

MASTER	
METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION	
Mention	Parcours
Premier Degré	Master 2B
Site de formation :	Tarbes

MEMOIRE

**La situation traditionnelle de dictée au Cycle 3 :
modification de l'état émotionnel et effet sur les
performances orthographiques**

GINESY Marie

Directeur-trice de mémoire (en précisant le statut)	Co-directeur-trice de mémoire (en précisant le statut)
M. RAGANO Serge (maitre de conférences au département des Sciences de l'Education d'UT2J, membre du laboratoire EFTS)	
Membres du jury de soutenance : (en précisant le statut)	
<ul style="list-style-type: none"> - M. RAGANO Serge (maitre de conférences au département des Sciences de l'Education d'UT2J, membre du laboratoire EFTS) - Mme PASA Laurence (maitre de conférences au département des Sciences de l'Education d'UT2J, membre du laboratoire EFTS) 	
Soutenu le/..../2020	

Table des matières

Introduction	2
Partie I : Cadre théorique.....	3
I. La dictée : un outil d'évaluation sommative en question	3
1. Bref historique de la dictée	3
2. Types de dictées.....	3
3. La dictée, un outil d'évaluation efficace ?.....	5
4. La dictée, un réel exercice d'apprentissage de l'orthographe ?.....	7
5. Les résultats de la recherche « Lire Écrire CP ».....	8
6. La conscience disciplinaire.....	9
II. Emotions et cognition	12
1. Émotions, sentiments, affect.....	12
2. L'interprétation de l'organisation du processus émotionnel : les débats des sciences cognitives.....	14
3. Les émotions de base	17
4. L'anxiété et l'angoisse	17
5. Le stress	19
6. Les émotions dans le contexte des apprentissages scolaires.....	19
7. L'influence des émotions sur les performances.....	20
8. La diversité des émotions selon les sujets et les activités.....	20
9. L'influence du contenu émotionnel sur les performances	20
Partie II : Méthodologie.....	23
I. Problématique : conscience disciplinaire de la dictée et état émotionnel congruent ?	23
II. Méthode	25
1. Participants.....	25
2. Matériel.....	25
3. Procédure	26
Partie III : Analyse des résultats	27
1. Test de la première hypothèse	27
2. Test de la seconde hypothèse.....	29
3. Récapitulatif	34
4. Analyse comparative des scores d'orthographe.....	35
5. Analyse qualitative des erreurs d'orthographe	38
Partie IV : Conclusion	40
Bibliographie	42
Annexes	44
Annexe 1 : Test d'humeur	44
Annexe 2 : Phrases dictées	44
Annexe 3 : Recueil des données-élèves (tableaux et graphiques).....	45

Introduction

Face au constat de la baisse du niveau scolaire, les Instructions Officielles publiées en 2018 par le Ministère de l'Éducation Nationale exposent un objectif majeur : construire les savoirs fondamentaux que sont les savoirs lire, écrire, compter au Cycle 2 et les consolider au Cycle 3. La composante orthographique du volet Écrire est largement concernée par cette problématique nationale. En effet, au terme d'une enquête menée auprès de 3 000 élèves, Danielle Manesse, professeur en sciences du langage, et Danièle Cogis, maître de conférences en sciences du langage, montrent dans l'ouvrage *Orthographe : à qui la faute ?* que "l'écart entre les résultats des élèves de 1987 et ceux de 2005 est en moyenne de deux niveaux scolaires. Les élèves de cinquième de 2005 font le même nombre de fautes que les élèves de CM2 il y a vingt ans. Les élèves de troisième de 2005, le même nombre d'erreurs que les élèves de cinquième de 1987. Ainsi, c'est l'enseignement même de l'orthographe qui est remis en question. En 2006 déjà, Jacques David expliquait que :

Pour faire évoluer les représentations figées et les pratiques stéréotypées de l'orthographe, il est nécessaire de rompre résolument avec un enseignement qui n'envisage que la mémorisation des formes normées de l'écrit et l'application de règles apparemment logiques ou exhaustives. Il faut au contraire admettre que les élèves sont capables de construire des connaissances orthographiques de façon dynamique, en les sensibilisant très tôt aux variations du français écrit, en les aidant à réfléchir dans un système et des sous-systèmes hiérarchisés, en multipliant les raisonnements heuristiques à partir des phénomènes étudiés.¹

Il s'agit donc de transformer la dictée en situation-problème. Mais qu'est-ce que la dictée ? Quelles formes revêt sa pratique scolaire ? En quoi peut-elle faire l'objet d'une remise en question d'un pan de l'enseignement de l'orthographe ? Ces questions font ici l'objet de notre réflexion. Ce mémoire vise donc à interroger une pratique enseignante, celle de la situation traditionnelle de dictée.

¹ David, J. (2006b). L'orthographe du français et son apprentissage. In R. Honvault, *L'Orthographe en questions* (pp. 169-190) Rouen : Presses universitaires de Rouen, coll. « DYALANG-CNRS ».

Partie I : Cadre théorique

I. La dictée : un outil d'évaluation sommative en question

1. Bref historique de la dictée

En 2015, l'enquête « Néographic » (laboratoire ICAR et Inspection Académique du département du Rhône) révélait que la plupart des enseignants interrogés mettaient en œuvre de manière unanime au moins une forme de dictée dans leur classe. D'autres études, comme celle de Senore (2011) attestent de la diversité et du succès de la dictée comme activité pratiquée dans le cadre de l'apprentissage de l'orthographe. La dictée fait donc écho à une tradition qui remonte bien loin : au Moyen Âge. Elle revêtait alors un aspect fonctionnel : la rareté des livres obligeait les élèves à prendre des notes « sous la dictée » du maître, mode de transmission de l'information du maître aux élèves, premier sens accordé au mot. Ce n'est qu'au XVII-XVIIIème siècles, lorsque le français devient matière scolaire obligatoire, que la dictée s'impose en tant qu'exercice orthographique. Après la Révolution, la lutte contre les dialectes et patois au profit d'une langue unique et uniformisée entraîne l'instauration d'un système orthographique normé et obligatoire dont l'Enseignement public devient le garant et le professeur, en mettant en œuvre une batterie d'outils pédagogiques. La dictée, l'un d'entre eux, devient l'exercice central de l'apprentissage de l'orthographe dès la seconde moitié du XIXème siècle, alors que parallèlement, se constitue une grammaire scolaire d'explicitation des règles, d'accord notamment. Mais au XXème siècle, la dictée est remise en cause : son caractère aléatoire et anxiogène pour les élèves est alors atténué par la pratique de quelques variations de l'exercice. Puis, avec la réforme de l'enseignement du français dans les années 70, le corps enseignant n'attribue plus à la dictée qu'un rôle d'évaluation des acquis. Pourtant, il existe une typologie des pratiques de la dictée qui remet en cause cette seule fonction d'évaluation.

2. Types de dictées

B. Torene répertorie une dizaine de types :

a) selon l'écrit à orthographier (de la plus petite à la plus grande unité linguistique) :

La dictée de mots (souvent mots d'usage) peut faire l'objet d'une variante, *la dictée trouée*, texte lacunaire à compléter avec les mots dictés afin de mettre en jeu la justification des règles d'accord au sein de la phrase.

La dictée de phrases, détachées les unes des autres, présente l'inconvénient d'une absence de lien et de continuité sémantique entre elles.

La dictée de texte (inventé, issu d'un manuel ou d'une œuvre d'auteur) est la plus fréquente et communément admise.

b) selon le but visé :

La fonction d'évaluation des acquis confère à toute forme de dictée (non préparée) sa représentation traditionnelle. Claude Simard (*Examen d'une tradition scolaire : la dictée*, 1996) déplore que le corps enseignant n'ait pas toujours distingué nettement dictée d'évaluation et dictée d'apprentissage, commettant alors l'erreur de considérer la dictée de contrôle comme moyen d'apprentissage de l'orthographe.

La dictée préparée vise quant à elle un apprentissage, par l'étude préalable du texte et l'observation des graphies particulières. Le but principal de cette pratique est d'éviter que l'activité ne devienne un jeu de devinettes des graphies et accords, lorsque l'élève se trouve confronté à un texte inconnu. *La dictée dirigée* vise de tels objectifs. En orientant l'attention des élèves sur les difficultés qui se présentent, l'enseignant les habitue à faire fonctionner le système de vigilance orthographique lorsqu'ils écrivent. Il leur rappelle des règles de grammaire, commente un mécanisme de conjugaison, ... avant de confier son rôle de commentateur à un élève (*dictée haut-parleur*).

La dictée de consultation donne le droit aux élèves de consulter des ouvrages de référence au cours ou à la fin de la dictée, de solliciter l'aide de l'enseignant, avant de se corriger une dernière fois lors du dévoilement du texte. *L'auto-dictée* consiste quant à elle à mémoriser et retranscrire un texte et ses graphies particulières. Enfin, au cours de *la dictée mutuelle*, d'orientation socio-constructiviste, un binôme se demande à tour de rôle d'écrire des mots au programme de la classe ou des phrases / un texte préparé par l'un des deux élèves, la correction se réalisant sous la supervision de l'enseignant. De même, *la dictée négociée* vise à confronter les rédactions individuelles de plusieurs élèves sous forme d'ateliers afin de s'accorder sur une rédaction commune et justifiée.

Néanmoins, ces variantes présentent des limites. La pédagogue française E. Charmeux a soulevé différents points de réflexion : la dictée préparée présente le risque d'apprendre par cœur des formes orthographiques si le délai de restitution est court mais s'il est long, les élèves ayant de moindres capacités mnésiques se retrouveraient finalement dans une situation de dictée traditionnelle. Par ailleurs, elle craint aussi que la dictée dirigée mène plus l'élève à la réflexion et au contrôle conscient des graphies qu'à l'automatisation orthographique.

Si les études manquent pour évaluer l'efficacité de la dictée quant à l'orthographe grammaticale, F. Ters a démontré en 1973 que la dictée n'avait aucune influence sur l'apprentissage de l'orthographe lexicale. Selon ses calculs, à supposer que des élèves du secondaire fassent 600 dictées, ils ne rencontreraient que 350 mots nouveaux en tout, c'est-à-dire trois mots par semaine pendant trois ans, et dont ils retiendraient difficilement la graphie puisque rencontrés de manière rarissime. Guion insiste en montrant que même pratiquée à forte dose, la dictée ne permet pas de couvrir le vocabulaire usuel et donc d'élargir le répertoire orthographique des élèves.

Néanmoins, la dictée, quelle que soit sa forme, reste le support à un double travail : relecture et correction argumentées puis réécriture normée du texte dictée.

3. La dictée, un outil d'évaluation efficace ?

Cet exercice n'est qu'un exercice de contrôle et ne peut en aucune façon être un exercice d'acquisition. Ce qui revient à dire que, en mettant l'accent - comme cela se fait malheureusement encore beaucoup trop - sur la dictée, on fait comme si l'orthographe devait s'acquérir spontanément, sans aucune action pédagogique et que le maître n'ait plus, à une périodicité plus ou moins grande, qu'à évaluer l'évolution des élèves pour leur permettre de se rendre compte à quel niveau ils se situent, abandonnant ainsi en quelque sorte lui-même devant un apprentissage de l'orthographe. L'élève est alors « bon » ou « mauvais » en orthographe par une espèce de fatalité heureuse ou malheureuse mais sur laquelle l'enseignant n'a guère la faculté d'agir.

Ces propos de J-P Balpe (1976) accusent donc le corps enseignant d'avoir fait de la dictée traditionnelle un outil d'évaluation des capacités orthographiques uniquement. Claude Simard a développé cette pensée en s'attardant sur trois points : le choix du texte

dicté, la validité de la dictée comme étant un moyen efficace de dresser un portrait fidèle du scripteur sur le plan orthographique et le système de notation.

Le choix du texte

Selon Simard, celui-ci est souvent arbitraire : les notions orthographiques en jeu ne correspondent pas forcément aux notions vues en classe antérieurement, alors que tout sera pris en compte dans la notation. Il pointe notamment les textes d'auteur qui ne sont pas destinés à mesurer une compétence orthographique, d'autant plus que leur grande variabilité engendre des résultats difficilement comparables : mesure-t-on la compétence orthographique, la culture littéraire ou bien la compréhension du français littéraire ?

La validité de la dictée

Il existe une différence entre transcrire un texte parfaitement du point de vue orthographique et orthographier les textes écrits soi-même. Or cela, le simple exercice de la dictée ne peut l'évaluer. De manière générale, les élèves présentent un meilleur niveau orthographique en dictée qu'en production de textes, car ils sont alors accaparés par le choix des idées, leur formulation, etc... Ainsi, selon Simard, la dictée ne suffit pas pour dresser un portrait fidèle de scripteur sur le plan orthographique : des tâches rédactionnelles aussi sont nécessaires.

Le système de notation

Selon Simard, la notation de la dictée n'est pas objective, ni au regard du fonctionnement du système de la langue du français, ni au regard des réussites. L'évaluation est sommative, négative (ne tient pas compte tout autant des acquis que des erreurs) et s'écarte donc d'une évaluation formative ou diagnostique qui permettrait de dégager les besoins des élèves.

Face à ce constat, il semble mieux valoir trouver les moyens d'améliorer la situation de dictée afin qu'elle devienne plus à même d'évaluer les compétences orthographiques réelles des élèves plutôt que de vouloir essayer de freiner voire annuler cet état de fait : la dictée est peu utilisée à des fins formatives. Ainsi, Simard a dégagé quatre conditions pour que la dictée devienne un outil efficace d'évaluation.

Le contenu doit être soigneusement choisi : qui mieux que l'enseignant, connaissant ses élèves, peut élaborer un texte cohérent avec les apprentissages en cours de la classe ? Il

a à sa disposition nombre d'enquêtes, listes de vocabulaire de référence, rapports d'épreuves, ... pour guides dans ce travail.

D'autre part, le système de notation doit être positif et négatif à la fois : juger des réussites et des faiblesses, afin d'éviter de cacher les progrès et donc le découragement. Il faut rapporter les erreurs aux réussites, par exemple juger de dix terminaisons orthographiées correctement sur quinze comme indice de progrès plutôt que de focaliser son attention sur les cinq erreurs commises.

Par ailleurs, le barème de correction doit être rigoureux et le critère de gravité d'une faute fondé sur la fréquence d'apparition du mot dans la langue, la structure de l'orthographe en français selon la catégorisation des erreurs de Nina Catach par exemple et la difficulté relative des contextes qui influencent l'orthographe (les règles d'accord notamment).

Enfin, la correction doit faire l'objet d'une analyse fine des erreurs, à visée formative, dans le cadre d'entretien avec les élèves.

Nous avons montré les limites de la dictée en tant qu'outil d'évaluation adapté et efficace, nous pouvons aussi nous questionner quant à sa dimension formative sur le plan orthographique.

4. La dictée, un réel exercice d'apprentissage de l'orthographe ?

Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales donne au mot *exercice* les définitions suivantes : « Action ou moyen d'exercer ou de s'exercer », « Devoirs écrits ou oraux donnés aux élèves en vue de les préparer à satisfaire aux épreuves de contrôle d'un enseignement ». Si la seconde vient étayer l'idée que nous avons précédemment développée, selon laquelle l'exercice de la dictée ne peut être à la fois l'outil d'évaluation et l'évaluation elle-même, la première définition indique que l'utilisation de la dictée se justifie pour peu qu'elle vienne mettre en application un savoir théorique déjà étudié, comme une règle d'accord par exemple. À quoi s'exercent alors les élèves ? Jaffré a défini en 1995 trois domaines de l'enseignement-apprentissage de l'orthographe : la sémiologie de l'écrit, la gestion des situations de l'écrit et l'exercice systémique de l'orthographe. La dictée relève à la fois de ces deux derniers domaines. Nous comprenons ainsi que cet exercice suppose de l'élève un transfert de ses

connaissances à une situation d'écriture qui diffère du simple exercice d'application d'une règle d'orthographe (liste de phrases contenant des groupes nominaux à accorder par exemple). La dictée interviendrait donc à un deuxième niveau d'appropriation de la règle par l'élève : après s'être entraîné à l'appliquer, il est en mesure de la transposer à toute situation d'écriture. Or, la dictée est-elle toujours appliquée dans ce cadre ? Intervient-elle toujours comme application d'un enseignement théorique ayant fait en amont l'objet d'un entraînement systématique ?

Par ailleurs, si la dictée peut être considérée comme une situation-problème à l'origine de stratégies et mécanismes cognitifs de résolution de problèmes (ce qui implique d'enseigner la méthode de résolution), elle est aussi un dispositif mettant souvent l'élève en échec en le plaçant face à l'inconnu.

Ainsi, la dictée ne devrait pas être un exercice isolé, mais s'accompagner d'un panel d'autres activités. Elle permet de s'entraîner à la transposition des règles orthographiques, ce qui implique une préparation minutieuse de son contenu, adapté et cohérent à la progression en cours dans le domaine de l'orthographe.

Si la pratique de la dictée interroge, nous pouvons émettre l'hypothèse que les élèves, premiers concernés, appréhendent spontanément cette activité de manière subjective, voire déroutante.

5. Les résultats de la recherche « Lire Écrire CP »

Cette étude écologique a réalisé une approche comparative de l'efficacité des différentes pratiques d'enseignement de l'écriture au CP. Selon leurs résultats, la dictée a un effet positif sur l'acquisition de l'écriture, en dictée et en production de texte, surtout pour les élèves les plus faibles et de niveau intermédiaire, mais lorsque le temps consacré à cet exercice n'excède pas 39 minutes du temps d'enseignement de l'écriture. Les chercheurs s'inscrivent alors dans le débat sur les effets de l'enseignement explicite de l'orthographe en écriture ainsi qu'en lecture, alimenté par les recherches de Graham, Berninger, Abbott et al. (1997), Graham et Santangelo (2014). Dans la recherche « Lire Écrire CP », la tâche de dictée consistait en la copie de son prénom, de trois mots isolés et d'une courte phrase.

Du point de vue de la présente réflexion, ces résultats sont intéressants. Si l'effet de la dictée est positif au CP, continue-t-il de l'être les années suivantes ? Peut-il être transposé au cas d'une dictée de textes ?

6. La conscience disciplinaire

a) Définition

Yves Reuter définit la conscience disciplinaire comme « la manière dont les acteurs sociaux, et plus particulièrement les acteurs scolaires, (re)construisent les disciplines scolaires » (cette reconstruction prenant différentes formes). Les acteurs scolaires renvoient évidemment aux élèves, mais aussi aux parents et professeurs, formateurs et inspecteurs. À l'origine de ce concept, on trouve l'analyse d'entretiens avec des élèves du primaire qui ne parvenaient à indexer un cours ou un contrôle dans une discipline : Reuter repérait ainsi une déficience de « l'évidence disciplinaire » encore de poids chez ses propres étudiants. Puis la mise en réseau de diverses recherches est venue alimenter la construction du concept. À titre d'exemple, la notion « d'image » de la discipline de Jacques Colomb (1993) est née de la recherche sur les ruptures entre enseignements de CM et Sixième, ou bien de celles de Martine Jaubert (2001). Celles-ci montraient comment des problèmes de cohérence et de positionnement énonciatif dans des copies d'élèves de CM2 en sciences relevaient bien de la difficulté à entrer dans un discours disciplinaire et non ordinaire.

Par ailleurs, des travaux menés sur la description dans les différentes disciplines scolaires, parus dans *Cahiers pédagogiques* en 1999, *Enjeux* en 2000 et *Pratiques* en 1998 ainsi que dans les recherches de Reuter de 1998 et 2000, ont montré que les capacités d'identification de l'importance, du statut et des fonctions des descriptions étaient fonction du cadre disciplinaire et des représentations que les élèves pouvaient en avoir. De plus, certains problèmes d'écriture pouvaient relever dès lors d'une absence de transfert ou de transfert inapproprié des modalités de fonctionnement de la langue apprises en français dans les autres disciplines.

La conscience disciplinaire relèverait aussi de phénomènes cognitifs. Michel Brossard a montré en 1994 et 2002 que la réussite ou l'échec scolaire auraient pour facteur l'inégale clarté des élèves face aux situations didactiques en termes de construction de

leur finalité, sens, mise en lien,... Ainsi, certains élèves percevraient le cadre scolaire comme une juxtaposition de tâches cloisonnées « dont le sens s'épuise avec l'accomplissement de la réalisation de la consigne. »

En conclusion de la recherche réalisée en 2007, Yves Reuter confirme l'intérêt de ce concept didactique en tant qu'instrument pédagogique à développer pour améliorer chez les élèves la reconstruction de la discipline et ainsi améliorer les apprentissages.

Après avoir présenté succinctement cette notion, nous pouvons questionner la conscience « de la discipline-dictée », qui fait ici l'objet de notre réflexion.

Quelle est-elle ? Comment les élèves perçoivent-ils cette activité, (re)construisent-ils cette discipline, selon les termes de Yves Reuter ? Cette conscience disciplinaire influence-t-elle les performances orthographiques des élèves ? Peut-elle être modifiée (en vue d'une meilleure appropriation de l'activité bien sûr) ?

b. Quelques éléments de réponse

i. La dictée perçue comme une situation scolaire anxiogène

Les recherches de Fartoukh et al. (2014), répliquant le paradigme expérimental de Cuisinier et al. (2010), ont montré que le fait de réaliser une dictée a une influence négative sur des élèves de CM2. En effet, Cuisinier et al. avaient observé une augmentation du ressenti émotionnel négatif à l'issue de la lecture des textes de dictée. En procédant à une triple mesure de l'état émotionnel des élèves, avant, juste après la lecture des textes et immédiatement après l'exercice de la dictée, Fartoukh et al. ont confirmé que cette observation tenait plus de l'effet proche et négatif de la situation de dictée que de la simple lecture des textes. Mais si ces auteurs ont montré un effet de l'induction émotionnelle sur le ressenti émotionnel des élèves et sur leurs performances orthographiques, on peut se demander si le fait seul de l'effet négatif de la situation de dictée influence les performances orthographiques, c'est-à-dire si la conscience disciplinaire relative à la dictée a un effet sur les performances orthographiques.

ii. Sa fonction disciplinaire

Claude Simard déplore que la dictée ait été et soit encore un instrument de rappel à l'ordre, voire de punition. En effet, tout exercice collectif facilite la conduite et la

maîtrise de la classe. Mais alors, le statut hiérarchique du maître comme détenteur du savoir et la confusion entre l'erreur et la faute (qui entraîne la copie, voire la punition corporelle) sont renforcées. Nous pouvons supposer non seulement que la conscience disciplinaire soit reconstruite à cette occasion mais d'autant plus négativement qu'auparavant.

iii. Son système de notation négatif

Comme vu plus haut, selon Simard, la notation de la dictée n'est pas objective, ni au regard du fonctionnement du système de la langue du français, ni au regard des réussites. Le critère de gravité mis en place par l'école française est arbitraire car il ne tient pas compte du fonctionnement du système orthographique français. Noter, signifie affecter d'une marque, remarquer quelque chose ou porter une appréciation le plus souvent chiffrée (Barlow, 2003). La note est globale, rend compte de la réussite ou non à un devoir. Ainsi, un système de notation qui ne porte que sur les erreurs ne rend pas compte de la totalité des compétences de l'élève. En 2014, le Ministère de l'Éducation Nationale estimait que « la dictée fait le plus souvent l'objet d'une évaluation descendante : par rapport au texte source, l'enseignant décompte, en négatif, les erreurs commises. Cette pratique est décourageante pour l'élève et elle ne permet pas de cerner quelles sont ses difficultés orthographiques et quels remèdes y apporter ». Or, les modalités de motivation sont une des caractéristiques principales de la discipline scolaire (Dominique Lahanier-Reuter), nous pouvons donc supposer que le découragement affecte la conscience disciplinaire de l'élève, dans le domaine de la dictée.

iv. Les difficultés à construire du sens et du lien entre la dictée et les autres situations didactiques du français

Comme mentionné plus haut dans le point I.4, la dictée ne peut être qualifiée d'exercice orthographique qu'à la condition suivante : elle intervient dans le cadre d'un entraînement à la transposition didactique d'une règle d'orthographe étudiée en amont. Dans le cas inverse, et d'autant plus si le texte choisi n'est pas adapté au niveau des élèves, les élèves ne peuvent établir un lien entre cet exercice et le travail effectué jusqu'alors.

Au regard des résultats de la recherche « Lire Écrire CP », selon laquelle la dictée a un

effet positif sur les progrès en écriture, nous pouvons nous interroger quant à la conscience disciplinaire de la dictée qu'entretiennent les élèves de CP comparativement aux élèves des autres niveaux scolaires.

