3 | 2 | 2 |
| Mots correctement lus | CE1 | 37 | 37 | 39 | 67 | 97 | 149 | 223 | 253 | 261 | / | / |
| | CE2 | 96 | 96 | 96 | 106 | 142 | 214 | 241 | 253 | 253 | / | / |
| | CM1 | 98 | 98 | 126 | 177 | 204 | 250 | 260 | 261 | 263 | / | / |
| | CM2 | 114 | 126 | 166 | 213 | 246 | 256 | 258 | 260 | 260 | 262 | / |
| Indice de précision | CE1 | 74 | 74 | 75 | 87 | 90 | 92 | 95 | 97 | 98 | / | / |
| | CE2 | 73 | 73 | 73 | 84 | 88 | 90 | 94 | 96 | 96 | / | / |
| | CM1 | 85 | 85 | 87 | 90 | 94 | 96 | 98 | 99 | 99 | / | / |
| | CM2 | 88 | 89 | 90 | 91 | 95 | 97 | 97 | 98 | 99 | 99 | / |
| Indice de vitesse | CE1 | 37 | 37 | 39 | 67 | 97 | 149 | 237 | 324 | 331 | / | / |
| | CE2 | 96 | 96 | 96 | 106 | 142 | 229 | 268 | 300 | 320 | / | / |
| | CM1 | 98 | 98 | 126 | 177 | 204 | 288 | 365 | 395 | 422 | / | / |
| | CM2 | 114 | 126 | 166 | 215 | 272 | 357 | 419 | 445 | 503 | 555 | / |

3. Analyse de la variance

Pour savoir s'il existait des différences significatives entre les scores à CTL, d'un niveau scolaire à l'autre, nous avons mené une analyse de la variance à un facteur, qui révèle un effet significatif du niveau scolaire, $F(3, 107) = 21,40, p < .001$. Les comparaisons montrent que toutes les différences entre niveaux scolaires consécutifs sont significatives au seuil corrigé de .033 (seuil global fixé à .10, réparti entre 3 comparaisons : $\alpha = .10 / 3 \approx .033$: CE1 vs CE2 : $p < .033$; CE2 vs CM1 : $p < .033$; CM1 vs CM2 : $p < .033$)

Discussion

Dans cette partie, nous présenterons d'abord les éléments liés à la constitution des nouvelles normes, puis nous comparerons nos résultats avec les normes de l'Alouette-R (Lefavrais, 2005). Nous reviendrons ensuite sur les limites de ce travail, avant d'évoquer les perspectives pour la suite de cette étude. Enfin, nous terminerons par une réflexion sur les apports personnels liés à la réalisation de ce mémoire. Pour rappel, ce mémoire avait pour objectif de contribuer à la mise à jour des normes de l'Alouette.

1. Constitution des normes

Parmi les différentes mesures de l'Alouette, seule la mesure CTL (nombre de mots correctement lus / temps \times 180) présente une distribution compatible avec une loi normale comme montré sur la Figure 1. Cela justifie, dans une visée clinique, la proposition de moyennes et d'écart-types pour cette mesure. Pour toutes les autres variables (nombre de mots corrects, temps de lecture, nombre de mots lus, nombre d'erreurs et indice de vitesse), la distribution ne suivant pas une loi gaussienne, les percentiles suivants ont été calculés : 2, 3, 5, 10, 25, 50, 75, 90, 95, 97, 98. Le choix d'un ensemble étendu de percentiles (notamment les extrêmes tels que P2, P3) permet aux cliniciens d'analyser plus précisément les performances d'enfants très en difficulté. Les résultats ont montré des différences significatives entre le CE1 et le CE2, le CE2 et le CM1, ainsi que le CM1 et le CM2 ($ps < .033$). Ces résultats soutiennent la nécessité d'établir des normes distinctes pour chaque niveau scolaire.

Les valeurs numériques présentées dans ce mémoire ont été arrondies à deux chiffres après la virgule. Ce choix vise à améliorer la lisibilité des données, en particulier pour les statistiques descriptives et les percentiles. Il s'écarte du format adopté dans le manuel de l'Alouette-R, où les valeurs sont généralement présentées sans décimale. Nous avons appliqué ce format aussi bien aux mesures continues (ex. temps) qu'aux mesures discrètes (ex. nombre de mots lus), pour deux raisons principales : d'une part, afin d'homogénéiser la présentation des résultats entre les différentes mesures ; d'autre part, parce que, même si les valeurs issues de mesures discrètes sont habituellement arrondies à l'entier le plus proche dans les tableaux de percentiles, nous estimons que conserver deux décimales peut parfois aider à trancher plus finement entre deux rangs centiles proches. Par exemple, si un enfant obtient un score de 26, il sera plus pertinent de le comparer à une valeur de percentile égale à 26,01 qu'à 26,49.

2. Comparaison avec les normes de 2005

Afin d'évaluer la pertinence de nos données normatives exploratoires, nous avons comparé les moyennes du score CTL dans notre échantillon à celles rapportées dans le manuel de l'Alouette-R (Lefavrais, 2005). Comme noté dans le Tableau 5, à chaque niveau scolaire, les moyennes observées dans notre étude sont supérieures à celles des normes de 2007. Par exemple, au CE1, la moyenne s'élève à 161,07 dans notre échantillon contre 110 dans le manuel ; en CM2, elle atteint 345,43 contre 268.

Au-delà du score CTL, pour les autres mesures de l'Alouette (Tableau 4), nous avons également comparé les percentiles obtenus auprès de notre échantillon à ceux de l'Alouette-R (2005). Pour rappel, nous avons veillé à ce que, quelle que soit la mesure (exactitude, nombre d'erreurs, temps), les enfants les plus performants obtiennent les percentiles les plus élevés. Les

comparaisons détaillées point par point ne sont pas rapportées ici, mais le lecteur intéressé pourra se référer au manuel de l'Alouette-R pour plus de précisions. Les résultats suggèrent que les performances de notre échantillon sont globalement supérieures à celles des normes de référence. Les comparaisons détaillées de chiffre à chiffre n'ont pas été développées ici.

Les performances de notre échantillon, observées à travers les comparaisons de moyennes et de percentiles pourraient s'expliquer par les caractéristiques socioculturelles. L'indice moyen de position sociale est de 119,98, un score supérieur à la moyenne nationale estimée à 104,47 selon le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2023), et souvent corrélé à des performances scolaires plus élevées. Ces résultats appuient l'intérêt de poursuivre l'actualisation des normes de l'Alouette à partir de données issues d'un échantillon reflétant mieux le niveau socioculturel et scolaire national.

Tableau 5 : Comparaison entre nos données normatives exploratoires du score CTL et les normes de l'Alouette-R (Lefavrais, 2005).

| Niveau scolaire | Normes de nos passations | Normes manuel Alouette-R |
|-----------------|--------------------------|--------------------------|
| | Moyenne | Moyenne |
| CE1 | 161,07 | 110 |
| CE2 | 213,90 | 198 |
| CM1 | 286,99 | 217 |
| CM2 | 345,43 | 268 |

3. Limites de l'étude

Comme évoqué précédemment, les caractéristiques socioculturelles de l'échantillon constituent une limite importante. L'IPS moyen de 119,98, nettement supérieur à la moyenne nationale de 104,47 (ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2023), suggère un biais d'échantillonnage. Pour la suite du projet, il serait pertinent de cibler des écoles avec des IPS plus proches de la moyenne nationale, afin de recueillir des données plus représentatives de la population scolaire française.

Par ailleurs, la question du multilinguisme mérite d'être prise en compte dans l'interprétation des résultats. Notre échantillon comprend 12 enfants bilingues, dont 11 exposés au français à la maison. L'inclusion de ces enfants peut avoir influencé les résultats, notamment en ce qui concerne la fluidité ou l'exactitude de la lecture. Toutefois, l'exposition au français dans le cadre familial pour la majorité d'entre eux limite probablement l'impact de ce facteur. Les normes proposées ici doivent être utilisées avec prudence chez des enfants apprenant à lire en français comme langue seconde. Ce sujet mériterait d'être approfondi dans de futures études spécifiquement centrées sur cette population.

D'autre part, réaliser des passations en binôme pour une sous-partie de l'échantillon, aurait permis d'évaluer la fidélité interjuge du protocole en comparant les résultats obtenus par deux examinateurs indépendants lors d'une même évaluation.

Les délais liés aux démarches institutionnelles ont constitué un obstacle majeur dans la mise en place de cette étude. Nous avons anticipé la procédure auprès du comité d'éthique. Mais

d'autres étapes ont été plus longues que prévu, notamment celles nécessaires à l'autorisation d'intervention dans les écoles publiques. Ces démarches, encadrées par un circuit institutionnel plus structuré, nécessitaient l'implication de plusieurs interlocuteurs. Les délais ont également été prolongés par la nécessité de coordonner avec les enseignants afin de leur présenter le projet et d'obtenir leur accord oral.