II. Emotions et cognition

1. Émotions, sentiments, affect

Il est important de bien distinguer ces termes. En effet, la langue française compte environ 150 mots relevant du lexique des émotions. Le physiologiste Dantzer désigne par *émotion* « les sentiments que chacun de nous peut reconnaître en lui-même par introspection ou prêter aux autres par extrapolation » mais reconnaît aussi que le fait « de ne pas rester purement cérébrales mais d'être accompagnés de modifications physiologiques et somatiques » constitue une « caractéristique [...] importante [qui] permet de différencier les émotions des simples sentiments ». L'affect est distingué de l'expression émotive : Max Pagès, psychosociologue clinicien, réserve au premier le sens de l'expérience psychique en limitant la seconde aux aspects comportementaux, gestes, mimiques, cris, larmes et aux dispositions physiologiques qui les sous-tendent. Il ajoute aussi que si « l'affect est vécu de façon ponctuelle dans l'instant », le sentiment, lui, « se construit dans la durée et lie les personnes ».

Une analyse de la littérature a amené Sander à proposer une définition de l'émotion faisant consensus, en considérant quatre critères-clés :

L'émotion est un phénomène à multiples composantes : l'évaluation cognitive *appraisal*, l'expression, la réponse périphérique (modification physiologique, exemple : augmentation du rythme cardiaque), la tendance à l'action (en adéquation avec l'évènement déclencheur), le ressenti et le sentiment subjectif.

L'émotion est un phénomène en deux étapes : un déclenchement (provoqué par la composante d'évaluation cognitive *appraisal*) et une réponse (constituée par toutes les autres composantes).

L'émotion a pour déclencheur un objet pertinent (une situation donnée réelle ou bien la perception individuelle d'une situation).

L'émotion est brève (en comparaison avec les autres phénomènes affectifs).

Les choix terminologiques dépendent forcément de la subjectivité de chacun, c'est pourquoi nous pouvons nous référer aux définitions de *l'International Society for Research on Emotion*.

a) Emotions basales, mixtes, épisodes émotionnels, sentiments, humeurs

Les *émotions* désignent uniquement les *émotions basales* (ou *primaires*) telles que la peur, le dégoût, la surprise, la colère, la joie, la tristesse et quelques autres, ainsi que leurs dérivés, *émotions mixtes* résultant de mélanges des basales. Elles relèvent de processus dynamiques et limités dans le temps, relativement brefs, causés par des évènements précis souvent inattendus.

Les *épisodes émotionnels* sont des états émotionnels rémanents, anticipés, plus longs et qui persistent encore après la fin de l'évènement l'ayant provoqué (exemple caractéristique du deuil, de la participation à un évènement...).

Les *sentiments* (amour, haine, angoisse ...) relèvent de causes plus complexes et se caractérisent par une durée bien plus longue et une intensité plus modérée, qui persistent même en l'absence de l'objet affectif.

Les *humeurs* sont quant à elles des dispositions affectives d'arrière-plan plus ou moins durables orientant le déroulement de la vie quotidienne.

Pour conclure sur ce point définitionnel, nous pouvons dire que vouloir traiter du champ émotionnel nécessite d'aborder autant les *émotions basales* que les *épisodes émotionnels*, les *sentiments* et les *humeurs*, afin d'établir un cadre d'étude étendu plus proche de la réalité des sujets.

b) Modes d'approche des composantes de la vie affective

Etudier les émotions, affects, humeurs, ..., nécessitent l'utilisation d'outils empruntés à diverses disciplines, qui se nourrissent les unes, les autres. La biologie met à disposition l'étude de données éthologiques (comportements émotionnels), endocrinologiques (système hormonal et humoral) et neurophysiologiques (système nerveux central et périphérique) (à l'aide notamment des techniques d'imagerie cérébrales) qui rend compte des processus biologiques impliqués dans les états mentaux émotionnels. Ainsi, nous savons que l'activation des glandes surrénales (adrénaline, hormone de l'éveil émotionnel) et corticosurrénales (corticoïdes, hormones du stress), le système nerveux

autonome (phénomènes somatiques involontaires : trouble du rythme cardiaque, tremblements, rougeurs, sueurs,...), l'hypophyse et l'hypothalamus (motivation et régulation des besoins), la substance réticulée (réaction d'éveil), le paléocortex avec le système limbique et l'amygdale (mémoire et intégration des émotions) ainsi que le néocortex (gestion des émotions) impliquent des potentiels d'action neuronaux, la libération d'hormones et neuromédiateurs à l'origine des états émotionnels.

La psychanalyse, quant à elle, aborde non pas les comportements émotionnels mais les *affects*. Freud découvre ce phénomène en étudiant les jeunes femmes de la bourgeoisie atteintes de troubles somatiques (« conversions hystériques ») qu'il associe à un mal-être affectif. Selon lui, l'hypnose et la suggestion utilisées comme thérapie provoquent une disparition des symptômes par déchargement des « affects coincés ».

Enfin, les sciences cognitives, héritières de la psychologie expérimentale, fournissent la modélisation du fonctionnement mental, notamment le traitement des informations, les mécanismes de mémoire, d'acquisition et d'utilisation des connaissances. Les expérimentateurs usent d'une hétérogénéité de matériel : questionnaires, entretiens, observations, expérimentations en laboratoire.

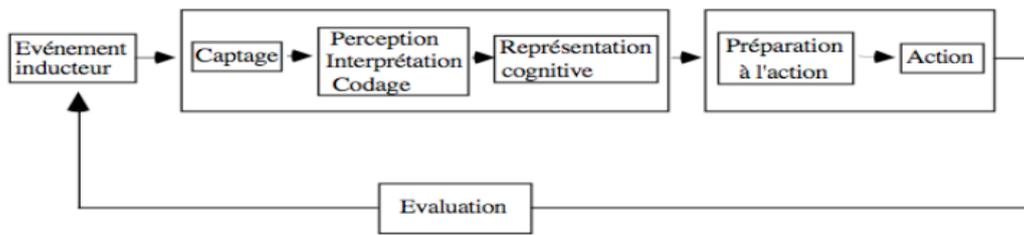
2. L'interprétation de l'organisation du processus émotionnel : les débats des sciences cognitives

a) Les conceptions périphériques et centrales

Au début des années 60, James et Lange postulent que face à une situation déclenchante, le sujet perçoit sa propre réaction émotionnelle, ce qui provoque l'affect spécifique de l'émotion (conception périphérique). Plus tard, en 1962, Cannon défend l'hypothèse suivante : c'est d'abord la perception centrale de la situation qui détermine l'émotion.

L'hypothèse de James et Lange implique que ces réactions corporelles alertent le sujet quant aux agressions de l'environnement afin qu'il les évalue et réagisse en fonction, elles sont donc d'emblée spécifiées par un mécanisme de perception de l'état interne qui les précèdent.

Si Ekman et Bloch (1989) soutiennent cette hypothèse au cœur d'une littérature encore confuse sur le sujet, du fait de difficultés méthodologiques

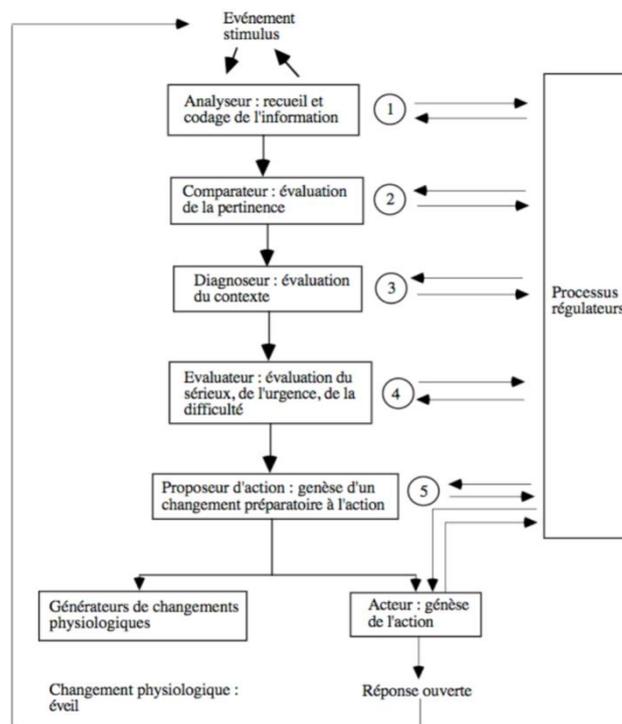


Leventhal, 1984, Lazarus, 1982, 1984

évidentes, les théories cognitivistes favorisent l'antériorité du processus cognitif à la réaction corporelle et comportementale.

Selon elles, une série d'étapes permettent de modéliser ce processus : une fois que l'évènement inducteur est reçu, interprété et codé sous forme de représentation interne (étape cognitive), le plan de préparation à l'action est mis en place (étape du « faire-face »). Enfin, s'effectue une évaluation de ce plan au regard de l'évènement.

Frijda a proposé en 1986 un modèle du processus émotionnel détaillant le précédent :



Processus émotionnel. D'après Frijda (1986).

Un analyseur reçoit et décode l'évènement inducteur dont la pertinence est évaluée par un *comparateur* qui émet un des quatre signaux suivants : plaisir, douleur, étonnement, désir ou un signal de non-pertinence. Un *diagnoseur* apprécie quant à lui son contexte et un *évaluateur* l'urgence et le sérieux de la situation. Un *proposeur d'actions* entre en

jeu : s'en suivent des modifications physiologiques qui génèrent le passage à l'action, modifiant en rétroaction le stimulus déclencheur.

Nous pouvons aussi citer dans cette perspective le modèle des processus composants de K. Scherer (1984, 1992) selon lequel le vécu émotionnel serait un état de conscience de *formes d'états* d'une série de sous-systèmes d'assistance, d'action, d'information, régulateur et moniteur. Une fois traités par une fonction évaluative, la résultante déterminerait la nature et l'intensité de l'émotion.

b) Un autre débat caractéristique de la recherche dans le domaine des émotions : le débat Zajonc vs Lazarus des années 80

L'opposition cognition-émotion, prônée par Zajonc, sous-tend que l'émotion n'est pas une entité réductible à la cognition, elle est de nature différente. Il soutient que le temps de latence des réactions affectives est plus court que celui des réactions cognitives, car soutenues par des voies neurophysiologiques courtes associant directement stimulation et émotion. D'autre part, il considère que les réactions affectives sont plus fondamentales au niveau évolutif et individuel et précède la cognition, indépendantes de la volonté et du raisonnement, peu conscientisées et souvent difficiles à verbaliser.

Au contraire, les cognitivistes, représentés ici par Lazarus, soutiennent que la signification affective (*cognitive appraisal* de Lazarus, 1992) reste fondamentale. Une évaluation primaire de l'aspect positif ou négatif de toute situation nouvelle, se distingue d'une analyse suivante des ressources (évaluation secondaire), elle-même suivie d'une évaluation des résultats. Donc le rôle des réactions physiologiques reste très secondaire et non déterminant dans la conception cognitiviste.

c) Les expériences de Schachter et Singer et conceptualisation théorique

En 1962, les deux scientifiques créent un état d'éveil végétatif chez des sujets en leur injectant de l'adrénaline. Ils observent que, selon le contexte induit, diverses émotions sont éprouvées. Dès lors, de nombreux auteurs défendent l'hypothèse cognitivo-physiologique selon laquelle tout « état émotionnel résulte de la conjonction d'une activation physiologique et des cognitions appropriées pour rendre compte de cette activation et permettre de trouver des réponses adaptées » (Jacques Cosnier, 2015). Ainsi, une cognition engendre un type d'émotion mais inversement, l'émotion influence

la cognition et joue alors un rôle dans la mémorisation à long terme, la prise de décisions, la création des addictions...

3. Les émotions de base

Dans un article de 1992, Paul Ekman, spécialiste reconnu de la recherche dans le domaine des émotions énumèrent certaines caractéristiques des *émotions de base*, dont : l'universalité des signaux émotionnels (l'expression et la reconnaissance des émotions est universelle) et des événements déclencheurs (remis en cause par la conception culturaliste qui considère le poids du contexte culturel et des structures idéologiques dans l'expression des émotions), l'existence d'un contexte physiologique spécifique pour chaque émotion (au niveau du système nerveux autonome) lié à l'anticipation de l'évènement et à la planification de l'action, la cohérence des réactions émotionnelles vis-à-vis de l'expérience émotionnelle (hypothèse de l'existence d'un réseau psychophysiologique associant expérience et expression), le déclenchement rapide (dû à la valeur adaptative des émotions de base) provoqué par un événement inducteur précis et la durée limitée (autre nécessité adaptative), le mécanisme de perception automatique et la survenue spontanée (apparition brusque et incontrôlée de l'émotion, difficile à éviter).

4. L'anxiété et l'angoisse

a) Les états timériques

Ils regroupent l'angoisse, l'anxiété, la peur, la crainte, l'appréhension, l'inquiétude, la terreur, la panique... qui se différencient de par leur intensité, durée et circonstances d'apparition de ce vécu psychophysiologique désagréable.

La peur, émotion de base, est rattachée à un objet réel bien identifié. La crainte ou l'appréhension sont des peurs de type anticipatoires, la terreur ou l'effroi des peurs extrêmes.

L'angoisse est un état de peur sans objet qui génère une anxiété et une inquiétude d'intensité moindre. La panique est une crise d'angoisse aiguë et intense.

Anxiété et angoisse peuvent se différencier soit par leur intensité (l'angoisse alors comme forte anxiété) soit par leur appartenance somatique ou psychique : l'angoisse aurait pour symptômes des états végétatifs particuliers et l'anxiété serait plutôt rattachée

à la timidité, l'embarras, l'inquiétude. Mais cette dernière différenciation n'est pas stricte puisque la timidité peut, par exemple, s'accompagner de rougeurs, sueurs...

Les états d'anxiété-angoisse sont des manifestations aiguës et permanentes ou quasi-permanentes.

Les troubles ou attaques de panique sont caractérisées dans le DSM IV comme présentant au moins quatre des symptômes suivants : palpitations, accélération du rythme cardiaque, transpiration, tremblements ou secousses musculaires, sensation de souffle coupé, etc...

L'état d'anxiété généralisée est quant à lui caractérisé par une tension motrice à l'origine de secousses, tremblements, douleurs musculaires..., des troubles neuro-végétatifs (transpiration, tachycardie, étourdissements, sécheresse de la bouche...), une attente craintive créant anxiété, peur, ruminations et anticipation de malheurs pouvant arriver à soi ou aux autres, une exploration hypervigilante de l'environnement conduisant à une distractibilité, insomnie, irritabilité.

b) L'anxiété de performance

Non classée dans la nomenclature du DSM, l'anxiété de performance est rattachée à plusieurs troubles anxieux, notamment l'anxiété sociale, le trouble d'anxiété généralisée et le trouble obsessionnel compulsif. L'inquiétude liée à la performance peut entraîner une qualité de vie diminuée, une négligence des autres aspects de la vie, des symptômes somatiques anxieux en amont de la performance (insomnie, angoisse, troubles somatiques, excès de zèle, perte de mémoire), une catastrophisation récurrente des conséquences d'une mauvaise performance ou un comportement d'évitement de la situation de performance. Les stratégies utilisées sont alors : fixer son attention sur des détails, s'en demander toujours plus, faire preuve de rigidité plus que de flexibilité. L'anxiété de performance peut cacher d'autres troubles comme la honte, la culpabilité, le sentiment de compétence.

c) Les aspects positifs de l'anxiété

Présente dans toute situation de la vie quotidienne, l'anxiété, voire l'angoisse, ne fait pas seulement partie du domaine de la pathologie normale. Elle est même utile chez l'humain car elle l'aide à se protéger des attaques extérieures en l'alarmant afin que

celui-ci anticipe son environnement pour prévenir les problèmes possibles. Par ailleurs, l'anxiété peut, jusqu'à un certain point, améliorer les performances car l'attention, la vigilance et la sensibilité des réflexes sont augmentées.

C'est ce que l'on nomme finalement le stress, au quotidien.

5. Le stress

Par opposition à la nature psychologique de l'anxiété et de l'angoisse, le stress est une manifestation d'origine biologique définie comme un « syndrome général d'adaptation » par Hans Selye (1936). Il décrit trois phases :

- La phase initiale ou d'alarme : le sujet est confronté à la source de danger extérieure. Le système nerveux végétatif libère rapidement des catécholamines à l'origine de réactions physiologiques
- La phase de résistance : si les modifications physiologiques dépassent un certain seuil, les défenses sont mobilisées pour lutter contre l'agent stressant.
- La phase d'épuisement : en cas de stress persistant, peuvent apparaître des ulcères gastro-intestinaux, accidents cardio-vasculaires et autres troubles somatiques pouvant conduire à la mort.

Notons que les stressseurs peuvent aussi bien être des évènements malheureux qu'heureux.

Une autre conception, le « eustress » ou bon stress a fait jour pour qualifier tout évènement quotidien stimulant comme les émotions bien tempérées, petites joies et peines, satisfaction des réussites après la difficulté des épreuves. C'est pourquoi, à stressseur égal, le stress qui en résulte peut varier en fonction de « médiateurs » ou facteurs modélisateurs, que sont la personnalité du sujet (facteurs génétiques et facteurs liés à l'histoire de vie), le support social (confort, assistance, information reçus de par l'entourage formel et informel) et les évènements de la vie qui provoquent un changement vital (traumatismes).

6. Les émotions dans le contexte des apprentissages scolaires

Omniprésentes et diverses dans les activités scolaires, les émotions font l'objet de recherches interdisciplinaires effectuées par les sciences affectives depuis le début des années 2000 et qui connaissent un engouement heureux pour le domaine des

apprentissages scolaires. En effet, les émotions semblent jouer un rôle important encore peu connu (Boekaerts, 2010 ; Linnenbrink-Garcia et Pekrun, 2011 ; Cuisinier, Tornare et Pons, 2015).

7. L'influence des émotions sur les performances

La recherche étudie cette influence à partir de paradigmes expérimentaux permettant de comparer les performances dans des tâches plus ou moins proches des activités scolaires selon l'état émotionnel, celui-ci ayant été modifié par des procédures d'induction. Le but est d'instaurer une émotion spécifique, généralement plaisante ou déplaisante. Mais les études montrent que ces inductions sont souvent peu efficaces car labiles et ne permettent pas d'observer un réel effet sur les performances (Westermann, Spies, Stahl et Hesse, 1996). Il semble plutôt que la réalisation de l'activité elle-même soit à l'origine de l'instauration d'un état émotionnel. En effet, plusieurs études montrent un pattern de variations de l'état émotionnel similaire : les émotions plaisantes diminuent au cours de l'activité avant d'augmenter à son issue tandis que les émotions déplaisantes augmentent pendant l'activité et diminuent ensuite.

8. La diversité des émotions selon les sujets et les activités

L'étude des émotions d'étudiants et d'élèves de fin de primaire à partir de l'*Achievement Emotion Questionnaire* de R. Pekrun (2000) montre que les émotions sont extrêmement diverses en fonction des individus, des disciplines et des contextes (examen, cours, travail personnel) et qu'elles dépendent des stratégies d'apprentissage. Celles qui visent la compréhension profonde entraînent des émotions de joie tandis que l'anxiété, la colère ou l'ennui émanent de stratégies superficielles, telle qu'apprendre par cœur (Pekrun, 2006). Enfin, des entretiens menés par Nimier en 1976 ont révélé l'importance du ressenti à l'égard de l'objet d'étude. Par exemple, les mathématiques sont décrites comme menaçantes ou au contraire sécurisantes.

9. L'influence du contenu émotionnel sur les performances

De nombreuses recherches montrent que l'introduction d'une valence émotionnelle intrinsèque au support utilisé affecte les performances. En 2010, Cuisinier et al. ont

étudié l'influence du contenu émotionnel (gai, triste ou neutre) d'un texte lu sur la production orthographique d'élèves de CM2 en situation de dictée.

Les hypothèses

Cuisinier et al. estimaient qu'il existe un effet direct du contenu émotionnel du texte sur les performances orthographiques par rapport à un contenu émotionnel neutre, suscitant ainsi une attention particulière (allocation de ressources cognitives n'étant alors plus disponibles pour traiter la tâche orthographique) et interagissant avec le niveau initial de l'enfant en orthographe.

Les résultats de l'expérimentation montrent que les erreurs orthographiques sont plus nombreuses dans la condition « texte à valence émotionnelle » que dans la condition « texte à valence émotionnelle neutre ». D'autre part, ces erreurs sont plus nombreuses dans la condition « gaie » que « triste ». Enfin, ce facteur émotionnel interagit aussi avec le niveau initial de l'élève, pour les erreurs orthographiques (mais pas pour les erreurs syntaxiques). L'hypothèse est validée.

Cuisinier et al. supposaient aussi qu'il existerait un effet indirect de l'état du contenu émotionnel sur la production orthographique par instauration d'un état émotionnel congruent avec la valence émotionnelle du texte lu. Cette hypothèse se base sur le modèle d'Isen (2002) selon lequel l'humeur positive favorise la flexibilité cognitive et les traitements cognitifs parallèles ou simultanés, tandis que l'humeur négative favorise la rigidité cognitive et le traitement séquentiel d'informations.

Puisque l'humeur positive facilite l'ouverture cognitive en favorisant la flexibilité, le nombre et la nature des informations recherchées et traitées alors, elle ne favorise pas la performance en dictée. Il ne faut pas prendre ici en considération la dimension à la fois narrative, syntaxique et lexicale qui nécessite, un traitement simultané et parallèle pour considérer à la fois ces trois niveaux (comme en production écrite), mais la seule dimension orthographique de la dictée. En effet, celle-ci implique une forte focalisation de l'attention, concentration et motivation dont la tâche s'apparente à une recherche en mémoire de type rappel indicé (par voie d'adressage, à la fois

phonologique et lexicale). Ceci est dû à l'opacité de la langue française qui rend la transcription phonographique insuffisante pour produire la forme orthographique correcte chez le jeune scripteur.

Les chercheurs mesurent l'état émotionnel des élèves pré-dictée (après la passation de la dictée « témoin » et avant la lecture intégrale du texte de la dictée expérimentale) et post-dictée (expérimentale).

Les résultats de l'expérimentation montrent que la valence du texte n'affecte pas l'état émotionnel des élèves mais que seulement les facteurs « niveau initial » et « moment » interagissent : c'est cette interaction qui affecte l'état émotionnel. L'hypothèse est invalidée.

Réplication de l'expérience

De ces derniers résultats naît alors l'idée selon laquelle le rapport à la situation de dictée agit sur l'état émotionnel. Idée reprise et précisément étudiée par Fartoukh et al. puisque, en 2014, ils procèdent à une réplication du paradigme expérimental de Cuisinier et al. Ils testent alors la double hypothèse selon laquelle la lecture du texte à valence émotionnelle aurait un effet sur le ressenti émotionnel des élèves, effet composé pour une part de l'appréciation de la situation de dictée a priori.

Cette hypothèse peut s'expliquer théoriquement à partir des résultats de Cuisinier et al. en 2010: la variation de l'état émotionnel avant/après l'écoute du texte est due au seul effet du moment, il n'y a pas d'effet de la valence du texte. Les chercheurs observent une baisse significative de la joie et de l'ennui et ce d'autant plus que le niveau est faible. Chez les élèves de niveau faible, l'inquiétude augmente. L'activité de dictée agit donc sur l'état émotionnel des enfants.

La révision de la procédure se fait au niveau de deux variables indépendantes. Intéressons-nous à l'une d'elles: le nombre de mesures de l'état émotionnel des élèves (de deux, on passe à trois mesures en en ajoutant une directement après la lecture du texte inducteur), la dictée « témoin » étant ici remplacée par un test d'orthographe réalisé le lendemain de l'expérience. Au niveau du matériel, une épreuve d'orthographe remplace la dictée témoin et une mesure non verbale de l'état émotionnel est aussi effectuée en même temps que sa mesure verbale pour en augmenter la validité. Enfin, la valence réelle des textes lus est analysée avec le logiciel EMOTAIX-Trapes.

Les résultats : convergence et divergence des études

Les résultats confirment l'hypothèse selon laquelle la lecture du texte à valence émotionnelle modifierait l'état émotionnel des enfants. Les modifications de la procédure ont donc été efficaces. Comme Cuisinier et al. l'observaient sans l'expliquer, Fartoukh et al. valident aussi l'hypothèse selon laquelle l'exercice de dictée a un effet négatif sur le ressenti émotionnel des enfants et nous permettent alors de comprendre pourquoi Cuisinier et al. avaient obtenu le résultat suivant : le ressenti émotionnel était devenu plus négatif quelle que soit la valence du texte lu, voire même que cet effet est plus prégnant sur le ressenti que l'effet valence du texte.

Les deux groupes de chercheurs s'accordent sur le caractère multidimensionnel de l'activité de dictée et le coût cognitif qu'elle implique.

Si, Cuisinier et al. mettent en évidence l'impact de la valence du texte comme facteur à prendre en compte pour gérer son effet sur les performances, Fartoukh et al. préfèrent en conclure que la valence n'est finalement qu'une charge cognitive supplémentaire et que le rapport à l'activité de dictée reste le principal facteur de variation de l'état émotionnel, à traiter donc.

Partie II : Méthodologie

I. Problématique : conscience disciplinaire de la dictée et état émotionnel congruent ?

Nous avons supposé plus haut (partie I) que la dictée, n'étant ni un réel exercice d'apprentissage ni un outil d'évaluation sommative adapté (à moins qu'elle ne respecte les critères énoncés par Claude Simard), pouvait entraîner chez l'élève le risque de ne pas en distinguer la raison, la validité, la finalité.

En présentant succinctement la notion de *conscience disciplinaire* d'Yves Reuter, définie comme étant la manière dont les acteurs scolaires (re)construisent les disciplines scolaires, nous avons tenté de montrer en quoi la dictée pouvait faire l'objet d'une conscience disciplinaire particulière, plutôt négative.

Ces hypothèses ainsi que les différentes observations des chercheurs cités au long de ce mémoire nous amènent à nous poser la question suivante : la situation scolaire de dictée

traditionnelle entraîne-t-elle chez l'élève de l'école élémentaire une modification de l'état émotionnel ? Si oui, cela influence-t-il les performances orthographiques ?

Ainsi, afin de vérifier que la dictée génère une appréciation qui affecte l'état émotionnel, ne faudrait-il pas procéder à une réplique modifiée du paradigme expérimentale de Fartoukh et al. ? Nous nous proposons ici de mesurer, comme ces chercheurs, l'état émotionnel des élèves mais en distinguant deux conditions différentes de mesure : en amont d'une situation traditionnelle de dictée préalablement annoncée aux élèves et en amont d'une autre situation de dictée « masquée » et préalablement annoncée aux élèves aussi. Lors de cette dernière, il est demandé aux élèves de transcrire les phrases dictées dans le but de les mémoriser plus efficacement.

Ainsi, nous pourrions comparer l'état émotionnel avant et après l'éveil de la conscience disciplinaire individuelle et particulière en jeu.

Par ailleurs, l'effet d'ordre sera contrôlé en distinguant deux conditions de passation de la tâche : la moitié des élèves commence par la situation de dictée cachée sous le masque de la mémorisation et l'autre moitié par la situation de dictée traditionnelle.

Nous faisons deux hypothèses :

- 1) Il existe un effet négatif de l'annonce de l'exercice de la dictée sur l'état émotionnel des élèves.
- 2) Cette modification de l'état émotionnel a un effet négatif sur le contrôle orthographique : celui-ci diminue (hypothèse de l'effet indirect de la conscience disciplinaire de la situation de dictée sur la performance orthographique).

L'expérience présentée ici vise à mesurer l'éventuel effet supposé de la situation de dictée sur l'état émotionnel des élèves, par l'intermédiaire de l'éveil de la conscience disciplinaire associée ; ceci en comparant l'état émotionnel précédant deux situations de travail différentes, la seconde mettant en jeu l'éveil de la conscience disciplinaire de la dictée. Si cette hypothèse est vérifiée, le second objectif de cette expérience est d'observer (ou pas) une altération des performances orthographiques dans le cas de la situation de dictée traditionnelle. Si nous l'observons, alors nous pourrions attribuer ce constat à la modification de l'état émotionnel provoquée par la situation de dictée.

II. Méthode

1. Participants

Etude menée auprès d'élèves d'une classe de CM1 et d'une classe de CM2 du département des Hautes-Pyrénées au cours de la période 2 de l'année scolaire.

Sachant que les élèves de CM1/CM2 ne sont ni débutants ni experts en écriture orthographique, ils possèdent un répertoire lexical en mémoire ainsi qu'un répertoire de règles d'orthographe : le premier restant instable du fait de son évolution constante et rapide, le second étant en cours d'automatisation. Ainsi, au CM1/CM2, l'orthographe nécessite encore de lourds traitements cognitifs : il reste donc sensible aux surcharges cognitives en mémoire de travail et donc, aux interférences.

2. Matériel

- Auto-questionnaire d'évaluation de l'état émotionnel inspiré du questionnaire utilisé par Fartoukh et al. (inspiré de Cuisinier et al.) (
- Annexe 1 : Test d'humeur) et mesure non verbale de l'état émotionnel inspiré de Burkitt et Barnett (2006). En effet, il est important de procéder à une double mesure de l'état émotionnel dont une mesure non verbale (Brenner, 2000 ; Larsen et Fredrickson, 1999) afin d'en augmenter la validité. Les items mesurés sont les suivants : Heureux (H), Inquiet (I), Énervé (E), Joyeux (J), Triste (T), Fier/ère (F), Mal à l'aise (M), Je m'ennuie (J), Content (C). Les items sont étalonnés de 1 à 5, correspondant respectivement à « pas du tout » et « beaucoup ». Les visages sont quant à eux étalonnés de -2 à +2, le visage neutre étant scoré à 0.
- Seize des vingt phrases élaborées par Pierre Largy et al. (2017) (Annexe 2 : Phrases dictées) : huit phrases « cibles » comportant deux accords grammaticaux (un accord nominal et un accord verbal), construites de manière à faire varier l'ordre d'apparition des accords en nombre du nom et du verbe afin d'éviter un éventuel effet d'ordre dans la mise en œuvre de la flexion et 8 phrases « tampons » au singulier pour équilibrer le rapport entre items au pluriel et items au singulier.

3. Procédure

- Phase 1 : Il est annoncé aux élèves que l'intérêt est porté sur leur humeur, leurs émotions.
- Phase 2 : Distribution des deux tests d'humeur. Une fois reçus, l'élève a la consigne d'inscrire sur les deux feuilles son prénom (et nom si prénom porté par deux élèves dans une même classe). Les consignes du test d'humeur sont lues collectivement et exemplifiées par l'expérimentateur qui s'assure de la bonne compréhension des élèves.
- Phase 3 : Première mesure de l'état émotionnel afin d'estimer l'état émotionnel initial des élèves (remplissage du test par les élèves, déposé ensuite sur un coin de la table).
- Phase 4 : Lancement de la première tâche pour laquelle la consigne est la suivante : « Vous allez devoir mémoriser huit phrases. Pour vous aider, vous allez soigneusement écrire ces phrases une fois que je les aurai dictées. » (évocation d'un argument empirique selon lequel écrire facilite la mémorisation).
- Phase 5 : Passation de la première tâche de production écrite
- Phase 6 : Lancement de la seconde tâche pour laquelle la consigne est la suivante : « Je vais à nouveau vous dicter huit phrases mais cette fois, c'est une dictée notée que je vais ramasser et corriger. »
- Phase 7 : Immédiatement après, les élèves reçoivent la consigne de remplir le second test d'humeur.
- Phase 8 : Seconde mesure de l'état émotionnel afin d'estimer l'influence de la présentation de la tâche (et notamment celle de la dictée) sur l'état émotionnel.
- Phase 9 : Passation de la seconde tâche de production écrite
- Phase 10 : Ramassage des copies (vérifier que les tests sont correctement remplis, ainsi que les copies comportant les noms des élèves) et entretien avec les élèves permettant d'observer ce qu'ils ont compris du but de l'expérience et validation et explicitation par l'expérimentateur.

Partie III : Analyse des résultats

Pour procéder à l'analyse des résultats du test émotionnel, les scores des items sont regroupés par classe : Heureux/Joyeux/Content (H/J/C), Fier, Inquiet/Mal à l'aise (IM), Ennui, Triste, Énervement, Visages (pour la mesure non verbale). Les scores des items Heureux, Joyeux et Content ont donc été additionnés, de même pour les items Inquiet et Mal à l'aise.

Nous avons précédemment formulé deux hypothèses :

- 1) Il existe un effet négatif de l'exercice de la dictée sur l'état émotionnel des élèves.
- 2) Cette modification de l'état émotionnel a un effet négatif sur le contrôle orthographique : celui-ci diminue (hypothèse de l'effet indirect de la conscience disciplinaire de la situation de dictée sur la performance orthographique).

1. Test de la première hypothèse

L'analyse des résultats de l'expérimentation (Annexe 3 : Recueil des données-élèves (tableaux et graphiques) permet d'aboutir à une première répartition des élèves selon leur profil d'évolution de l'état émotionnel mesuré en phases 3 et 8 :

On observe que 23 élèves sur 40 voient leur humeur se dégrader entre le premier et le second test émotionnel, c'est-à-dire une majorité de l'échantillon, ce qui valide la première hypothèse.

Lorsqu'on analyse plus précisément ce résultat au regard des différents items, on observe que les scores de certains items sont plus affectés par le moment de la mesure

	L'état émotionnel s'améliore	L'état émotionnel se dégrade	L'état émotionnel est stable
Elèves	Emma, Hamza, Bilal, Rayan, Lola, Anthony, Angelo, Lola Sandro, Lilwen, Manon, Timéo, Coline, Gabriel, Lilou	Angelina, Aya-Nour, Teddy, Leo, Tom, Mellan, Estéban, Mélina R, Lou, Lou2, Diane, Paolo, Éliott, Lucie, Mélina, Tess, Lou3, Lucas, Thibaut, Léa, Sana, Laura, Éline, Faustine	Quentin, Jade, Léonie,
Total	14	24	3 27

de l'état émotionnel que d'autres (cf. tableau ci-dessous). Pour chaque élève et chaque item, le chiffre indiqué dans la case correspondante représente l'écart de points, positif ou négatif, entre le score relevé dans le test 1 et le score du test 2. Par exemple, pour un élève A ayant scoré, au premier test, l'item HJC (heureux/joyeux/content) à 12 points et, au second test, à 10 points, le chiffre indiqué dans la grille sera -2. Donc, un score positif pour les items HJC et fierté représente une amélioration positive de ces deux sentiments au cours du test tandis qu'un score positif pour les items IM (inquiet, mal à l'aise), ennui, tristesse et énervement correspond plutôt à une altération de l'humeur. Au contraire, un score négatif pour ces items indique une amélioration de l'état émotionnel, et pour les items HJC et fierté, une altération.

Élèves	HJC	Fierté	IM	Ennui	Énervement	Tristesse	Visage
Angelina	-1	+1	-2	-1	0	0	-1
Aya-Nour	-3	-1	0	0	0	0	-1
Teddy	-2	0	0	0	0	0	0
Leo	-1	0	0	0	0	0	0
Tom	-3	-1	0	0	0	0	-1
Mellan	0	0	+1	0	0	0	0
Estéban	-3	-2	+1	+2	+4	0	-1
Mélina R	-1	+1	+2	+1	0	0	-1
Lou	-6	-2	+1	0	0	0	-1
Lou3	-3	+1	0	0	0	0	0
Diane	0	-1	+2	0	0	0	-1
Paolo	-1	-2	-1	+2	0	0	-1
Éline	-4	0	+2	0	0	0	-2
Éliott	-7	-2	0	0	0	0	+1
Lucie	0	0	+2	0	0	0	0
Mélina	0	-3	+1	0	0	0	0
Tess	-4	0	+3	0	0	+1	-2
Lou2	-5	-2	+3	0	0	0	-1
Lucas	-1	+1	+1	0	0	0	-1

Thibaut	-1	0	+3	-1	0	0	-1
Léa D	-1	+1	+1	+1	+1	0	+1
Sana		0	+1	0	0	0	-1
Laura		0	0	0	0	+1	-1
Faustine	-5	-1	0	0	0	+1	-1
Total général	-46	-10	+20	+4	+5	+3	-15

Grille d'évolution des scores des items du test émotionnel correspondant aux élèves dont l'humeur s'est dégradée au cours de l'expérimentation

A la lecture de cette grille, nous pouvons conclure que les items les plus affectés par le moment de la mesure de l'état émotionnel sont, dans l'ordre, HJC, IM et fierté. Nous remarquons aussi que la mesure non verbale (visages) est largement affectée. L'altération de la joie et du sentiment de bonheur est donc liée à un grandissement de l'inquiétude et du malaise face à la situation de dictée. Le sentiment de fierté est affecté dans un second temps.

2. Test de la seconde hypothèse

Pour procéder à l'analyse des résultats orthographiques, les items « accord verbal » et « accord d'usage » sont scorés sur 6. En effet, dans chaque phase de production orthographique, six accords d'usage (désinence en -s) et six accords verbaux (désinence en -ent) sont mises en jeu. Le score d'erreurs d'orthographe correspond quant à lui au nombre d'erreurs d'orthographe relevées dans chaque production (phase de mémorisation et phase de dictée) hors erreurs d'accords d'usage et verbal.

Au regard de la seconde hypothèse de ce travail d'étude, intéressons-nous à présent à l'évolution des scores orthographiques de ces élèves dont l'état émotionnel se dégrade :

	Elèves dont l'état émotionnel se dégrade	Nb élèves
Les scores d'orthographe s'améliorent	Angelina, Aya-Nour, Teddy, Leo, Tom, Mellan, Estéban, Mélina R, Lou, Lou3 Diane, Paolo, Éline	13

Les scores d'orthographe se dégradent	Éliott, Lucie, Mélina, Tess, Lou2, Lucas	6
Les scores d'orthographe sont stables	Thibaut, Léa D, Sana, Laura, Faustine	5
Total		24

Tableau de répartition des élèves dont l'état émotionnel se dégrade entre le test 1 et le test 2 selon l'évolution de leurs scores en orthographe

On observe que la moitié de ces élèves voient ses scores orthographiques s'améliorer tandis que les deux quarts restants se répartissent équitablement entre deux profils : chute ou stabilisation du score.

Donc notre seconde hypothèse n'est pas validée.

Il est nécessaire d'observer plus finement ces résultats car de nombreux profils se présentent à notre étude :

Elèves		HJC	Fierté	IM	Ennui	Enervement	Tristesse	Visage
Les scores d'orthographe s'améliorent	Angelina	-1	1	-2	-1	0	0	-1
	Aya-Nour	-3	-1	0	0	0	0	-1
	Teddy	-2	0	0	0	0	0	0
	Leo	-1	0	0	0	0	0	0
	Tom	-3	-1	0	0	0	0	-1
	Mellan	0	0	1	0	0	0	0
	Estéban	-3	-2	1	2	4	0	-1
	Mélina R	-1	1	2	1	0	0	-1
	Lou	-6	-2	1	0	0	0	-1
	Diane	0	-1	2	0	0	0	-1
	Paolo	-1	-2	-1	2	0	0	-1
	Lou3	-3	1	0	0	0	0	0
Eline	-4	0	2	0	0	0	-2	
Total	-28	-6	6	4	4	0	-10	
Moyenne	-2,153846154	-0,461538	0,46153	0,30769	0,30769	0	-0,7692	
Médiane	-2	0	0	0	0	0	-1	
Les scores d'orthographe se dégradent	Eliott	-7	-2	0	0	0	0	1
	Lucie	0	0	2	0	0	0	0
	Mélina	0	-3	1	0	0	0	0
	Tess	-4	0	3	0	0	1	-2
	Lou2	-5	-2	3	0	0	0	-1
	Lucas	-1	1	1	0	0	0	-1
Total	-17	-6	10	0	0	1	-3	
Moyenne	-2,833333333	-1	1,66667	0	0	0,166667	-0,5	
Médiane	-2,5	-1	1,5	0	0	0	-0,5	
Les scores d'orthographe sont stables	Thibaut	-1	0	3	-1	0	0	-1
	Léa D	-1	1	1	1	1	0	1
	Sana	0	0	1	0	0	0	-1
	Laura	0	0	0	0	0	1	-1
	Faustine	-5	-1	0	0	0	1	-1
Total	-7	0	5	0	1	2	-3	
Moyenne	-1,4	0	1	0	0,2	0,4	-0,6	
Médiane	-1	0	1	0	0	0	-1	
Total général	-52	-12	21	4	5	3	-16	

Grille d'observation de l'évolution des scores donnés par les élèves dont l'état émotionnel se dégrade pour chaque item du test émotionnel

Nous avons observé précédemment que les items les plus affectés par le moment de la mesure de l'état émotionnel sont, dans l'ordre, HJC, IM, fierté ainsi que la mesure non verbale de l'humeur. Nous remarquons ici plus précisément, au regard des valeurs de la moyenne et de la médiane, que l'item HJC est l'item le plus affecté dans les trois catégories d'élèves (scores d'orthographe s'améliorent, se dégradent ou sont stables) (plages de couleur bleue) et que celui-ci se trouve être le plus affecté dans le cas de scores d'orthographe qui se dégradent entre le test 1 et le test 2, ce qui va dans le sens de notre seconde hypothèse, mais ne concerne qu'un quart des élèves.

Il en est de même pour les items fierté et IM. Le résultat suivant est plus surprenant : les élèves dont les scores d'orthographe s'améliorent sont ceux dont le score des items Ennui et Énervement augmente le plus. De même, c'est chez eux que la mesure non verbale est la plus affectée.

Finalement, une dégradation des scores d'orthographe est associée à une altération des émotions positives (HJC, fierté) et à une croissance de l'inquiétude et du mal-être tandis que l'amélioration des scores d'orthographe est associée à une croissance des sentiments d'ennui et d'énervement.

Il y a donc plusieurs cas de figures. Chez les élèves dont l'état émotionnel se dégrade :

Soit les items de la joie et du bonheur (HJC) ainsi que de la fierté diminuent considérablement et ce profil est alors celui d'un élève :

- dont le niveau perçu à l'issue de ce test d'orthographe est très faible, ce qui est cohérent du point de vue de notre première hypothèse : un élève qui sait son niveau faible en orthographe réagit négativement à l'annonce d'une activité telle que la dictée.
- ou dont le niveau est bon (scores entre 5 et 6 sur 6) et constant. On peut donc en déduire que l'apparition de ce phénomène (baisse du niveau émotionnel) n'est ici pas liée au niveau de compétences orthographiques de l'élève mais à la situation d'annonce de la dictée seulement, qui affecte les élèves les plus performants comme les moins performants en orthographe.
- ou dont les résultats orthographiques sont meilleurs en test 2 qu'en test 1 : 12 élèves sur 23 représentent ce cas dominant dont l'explication semble moins évidente. Peut-être la situation de dictée entraîne-t-elle un ressenti négatif, parce

que perçue comme situation évaluative de référence dont la crainte génère une plus grande attention portée au travail d'écriture et au raisonnement orthographique.

Soit l'inquiétude et le malaise augmentent et ce résultat est associé à une augmentation du nombre d'erreurs.

Soit le score correspondant à l'estime de sa fierté chute, le reste étant égal ou équivalent, et cette observation est associée à une chute du score orthographique.

Soit les tests sont pratiquement équivalents (petite variation pour HJC et/ou fierté et/ou IM) mais on observe de meilleurs résultats orthographiques, ou des résultats équivalents : dans ces deux cas, il n'y a donc pas d'effet ni du niveau orthographique initial ni de l'annonce de la dictée

Observons de plus près le profil des élèves dont l'humeur s'améliore :

Élèves		HJC	Fierté	IM	Ennui	Énerve ment	Tristesse	Visage
Scores d'orthographe s'améliorent	Emma	0	0	-1	0	0	0	+1
	Hamza	+2	0	0	0	0	0	0
	Bilal	+2	0	0	0	-1	0	+1
	Rayan	+1	0	+1	-1	0	0	+1
	Anthony	+2	+1	0	0	0	0	0
	Angelo	0	+2	+1	0	0	0	0
	Lola	+7	-1	-1	0	0	0	+1
Total	+14	+2	0	-1	-1	0	+4	
Moyenne	+2	+0,2857142	0	-0,1428	-0,1428	0	+0,57142	
Médiane	+2	0	0	0	0	0	+1	
Les scores d'orthographe se dégradent	Sandro	+3	0	0	0	0	0	0
	Manon	+1	+2	-2	+2	+4	0	+1
	Timéo	+3	+1	-6	-1	-1	0	0
	Lilwen	0	+1	0	0	0	0	+1
Total	+7	+4	-8	+1	3	0	+2	
Moyenne	+1,75	+1	-2	+0,25	0,75	0	+0,5	
Médiane	+2	+1	-1	0	0	0	+0,5	
Les scores	Lilou	+3	0	+1	0	0	0	0

d'orthographe sont stables	Coline	0	0	0	-1	0	-1	0
	Gabriel	+2	0	0	0	0	0	+1
Total	+5		0	+1	-1	0	-1	+1
Moyenne	+1,666667		0	+0,33333	-0,3333	0	-0,3333	+0,33333
Médiane	+2		0	0	0	0	0	0
Total général	+26		+6	-7	-1	2	-1	+7

Comme chez les élèves dont l'humeur générale se dégrade, les items HJC, Fierté et IM ainsi que la mesure non verbale sont les plus affectés par le moment de la mesure de l'état émotionnel, mais dans ce cas, positivement. Donc, que l'humeur s'améliore ou se dégrade, ce sont les mêmes items qui sont le plus affectés.

Nous remarquons ici, au regard des valeurs de la moyenne et de la médiane, que l'item HJC est l'item le plus affecté dans les trois catégories d'élèves (scores d'orthographe s'améliorent, se dégradent ou sont stables) (plages de couleur bleue) et que celui-ci se trouve être le plus affecté dans le cas de scores d'orthographe qui s'améliorent entre le test 1 et le test 2. De même, la fierté voit son score le plus évoluer (et positivement) chez les élèves dont les scores d'orthographe s'améliorent.

Le score d'inquiétude et malaise est le plus affecté chez ceux dont ce dernier se dégrade.

L'ennui et la tristesse augmente le plus chez ceux dont les scores d'orthographe sont stables et l'énervement chez ceux dont les scores se dégradent.

La mesure non verbale évolue le plus (et positivement) chez les élèves dont les scores d'orthographe s'améliorent.

3. Récapitulatif

Chez les élèves dont l'humeur est meilleure en fin qu'en début d'expérimentation, on observe que le score de la joie et du bonheur (HJC) est celui qui s'améliore le plus entre le premier et le second test (plus 26 points). De même, c'est ce score qui subit le plus de variations dans le cas d'une baisse de l'état émotionnel (moins 52 points) : plus précisément, ce sont les élèves pour qui les scores d'orthographe s'améliorent que ce score HJC augmente le plus (plus 2 points en moyenne) et les élèves pour qui ces scores se dégradent que le score HJC diminue le plus (moins 2,8 points en moyenne). C'est

d'ailleurs chez les premiers que le score émotionnel non verbal (visage) augmente le plus. Nous pouvons donc supposer que l'enthousiasme ressenti à l'idée de mener cette activité de dictée génère de l'attention et de la concentration donc de meilleurs résultats orthographiques et inversement. Un entretien individuel avec les élèves sur la situation de dictée permettrait de compléter ces résultats.

Un deuxième phénomène est intéressant : la chute du score de l'inquiétude et du malaise (IM) chez les élèves dont l'humeur s'améliore. En effet, s'il semble cohérent qu'une amélioration de l'humeur soit associée à un plus grand bien-être, il est néanmoins étonnant que ce soit chez les élèves dont les scores en orthographe se dégradent que le plus de points soient comptabilisés pour cet item (moins 2 points en moyenne). Nous pouvons penser que ces élèves, inquiets au début de l'expérimentation, ont été rassurés par le déroulement des tâches suivantes et n'ont, dans un même mouvement de relâchement, plus porté autant d'attention à la tâche d'écriture lors de la dictée.

Par ailleurs, le score de la fierté est le quatrième item (après celui de HJC, IM et non verbal) qui augmente le plus (plus 6 points au total) chez les élèves dont l'humeur s'améliore et diminue le plus chez les élèves dont l'humeur se dégrade (moins 12 points au total) mais ce phénomène ne concerne aucun des élèves dont le score orthographique reste stable. Au contraire, ce score augmente le plus chez les élèves dont l'humeur s'améliore mais dont les scores en orthographe régressent, ce qui reste étonnant du point de vue de l'interprétation de ce résultat inattendu.

4. Analyse comparative des scores d'orthographe

Analysons à présent plus en détails les résultats orthographiques au regard des trois critères pris ici en compte : score d'accord d'usage, score d'accord verbal et nombre d'erreurs d'orthographe.