Pour terminer, sur le plan pratique, dans certaines petites écoles rurales, il n'a pas toujours été facile de trouver une salle libre et calme pour réaliser les passations. Les changements fréquents de salles ont demandé de la flexibilité et une capacité d'adaptation pour garantir des conditions optimales lors des tests.

4. Perspectives scientifiques et cliniques

Afin d'obtenir des normes aussi fiables et complètes que possible, il est prévu que de futurs mémorants poursuivent les passations sur plusieurs années. Cette démarche permettrait de renforcer la représentativité et la robustesse des résultats tout en assurant la cohérence de la méthodologie employée. Comme souligné dans le contexte théorique, selon l'EFPA (2013, p. 35), pour l'établissement classique de normes, un échantillon de moins de 200 individus est généralement considéré comme trop restreint pour l'établissement de normes fiables. En effet, cela limite la précision des données aux extrémités de la distribution. Ici, notre échantillon comporte 111 participants : un effectif exploitable, mais insuffisant pour des normes généralisables.

Pour renforcer les qualités psychométriques des résultats, il serait pertinent de poursuivre les passations dans différentes régions de France. Il serait également souhaitable de poursuivre ce projet en équilibrant le nombre d'enfants par niveau scolaire, afin d'obtenir des données plus homogènes et représentatives. La répartition actuelle filles/garçons pourrait également poser un problème de représentativité. Il serait important, par la suite, d'équilibrer cette répartition pour tendre vers un sex-ratio plus représentatif de la population. De plus, réaliser les passations à deux examinateurs permettrait de vérifier la fidélité interjuges de l'outil.

D'autres analyses statistiques pourraient être envisagées dans la suite du projet pour approfondir les liens entre les performances à l'Alouette et différents facteurs. Par exemple, une analyse de régression pourrait permettre d'étudier l'effet de l'âge ou du niveau scolaire sur les scores, en complément de l'ANOVA déjà réalisée. Il serait également pertinent d'examiner l'effet du nombre d'années d'études des parents, en menant une analyse de régression. Ces analyses aideraient à mieux comprendre les facteurs associés aux performances en lecture, en tenant compte des dimensions cognitives, culturelles, institutionnelles et psychoaffectives évoquées par Simard et al. (2010), et qui montrent que la lecture est influencée par ces différents aspects. Une autre analyse de régression pourrait permettre d'examiner plus finement l'effet combiné de variables comme le niveau scolaire et le sexe sur les performances.

Enfin, le seuil de significativité choisi pour certaines analyses ($p < .10$) était un choix volontairement souple. Il permettait d'observer des tendances qui auraient pu passer inaperçues avec un seuil plus strict. Il conviendra d'utiliser un seuil plus strict dès lors que l'étude comportera plus de participants.

5. Apports personnels

Réaliser ce mémoire a été l'occasion de m'impliquer dans une recherche directement liée à la pratique orthophonique, avec un objectif concret : proposer des données plus actuelles pour un test encore très utilisé. J'ai découvert à quel point l'actualisation des outils d'évaluation est essentielle pour rester en phase avec les réalités scolaires, et plus largement avec l'évolution des contextes d'apprentissage.

Ce travail m'a permis de me confronter à plusieurs étapes d'un projet de recherche : concevoir un protocole, organiser des passations, gérer les données, analyser les résultats et en tirer des implications cliniques. Cela m'a demandé de faire des choix, d'adapter certaines méthodes, et de prendre du recul sur chacune des étapes. J'ai aussi mieux mesuré l'importance d'un raisonnement rigoureux, même pour des données descriptives, et l'intérêt d'un regard critique sur les outils qu'on utilise parfois sans se poser de questions.

Enfin, rencontrer des enfants dans différents contextes scolaires et échanger avec leurs enseignants m'a permis de relier la recherche au terrain. Au-delà de l'aspect scientifique du travail, je retiens la richesse des échanges humains, aussi bien avec les enseignants qu'avec les enfants. Ces rencontres et ces moments, à la fois simples et précieux, ont renforcé mon engagement dans le choix du métier d'orthophoniste.

Conclusion

Ce mémoire avait pour objectif de contribuer à la mise à jour des normes de l'Alouette en recueillant des données récentes issues de passations réalisées dans des écoles élémentaires publiques et privées. Pour chaque enfant, nous avons relevé, le nombre de mots correctement lus, le nombre d'erreurs ainsi que le temps de lecture.

Les résultats ont mis en évidence des différences significatives entre les niveaux scolaires, mettant en avant l'importance d'établir des normes distinctes pour chaque niveau. En outre, la comparaison avec les normes existantes montre que les performances moyennes en lecture sont plus élevées dans notre échantillon, ce qui pourrait s'expliquer par ses caractéristiques socioculturelles. Ces résultats soulignent la nécessité de poursuivre la réactualisation des normes de l'Alouette afin de mieux refléter les évolutions des performances scolaires.

Cette étude fournit des données actualisées susceptibles d'enrichir la pratique orthophonique. Elles peuvent aider les cliniciens à affiner leur évaluation des performances en lecture, en particulier en tenant compte des niveaux scolaires actuels. Toutefois, ces résultats doivent être interprétés avec prudence, au regard des limites méthodologiques évoquées.

Pour aller plus loin, il serait pertinent de prolonger la collecte de données sur une période un peu plus étendue, tout en veillant à rester dans un délai raisonnable afin de garantir l'actualité des normes. L'élargissement de l'échantillon, notamment en incluant des enfants issus de différentes régions de France, permettrait également d'améliorer la représentativité des résultats. Par ailleurs, des analyses complémentaires pourraient explorer plus en détail l'impact de certaines variables contextuelles, telles que le niveau scolaire ou les facteurs familiaux, sur les performances en lecture. Ainsi, bien que cette étude constitue une première étape dans l'actualisation des normes de l'Alouette, des travaux complémentaires, à la fois sur le plan statistique et méthodologique, permettront d'en renforcer la précision et la pertinence pour la pratique orthophonique.

Bibliographie

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Belkhodja, I. (2023). *Composants cognitifs et linguistiques engagés dans la réussite de l'Alouette : Création du protocole expérimental* [Mémoire de certificat de capacité en orthophonie, non publié]. Département d'orthophonie Gabriel Decroix. Université de Lille. <https://pepite.univ-lille.fr/ori-oai-search/notice/view/univ-lille-41189>

Bertrand, D., Fluss, J., Billard, C., & Ziegler, J. C. (2010). Efficacité, sensibilité, spécificité : Comparaison de différents tests de lecture. *L'Année Psychologique*, 110(2), 299-320. <https://doi.org/10.3917/anpsy.102.0299>

Brun-Henin, F., Velay, J.-L., Beecham, Y., & Cariou, S. (2012). Troubles d'écriture et dyslexie : Revue théorique, aspects cliniques et approche expérimentale. *Développements*, 13(4), 4-28. <https://doi.org/10.3917/devel.013.0004>

Carroll, J. M., Holden, C., Kirby, P., Thompson, P. A., Snowling, M. J., & the DD Panel. (2025). *Toward a consensus on dyslexia: Findings from a Delphi study*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1111/jcpp.14123>

Casalis, S., & Louis-Alexandre, M.-F. (2000). Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French : A longitudinal study. *Reading and Writing*, 12 (3), 303-335. <https://doi.org/10.1023/A:1008177205648>

Cassagne, S. (2021). *Analyse de l'effet retest au test de « L'Alouette-R » chez des enfants normolecteurs et lecteurs dyslexiques scolarisés en CM1 et CM2* [Mémoire de certificat de capacité en orthophonie]. Département d'orthophonie. Université Côte d'Azur. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/MEM-UNIV-COTEDAZUR/dumas-03282888v1>

Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars : Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>

Cavalli, E., Colé, P., Leloup, G., Poracchia-George, F., Sprenger-Charolles, L., & El Ahmadi, A. (2018). Screening for dyslexia in French-speaking university students : An evaluation of the detection accuracy of the *Alouette* test. *Journal of Learning Disabilities*, 51(3), 268-282. <https://doi.org/10.1177/0022219417704637>

Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC : A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108(1), 204-256. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.1.204>

Desrochers, A., Kirby, J., Thompson, G., & Fréchette, S. (2009). Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture. *Revue du Nouvel-Ontario*, 34, 59-82. <https://doi.org/10.7202/038720ar>

European Federation of Psychologists' Associations. (2013). *EFPA review model for the description and evaluation of psychological and educational tests. Test review form and notes for reviewers. Version 4.2.6.* <https://www.efpa.eu/ongoing-revision-european-test-review-model>

Inserm. (2017). *Troubles spécifiques des apprentissages · Inserm, La science pour la santé.* Inserm. <https://www.inserm.fr/dossier/troubles-specifiques-apprentissages/>

Inserm. (2007). *Dyslexie. Dysorthographe. Dyscalculie. Bilan des données scientifiques.* Les éditions Inserm. https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_400937/fr/rapport-de-l-inserm-2007

Lecocq, P. (1991). *Apprentissage de la lecture et dyslexie.* Editions Mardaga.

Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1-14. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>

Macchi, L., Herman, F., Colli-Vaast, L., Merle, A. et Danchin, P. (2023). Propriétés psychométriques des tests francophones de langage oral chez l'enfant. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 210(2), 145-160. <https://doi-org.ressources-electroniques.univ-lille.fr/10.3917/ela.210.0019>.

Macchi, L., Casalis, S., & Schelstraete, M.-A. (2016). La lecture chez les enfants avec des troubles spécifiques d'articulation, de parole et/ou de langage oral : Une revue narrative de littérature. *L'Année Psychologique*, 116(4), 547-595. <https://doi.org/10.3917/anpsy.164.0547>

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2023). *L'indice de position sociale (IPS).* <https://www.education.gouv.fr>

OpenAI. (2025). *ChatGPT (Version GPT-4)* [Large language model]. <https://chat.openai.com/>

Ramus, F. (2003). Developmental dyslexia: Specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction? *Current Opinion in Neurobiology*, 13(2), 212-218. [https://doi.org/10.1016/s0959-4388\(03\)00035-7](https://doi.org/10.1016/s0959-4388(03)00035-7)

Ramus, F., Rosen, S., Dakin, S. C., Day, B. L., Castellote, J. M., White, S., & Frith, U. (2003). Theories of developmental dyslexia : Insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain*, 126(4), 841-865. <https://doi.org/10.1093/brain/awg076>

Ramus, F., & Szenkovits, G. (2008). What phonological deficit? *Quarterly Journal of Experimental Psychology* (2006), 61 (1), 129-141. <https://doi.org/10.1080/17470210701508822>

Renard, M. (2009). Du graphème lu au graphème transcrit, y a-t-il une bonne stratégie pour copier un texte ? *Enfance*, 2(2), 191-206. <https://doi.org/10.3917/enfl.092.0191>

Saksida, A., Iannuzzi, S., Bogliotti, C., Chaix, Y., Demonet, J., Bricout, L., Billard, C., Nguyen-Morel, M.-A., Le Heuzey, M., Soares-Boucaud, I., George, F., Ziegler, J., & Ramus, F. (2016). Phonological skills, visual attention span, and visual stress in developmental dyslexia. *Developmental Psychology*, 52 (10). <https://doi.org/10.1037/dev0000184>

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (2010). Chapitre 10. La lecture. In *Didactique du français langue première* (p. 223-260). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.simar.2010.01.0223>

Sprenger-Charolles, L., & Casalis, S. (1996). Chapitre II. Les modèles d'acquisition. In *Lire* (p. 21-70). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/lire--9782130477051-p-21.htm>

Sprenger-Charolles, L., & Serniclaes, W. (2003). Acquisition de la lecture et de l'écriture et dyslexie : Revue de la littérature. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, VIII(1), 63-90. <https://doi.org/10.3917/rfla.081.0063>

Sprenger-Charolles, L., & Ziegler, J. (2019). Apprendre à lire : Contrôle, automatismes et auto-apprentissage. In A. Bentolila & B. Germain, *L'apprentissage de la lecture* (pp. 97-98). Nathan.

Trésor de la langue française au Québec. (2023). *Dictionnaire historique du français québécois* (2e éd. rev. et augm.; R. Vézina & C. Poirier, dirs.). Université Laval. <https://www.dhfq.org/article/panache>

Liste des annexes

- 1. Annexe n°1 : Lettre d'information destinée aux parents**
- 2. Annexe n°2 : Consentement de participation destiné aux parents**
- 3. Annexe n°3 : Questionnaire à destination des parents**
- 4. Annexe n°4 : Protocole de passation CogLingAlouette**

DEPARTEMENT ORTHOPHONIE
FACULTE DE MEDECINE
Pôle Formation
59045 LILLE CEDEX
Tél : 03 20 62 76 18
departement-orthophonie@univ-lille.fr



ANNEXES

DU PROJET MEMOIRE

En vue de l'obtention du
Certificat de Capacité d'Orthophoniste
présenté par

Apolline MONOT

**Révisions des normes de l'Alouette. Premières
données et perspectives**

MEMOIRE dirigé par

Séverine CASALIS, Professeure des Universités, Université de Lille, Lille

Lucie MACCHI, Maîtresse de conférences, Département d'orthophonie, STL, Université de Lille,
Lille

Lille – 2025

Annexe A1 : Lettre d'information destinée aux parents

Lettre d'information destinée aux parents

Lettre d'information pour les participants à la recherche intitulée :

Étude : Composants cognitifs et linguistiques engagés dans la réussite au test de l'Alouette

- **Organisme responsable de la recherche : Université de Lille**
- **Unité de recherche :** Laboratoire STL (savoirs, Textes, Langage), 3 rue du Barreau, 59650 Villeneuve-d'Ascq, 03 20 41 71 47
- **Responsable scientifique de la recherche :** Lucie Macchi, laboratoire STL, adresse mail
- **Coordinateur scientifique :** Séverine Casalis, SCALab, adresse mail

Après avoir lu la note d'information ci-jointe, si vous décidez de prendre part à cette étude, veuillez, svp, signer le formulaire de consentement ci-après et le remettre à l'enseignant de votre enfant.

Madame, Monsieur,

Ce document décrit l'étude à laquelle votre enfant peut participer, si vous le souhaitez. Il résume les informations actuellement disponibles en répondant à plusieurs questions que vous pourriez vous poser. Avant de choisir d'y participer ou non, il est important que vous preniez connaissance du but de cette étude et de ce qu'elle implique.

- 1) **Pourquoi propose-t-on à mon enfant de participer à cette étude ?** Cette étude vous est proposée, car votre enfant est scolarisé dans une classe comprise entre le CE1 et le CM2.
- 2) **Quels sont les objectifs de la recherche ?** Cette étude vise à mieux connaître un test de lecture (l'Alouette de Lefavrais, 2005) très souvent utilisé par les chercheurs et les orthophonistes. Nous avons aussi pour objectif d'améliorer les normes de ce test.
- 3) **Comment va se dérouler la recherche ?** Si vous et votre enfant acceptez de participer à cette recherche, votre enfant effectuera diverses activités, comme montrer des images correspondant à des mots entendus, montrer des images qui complètent une suite logique, lire des mots écrits ou un petit texte. Cela se déroulera au cours de 2 séances de 30 minutes, dans une pièce au calme à l'école, à l'aide de classeurs d'images, de feuilles de papier et d'un ordinateur portable fourni pour l'occasion.
- 4) **Que se passera-t-il à la fin de ma participation à cette recherche ?** À la fin de l'étude, vous aurez la possibilité d'être informé des résultats globaux de l'étude. Si votre enfant obtenait de faibles résultats en lecture, conformément à votre souhait, le(la) maître(esse) de votre enfant pourrait (ou non) en être informé(e) et pourrait vous contacter à ce sujet, s'il le pensait nécessaire.
- 5) **Quels sont les bénéfices attendus de ma participation à l'étude ?** Cette étude, bien que n'ayant aucun bénéfice direct pour vous et votre enfant, permettra d'aider les chercheurs et les orthophonistes, en améliorant leurs connaissances du test de l'Alouette si fréquemment utilisé par ces professionnels.
- 6) **Ma participation à l'étude comporte-t-elle des risques et/ou des contraintes particulières ?** La participation à cette étude ne comporte aucun risque.
- 7) **Quels sont mes droits en tant que participant à la recherche ?** Vous êtes totalement libre d'accepter ou de refuser de participer à cette étude sans avoir à vous justifier et sans conséquence pour vous. Vous disposez du temps que vous estimez nécessaire pour prendre votre décision. En cas d'acceptation, vous pourrez à tout moment revenir sur votre décision, sans nous en préciser la raison par simple information à l'enseignant de l'enfant et/ou au chercheur qui viendra dans l'école.
- 8) **Comment sont gérées vos données personnelles ?** Dans le cadre de cette étude, le traitement de vos données personnelles est fondé sur l'article 6.1 e) du Règlement Général sur la Protection des Données : le traitement est nécessaire à l'exécution d'une mission d'intérêt public ou relevant de l'exercice de l'autorité

publique dont est investi le responsable du traitement. Ces données seront utilisées uniquement dans le cadre de cette étude et seront traitées par le responsable scientifique ou les personnes placées sous son autorité et astreintes à une obligation de confidentialité. Pour garantir l'anonymat de votre enfant, les données récoltées seront identifiées par un code de participation attribué dès le début de la première session de passation. Ces données seront conservées pendant la durée de l'étude jusqu'à la publication des résultats de l'étude dans le système d'information de l'organisme responsable de la recherche, puis seront archivées pendant 10 ans à l'issue de l'étude. Les responsables scientifiques pourront accéder à ces données à des fins de recherches scientifiques ultérieures pour une finalité compatible avec l'objectif de l'étude uniquement : dans ce cas, vous recevrez préalablement les informations sur ce nouveau traitement qui fera l'objet des formalités réglementaires applicables. Conformément aux articles 15 et suivants du règlement général sur la protection des données, vous disposerez des droits suivants :