	Elèves	Accord usage	Accord verbal	Erreurs ortho	Total	HJC	Fierté	IM	Ennui	Enervement	Tristesse	Visage
Les scores d'orthographe s'améliorent	Angelina	-1	4,5	0	3,5	-1	1	-2	-1	0	0	-1
	Aya-Nour	1	2	0	3	-3	-1	0	0	0	0	-1
	Teddy	0	-2,5	-3	-5,5	-2	0	0	0	0	0	0
	Leo	0	0	-2	-2	-1	0	0	0	0	0	0
	Tom	1	0,5	-3	-1,5	-3	-1	0	0	0	0	-1
	Mellan	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0
	Estéban	3	1,5	-4	0,5	-3	-2	1	2	4	0	-1
	Mélina R	0	3	0	3	-1	1	2	1	0	0	-1
	Lou	-1	-1	-1	-3	-6	-2	1	0	0	0	-1
	Diane	0	0,5	0	0,5	0	-1	2	0	0	0	-1
	Paolo	0	1	-1	0	-1	-2	-1	2	0	0	-1
Lou3	-1	0	-2	-3	-3	1	0	0	0	0	0	
Eline	1	0	0	1	-4	0	2	0	0	0	-2	
Total		3	10,5	-16	-2,5	-22	-4	5	4	4	0	-9
Moyenne		0,230769	0,8076923	-1,2308	-0,1923	-	-0,3333333	0,41667	0,333333	0,333333	0	-0,75
Médiane		0	0,5	-1	0,5	-1,5	0	0	0		0	-1
Les scores d'orthographe se dégradent	Eliott	0	0	3	3	-7	-2	0	0	0	0	1
	Lucie	0	-1,5	4	2,5	0	0	2	0	0	0	0
	Mélina	1	-3	2	0	0	-3	1	0	0	0	0
	Tess	-2	0	1	-1	-4	0	3	0	0	1	-2
	Lou2	-1	0	1	0	-5	-2	3	0	0	0	-1
	Lucas	-1	-0,5	0	-1,5	-1	1	1	0	0	0	-1
Total		-3	-5	11	3	-17	-6	10	0	0	1	-3
Moyenne		-0,5	-0,8333333	1,833333	0,5	-2,8333333	-1	1,66667	0	0	0,16667	-0,5
Médiane		-0,5	-0,25	1,5	0	-2,5	-1	1,5	0	0	0	-0,5
Les scores d'orthographe sont stables	Thibaut	0	0	0	0	-1	0	3	-1	0	0	-1
	Léa D	0	0	0	0	-1	1	1	1	1	0	1
	Sana	-1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	-1
	Laura	0	1	1	2	0	0	0	0	0	1	-1
	Faustine	1	-1	0	0	-5	-1	0	0	0	1	-1
Total		0	-1	1	2	-7	0	5	0	1	2	-3
Moyenne		0	0,2	0,2	0,4	-1,4	0	1	0	0,2	0,4	-0,6
Médiane		0	0	0	0	-1	0	1	0	0	0	-1
Total général		0	4,5	-4	2,5	-46	-10	20	4	5	3	-15

Grille d'analyse orthographique des élèves dont l'état émotionnel s'est dégradé au cours de l'expérimentation

	Elèves	Accord usage	Accord verbal	Erreurs ortho	Total	HJC	Fierté	IM	Ennui	Enervement	Tristesse	Visage
Scores d'orthographe s'améliorent	Emma	4,5	-0,5	3	7	0	0	-1	0	0	0	1
	Hamza	1	0	-2	-1	2	0	0	0	0	0	0
	Bilal	2	-1	-1	0	2	0	0	0	-1	0	1
	Rayan	0	0,5	2	2,5	1	0	1	-1	0	0	1
	Anthony	1	0	0	1	2	1	0	0	0	0	0
	Angelo	2	0	-1	1	0	2	1	0	0	0	0
	Lola	0	-1	-2	-3	7	-1	-1	0	0	0	1
Total		10,5	-2	-1	7,5	14	2	0	-1	-1	0	4
Moyenne		1,5	-0,285714	-0,142857	1,0714286	2	0,2857143	0	-0,142857	-0,142857	0	0,5714286
Médiane		1	0	-1	1	2	0	0	0	0	0	1
Les scores d'orthographe se dégradent	Sandro	0	-2,5	0	-2,5	3	0	0	0	0	0	0
	Manon	2	-2	5	5	1	2	-2	2	4	0	1
	Timéo	1	-3	1	-1	3	1	-6	-1	-1	0	0
	Lilwen	0	-2	2	0	0	1	0	0	0	0	1
Total		3	-9,5	8	1,5	7	4	-8	1	3	0	2
Moyenne		0,75	-2,375	2	0,375	1,75	1	-2	0,25	0,75	0	0,5
Médiane		0,5	-2,25	1,5	-0,5	2	1	-1	0	0	0	0,5
Les scores d'orthographe sont stables	Lilou	0	0	0	0	3	0	1	0	0	0	0
	Coline	0	0	0	0	0	0	0	-1	0	-1	0
	Gabriel	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1
Total		0	0	0	0	5	0	1	-1	0	-1	1
Moyenne		0	0	0	0	1,6666667	0	0,3333333	-0,3333333	0	-0,3333333	0,3333333
Médiane		0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0
Total général		13,5	-11,5	7	9	26	6	-7	-1	2	-1	7

Grille d'analyse orthographique des élèves dont l'état émotionnel s'est amélioré au cours de l'expérimentation

De manière globale, on observe que les scores affectant l'accord verbal et d'erreurs orthographiques sont largement plus affectés par le moment de la production orthographique que le score touchant l'accord d'usage, à l'exception du cas des élèves dont l'humeur et les performances orthographiques s'améliorent. En effet, dans ce dernier, c'est le score d'accord d'usage qui est le plus affecté.

On peut donc en déduire que généralement, l'amélioration ou l'altération de la performance orthographique est fonction de l'amélioration ou de l'altération des scores verbaux et d'erreurs orthographiques, plutôt que de celles des scores relatifs aux accords d'usage.

L'accord verbal semble donc être plus sensible aux variations émotionnelles que l'accord d'usage, de même pour les erreurs orthographiques (hors accord d'usage et accord verbal).

De manière plus précise, on observe différentes situations :

- Soit l'inquiétude et le malaise augmentent et ce résultat est associé à une augmentation du nombre d'erreurs orthographiques et à une chute du score de l'accord verbal.
- Soit le score correspondant à l'estime de sa fierté chute, le reste étant stable. Ce résultat est associé à une baisse du score de l'accord verbal et à une augmentation du nombre d'erreurs d'orthographe.
- Soit on observe une altération globale de l'humeur associée pourtant à de meilleurs scores de l'accord d'usage et verbal mais à une augmentation du nombre d'erreurs d'orthographe.
- Soit les tests sont pratiquement équivalents (petite variation pour HJC et/ou fierté et/ou IM) mais on observe de meilleurs résultats pour les trois critères d'orthographe, ou bien une baisse du score de l'accord verbal, ou bien encore les tests d'orthographe restent équivalents : il n'y a donc pas d'effet ni du niveau orthographique initial ni de l'annonce de la dictée.

5. Analyse qualitative des erreurs d'orthographe

Il s'agit dans cette dernière partie d'analyse d'observer plus en détail les erreurs d'orthographe des élèves de notre échantillon, c'est-à-dire les erreurs n'étant de l'ordre ni de l'accord d'usage ni de l'accord verbal. Le tableau ci-dessous répertorie donc ces erreurs selon la typologie des erreurs orthographiques de Nina Catach.

Erreurs extragraphiques	À dominante calligraphique (reconnaissance et coupure de mots)		de main saser (sa sœur)
Erreurs graphiques proprement dites	À dominante phonogrammique	N'altérant pas la valeur phonique	dispute joueure jètent/jettent tondeuze bale d'en/dan demin rèste rus fleures O (au) vacanse voyage plui/pluit renje Pièrre emme (aime) voiage/ voillage
		Altérant la valeur phonique	palrent vanquances grenouille chesur (chaussure) pesonnes soliel/soleuil mage (mange) tondese lesont (leçon) jéte brient (brillant) saser/ soeure filme
	À dominante morphogrammique	Morphogrammes grammaticaux (omission ou adjonction erronée de désinence)	recopi/recopit aiments
		Morphogrammes lexicaux (marque du radical et du préfixe/suffixe)	sote ranplace/ ramplace mêttre ème remplasse/ renplasse/ remplase recompie geaient (jettent)
	À dominante logogrammique	Sont (son) d'en (dans) sou (sous) est (et)	
	À dominante idéogrammique	Sujet + virgule + verbe ex : Manon, reste dans	

		le jardin.
	À dominante non fonctionnelle (consonnes simples ou doubles non fonctionnelles, accent circonflexe)	persone /perssonne boites maitre

A la lecture de ce tableau, nous pouvons observer que les erreurs recouvrent pratiquement le panel d'erreurs orthographiques distinguées par Nina Catach, les erreurs phonogrammiques étant les plus fréquentes et variées.

Partie IV : Conclusion

Nous avons observé qu'à l'annonce de l'exercice de la dictée, une part importante et significative des élèves de notre échantillon voit son humeur se dégrader par rapport à la situation initiale de l'expérimentation. Plusieurs répliques de cette dernière avec des échantillons plus larges, issus de niveaux de classe variés, serait nécessaire pour confirmer cette tendance. De plus, un entretien métagraphique individuel donnerait un éclairage supplémentaire sur la variation émotionnelle (ou l'absence de variation émotionnelle dans le cas contraire) observée par l'intermédiaire des deux tests d'humeur. Néanmoins, nous pouvons d'ores et déjà appréhender ce résultat au niveau pédagogique et didactique de la classe. En effet, savoir qu'une majorité des élèves sera affectée émotionnellement par l'annonce d'une dictée et que cela influencera leurs performances orthographiques doit permettre d'anticiper, voire de modifier la forme de situation de dictée que nous allons proposer aux élèves. Préalablement à toute activité de dictée, il est souhaitable d'explicitier le sens de cette dernière, rappeler pourquoi celle-ci est alors mobilisée, c'est-à-dire majoritairement comme phase d'entraînement à la transposition des règles orthographiques, ce qui implique une préparation minutieuse de son contenu, adapté et cohérent à la progression en cours dans le domaine de l'orthographe. L'enseignant doit aussi mettre en place un système de notation positif connu et compris des élèves. Enfin, la correction des erreurs devrait faire l'objet, dans la mesure du possible, d'un entretien individuel avec les élèves. Comme décrit dans la partie des apports théoriques, plusieurs types de dictée s'offrent à l'enseignant. Il serait donc intéressant de mesurer l'évolution de l'état émotionnel des élèves avant et après l'annonce d'une situation de dictée préparée ou dirigée, dictée haut-parleur, dictée de consultation, auto-dictée, ou encore dictée mutuelle.

Par ailleurs, être conscient que les accords verbaux seront les plus touchés par une altération de l'état émotionnel lors d'une situation de dictée permet d'appréhender différemment les erreurs commises au niveau de la désinence grammaticale des verbes. Nous savons qu'elles sont en partie conséquence de l'altération de l'humeur. Ainsi, il est donc important de varier les modalités d'apprentissage, entraînement et d'évaluation de l'orthographe afin de ne pas toujours générer des situations anxiogènes qui faussent les résultats. C'est l'ensemble des travaux produits (exercices orthographiques, entretiens métagraphiques, productions d'écrits, etc...) qui peut permettre de déterminer le niveau orthographique d'un élève. L'objectif est donc aussi de ne pas réduire la discipline « orthographe » à la dictée uniquement.

Enfin, il paraît aussi nécessaire de dédramatiser la situation « dictée » auprès des élèves : insister sur le statut de l'erreur comme révélateur des aspects d'un objet d'enseignement à revoir dans une visée formative et non évaluative.

Bibliographie

Bruckert, J-P., Clavel, C., Cuisinier, F., Sanguin-Bruckert, C. (2010). Les émotions affectent-elles les performances orthographiques en dictée ?. *L'Année psychologique*, vol 110, 3-48. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-l-annee-psychologique1-2010-1-page-3.htm>

Catach, N. (1980). *L'orthographe française*. Paris : Nathan Université.

Chanquoy, L., Fartoukh, M., et Piolat A. (2014). Influence d'une induction émotionnelle sur le ressenti émotionnel et production orthographique d'enfants de CM1 et de CM2. *L'Année psychologique*, vol 114, 251-288. Repéré à http://necplus.eu/abstract_S0003503314002036.

Cosnier, J. (2015). *Psychologie des émotions et des sentiments*. Repéré à http://www.icar.cnrs.fr/pageperso/jcosnier/articlesEmotions_et_sentiments.pdf

Cuisinier, F. (2016). Émotions et apprentissages scolaires : quelles pistes pour la formation des enseignants ?. *Recherche et formation*, n°81, 9-21. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2016-1-page-9.htm>

David, J. (2006b). *L'orthographe du français et son apprentissage*. In R. Honvault, *L'Orthographe en questions* (pp. 169-190) Rouen : Presses universitaires de Rouen, coll. « DYALANG-CNRS ».

Largy, P., Simoës-Perlant, A., Soulier, L. (2017). L'effet d'une induction émotionnelle par la musique sur la production des accords nominal et verbal : étude chez l'enfant d'école primaire. *L'Année psychologique*, vol 117, 405-431. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-l-annee-psychologique1-2017-4-page-405.htm>

Le Café pédagogique. (2007). Analyse : Orthographe : à qui la faute ?. Repéré à <http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/larecherche/Pages/80AnalyseOrthographeAquilafaute.aspx>

Le Pôle. (2016). Émotions et apprentissages. Repéré à <https://lepole.education/recherche/36-emotions-et-apprentissages?showall=1>

L'Obs Le Plus. (2014). Dictée : ce ne sont pas les notes qui sont traumatisantes mais l'école elle-même. Repéré à <http://leplus.nouvelobs.com/contribution/1188042-dictee-ce-ne-sont-pas-les-notes-qui-sont-traumatisantes-mais-l-ecole-elle-meme.html>

Magne, A., Mailharro, H. (2017). La dictée négociée: moteur d'apprentissage orthographique et métacognitif. Éducation. Repéré à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01549057>

Simard, C. (1996). Examen d'une tradition scolaire : la dictée. Montréal : Les Éditions logiques. Pour un nouvel enseignement de la grammaire, 359-397. Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept. Éducation et didactique, vol1, n°2,55-71. Repéré à <https://journals.openedition.org/educationdidactique/175>

Annexes

Annexe 1 : Test d'humeur

Pour répondre, tu dois mettre une croix dans la case qui correspond le mieux à ce que tu ressens.

Chaque ligne doit être complétée d'une croix. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse puisque cela dépend de chacun.

1) Maintenant, je me sens :

	Pas du tout	Un peu	Moyen	Beaucoup	Enormément
Heureux(se)					
Inquiet/Inquiète					
Enervé(e)					
Joyeux(se)					
Triste					
Fier/fière					
Mal à l'aise					
Je m'ennuie					
Content(e)					

2) Mets une croix sur la tête qui représente le mieux ce que tu ressens maintenant.



Annexe 2 : Phrases dictées

Première tâche de production écrite :

- 1) Le matin, les garçons chantent.
- 2) Demain les vacances arrivent.
- 3) Manon reste dans le jardin.
- 4) Sous la pluie, les grenouilles sautent.
- 5) Ala fin, les joueurs discutent.
- 6) Dans la rue, les personnes parlent.
- 7) Il remplace le maître.
- 8) Au soleil, les chaussures brillent.

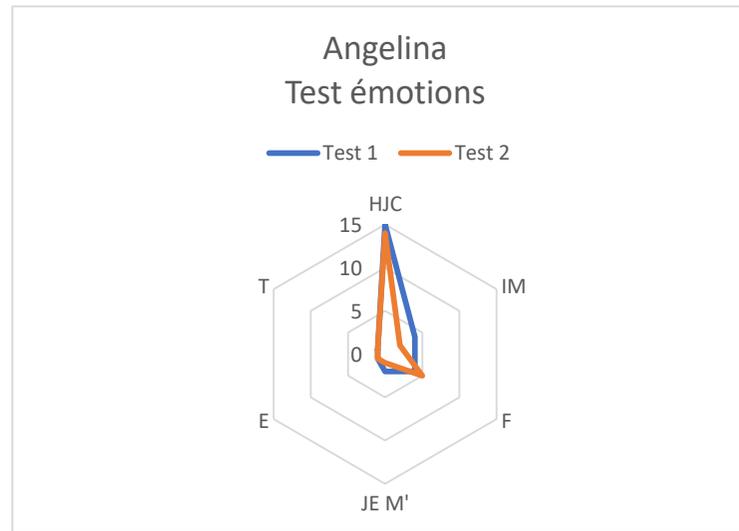
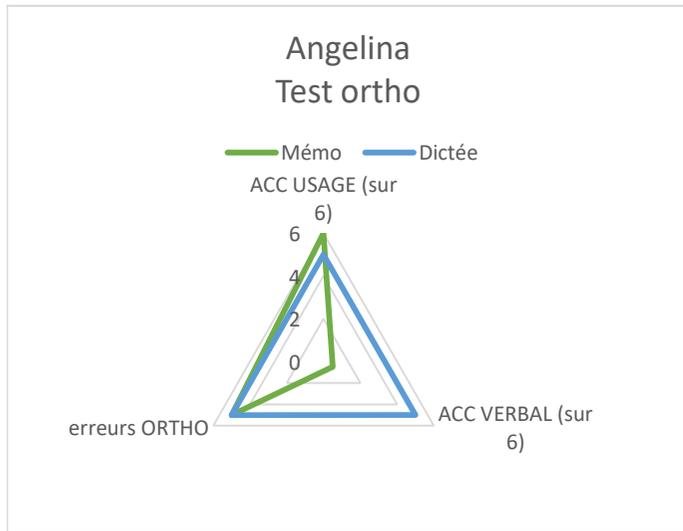
Seconde tâche de production écrite :

- 1) Papa et Maman racontent les voyages.
- 2) Lisa et son chien aiment les fleurs.
- 3) Paul et Pierre regardent les films.
- 4) Léo et son chat jettent les balles.
- 5) Il passe la tondeuse.
- 6) Léa et sa sœur rangent les boîtes.
- 7) Tom et Clara mangent les fruits.
- 8) Il recopie la leçon.

Annexe 3 : Recueil des données-élèves (tableaux et graphiques)

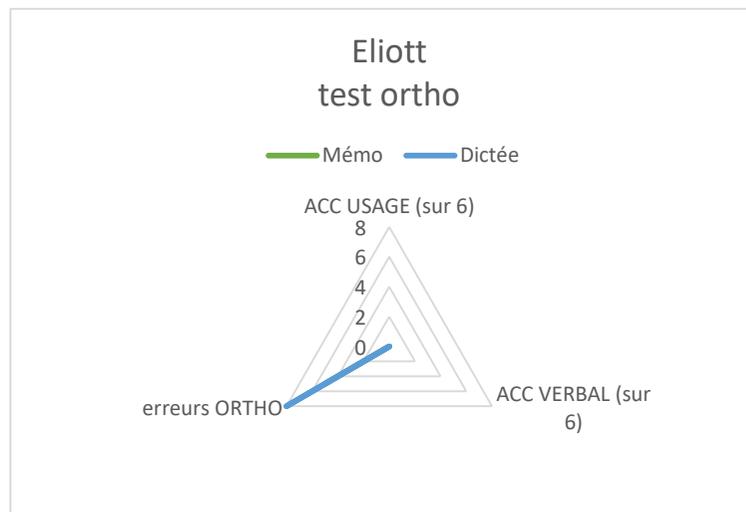
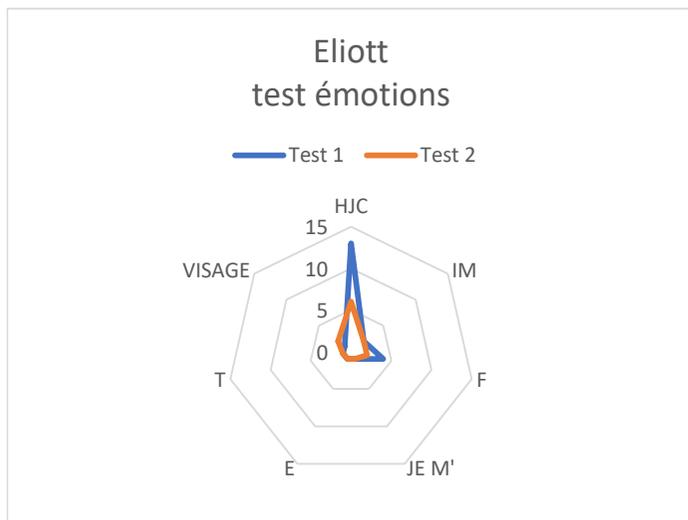
Angelina	HJC	IM	F	JE M'	E	T	VISAGE
Test 1	15	4	4	2	1	1	2
Test 2	14	2	5	1	1	1	1

Angelina	ACC USAGE (sur 6)	ACC VERBAL (sur 6)	erreurs ORTHO
Mémo	6	0,5	5
Dictée	5	5	5



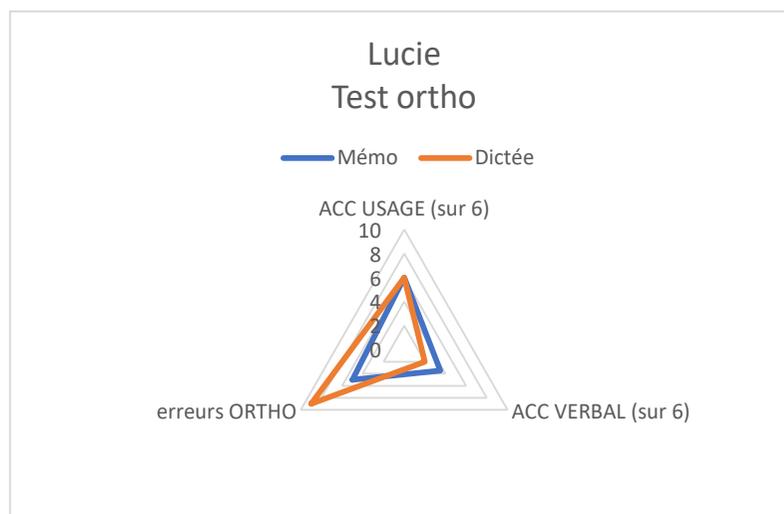
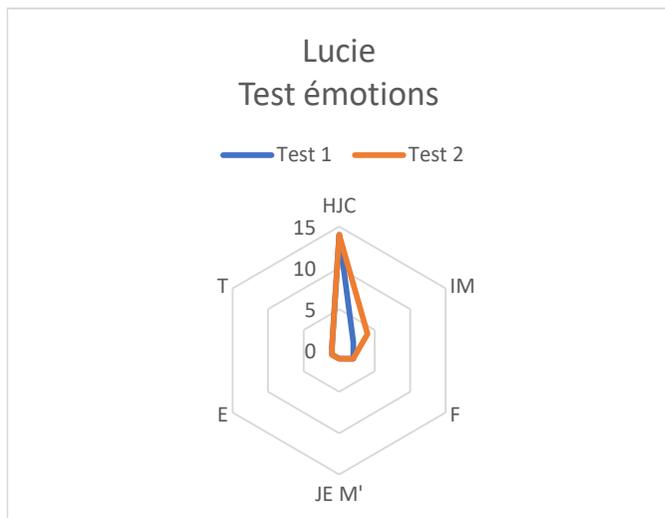
Eliott	HJC	IM	F	JE M'	E	T	VISAGE
Test 1	13	2	4	1	1	1	1
Test 2	6	2	2	1	1	1	2

Eliott	ACC USAGE (sur 6)	ACC VERBAL (sur 6)	erreurs ORTHO
Mémo	0	0	5
Dictée	0	0	8



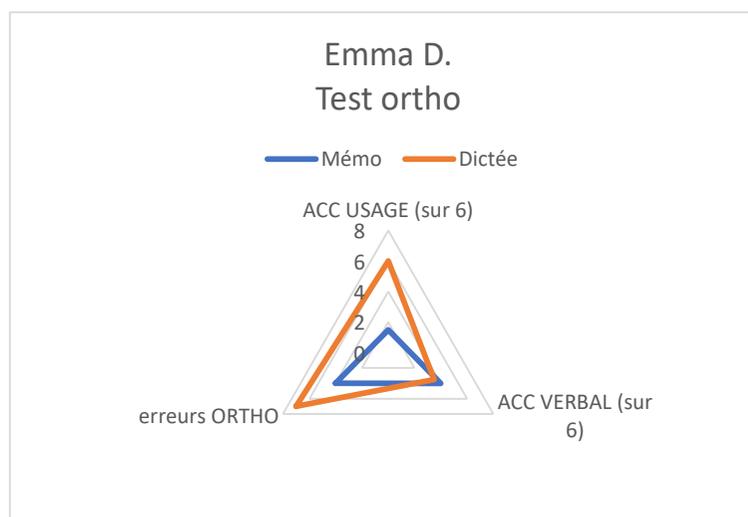
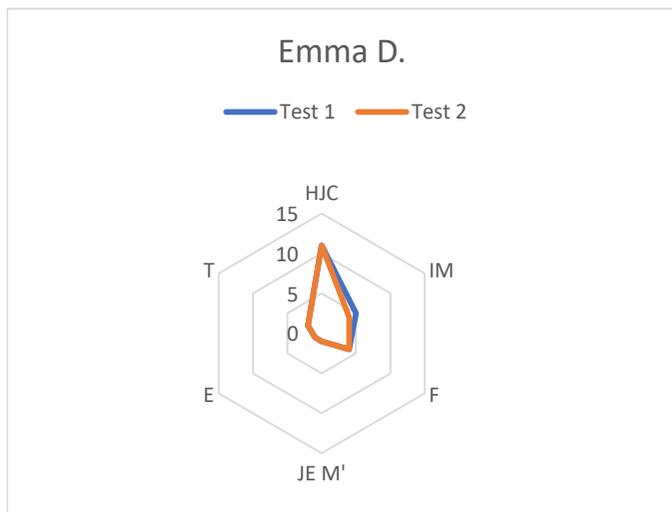
Lucie	HJC	IM	F	JE M'	E	T	VISAGE
Test 1	14	2	2	1	1	1	2
Test 2	14	4	2	1	1	1	2

Lucie	ACC USAGE (sur 6)	ACC VERBAL (sur 6)	erreurs ORTHO
Mémo	6	3,5	5
Dictée	6	2	9

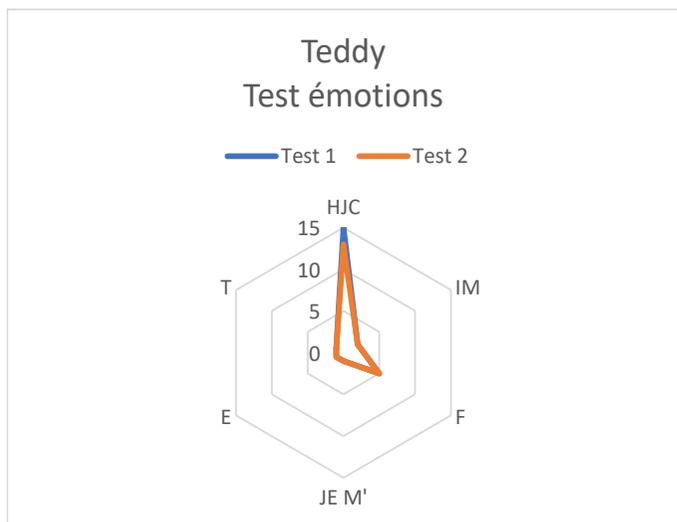


Emma D	HJC	IM	F	JE M'	E	T	VISAGE
Test 1	11	5	4	1	1	2	0
Test 2	11	4	4	1	1	2	1

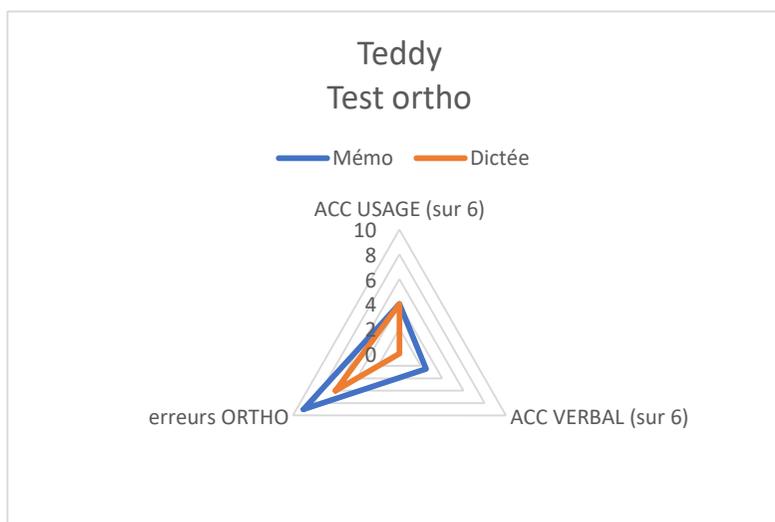
Emma D	ACC USAGE (sur 6)	ACC VERBAL (sur 6)	erreurs ORTHO
Mémo	1,5	4	4
Dictée	6	3,5	7



Teddy	HJC	IM	F	JE M'	E	T	VISAGE
Test 1	15	2	5	1	1	1	2
Test 2	13	2	5	1	1	1	2

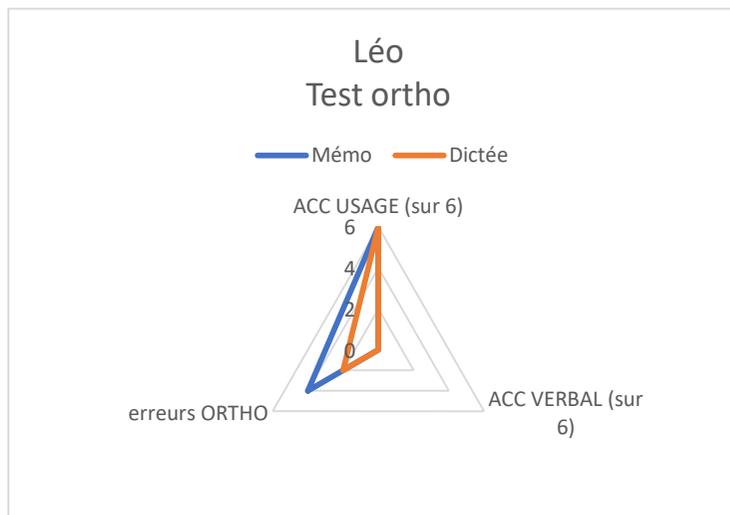
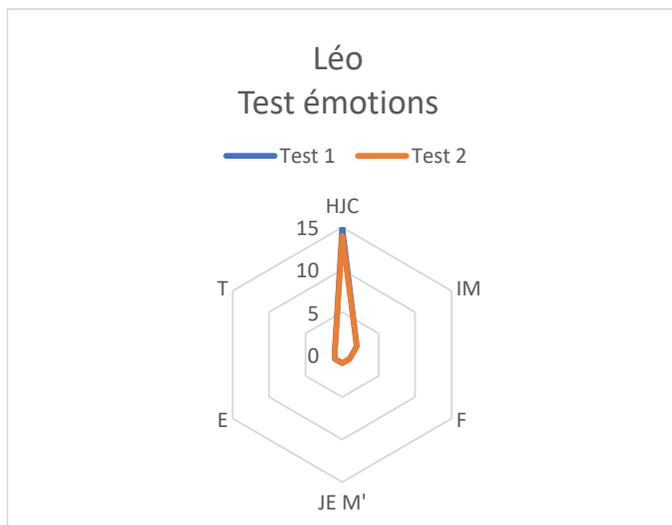


Teddy	ACC USAGE (sur 6)	ACC VERBAL (sur 6)	erreurs ORTHO
Mémo	4	2,5	9
Dictée	4	0	6



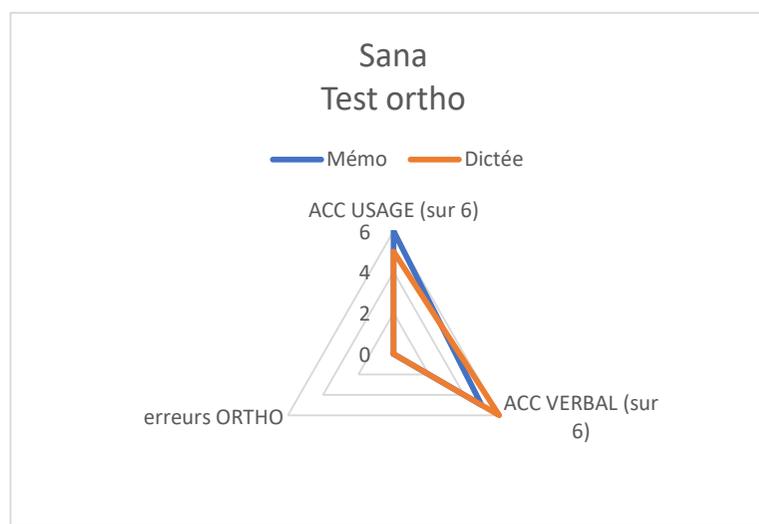
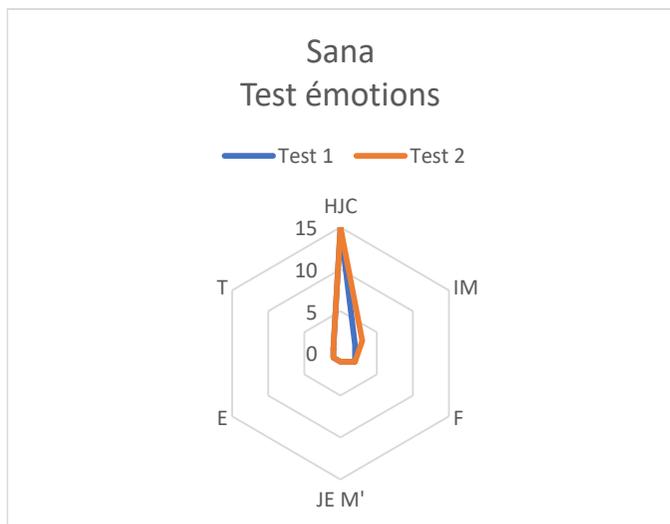
Léo	HJC	IM	F	JE M'	E	T	VISAGE
Test 1	15	2	1	1	1	1	2
Test 2	14	2	1	1	1	1	2

Léo	ACC USAGE (sur 6)	ACC VERBAL (sur 6)	erreurs ORTHO
Mémo	6	0	4
Dictée	6	0	2



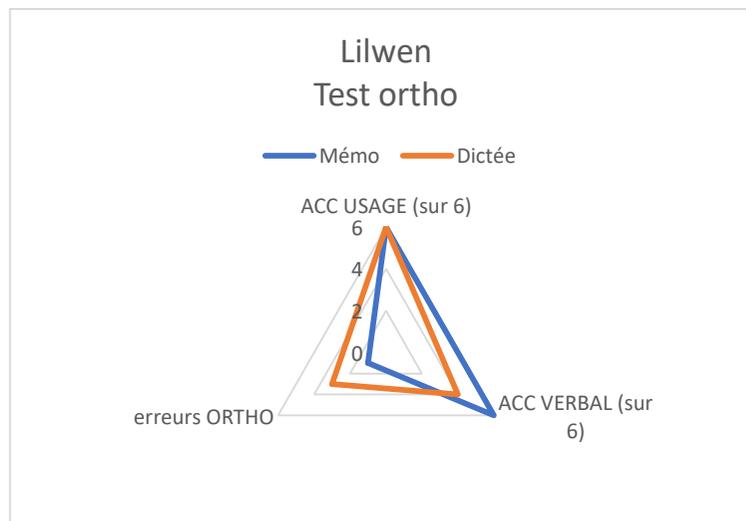
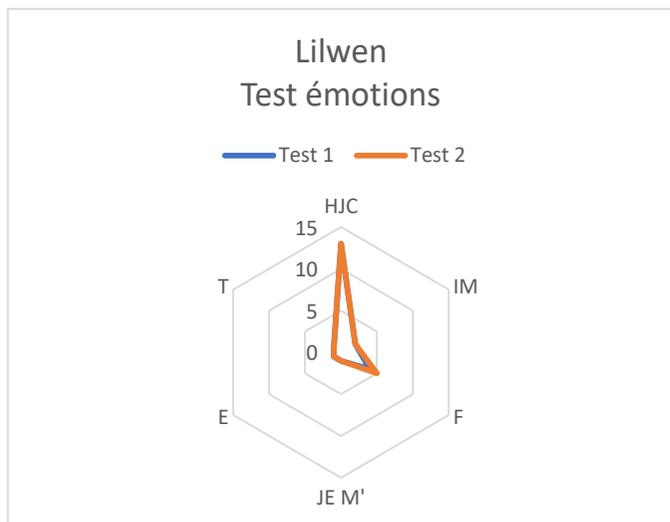
Sana	HJC	IM	F	JE M'	E	T	VISAGE
Test 1	15	2	2	1	1	1	2
Test 2	15	3	2	1	1	1	1

Sana	ACC USAGE (sur 6)	ACC VERBAL (sur 6)	erreurs ORTHO
Mémo	6	5	0
Dictée	5	6	0



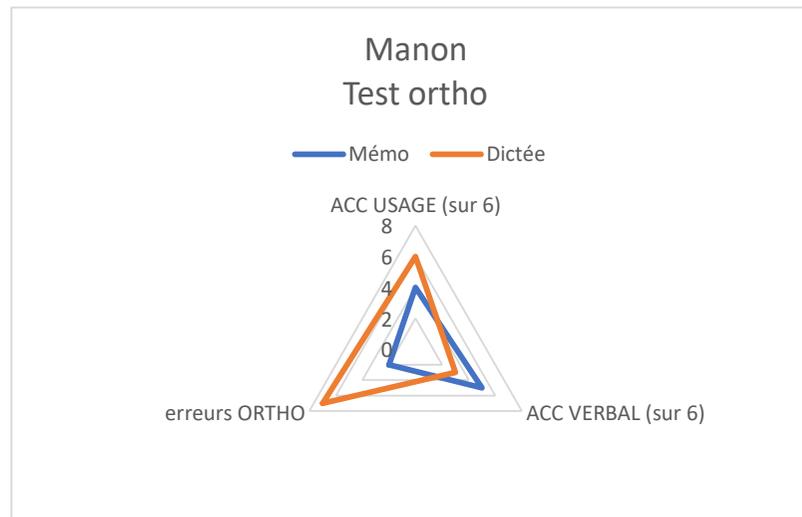
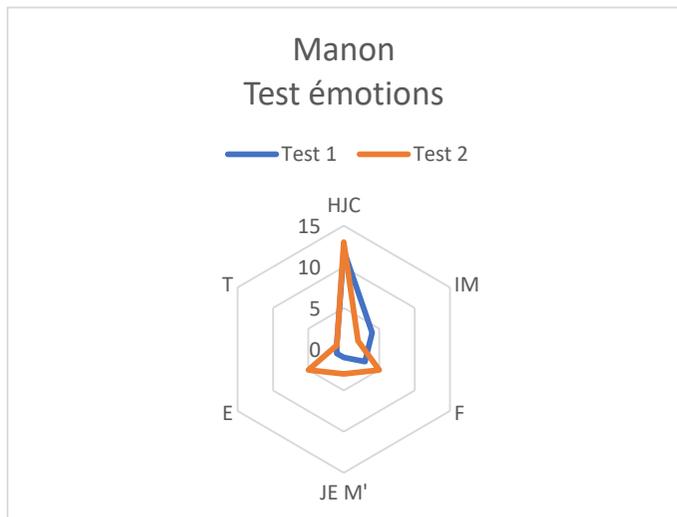
Lilwen	HJC	IM	F	JE M'	E	T	VISAGE
Test 1	13	2	4	1	1	1	1
Test 2	13	2	5	1	1	1	2

Lilwen	ACC USAGE (sur 6)	ACC VERBAL (sur 6)	erreurs ORTHO
Mémo	6	6	1
Dictée	6	4	3



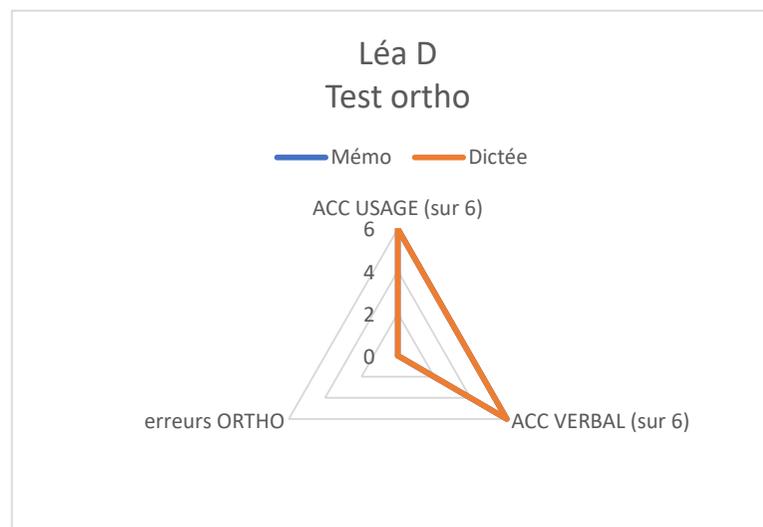
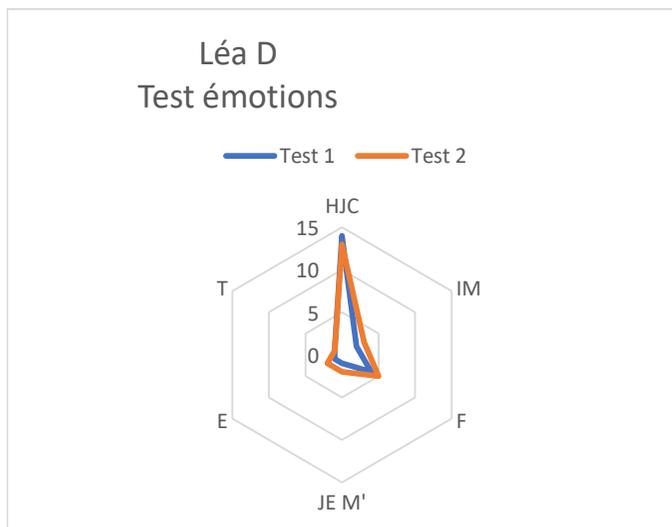
Manon	HJC	IM	F	JE M'	E	T	VISAGE
Test 1	12	4	3	1	1	1	1
Test 2	13	2	5	3	5	1	2

Manon	ACC USAGE (sur 6)	ACC VERBAL (sur 6)	erreurs ORTHO
Mémo	4	5	2
Dictée	6	3	7



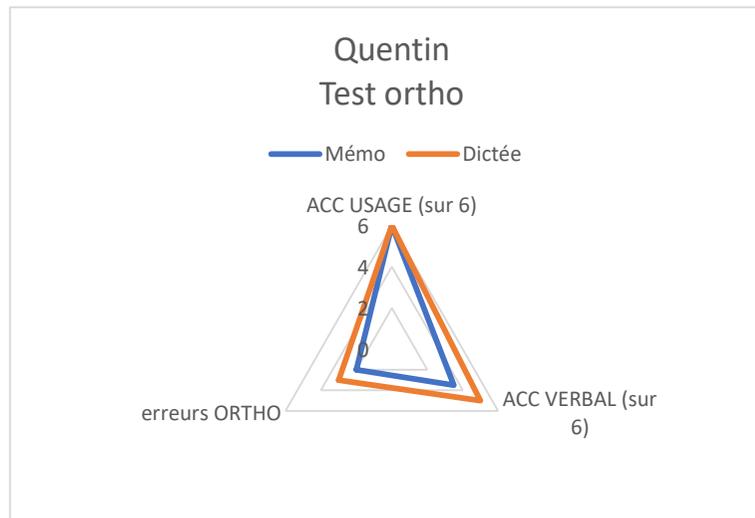
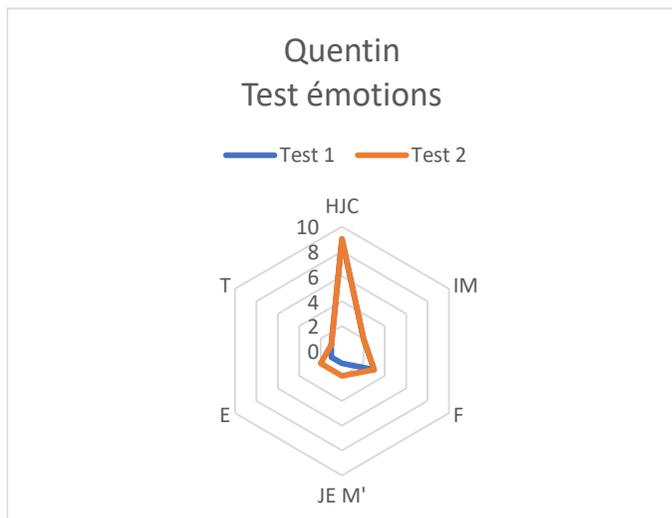
Léa D	HJC	IM	F	JE M'	E	T	VISAGE
Test 1	14	2	4	1	1	1	1
Test 2	13	3	5	2	2	1	2

Léa D	ACC USAGE (sur 6)	ACC VERBAL (sur 6)	erreurs ORTHO
Mémo	6	6	0
Dictée	6	6	0



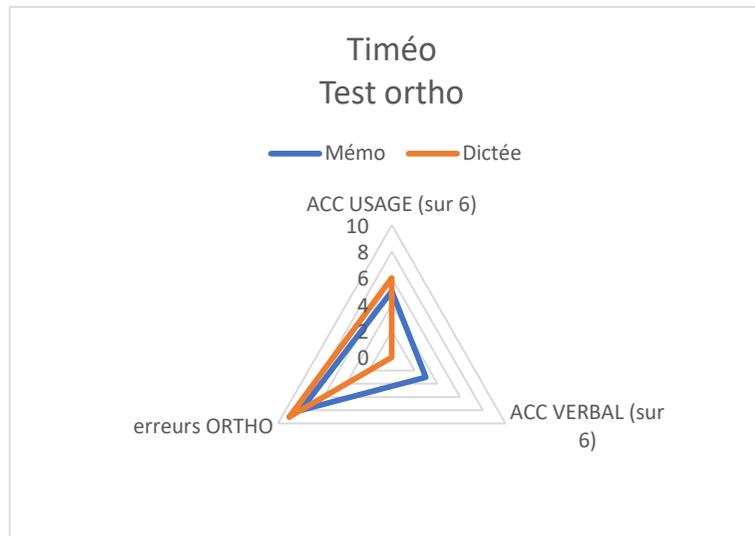
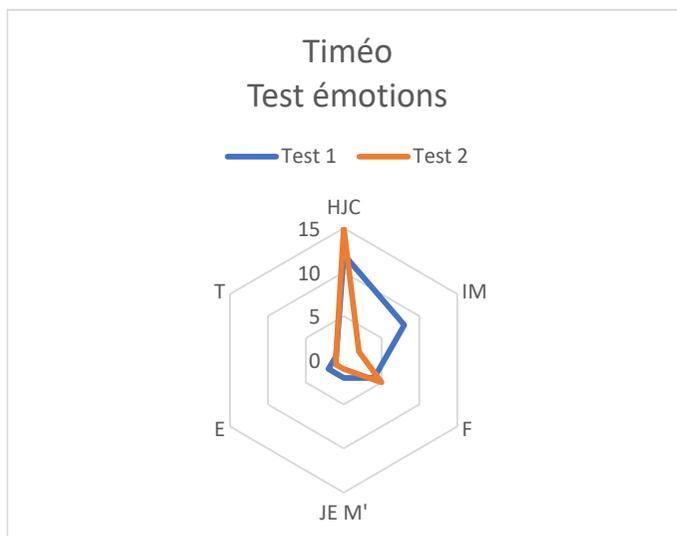
Quentin	HJC	IM	F	JE M'	E	T	VISAGE
Test 1	9	2	3	1	1	1	1
Test 2	9	2	3	2	2	1	2

Quentin	ACC USAGE (sur 6)	ACC VERBAL (sur 6)	erreurs ORTHO
Mémo	6	3,5	2
Dictée	6	5	3