- Accès : droit d'obtenir communication de vos données personnelles en notre possession
- Information : droit d'obtenir des informations sur le traitement en particulier, ses finalités, les catégories de données traitées, leur source, le nom du responsable du traitement et du délégué à la protection des données, les destinataires ou catégories de destinataires des données, le transfert hors Union européenne, vos droits d'accès, de rectification, d'effacement, de limitation du traitement, ainsi que du droit de s'opposer au traitement et du droit à la portabilité des données, droit de retirer votre consentement à tout moment, droit d'introduire une réclamation auprès d'une autorité de contrôle
- Rectification : droit de demander la rectification des données personnelles inexactes ou incomplètes
- Limitation du traitement : droit de demander la limitation du traitement ; les données pourront être conservées, mais ne seront traitées qu'avec votre consentement
- Opposition ; vous disposez du droit de refuser à ce que vos données soient collectées et donc du droit à ne pas participer au projet de recherche.

Conformément à l'article 30 du règlement général sur la protection des données, ce projet est porté au registre des activités de traitement.

Vous pourrez exercer vos droits liés au traitement de vos données personnelles en vous adressant au délégué à la protection des données de l'Université (dpo@univ-lille.fr). Si vous estimez, après nous avoir contactés, que vos droits ne sont pas respectés, vous pourrez adresser une réclamation à la CNIL.

9) A qui dois-je m'adresser en cas de questions ou de problèmes ? Vous pouvez poser vos questions avant, pendant et après l'étude à Mmes Macchi (adresse mail) et Casalis (adresse mail).

Nous vous remercions d'avance pour l'intérêt que vous porterez à cette étude.

Annexe A2 : Consentement de participation destiné aux parents

| | |
|---|--|
| RECHERCHE | |
| Composants cognitifs et linguistiques engagés dans la lecture du texte de l'Alouette | |
| Responsables du projet de recherche : | Dr Lucie Macchi Pr Séverine Casalis |

CONSENTEMENT DE PARTICIPATION À LA RECHERCHE DESTINÉ AUX PARENTS

M./Mme Nom : Prénom :
 Parents de l'enfant :

Il a été proposé à mon enfant de participer à l'étude : Composants cognitifs et linguistiques engagés dans la lecture du texte de l'Alouette. Les responsables de l'étude (Mmes Macchi et Casalis) ont précisé que mon enfant et moi sommes libres d'accepter ou de refuser. Afin d'éclairer ma décision, j'ai reçu et compris les informations suivantes :

- Je pourrai à tout moment interrompre la participation de mon enfant si je le désire, sans avoir à me justifier.
- Je pourrai prendre connaissance des résultats de l'étude dans sa globalité lorsqu'elle sera achevée.
- Conformément à ma réponse dans le questionnaire, l'enseignant de mon enfant pourra être ou ne pas être informé(e) d'éventuels résultats faibles en lecture de mon enfant.
- Les données recueillies demeureront strictement confidentielles.

| | OUI | NON |
|---|--------------------------|--------------------------|
| J'accepte la participation libre et volontaire de mon enfant à l'étude sur les composants cognitifs et linguistiques engagés dans l'Alouette. J'autorise l'utilisation des données pseudonymisées à des fins scientifiques, leur partage à d'autres chercheurs, leur publication dans des entrepôts de données et la communication des résultats de la recherche dans des supports de diffusion scientifique, sachant qu'aucune information ne sera donnée sur notre identité. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Date :

Date :

Signature des parents :

Signature de l'investigateur :

Un exemplaire pour l'investigateur, un exemplaire pour le parent.

Annexe A3 : Questionnaire à destination des parents

Code de participation :

Les informations ci-dessous vous sont demandées pour nous aider à mieux réaliser la recherche. Ces renseignements resteront confidentiels.

À propos de mon enfant:

Son mois et son année de naissance :

Son genre : F M

Sa classe : CE1 CE2 CM1 CM2

Mon enfant a le français comme langue maternelle : Oui Non

Si mon enfant est bilingue, il parle français à la maison avec au moins un de ses parents (ne rien cocher, si votre enfant n'est pas bilingue) : Oui Non

Mon enfant présente un ou plusieurs des troubles suivants : trouble du spectre autistique, déficience intellectuelle, dyslexie, trouble développemental du langage, déficience auditive, déficit visuel non corrigé, trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité : Oui Non

Si mon enfant obtient de faibles résultats en lecture, je souhaite que le(la) maître(sse) de mon enfant soit informé(e) (si vous répondez 'oui', cette information ne sera transmise qu'à l'enseignant qui pourra vous contacter, s'il le pense nécessaire): Oui Non

Niveau d'études de la maman (ex. 3e SEGPA, BAC +2, Seconde) :

Niveau d'études du papa (ex. Terminale, BAC +1, CAP) :

Annexe A4 : Protocole de passation CogLingAlouette

Protocole de passation CoLingAlouette

Code du participant : _____
Date de passation : _____
Initiales du mémorant : _____
Observations particulières éventuelles _____

Ne tester un enfant que si l'on dispose de l'autorisation signée des parents.

Vérifier que l'enfant a ses lunettes s'il en porte habituellement.

- Si oublié en classe : on retourne les chercher
- Si oublié à la maison : on lui dit que l'on va revenir dans l'école et qu'on le reverra un autre jour quand il aura ses lunettes. On prend un autre enfant en attendant.

Script du discours adressé à l'enfant, lors de la première rencontre

« Il existe un texte qu'on fait souvent lire aux enfants, pour savoir si tout va bien pour eux en lecture, ou pas. Ce texte s'appelle l'Alouette. Des chercheurs aimeraient savoir pourquoi il marche si bien pour repérer les enfants qui n'ont pas de souci pour lire et ceux qui ont des soucis pour lire. Pour savoir pourquoi, on a besoin de rencontrer des enfants et de leur demander de lire ce texte et de faire d'autres petites choses. Ça va durer 2 fois 30 min. Je viendrai te chercher dans ta classe et on ira dans une pièce pour travailler et jouer ensemble avec des classeurs d'images, de mots et de textes. Tu en as déjà parlé avec tes parents, et ils ont signé sur ce papier qu'ils étaient d'accord avec toi, pour que tu participes à cette recherche. C'est toujours d'accord pour toi? »

- Si l'enfant dit « oui », l'examineur démarre l'administration des épreuves.
- Si l'enfant dit « non », l'examineur lui dit qu'on ne va pas commencer, mais que l'enfant peut en reparler le soir même avec ses parents s'il veut, et que la prochaine qu'il reviendra à l'école, il pourra changer d'avis et finalement participer à la recherche.

Ordre de passation

- Alternier l'ordre des sessions à chaque enfant : un enfant sur deux
Ex. Enfant A : ordre 1-2 ; Enfant B : ordre 2-1 ; Enfant C : ordre 1-2
- Rappel :
 - ✓ Ordre 1-2 : commencer par l'E.V.I.P.
 - ✓ Ordre 2-1 : commencer par l'E.CO.S.SE.
- Pour cet enfant, l'ordre est le suivant : _____

Matériel

- Le présent protocole de passation
- Les planches de passation pour l'enfant
- Un chronomètre / téléphone
- Une feuille A4 blanche épaisse comme cache pour induire le sens de lecture des colonnes, pour EVAL2M et EVALEC

DÉBUT DE LA 1^{re} SESSION (ou 2^e selon l'ordre choisi)

E.V.I.P. (extrait)

Consigne : Nous allons jouer à un jeu de vocabulaire. Je vais te montrer quatre images. Écoute bien chaque mot que je te dis; tu me montreras l'image qui représente ce mot. Voici le premier (item d'entraînement 1, planche A). Montre-moi l'image qui représente le mot **lit**. Bravo ! Montre-moi l'image qui représente **chaise** (item d'entraînement 2, planche B). Très bien! Et enfin, montre-moi l'image qui représente **navire** (item d'entraînement 3, planche D) Maintenant nous allons regarder d'autres images. Chaque fois que je te dirai un mot, toi, tu me montreras l'image qui représente le mieux ce mot. Un peu plus loin dans le livre tu ne seras peut-être pas sûr(e) de connaître certains des mots, mais regarde bien toutes les images quand même et choisis celle qui te paraît la meilleure.

Items d'entraînement :→ **planches A,B et D**

| Planche | Série W | Série X | Série Y | Série Z |
|---------|------------|------------|-------------|------------|
| A | lit (1) | bébé (2) | cuiller (4) | chien (3) |
| B | chaise (4) | banane (3) | couteau (1) | chaton (2) |
| D | navire (2) | avion (4) | canoë (3) | camion (1) |

Si l'enfant se trompe sur ces exemples : donner la bonne réponse et expliquer qu'ensuite dans l'épreuve on ne donnera plus jamais la réponse.

| Item | Réponse correcte | +/- | Réponse |
|------------------|------------------|-----|---------|
| 50. poignet | (2) | | |
| 51. discussion | (1) | | |
| 52. imprimer | (4) | | |
| 53. musicien | (2) | | |
| 54. cheville | (4) | | |
| 55. construction | (2) | | |
| 56. salutation | (2) | | |
| 57. plafond | (4) | | |
| 58. racine | (2) | | |
| 59. diriger | (2) | | |
| 60. illumination | (4) | | |
| 61. paire | (3) | | |
| 62. breuvage | (1) | | |
| 63. mâchoire | (4) | | |
| 64. laineux | (4) | | |
| 65. libéré | (1) | | |
| 66. dé | (1) | | |
| 67. ronger | (3) | | |
| 68. secrétaire | (4) | | |
| 69. compétition | (3) | | |
| 70. saluer | (3) | | |
| 71. fleuve | (2) | | |
| 72. uniforme | (4) | | |
| 73. édifice | (4) | | |
| 74. descendant | (1) | | |
| 75. demeure | (1) | | |
| 76. artiste | (3) | | |
| 77. portatif | (2) | | |
| 78. grogner | (1) | | |

Items de l'épreuve :→ **Faire passer TOUS les items (sans critère de départ ou d'arrêt)**

Si l'enfant demande de répéter : jamais, sauf si énorme bruit

Si l'enfant dit qu'il ne sait pas : le pousser à montrer une image « Essaie, tu auras peut-être de la chance ! Si tu ne montres rien tu es sûr de te tromper, tu penses que c'est peut-être quoi alors ? »

| Item | Réponse correcte | +/- | Réponse |
|------------------------------|------------------|-----|---------|
| 79. temps | (3) | | |
| 80. cultivateur | (4) | | |
| 81. pièce | (1) | | |
| 82. agriculture | (4) | | |
| 83. composer | (4) | | |
| 84. rive | (2) | | |
| 85. solaire | (2) | | |
| 86. savant | (4) | | |
| 87. plâtrer | (3) | | |
| 96. falaise | (3) | | |
| 97. porcelaine | (2) | | |
| 98. boussole | (2) | | |
| 99. phare | (4) | | |
| 100. étonné | (3) | | |
| 101. morse | (2) | | |
| 102. triplés | (4) | | |
| 103. espiègle | (4) | | |
| 104. échangeur | (3) | | |
| 105. marais | (1) | | |
| 106. nuque | (2) | | |
| 107. tropical | (2) | | |
| 108. parallèle | (4) | | |
| 109. évaluer | (3) | | |
| 110. panache | (4) | | |
| 111. mendiant | (3) | | |
| 112. fragment | (3) | | |
| 113. judiciaire | (2) | | |
| 114. entonnoir | (3) | | |
| Total des réponses correctes | | | /57 |

Lecture de pseudomots (EVALEC)



Consigne : Tu vas voir des mots inventés en colonne [montrer du doigt les deux colonnes de loin]. Tu devras les lire à haute voix le mieux possible dans cet ordre. [Montrer du doigt le sens de lecture des deux colonnes en présentant la feuille de loin. Placer un cache sur la colonne de droite quand l'enfant lit celle de gauche et inversement.]. **Chronométrer** le temps mis pour lire tous les pseudomots.

| | | | | | |
|------------------------------------|--------|--|----|-----------|-----|
| 1 | moube | | 29 | tanepi | |
| 2 | adrile | | 30 | traillou | |
| 3 | écine | | 31 | supon | |
| 4 | tople | | 32 | chaful | |
| 5 | cande | | 33 | fogir | |
| 6 | durche | | 34 | onfre | |
| 7 | atrul | | 35 | pidre | |
| 8 | énoure | | 36 | cirate | |
| 9 | nacide | | 37 | dul | |
| 10 | toupre | | 38 | oume | |
| 11 | sinope | | 39 | orphade | |
| 12 | furpe | | 40 | couciron | |
| 13 | guive | | 41 | oude | |
| 14 | matore | | 42 | siliène | |
| 15 | mocile | | 43 | sartopin | |
| 16 | frante | | 44 | funve | |
| 17 | pirche | | 45 | bartome | |
| 18 | fudre | | 46 | plou | |
| 19 | mopade | | 47 | évaloupe | |
| 20 | sintar | | 48 | opha | |
| 21 | nurin | | 49 | acribion | |
| 22 | cipre | | 50 | altin | |
| 23 | égibe | | 51 | opaurir | |
| 24 | cuifle | | 52 | poibe | |
| 25 | saille | | 53 | scaltoure | |
| 26 | pitode | | 54 | conde | |
| 27 | pogide | | 55 | tainouque | |
| 28 | simade | | 56 | chile | |
| Nombre total de réponses correctes | | | | | /56 |
| Temps de lecture (en secondes) | | | | | |

Inhibition (NEPSY II)



Inhibition



5 à 16 ans

| Matériels | Départ | Règle de retour | Règle d'arrêt | Fin du subtest | Chronométrage |
|--|--|-----------------|--|---|---|
| Manuel Livres de stimuli 1 Chronomètre | Item 1 : Formes, Exemple d'apprentissage Dénomination | | Pour chaque Exemple d'apprentissage, si l'enfant commet 5 erreurs ou plus, ne pas administrer les modalités suivantes pour cet item. | 5 à 6 ans : fin du subtest après les Items de test Inhibition pour les Items 1 et 2 (Formes et Flèches) | Items de test Dénomination : 180 secondes Items de test Inhibition et Changement : 240 secondes |

Item 1 : Formes

Exemple d'apprentissage Dénomination

C C R R C R R C

Pointe le stimulus du doigt
 O N

Items de test Dénomination

C R R R C R C C
R C R R C C C C
R R C R C R C R
C C C R R R R R
C R R R C R C C

Erreurs Non Corrigées (Max. = 40)

Erreurs Auto-Corrigées (Max. = 40)

Total Erreurs (Max. = 40)

Durée d'exécution (Max. = 180'')

Item 2 : Flèches

Exemple d'apprentissage Dénomination

H H B B H B B H

Pointe le stimulus du doigt
 O N

Items de test Dénomination

H B B B H B H H
B H B B H H H H
B B H B H B H B
H H H B B B B B
H B B B H B H H

Erreurs Non Corrigées (Max. = 40)

Erreurs Auto-Corrigées (Max. = 40)

Total Erreurs (Max. = 40)

Durée d'exécution (Max. = 180'')

Exemple d'apprentissage Inhibition

R R C C R C C R

Pointe le stimulus du doigt
 O N

Items de test Inhibition

R C C C R C R R
C R C C R R R R
C C R C R C R C
R R R C C C C C
R C C C R C R R

Erreurs Non Corrigées (Max. = 40)

Erreurs Auto-Corrigées (Max. = 40)

Total Erreurs (Max. = 40)

Durée d'exécution (Max. = 240'')

Exemple d'apprentissage Inhibition

B B H H B H H B

Pointe le stimulus du doigt
 O N

Items de test Inhibition

B H H H B H B B
H B H H B B B B
H H B H B H B H
B B B H H H H H
B H H H B H B B

Erreurs Non Corrigées (Max. = 40)

Erreurs Auto-Corrigées (Max. = 40)

Total Erreurs (Max. = 40)

Durée d'exécution (Max. = 240'')

5-6 STOP

Administrer l'Item 2 : Flèches

5-6 STOP

Exemple d'apprentissage Changement

C R R R C C C C
R C C C R R R R

Pointe le stimulus du doigt
 O N

Items de test Changement

R C C R C C R C
C C C R R C R R
R R R C R C R R
C R R R C R C R
R C C R C C R C

Erreurs Non Corrigées (Max. = 40)

Erreurs Auto-Corrigées (Max. = 40)

Total Erreurs (Max. = 40)

Durée d'exécution (Max. = 240'')

Exemple d'apprentissage Changement

B H H H B B B B

Pointe le stimulus du doigt
 O N

Items de test Changement

B H H B H H B H
H H H B B H B B
B B B H B H B B
H B B B H B H B
B H H B H H B H

Erreurs Non Corrigées (Max. = 40)

Erreurs Auto-Corrigées (Max. = 40)

Total Erreurs (Max. = 40)

Durée d'exécution (Max. = 240'')

Total Erreurs Item 1 : Formes
(5 à 6 ans : Max. = 80)
(7 à 16 ans : Max. = 120)

Total Erreurs Item 2 : Flèches
(5 à 6 ans : Max. = 80)
(7 à 16 ans : Max. = 120)

Consignes Planche FORMES

Condition Dénomination :

Dire : Dis-moi le nom de ces formes aussi vite que tu peux sans te tromper. Regarde-moi faire. Faire la démonstration en énonçant les noms des formes pour toute la rangée en pointant chacune des formes au fur et à mesure.