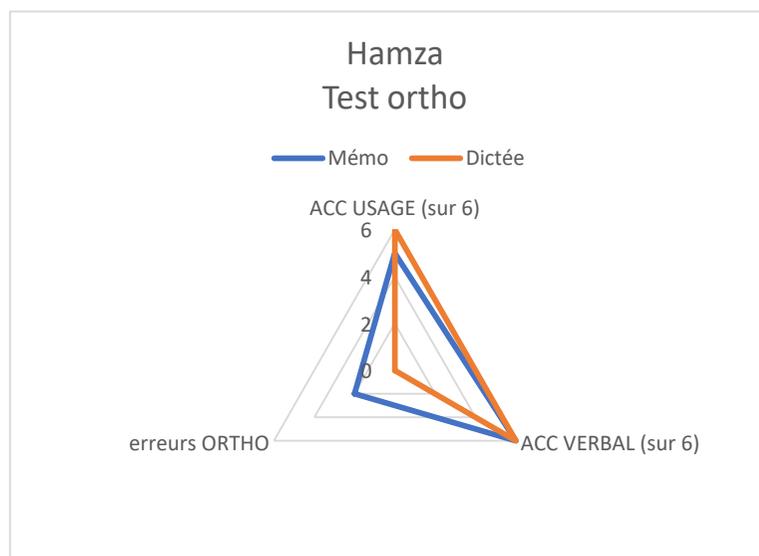
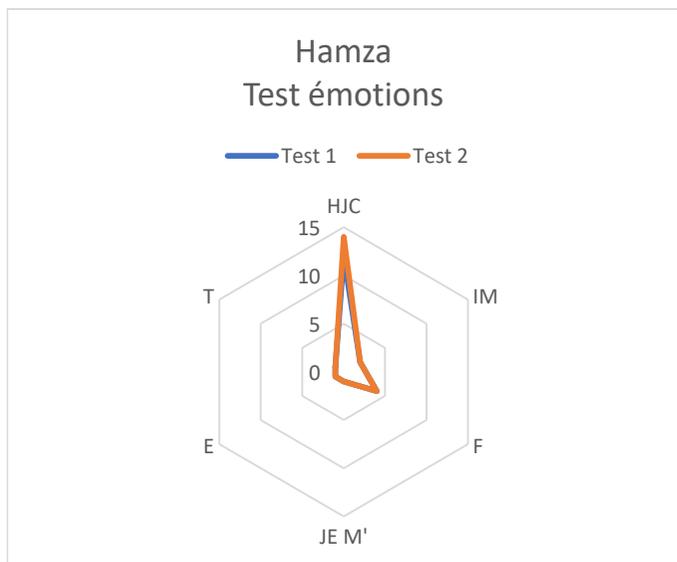
Timéo	HJC	IM	F	JE M'	E	T	VISAGE
Test 1	12	8	4	2	2	1	1
Test 2	15	2	5	1	1	1	1

Timéo	ACC USAGE (sur 6)	ACC VERBAL (sur 6)	erreurs ORTHO
Mémo	5	3	8
Dictée	6	0	9



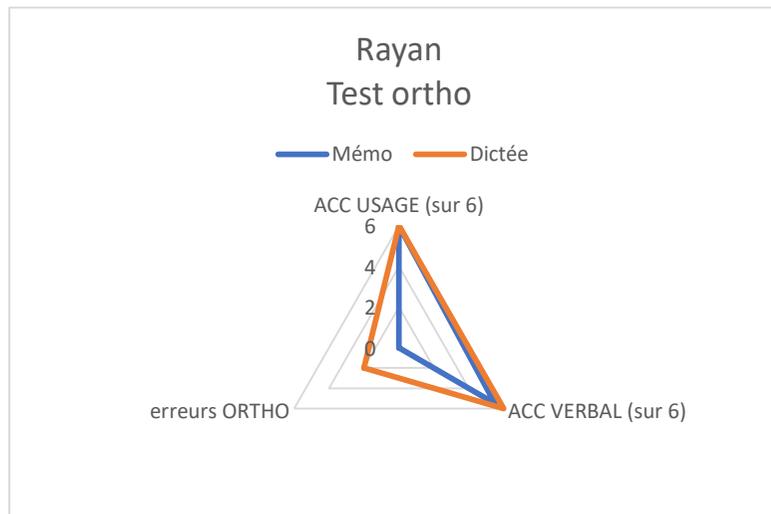
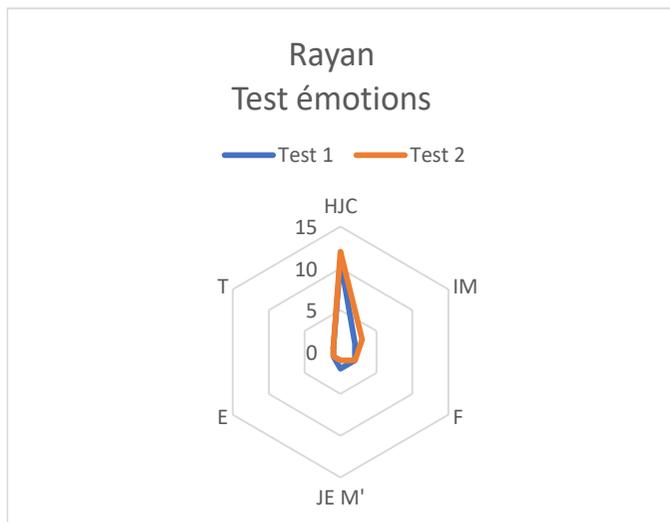
Hamza	HJC	IM	F	JE M'	E	T	VISAGE
Test 1	12	2	4	1	1	1	2
Test 2	14	2	4	1	1	1	2

Hamza	ACC USAGE (sur 6)	ACC VERBAL (sur 6)	erreurs ORTHO
Mémo	5	6	2
Dictée	6	6	0



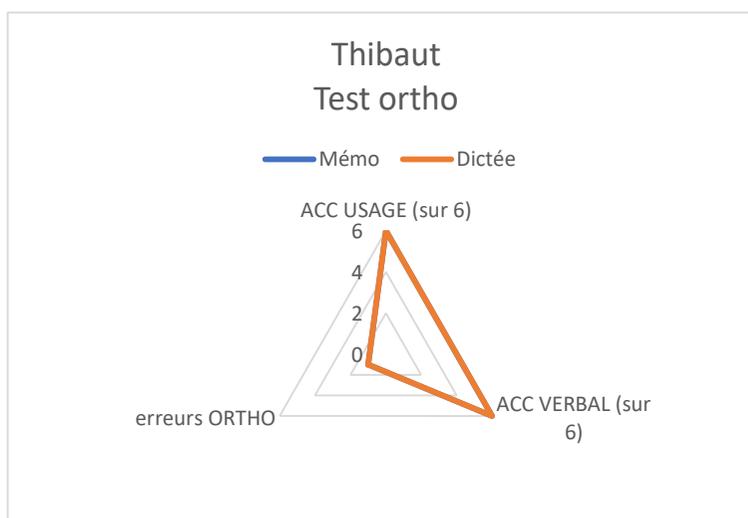
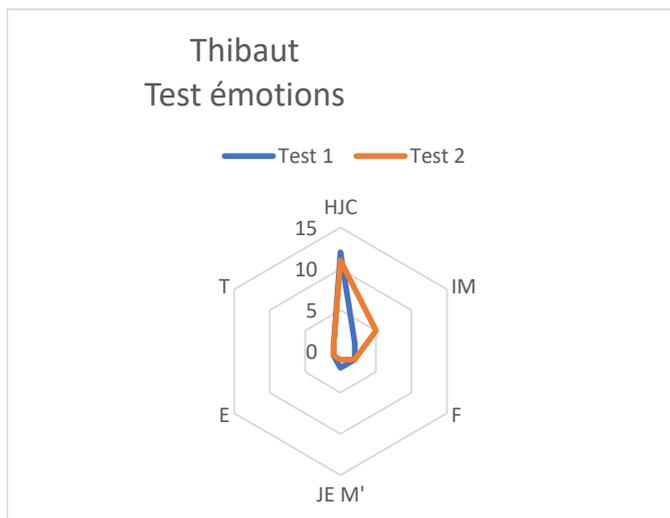
Rayan	HJC	IM	F	JE M'	E	T	VISAGE
Test 1	11	2	2	2	1	1	1
Test 2	12	3	2	1	1	1	2

Rayan	ACC USAGE (sur 6)	ACC VERBAL (sur 6)	erreurs ORTHO
Mémo	6	5,5	0
Dictée	6	6	2



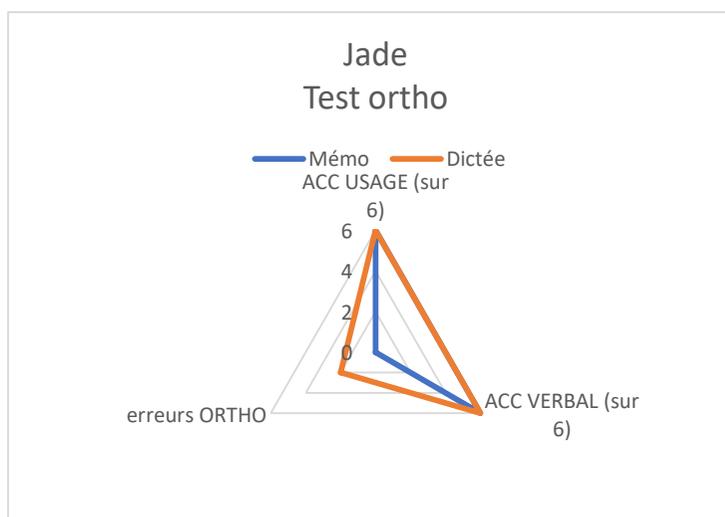
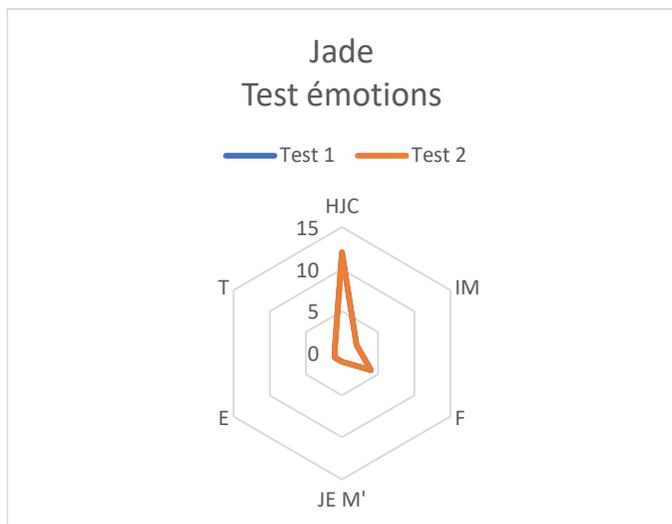
Thibaut	HJC	IM	F	JE M'	E	T	VISAGE
Test 1	12	2	2	2	1	1	2
Test 2	11	5	2	1	1	1	1

Thibaut	ACC USAGE (sur 6)	ACC VERBAL (sur 6)	erreurs ORTHO
Mémo	6	6	1
Dictée	6	6	1



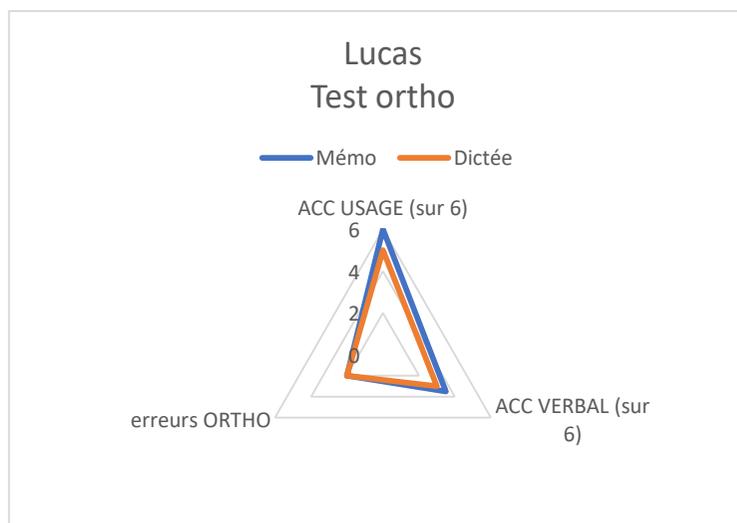
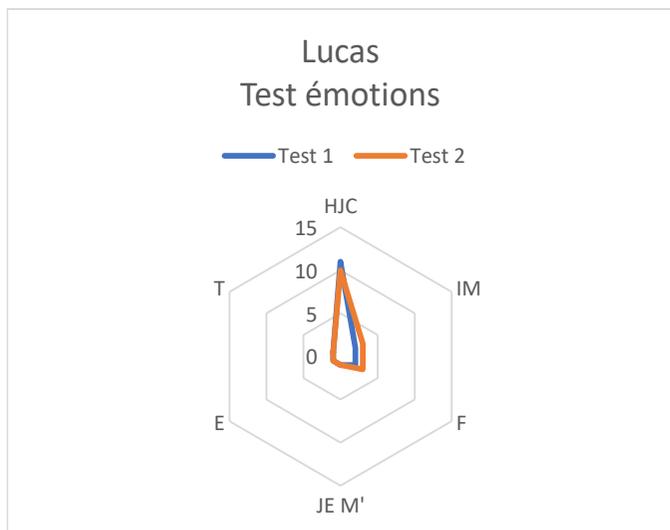
Jade	HJC	IM	F	JE M'	E	T	VISAGE
Test 1	12	2	4	1	1	1	2
Test 2	12	2	4	1	1	1	2

Jade	ACC USAGE (sur 6)	ACC VERBAL (sur 6)	erreurs ORTHO
Mémo	6	6	0
Dictée	6	6	2



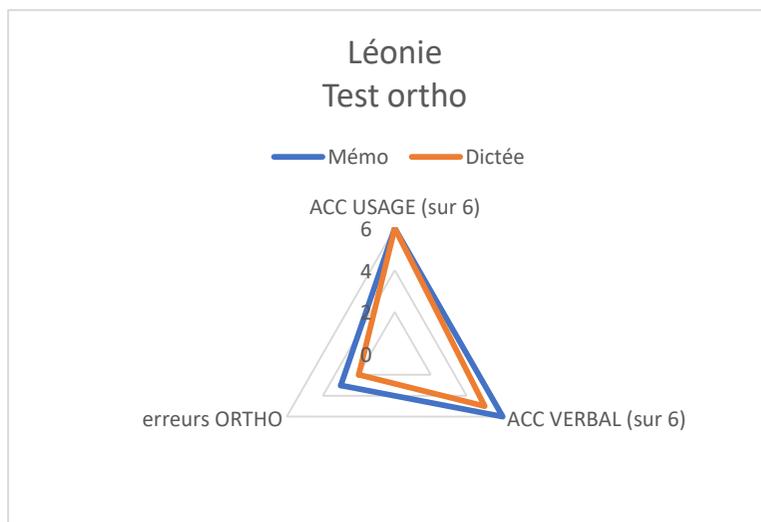
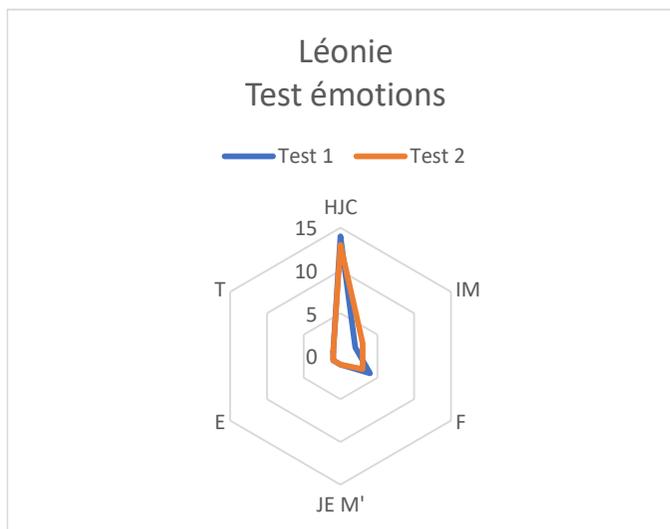
Lucas	HJC	IM	F	JE M'	E	T	VISAGE
Test 1	11	2	2	1	1	1	1
Test 2	10	3	3	1	1	1	0

Lucas	ACC USAGE (sur 6)	ACC VERBAL (sur 6)	erreurs ORTHO
Mémo	6	3,5	2
Dictée	5	3	2



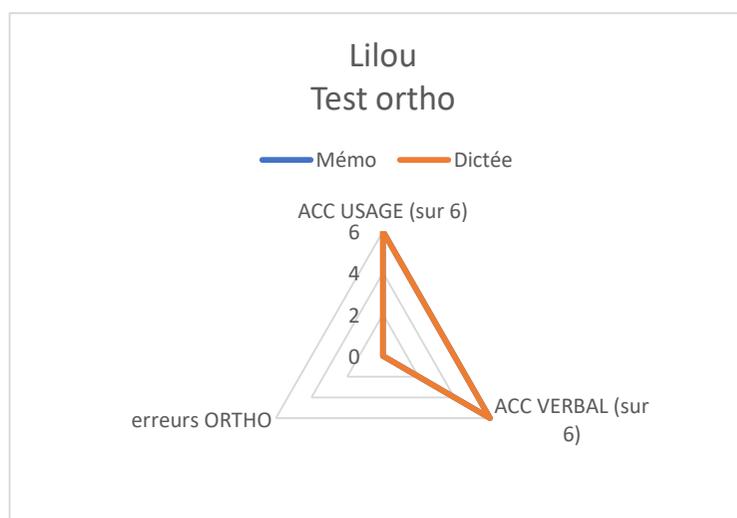
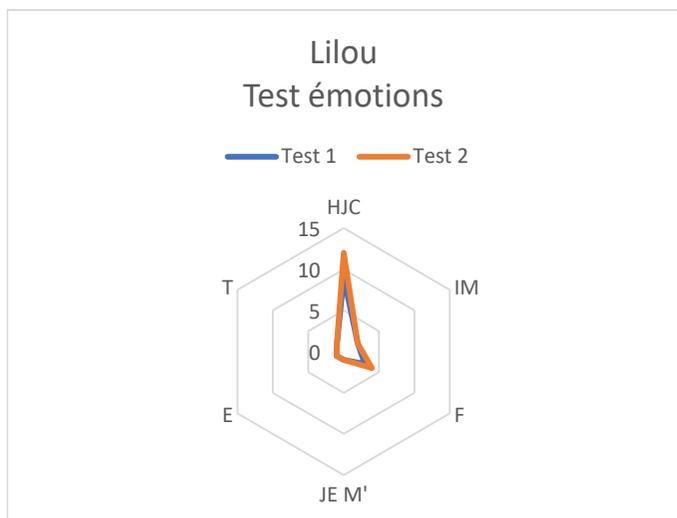
Léonie	HJC	IM	F	JE M'	E	T	VISAGE
Test 1	14	2	4	1	1	1	2
Test 2	13	3	3	1	1	1	1

Léonie	ACC USAGE (sur 6)	ACC VERBAL (sur 6)	erreurs ORTHO
Mémo	6	6	3
Dictée	6	5	2

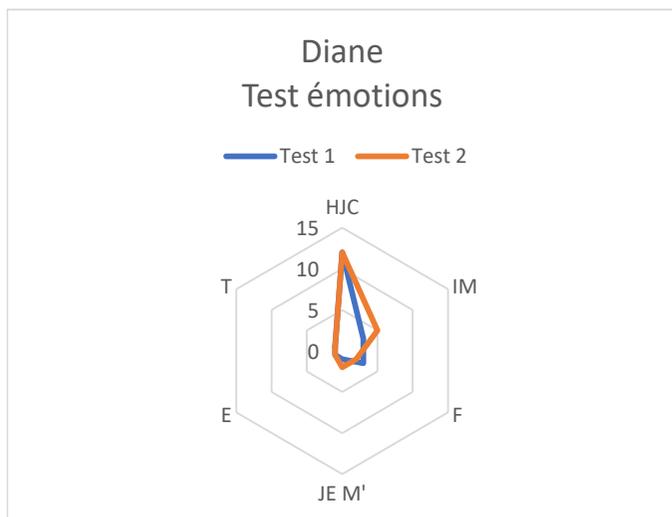


Lilou	HJC	IM	F	JE M'	E	T	VISAGE
Test 1	9	2	3	1	1	1	2
Test 2	12	2	4	1	1	1	2

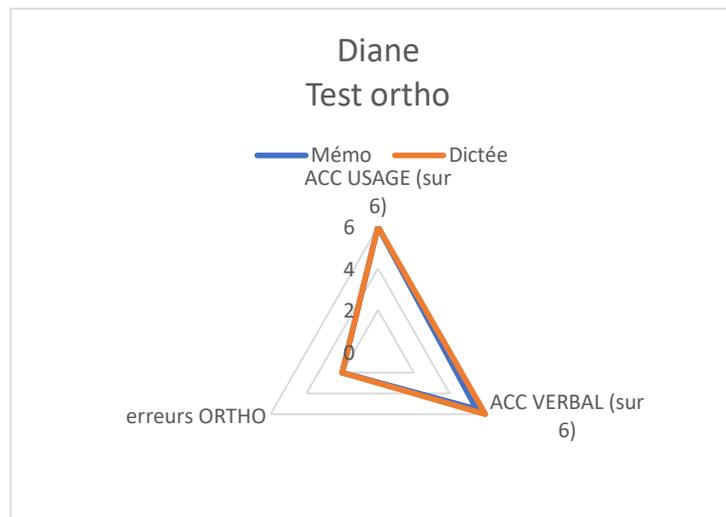
Lilou	ACC USAGE (sur 6)	ACC VERBAL (sur 6)	erreurs ORTHO
Mémo	6	6	0
Dictée	6	6	0



Diane	HJC	IM	F	JE M'	E	T	VISAGE
Test 1	12	3	3	1	1	1	1
Test 2	12	5	2	2	1	1	0

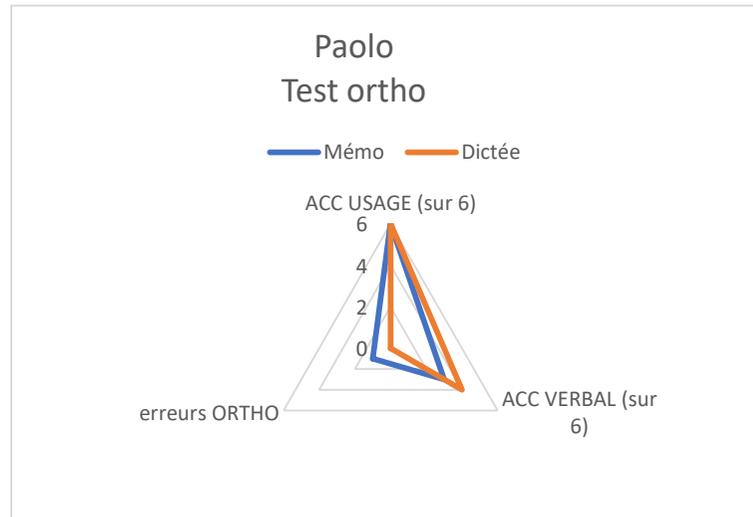
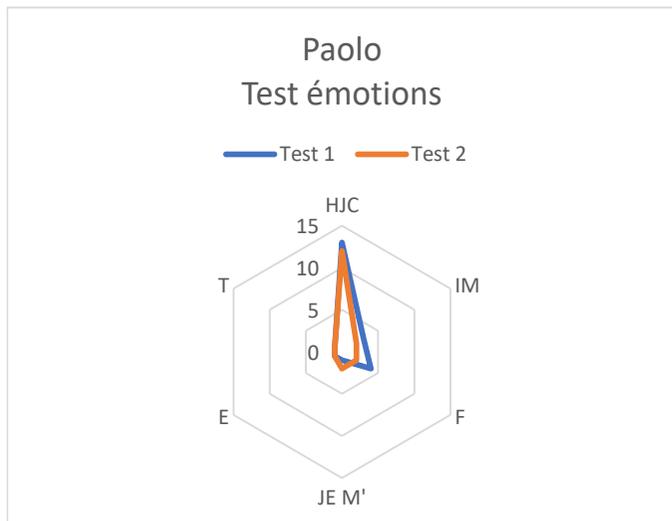


Diane	ACC USAGE (sur 6)	ACC VERBAL (sur 6)	erreurs ORTHO
Mémo	6	5,5	2
Dictée	6	6	2