Dire : A toi d'essayer maintenant. Dis-moi les noms des formes aussi vite que tu peux. Corriger les erreurs. Si l'enfant pose des questions à propos des formes noires, dire : Ne te soucie pas du fait qu'elles soient blanches ou noires, dis-moi juste carré ou rond. Tourner la page et administrer les items de test.

Dire : Maintenant fais la même chose que ce que tu viens de faire. Dis-moi les noms des formes. Ne te soucie pas du fait qu'elles soient blanches ou noires, dis-moi juste carré ou rond. Va aussi vite que tu peux. Déclencher le chronomètre. Ne pas corriger les erreurs. Accorder 180 s.

Condition Inhibition :

Dire : Cette fois tu vas faire quelque chose de différent. Quand tu vois une forme carrée, dis rond. Quand tu vois une forme ronde, dis carré. Regarde-moi faire. Faire la démonstration en énonçant les noms des formes pour toute la rangée en pointant chacune des formes au fur et à mesure.

Dire : A toi d'essayer maintenant. Dis rond quand tu vois un carré et carré quand tu vois un rond. Fais-le aussi vite que tu peux. Corriger les erreurs. Tourner la page et administrer les items de test. Accorder 180 s.

Dire : Maintenant, fais la même chose que ce que tu viens de faire. Dis rond quand tu vois un carré et carré quand tu vois un rond. Ne te soucie pas du fait que les formes soient blanches ou noires, dis-moi juste carré ou rond. Va aussi vite que tu peux. Déclencher le chronomètre. Ne pas corriger les erreurs. Accorder 240 s.

Condition Changement :

Dire : Cette fois, quand la forme est noire, dis le nom correct de la forme mais quand la forme est blanche, dis le nom de l'autre forme. Par exemple, quand tu vois un carré noir, dis carré mais quand tu vois un carré blanc, dis rond. Quand tu vois un rond noir, dis rond mais quand tu vois un rond blanc, dis carré. Regarde-moi faire. Faire la démonstration en énonçant les noms des formes pour toute la rangée en pointant chacune des formes au fur et à mesure.

Dire : A toi d'essayer maintenant. Va aussi vite que tu peux. Corriger les erreurs. Tourner la page et administrer les items de test.

Dire : Maintenant, fais la même chose que ce que tu viens de faire. Quand tu vois un carré blanc, dis rond. Quand tu vois un carré noir, dis carré. Quand tu vois un rond blanc, dis carré. Quand tu vois un rond noir dis rond. Va aussi vite que tu peux. Déclencher le chronomètre. Ne pas corriger les erreurs. Accorder 240 s.

Consignes Planche FLECHES

Condition Dénomination :

Dire : Dis-moi dans quelle direction pointent ces flèches, vers le haut ou vers le bas. Regarde celle-ci (montrer la première flèche) pointe vers le haut, dis en haut. Celle-ci (montrer la troisième flèche) pointe vers le bas, dis en bas. Dis-moi si la flèche va en haut ou en bas aussi vite que tu peux sans te tromper. Regarde-moi faire. Faire la démonstration en énonçant la direction des flèches pour toute la rangée en pointant du doigt chacune des flèches au fur et à mesure.

Dire : A toi d'essayer maintenant. Dis-moi si la flèche va en haut ou en bas aussi vite que tu peux. Corriger les erreurs. Si l'enfant pose des questions à propos des formes noires, dire : Ne te soucie pas du fait qu'elles soient blanches ou noires, dis-moi juste haut ou bas. Tourner la page et administrer les items de test.

Dire : Maintenant fais la même chose que ce que tu viens de faire. Dis-moi si la flèche va en haut ou en bas. Va aussi vite que tu peux sans faire d'erreur. Déclencher le chrono. Ne pas corriger les erreurs. Donner 180 s.

Condition Inhibition :

Dire : Cette fois tu vas faire quelque chose de différent. Quand tu vois une flèche qui va en haut, dis en bas et quand tu vois une flèche qui va en bas, dis en haut. Regarde-moi faire. Faire la démonstration en énonçant la direction des flèches pour toute la rangée en pointant chacune des flèches au fur et à mesure.

Dire : A toi d'essayer maintenant. Quand tu vois une flèche qui va en haut, dis en bas et quand tu vois une flèche qui va en bas dis en haut. Va aussi vite que tu peux. Corriger les erreurs. Si l'enfant pose des questions à propos des formes noires, dire : Ne te soucie pas du fait qu'elles soient blanches ou noires, dis-moi juste haut ou bas. Tourner la page et administrer les items de test.

Dire : Maintenant, fais la même chose que ce que tu viens de faire. Dis en bas quand tu vois une flèche qui va en haut, et dis en haut quand tu vois une flèche qui va en bas. Ne te soucie pas du fait qu'elles soient blanches ou noires, dis-moi juste en haut ou en bas. Va aussi vite que tu peux. Déclencher le chronomètre. Ne pas corriger les erreurs. Accorder 240 s.

Condition Changement :

Dire : Cette fois, dis la direction correcte de la flèche quand elle est noire et la direction opposée quand elle est blanche. Regarde-moi faire. Faire la démonstration en énonçant la direction des flèches pour toute la rangée en pointant chacune des flèches au fur et à mesure.

Dire : A toi d'essayer maintenant. Va aussi vite que tu peux. Corriger les erreurs. Tourner la page et administrer les items de test.

Dire : Maintenant, fais la même chose que ce que tu viens de faire. Quand tu vois une flèche noire, dis la direction correcte de la flèche et quand tu vois une flèche blanche, dis la direction opposée. Va aussi vite que tu peux. Déclencher le chronomètre. Ne pas corriger les erreurs. Accorder 180 s.

DÉBUT DE LA 2^e SESSION (ou 1^{re} selon l'ordre choisi)**Compréhension morphosyntaxique E.CO.S.SE. (extrait)**

Consigne : Je vais te raconter des petites histoires très courtes et après tu devras choisir parmi les 4 images de la feuille, celle qui correspond le mieux à chaque histoire. Il faut que tu fasses d'abord attention à ce que je dis, que tu le retiennes bien, et, seulement après, tu pourras choisir un dessin sur la feuille que je te montrerai. Tu as bien compris ? On va faire 2 exemples avant de commencer. *[Si l'enfant se trompe sur les exemples, le corriger sans lui expliquer pourquoi c'est la réponse correcte.]*

Notes :

- **1.** On dit la phrase **2.** **ENSUITE** on tourne la page et on montre l'image à l'enfant.
- **Si l'enfant se trompe sur les exemples :** donner la réponse correcte et expliquer qu'ensuite dans l'épreuve on ne donnera plus la réponse.
- **Si l'enfant demande de répéter :** jamais, sauf si énorme bruit.
- **Si l'enfant dit qu'il ne sait pas :** le pousser à montrer une image « *Essaye, tu auras peut-être de la chance! Si tu ne montres rien tu es sûr de te tromper, tu penses que c'est peut-être quoi alors ?* »

| | ITEMS | 1 | 2 | 3 | 4 |
|------------------------------------|---|-----|---|---|---|
| Ent 1 | Ils sont en train de sauter par-dessus le mur. | | 2 | | |
| Ent 2 | Les garçons cueillent les pommes. | | | 3 | |
| | | | | | |
| 1 | La chaussure est la plus petite. | | | | 4 |
| 2 | Le cheval est poursuivi par l'homme. | | | 3 | |
| 3 | La vache poursuivant le chat est marron. | | 2 | | |
| 4 | La vache que le chien poursuit est marron. | 1 | | | |
| 5 | Le monsieur regarde la vache que poursuit le chat. | | 2 | | |
| 6 | La fille pousse la chaise, pourtant elle est petite. | | 2 | | |
| 7 | Le garçon regarde l'éléphant parce qu'il est gros. | | | 3 | |
| 8 | Le garçon ne voit pas le monsieur, bien qu'il porte des lunettes. | | | | 4 |
| 9 | Le monsieur appelle le chien, car il court. | | | | 4 |
| 10 | Le chien a fait tomber la 2 ^e quille. | | 2 | | |
| 11 | La fille a fait tomber la 3 ^e tasse. | 1 | | | |
| 12 | Quelqu'un montre le 3 ^e crayon bleu. | | | 3 | |
| 13 | Le livre sur lequel est posé le crayon est rouge. | | | 3 | |
| 14 | Le cercle dans lequel il y a une étoile est rouge. | | | | 4 |
| 15 | Le cheval poursuit un chien dont la queue est longue. | | 2 | | |
| Nombre total de réponses correctes | | /15 | | | |

Alouette

Consigne : Voilà un texte. Tu peux le lire à voix haute, le mieux possible ? Quand je te dirai “stop”, tu t’arrêteras. [arrêt au bout de 3 min]

Sous la mousse ou sur le toit, dans les haies vives ou le chêne fourchu, le printemps a mis 19
ses nids. Le printemps a nids au bois. Annie amie, du renouveau, c’est le doux temps. 35
Amie Annie, au bois joli gamine le pinson. Dans les buis, gîte une biche, au bois chantant. 52
Annie! Annie! au doigt joli, une églantine laisse du sang : au bout du temps des féeries 68
viendra l’ennui. L’alouette fait ses jeux; alouette fait un nœud avec un rien de paille. 83
L’hirondeau piaille sous la pente des bardeaux et, vif et gai, le geai, sur l’écaille argentée 99
du bouleau, promène un brin d’osier. Au verger, dans le soleil matinal, goutte une pompe 114
dégelée. On voit un bec luisant qui trille éperdument des notes claires et, dans les 129
pampres d’or que suspend la grille antique, on surprend des rixes de moineaux. Au 143
potager s’alignent les cordeaux; l’if est triste à l’horizon et lourd et lent l’envol des 158
corbeaux. Un lac étire ses calmes rives et, quand le soir descend, le miroir de ses eaux 175
reflète les poisons des brignoles perfides. Et, quand descend le soir, quand joue la 189
pourpre du couchant, le ciel rougit ses eaux. Dans la moire de l’eau danse l’ombre d’un 205
écueil. Tout est cris! Tout est bruits! Une amarre est décochée... une barque est arrimée... 220
des matelots jettent leurs cassettes sur le rivage... Tout est cris! Tout est bruits! Au clair 236
de la lune mon ami Pierrot... Au clair de lune mon amie Annie... Au clair de la 253
lune mon ami Pierrot, prête-moi la plume pour écrire un mot. 265

o u e i a

le la les un dans des do ti pu mi

| | |
|---|--|
| Temps de lecture (en s) (TL) | |
| Nombre de mots lus (M) | |
| Nombre d’erreurs (E) | |
| Nombre de mots correctement lus (C) | |
| Indice de précision (CM) $(C/M) \times 100$ | |
| Indice de vitesse (CTL) $(C \times 180) / TL$ | |

Reconnaissance orthographique



Consigne : Tu vas voir une liste avec des mots qui existent et des mots qui n'existent pas. Tu vois sur l'exemple 1 :

- ce mot-là [*le pointer du doigt*] existe, tu le reconnais, donc tu l'entoures,
- celui d'après [*le pointer du doigt*] n'existe pas, tu ne fais rien
- celui d'après [*le pointer du doigt*] n'existe pas, tu ne fais rien,
- le dernier [*le pointer du doigt*] existe, tu le reconnais, donc tu l'entoures.

On va faire ensemble l'exemple 2, et tu vas entourer les mots qui existent, les mots que tu reconnais.

[*Aider l'enfant à faire la tâche correctement, mot par mot. Si l'enfant ne sait pas lire un mot, le lire à sa place, mais sans expliciter comment on le lit, sans dire le son des lettres, sans expliquer qu'en mettant telle lettre avec telle lettre, ça fait tel son, etc. Dire simplement « ce mot-là, c'est ... »*].

Tu as compris ?

Maintenant, tu vas lire ces mots silencieusement [*montrer l'épreuve*].

Tu dois entourer les mots qui existent, les mots que tu reconnais, au fur et à mesure [*Montrer du doigt, de loin, le sens de lecture des colonnes*].

Tu t'arrêteras quand je le demanderai. Il faut faire ça en colonne, d'abord la 1^{re} feuille, puis la 2^e, et cætera [*Montrer du doigt la colonne de chaque feuille, de loin*].

À mon signal, vas-y. Vas-y ! [*Déclencher le chronomètre et s'arrêter au bout de 1 min. A la fin, tirer un trait après le dernier item traité par l'enfant (qu'il soit entouré ou pas).*]

EXEMPLE 1

| |
|--------|
| père |
| chabre |
| prale |
| jouet |

EXEMPLE 2

| |
|--------|
| soleil |
| perat |
| tonger |
| grand |
| bauson |
| sortir |

ÉPREUVE

| | |
|----|-----------|
| 1 | faire |
| 2 | oeu |
| 3 | dire |
| 4 | dangereux |
| 5 | tropolar |
| 6 | chien |
| 7 | avoir |
| 8 | avo |
| 9 | bon |
| 10 | jeur |
| 11 | donner |
| 12 | maison |
| 13 | rociore |
| 14 | enfant |
| 15 | dible |
| 16 | embent |
| 17 | buttre |
| 18 | oiseau |
| 19 | bainon |
| 20 | chat |
| 21 | eau |
| 22 | ôvre |
| 23 | perot |
| 24 | rivière |
| 25 | poumour |
| 26 | maman |
| 27 | feuille |
| 28 | daile |
| 29 | dible |
| 30 | vaur |
| 31 | cauble |
| 32 | évuse |

| | |
|----|----------|
| 33 | padé |
| 34 | jour |
| 35 | pouvoir |
| 36 | marder |
| 37 | vouloir |
| 38 | histoire |
| 39 | teilure |
| 40 | regarder |
| 41 | animal |
| 42 | vouruer |
| 43 | amuer |
| 44 | darnier |
| 45 | oisuée |
| 46 | moyenne |
| 47 | heureux |
| 48 | poisson |
| 49 | jannin |
| 50 | livre |
| 51 | être |
| 52 | monsieur |
| 53 | papa |
| 54 | nuireux |
| 55 | jardin |
| 56 | mettre |
| 57 | crien |
| 58 | ami |
| 59 | voir |
| 60 | bun |
| 61 | tueille |
| 62 | frabe |
| 63 | lerge |
| 64 | prein |
| 65 | ufno |

| | |
|----|--------------|
| 66 | druvi |
| 67 | pabis |
| 68 | sonores |
| 69 | certains |
| 70 | vegade |
| 71 | pondagne |
| 72 | frabe |
| 73 | chantigne |
| 74 | découvert |
| 75 | horizontales |
| 76 | naton |
| 77 | lire |
| 78 | erler |
| 79 | petit |
| 80 | monseuil |
| 81 | asimof |
| 82 | aller |
| 83 | cuesson |
| 84 | dansaraux |
| 85 | pauvre |
| 86 | école |
| 87 | decenger |
| 88 | resorcer |
| 89 | chocolat |
| 90 | demander |
| 91 | tile |
| 92 | machine |
| 93 | armateur |
| 94 | curle |
| 95 | constitue |
| 96 | marme |
| 97 | aliment |
| 98 | sadre |

| | |
|-----|------------|
| 99 | flin |
| 100 | hain |
| 101 | hortaneur |
| 102 | maquette |
| 103 | anglaise |
| 104 | blanche |
| 105 | polaires |
| 106 | asseoir |
| 107 | zeu |
| 108 | serpents |
| 109 | fuisse |
| 110 | satisfaire |
| 111 | érune |
| 112 | gimes |
| 113 | tuney |
| 114 | direction |
| 115 | monstre |
| 116 | chalgre |
| 117 | matière |
| 118 | lumineuse |
| 119 | chuvin |
| 120 | glissant |

| | |
|------------------------|--|
| Numéro dernier item lu | |
| Nombre d'erreur(s) | |

Fluidité (EVAL2M)