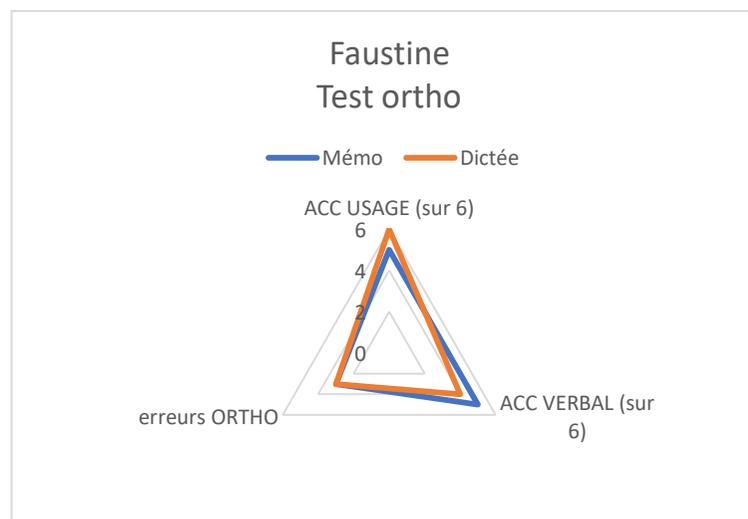
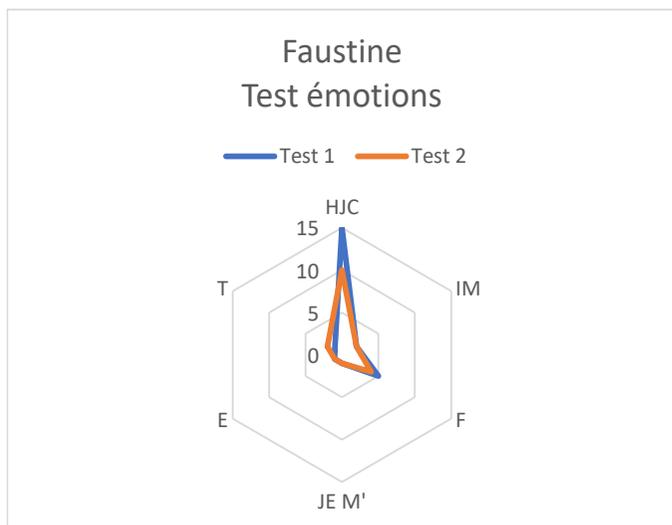
Paolo	HJC	IM	F	JE M'	E	T	VISAGE
Test 1	13	3	4	1	1	1	2
Test 2	12	2	2	2	1	1	1

Paolo	ACC USAGE (sur 6)	ACC VERBAL (sur 6)	erreurs ORTHO
Mémo	6	3	1
Dictée	6	4	0



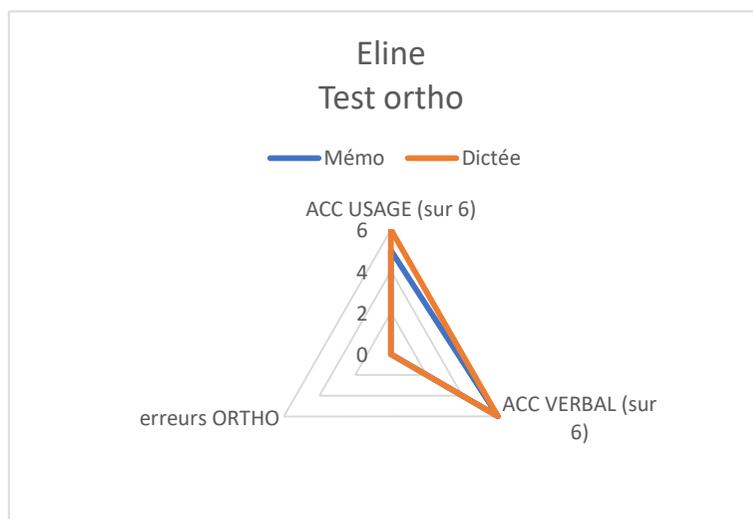
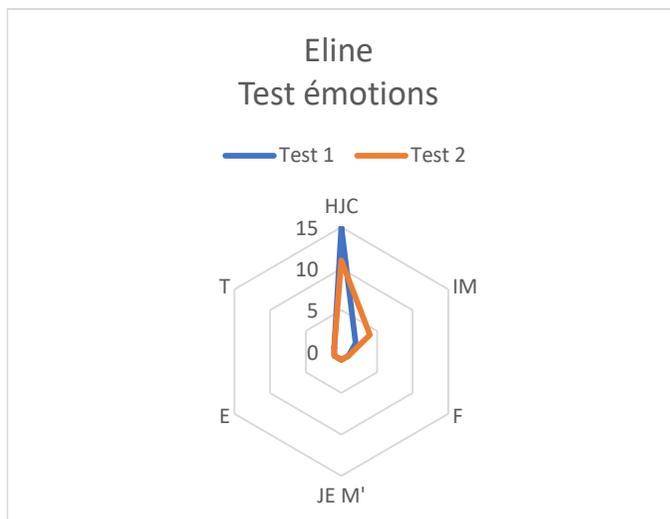
Faustine	HJC	IM	F	JE M'	E	T	VISAGE
Test 1	15	2	5	1	1	1	2
Test 2	10	2	4	1	1	2	1

Faustine	ACC USAGE (sur 6)	ACC VERBAL (sur 6)	erreurs ORTHO
Mémo	5	5	3
Dictée	6	4	3



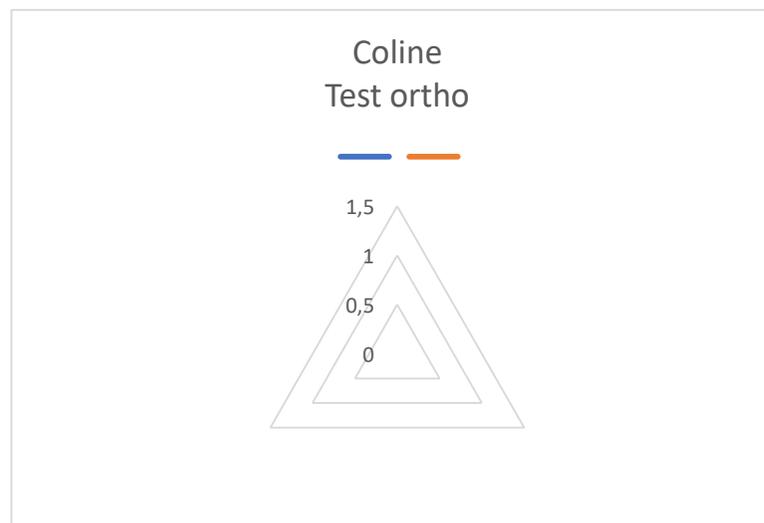
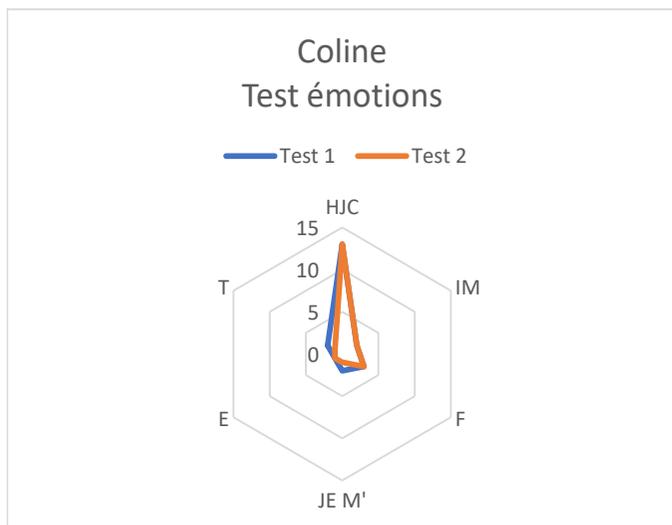
Eline	HJC	IM	F	JE M'	E	T	VISAGE
Test 1	15	2	1	1	1	1	2
Test 2	11	4	1	1	1	1	0

Eline	ACC USAGE (sur 6)	ACC VERBAL (sur 6)	erreurs ORTHO
Mémo	5	6	0
Dictée	6	6	0



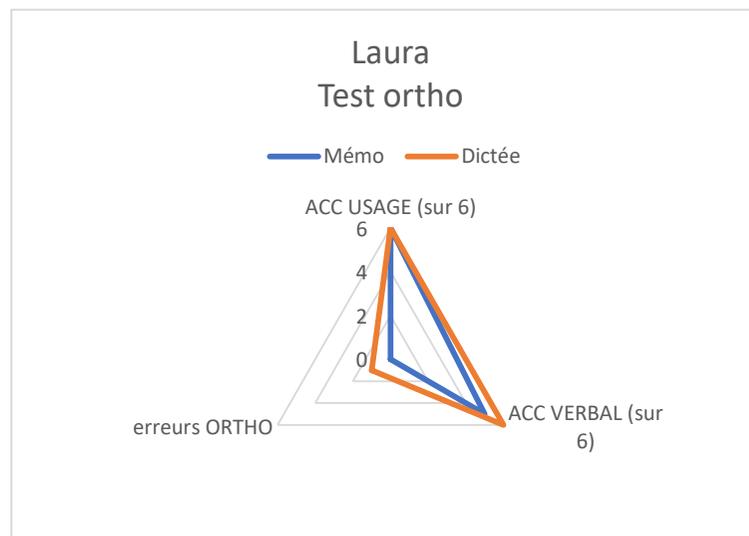
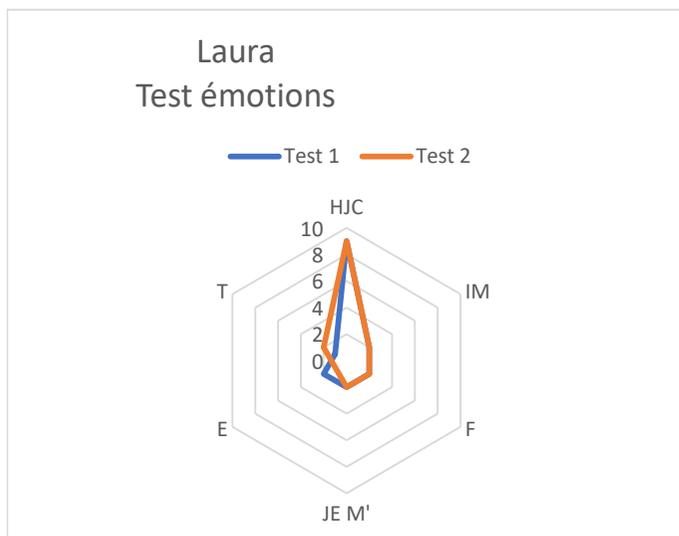
Coline	HJC	IM	F	JE M'	E	T	VISAGE
Test 1	13	2	3	2	1	2	2
Test 2	13	2	3	1	1	1	2

Coline	ACC USAGE (sur 6)	ACC VERBAL (sur 6)	erreurs ORTHO
Mémo	6	6	0
Dictée	6	6	0



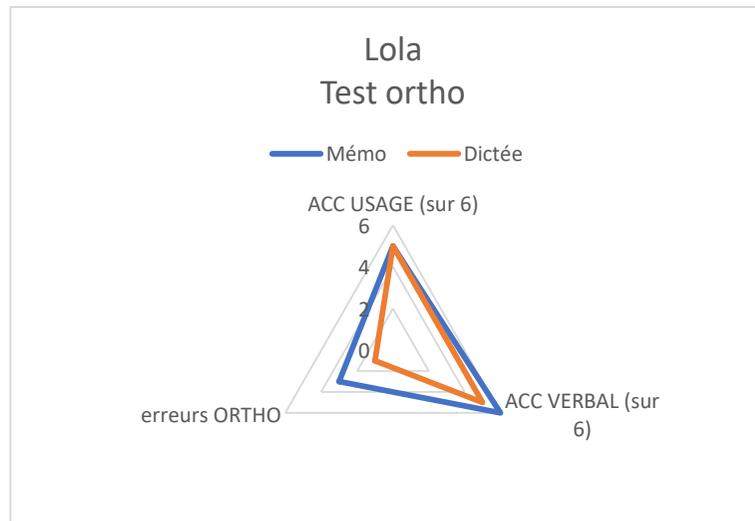
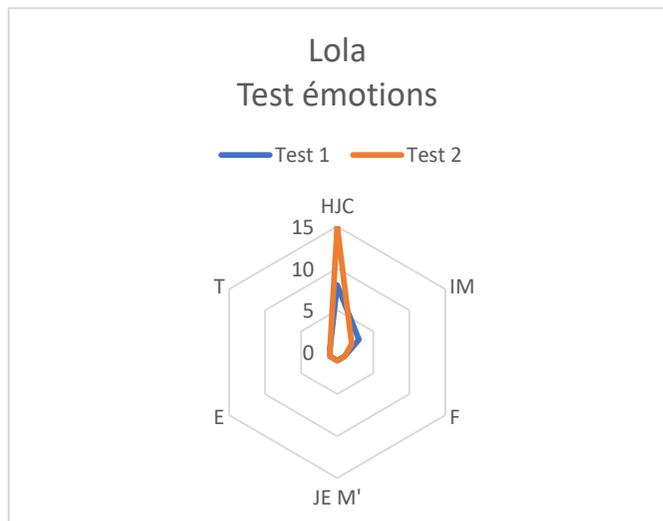
Laura	HJC	IM	F	JE M'	E	T	VISAGE
Test 1	9	2	2	2	2	1	1
Test 2	9	2	2	2	1	2	0

Laura	ACC USAGE (sur 6)	ACC VERBAL (sur 6)	erreurs ORTHO
Mémo	6	5	0
Dictée	6	6	1



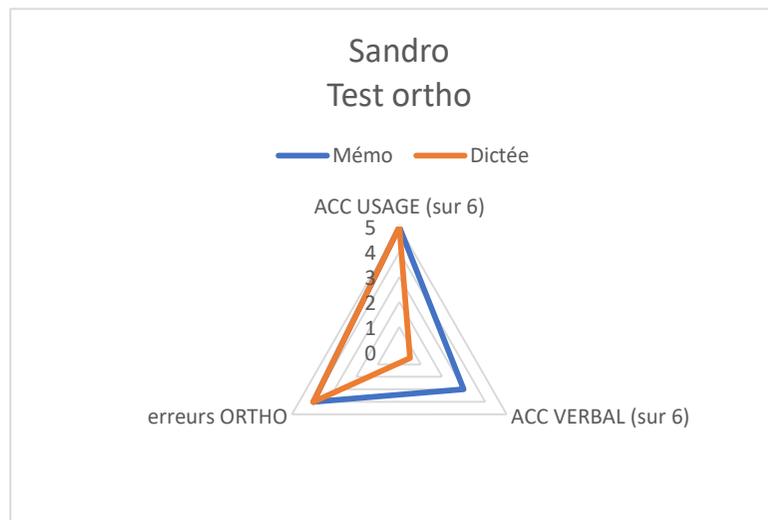
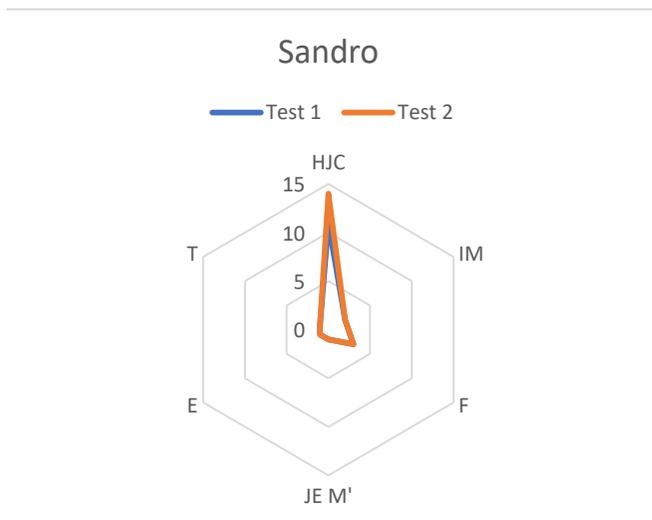
Lola	HJC	IM	F	JE M'	E	T	VISAGE
Test 1	8	3	1	1	1	1	1
Test 2	15	2	1	1	1	1	2

lola	ACC USAGE (sur 6)	ACC VERBAL (sur 6)	erreurs ORTHO
Mémo	5	6	3
Dictée	5	5	1



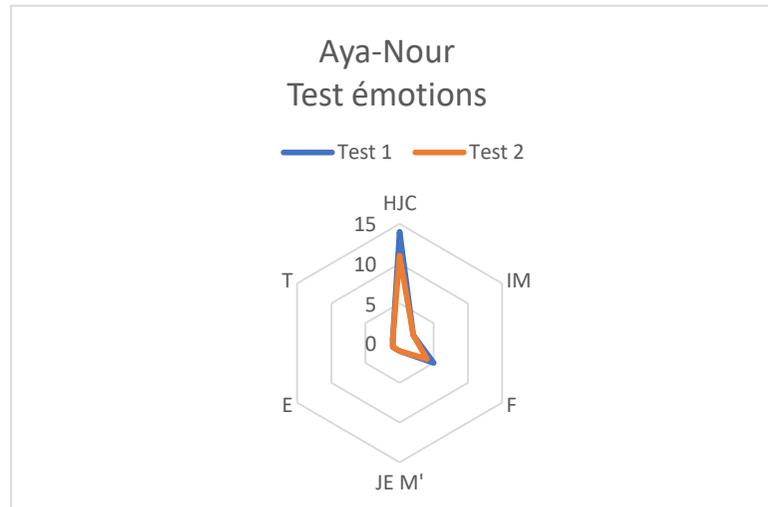
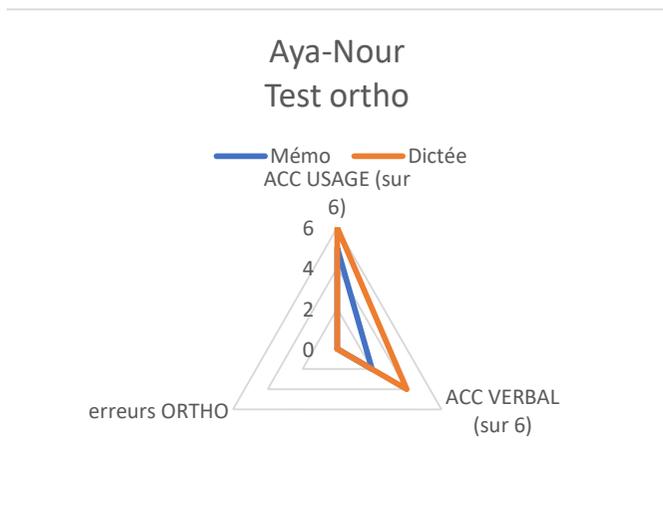
Sandro	HJC	IM	F	JE M'	E	T	VISAGE
Test 1	11	2	3	1	1	1	2
Test 2	14	2	3	1	1	1	2

Sandro	ACC USAGE (sur 6)	ACC VERBAL (sur 6)	erreurs ORTHO
Mémo	5	3	4
Dictée	5	0,5	4



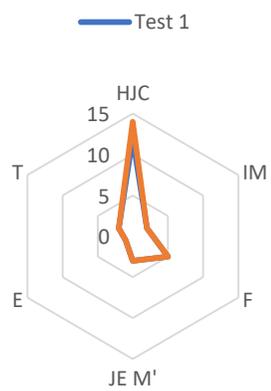
Aya-Nour	HJC	IM	F	JE M'	E	T	VISAGE
Test 1	14	2	5	1	1	1	2
Test 2	11	2	4	1	1	1	1

Aya-Nour	ACC USAGE (sur 6)	ACC VERBAL (sur 6)	erreurs ORTHO
Mémo	5	2	0
Dictée	6	4	0



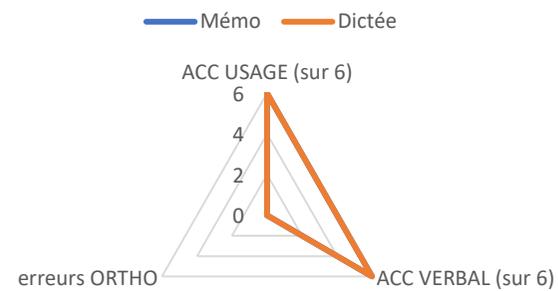
Gabriel	HJC	IM	F	JE M'	E	T	VISAGE
Test 1	12	2	5	3	1	2	0
Test 2	14	2	5	3	1	2	1

Gabriel
Test émotions



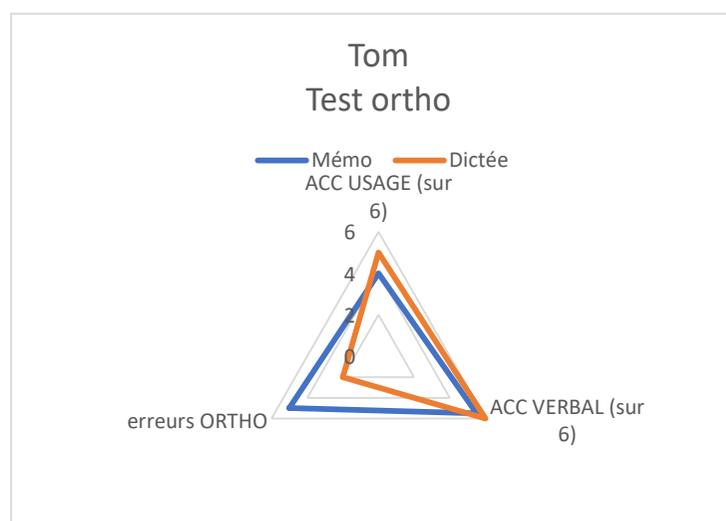
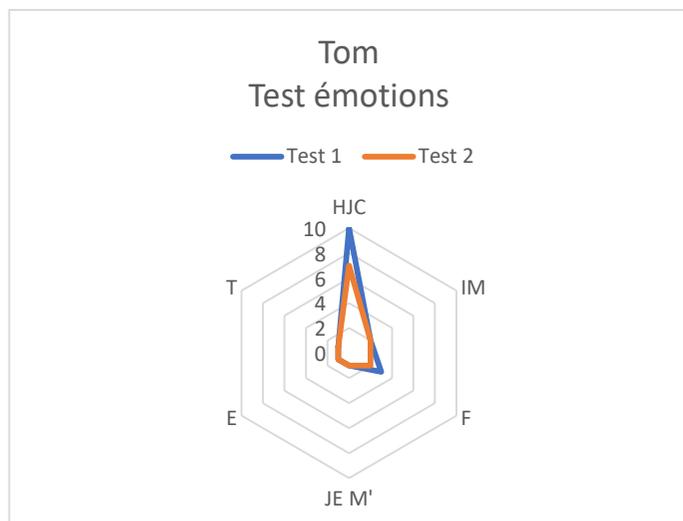
Gabriel	ACC USAGE (sur 6)	ACC VERBAL (sur 6)	erreurs ORTHO
Mémo	6	6	0
Dictée	6	6	0

Gabriel
Test ortho

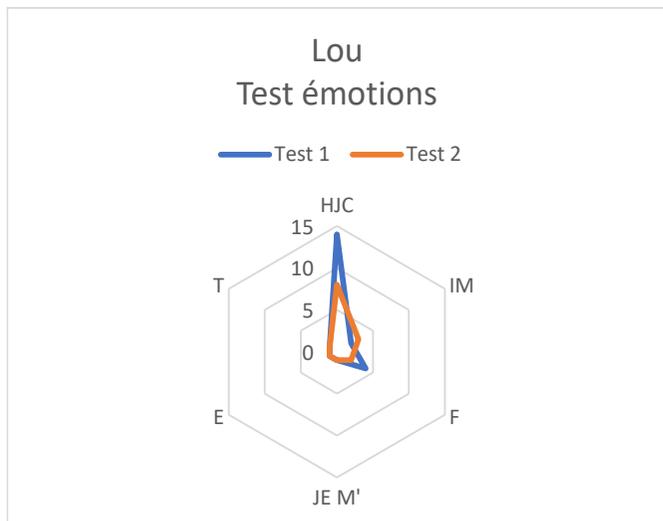


Tom	HJC	IM	F	JE M'	E	T	VISAGE
Test 1	10	2	3	1	1	1	1
Test 2	7	2	2	1	1	1	0

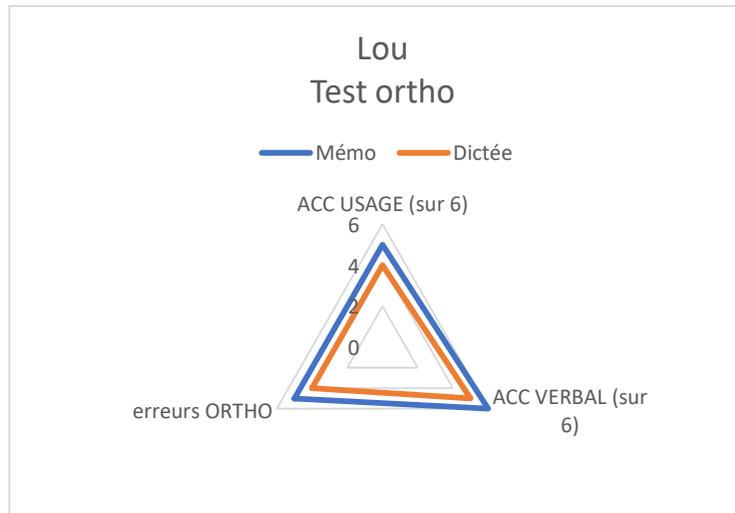
Tom	ACC USAGE (sur 6)	ACC VERBAL (sur 6)	erreurs ORTHO
Mémo	4	5,5	5
Dictée	5	6	2