Consigne : Tu vas voir des mots en colonne [*montrer chacune des colonnes dans l'ordre en présentant la feuille de loin*]. Peux-tu les lire à haute voix, le mieux possible et le plus vite possible ? Quand je te dirai “stop”, tu t’arrêteras. [*arrêt au bout 2 min. Utiliser une feuille A4 blanche épaisse comme cache pour induire le sens de lecture des colonnes*]

| | | | | | | | | |
|----|------|--|----|-------|--|-----|--------|--|
| 1 | de | | 45 | tour | | 89 | saute | |
| 2 | le | | 46 | ciel | | 90 | arrêt | |
| 3 | la | | 47 | bras | | 91 | coche | |
| 4 | et | | 48 | tard | | 92 | honte | |
| 5 | un | | 49 | ours | | 93 | trous | |
| 6 | il | | 50 | sept | | 94 | genou | |
| 7 | en | | 51 | bébé | | 95 | nomme | |
| 8 | du | | 52 | vint | | 96 | dîner | |
| 9 | se | | 53 | noir | | 97 | colle | |
| 10 | au | | 54 | gare | | 98 | rosée | |
| 11 | ne | | 55 | bons | | 99 | quête | |
| 12 | on | | 56 | pois | | 100 | béret | |
| 13 | sa | | 57 | rime | | 101 | vache | |
| 14 | ce | | 58 | noce | | 102 | huppe | |
| 15 | où | | 59 | lime | | 103 | monts | |
| 16 | les | | 60 | chic | | 104 | modes | |
| 17 | est | | 61 | visa | | 105 | sèche | |
| 18 | des | | 62 | comme | | 106 | chaque | |
| 19 | une | | 63 | cette | | 107 | devant | |
| 20 | qui | | 64 | quand | | 108 | partir | |
| 21 | pas | | 65 | texte | | 109 | hommes | |
| 22 | sur | | 66 | alors | | 110 | animal | |
| 23 | que | | 67 | entre | | 111 | oiseau | |
| 24 | son | | 68 | place | | 112 | depuis | |
| 25 | par | | 69 | fille | | 113 | écrire | |
| 26 | ils | | 70 | notre | | 114 | autres | |
| 27 | lui | | 71 | bonne | | 115 | argent | |
| 28 | ses | | 72 | ainsi | | 116 | langue | |
| 29 | cet | | 73 | point | | 117 | tomber | |
| 30 | lit | | 74 | parle | | 118 | gauche | |
| 31 | lac | | 75 | prend | | 119 | compte | |
| 32 | dans | | 76 | année | | 120 | laisse | |
| 33 | pour | | 77 | oncle | | 121 | pommes | |
| 34 | elle | | 78 | coups | | 122 | guerre | |
| 35 | avec | | 79 | force | | 123 | femmes | |
| 36 | mais | | 80 | froid | | 124 | herbes | |
| 37 | fait | | 81 | poche | | 125 | vendre | |
| 38 | peut | | 82 | chats | | 126 | fermer | |
| 39 | leur | | 83 | beaux | | 127 | unique | |
| 40 | rien | | 84 | léger | | 128 | boules | |
| 41 | voir | | 85 | pages | | 129 | fracas | |
| 42 | vers | | 86 | finit | | 130 | séance | |
| 43 | yeux | | 87 | avril | | 131 | bougie | |

| | | | | | | | | |
|-----|---------|--|-----|-----------|--|-----|-----------------|--|
| 44 | gros | | 88 | musée | | 132 | brebis | |
| 133 | étonne | | 177 | vivante | | 221 | passagers | |
| 134 | agiter | | 178 | résumés | | 222 | voyageurs | |
| 135 | désire | | 179 | réclame | | 223 | clairière | |
| 136 | posées | | 180 | compère | | 224 | semblable | |
| 137 | copier | | 181 | situées | | 225 | constitue | |
| 138 | bélier | | 182 | adorait | | 226 | fièrement | |
| 139 | abrite | | 183 | repères | | 227 | rectangle | |
| 140 | souche | | 184 | doutait | | 228 | cependant | |
| 141 | croûte | | 185 | rafales | | 229 | bourgeons | |
| 142 | désolé | | 186 | publics | | 230 | étonnante | |
| 143 | coloré | | 187 | colères | | 231 | maquettes | |
| 144 | équipé | | 188 | sonores | | 232 | expression | |
| 145 | traire | | 189 | strophe | | 233 | simplement | |
| 146 | folles | | 190 | feuilles | | 234 | impression | |
| 147 | pendant | | 191 | protéger | | 235 | admiration | |
| 148 | avaient | | 192 | cartable | | 236 | totalemment | |
| 149 | quelque | | 193 | certains | | 237 | inventions | |
| 150 | indique | | 194 | dessiner | | 238 | délicieuse | |
| 151 | lettres | | 195 | laissant | | 239 | promenades | |
| 152 | oiseaux | | 196 | serpents | | 240 | poulailler | |
| 153 | journée | | 197 | arracher | | 241 | extrémités | |
| 154 | soudain | | 198 | anglaise | | 242 | casseroles | |
| 155 | blanche | | 199 | glissant | | 243 | bouillante | |
| 156 | machine | | 200 | supprimé | | 244 | ordinaires | |
| 157 | longues | | 201 | renverse | | 245 | monstrueux | |
| 158 | secours | | 202 | physique | | 246 | circulaire | |
| 159 | automne | | 203 | renvoyer | | 247 | satisfaire | |
| 160 | prépare | | 204 | artistes | | 248 | phonétique | |
| 161 | asseoir | | 205 | polaires | | 249 | croisement | |
| 162 | malheur | | 206 | armateur | | 250 | lumineuses | |
| 163 | royaume | | 207 | imprimée | | 251 | brusquement | |
| 164 | matière | | 208 | débutant | | 252 | interrompre | |
| 165 | meubles | | 209 | boulette | | 253 | concurrents | |
| 166 | mission | | 210 | envoyant | | 254 | découvertes | |
| 167 | allumer | | 211 | afficher | | 255 | gourmandise | |
| 168 | diriger | | 212 | trappeur | | 256 | consultation | |
| 169 | chaises | | 213 | vendeurs | | 257 | particulière | |
| 170 | projets | | 214 | singulier | | 258 | intelligente | |
| 171 | inconnu | | 215 | difficile | | 259 | alimentaires | |
| 172 | enfermé | | 216 | direction | | 260 | horizontales | |
| 173 | effrayé | | 217 | regardant | | 261 | immédiatement | |
| 174 | nombres | | 218 | exercices | | 262 | dangereusement | |
| 175 | moyenne | | 219 | rejoindre | | 263 | confortablement | |
| 176 | cercles | | 220 | contenant | | | | |

| | |
|----------------------------------|--|
| Numéro dernier mot lu (DML) | |
| Nombre de mots oubliés (MO) | |
| Nombre mots lus (NML = DML – MO) | |

| | |
|--|---|
| Nombre mots en erreur (ME) | |
| Nombre mots correctement lus (NMCL = NML - ME) | |
| % corrects/lus ((NMCL/NML) x100) | % |

Ça y est, nous avons fini les exercices ! Merci pour ta participation, ça va beaucoup nous aider !

Révision des normes de l'Alouette.

Premières données et perspectives

Discipline : Orthophonie

Apolline MONOT

Résumé :

L'Alouette est un test de lecture de texte à voix haute, souvent utilisé pour diagnostiquer la dyslexie. D'après la littérature scientifique, les normes actuelles reposent sur un échantillon de taille insuffisante. De plus, datant de 2005, elles commencent à devenir anciennes. Ce mémoire vise à actualiser et améliorer ces normes grâce à un échantillon élargi. Ce test a été passé par 132 enfants tout-venant, scolarisés du CE1 au CM2 dans diverses écoles publiques et privées. Les données des enfants avec un trouble déclaré ont été exclues, aboutissant à un échantillon final de 111 participants. Pour chaque enfant, plusieurs mesures ont été relevées : nombre de mots correctement lus, nombre d'erreurs, temps de lecture, et autres indicateurs associés. Les analyses statistiques ont porté sur la distribution des scores, les moyennes, les écarts-types et les percentiles, calculés par niveau scolaire. Les résultats montrent une progression significative des performances en lecture d'une classe à l'autre, justifiant des normes distinctes pour chaque niveau scolaire. Par ailleurs, les scores observés dans notre échantillon apparaissent globalement supérieurs aux normes existantes, ce qui pourrait s'expliquer par un indice de position sociale certainement plus élevé chez nos participants que dans l'échantillon d'étalonnage. Cette étude est une première étape ; le recueil se poursuit afin d'élargir l'échantillon et consolider les normes.

Mots-clés : Alouette - normes - lecture - test - orthophonie - évaluation

Abstract :

The Alouette is a standardized oral reading test frequently used in the assessment of dyslexia. According to the scientific literature, the current norms are based on an inadequate sample size. Moreover, dating from 2005, they are starting to become outdated. The aim of this report is to update and improve these standards using a larger sample. Our study involved administering the test to 132 children enrolled in grades CE1 to CM2, from both public and private schools. Data from children with a declared disorder was excluded, resulting in a final sample of 111 participants. For each child, several measures were recorded: number of words correctly read, number of errors, reading time, and other associated indicators. Statistical analyses were carried out on the distribution of scores, means, standard deviations and percentiles, calculated by school level. The results show a significant progression in reading performance from one class to the next, justifying separate standards for each school level. Furthermore, the scores observed in our sample appear to be higher overall than the existing norms, which could be explained by an index of social position that is certainly higher among our participants than in the calibration sample. This study is a first step; data collection will continue in order to expand the sample and consolidate the norms.

Keywords : Alouette - standards - reading - test - speech and language therapy - assessment

MEMOIRE dirigé par

Séverine CASALIS, Professeure des Universités, Université de Lille, Lille

Lucie MACCHI, Maîtresse de conférences, Département d'orthophonie, STL, Université de Lille

Université de Lille 2024-2025