Lou	HJC	IM	F	JE M'	E	T	VISAGE
Test 1	14	2	4	1	1	1	1
Test 2	8	3	2	1	1	1	0

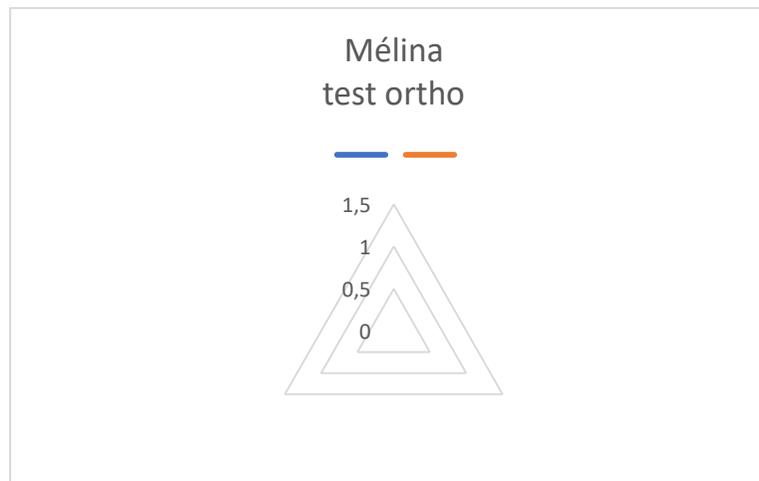
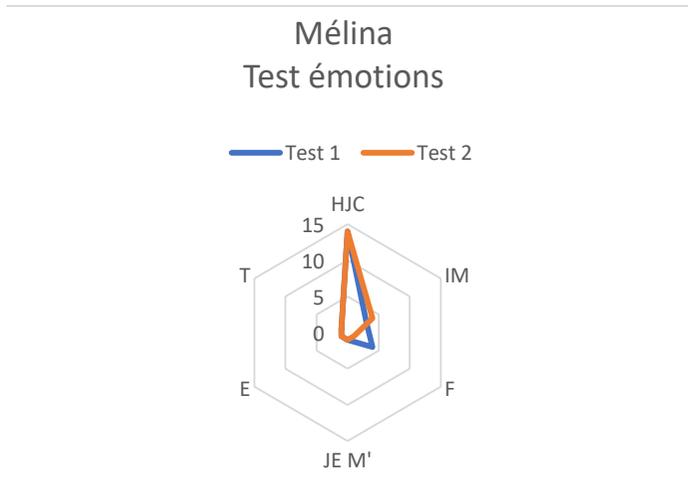


Lou	ACC USAGE (sur 6)	ACC VERBAL (sur 6)	erreurs ORTHO
Mémo	5	6	5
Dictée	4	5	4



Méline	HJC	IM	F	JE M'	E	T	VISAGE
Test 1	14	3	4	1	1	1	2
Test 2	14	4	1	1	1	1	2

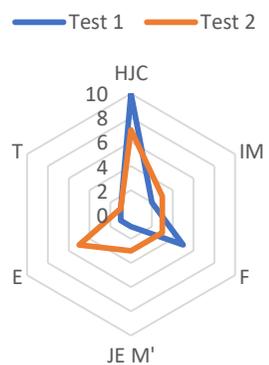
Méline	ACC USAGE (sur 6)	ACC VERBAL (sur 6)	erreurs ORTHO
Mémo	4	3	1
Dictée	5	0	3



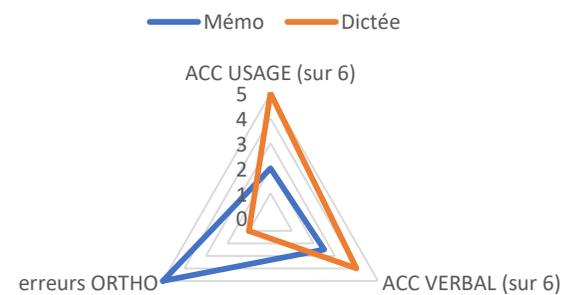
Esteban	HJC	IM	F	JE M'	E	T	VISAGE
Test 1	10	2	5	1	1	1	0
Test 2	7	3	3	3	5	1	-1

Esteban	ACC USAGE (sur 6)	ACC VERBAL (sur 6)	erreurs ORTHO
Mémo	2	2,5	5
Dictée	5	4	1

Esteban
Test émotions

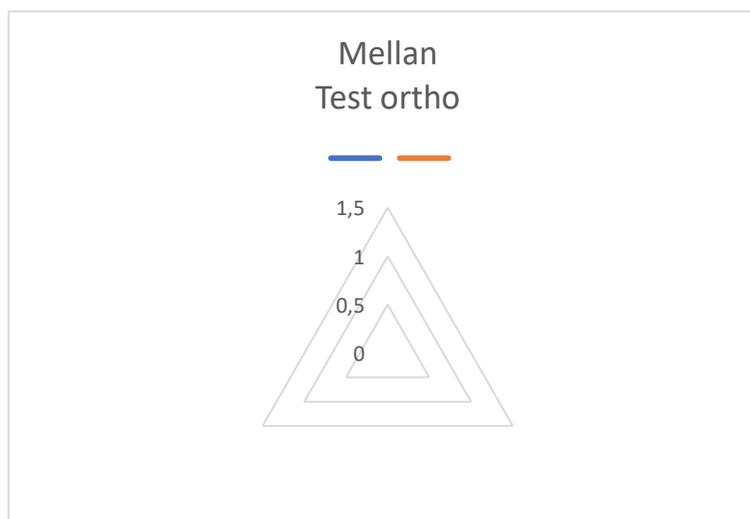
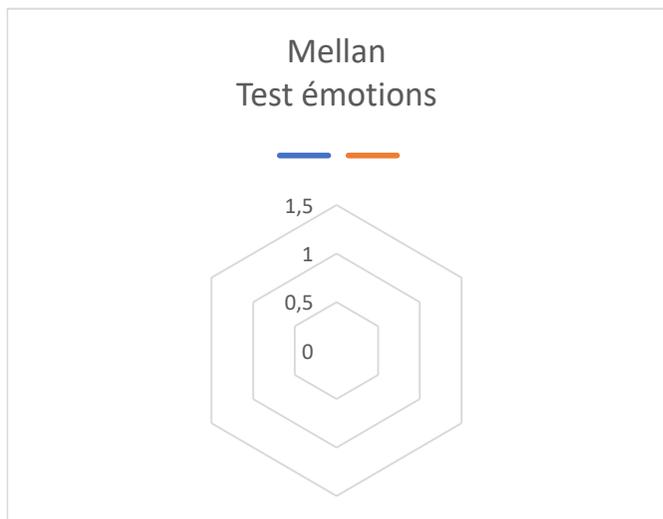


Esteban
Test ortho

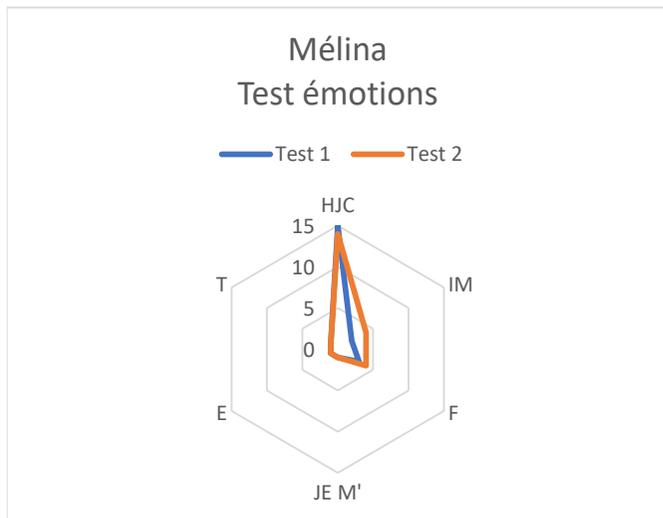


Mellan	HJC	IM	F	JE M'	E	T	VISAGE
Test 1	15	2	2	1	1	1	2
Test 2	15	3	2	1	1	1	2

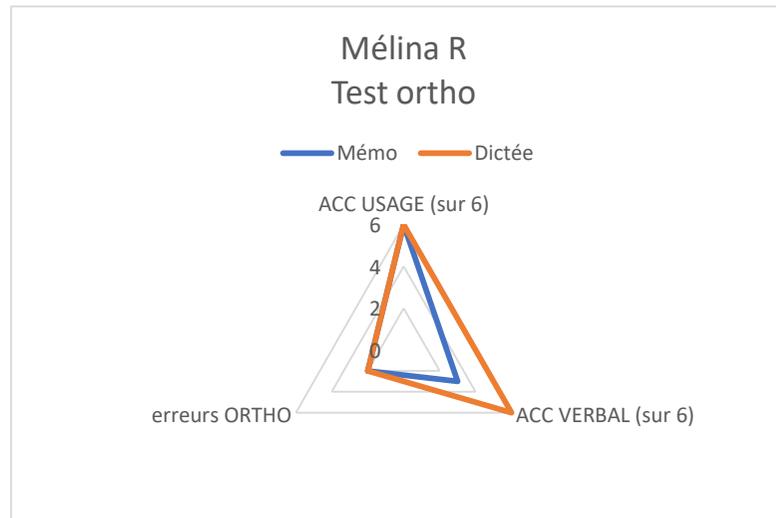
Mellan	ACC USAGE (sur 6)	ACC VERBAL (sur 6)	erreurs ORTHO
Mémo	6	5	0
Dictée	6	6	0



Mélina R	HJC	IM	F	JE M'	E	T	VISAGE
Test 1	15	2	3	1	1	1	2
Test 2	14	4	4	1	1	1	1

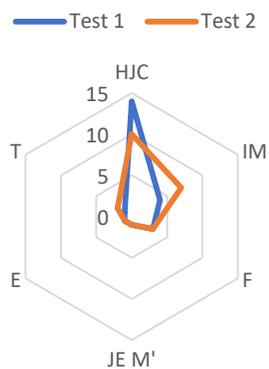


Mélina R	ACC USAGE (sur 6)	ACC VERBAL (sur 6)	erreurs ORTHO
Mémo	6	3	2
Dictée	6	6	2



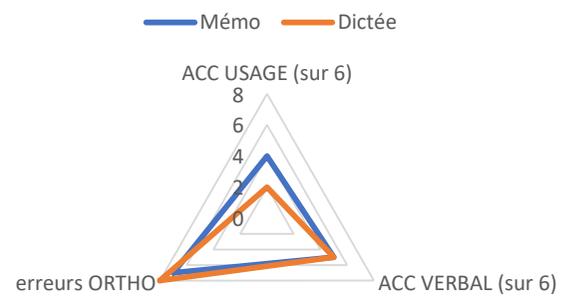
Tess	HJC	IM	F	JE M'	E	T	VISAGE
Test 1	14	4	3	1	1	1	2
Test 2	10	7	3	1	1	2	0

Tess
Test émotions

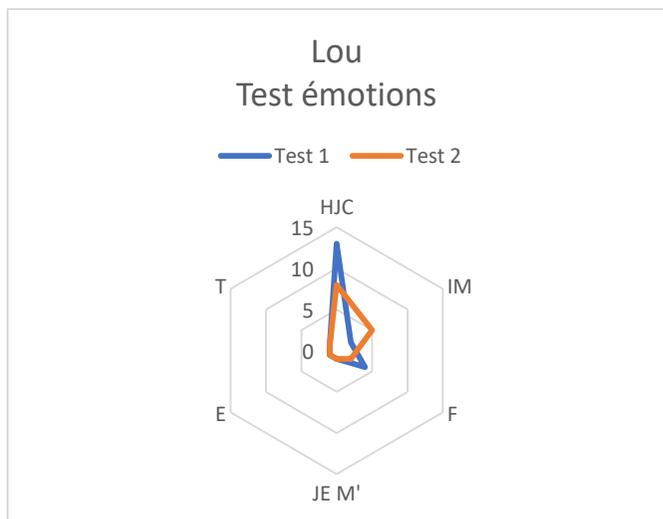


Tess	ACC USAGE (sur 6)	ACC VERBAL (sur 6)	erreurs ORTHO
Mémo	4	5	7
Dictée	2	5	8

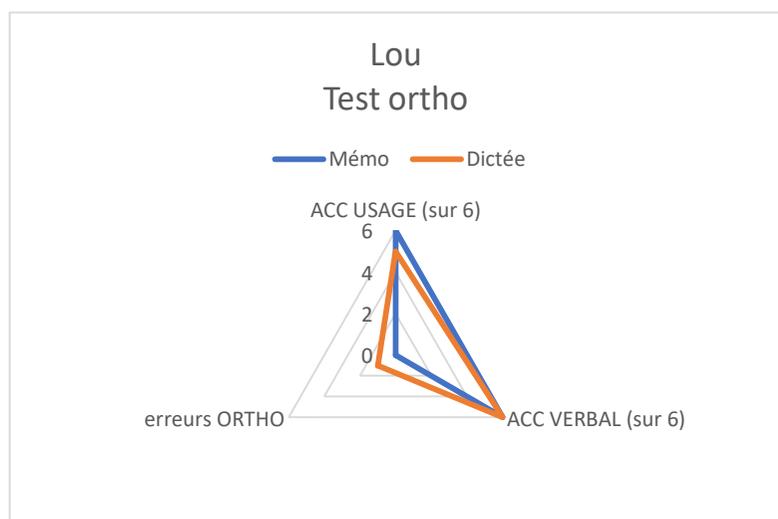
Tess
Test ortho



Lou2	HJC	IM	F	JE M'	E	T	VISAGE
Test 1	13	2	4	1	1	1	1
Test 2	8	5	2	1	1	1	0

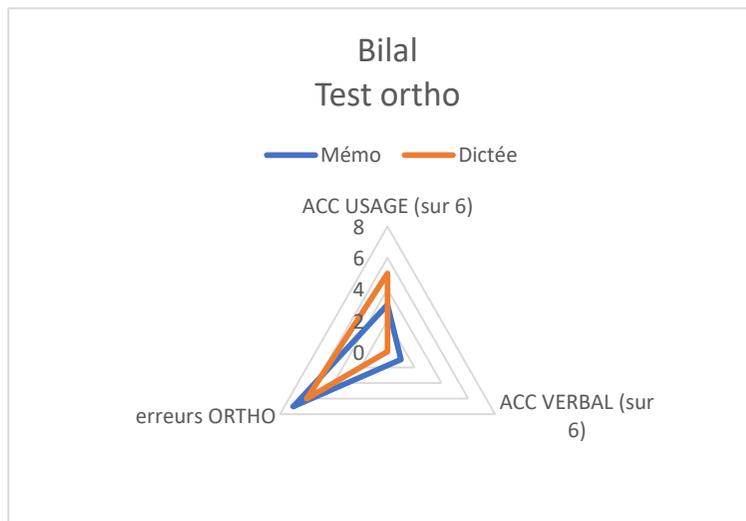
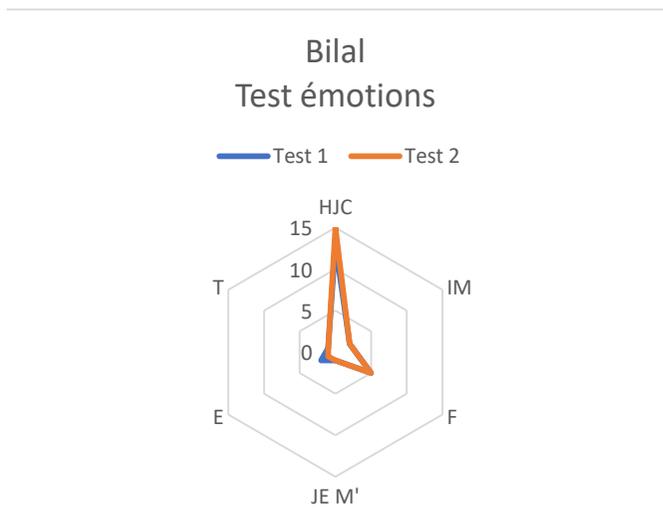


Lou	ACC USAGE (sur 6)	ACC VERBAL (sur 6)	erreurs ORTHO
Mémo	6	6	0
Dictée	5	6	1



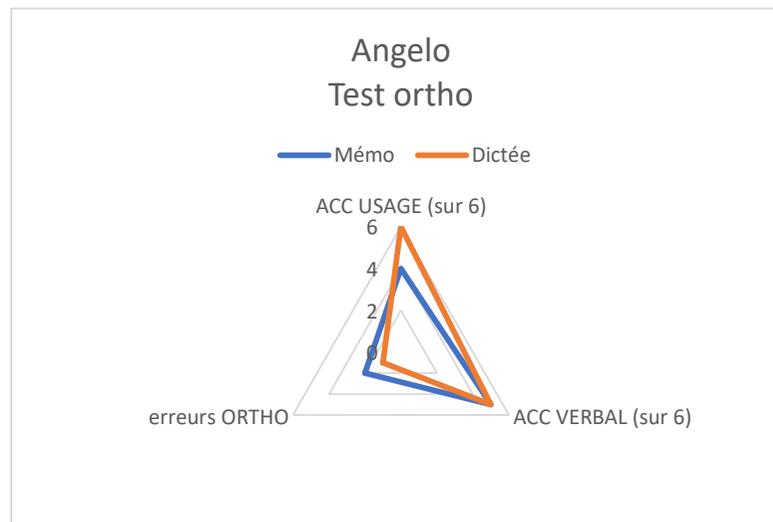
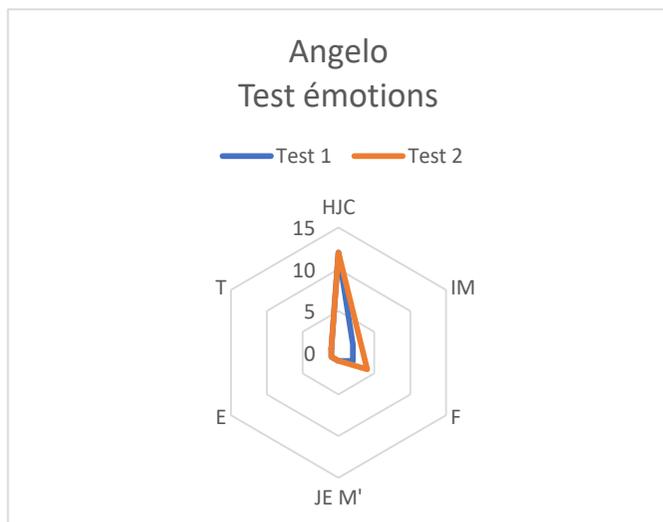
Bilal	HJC	IM	F	JE M'	E	T	VISAGE
Test 1	13	2	5	1	2	1	0
Test 2	15	2	5	1	1	1	1

Bilal	ACC USAGE (sur 6)	ACC VERBAL (sur 6)	erreurs ORTHO
Mémo	3	1	7
Dictée	5	0	6



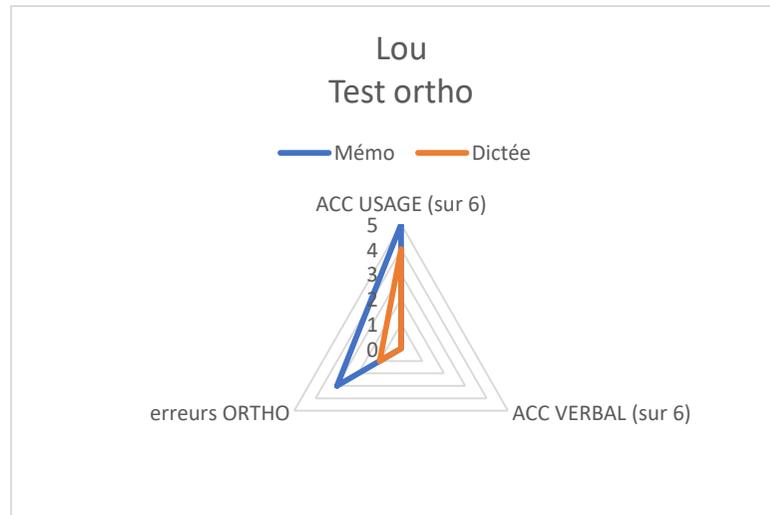
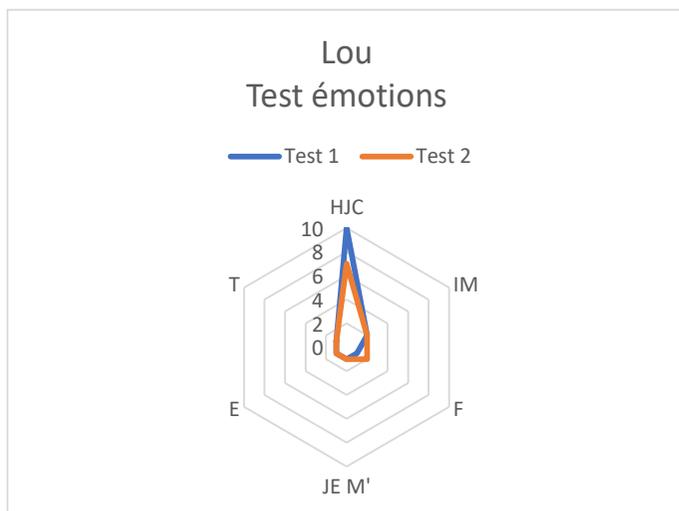
Angelo	HJC	IM	F	JE M'	E	T	VISAGE
Test 1	12	2	2	1	1	1	1
Test 2	12	3	4	1	1	1	1

Angelo	ACC USAGE (sur 6)	ACC VERBAL (sur 6)	erreurs ORTHO
Mémo	4	5	2
Dictée	6	5	1



Lou 3	HJC	IM	F	JE M'	E	T	VISAGE
Test 1	10	2	1	1	1	1	1
Test 2	7	2	2	1	1	1	1

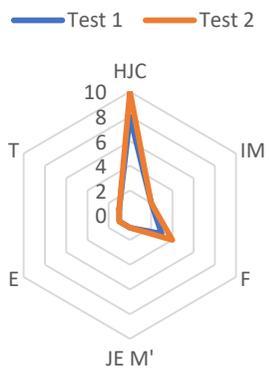
Lou	ACC USAGE (sur 6)	ACC VERBAL (sur 6)	erreurs ORTHO
Mémo	5	0	3
Dictée	4	0	1



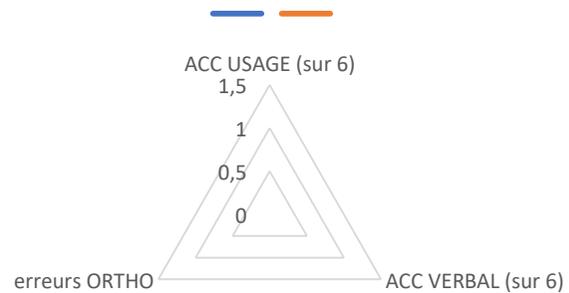
Anthony	HJC	IM	F	JE M'	E	T	VISAGE
Test 1	8	2	3	1	1	1	1
Test 2	10	2	4	1	1	1	1

Anthony	ACC USAGE (sur 6)	ACC VERBAL (sur 6)	erreurs ORTHO
Mémo	5	6	0
Dictée	6	6	0

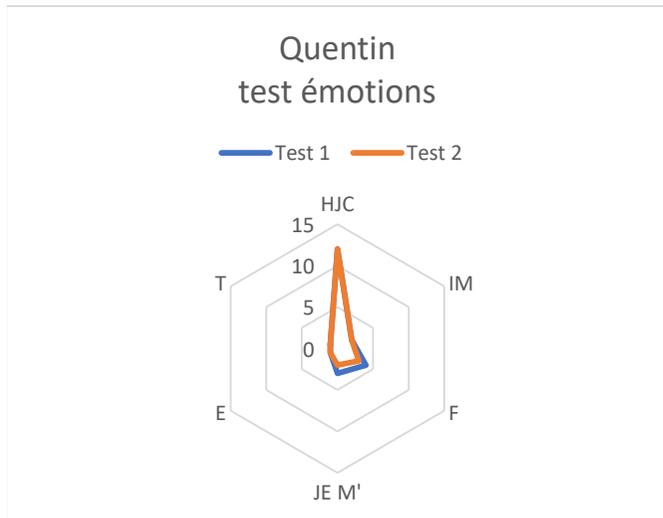
Anthony Test émotions



Anthony Test ortho



Quentin	HJC	IM	F	JE M'	E	T	VISAGE
Test 1	12	2	4	3	1	1	1
Test 2	12	2	3	2	1	1	0



Quentin	ACC USAGE (sur 6)	ACC VERBAL (sur 6)	erreurs ORTHO
Mémo	6	6	2
Dictée	6	6	0

