



MEMOIRE présenté pour l'obtention du  
**CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE**

Par

**BERTI Sandra**  
**MAGNOLI Romy**

**LA COMPREHENSION EN LECTURE AU CP :**  
*Approche développementale et différentielle des*  
*compétences cognitives et langagières associées*

Maître de Mémoire

**ECALLE Jean**  
**MAGNAN Annie**

Membres du Jury

**CARTIER Myriam**  
**LABAT Hélène**  
**LEVY-SEBBAG Hagar**

Date de Soutenance

**1<sup>er</sup> Juillet 2011**

Sandra BERTI  
Romy MAGNOLI

**LA COMPREHENSION EN LECURE AU CP : APPROCHE DEVELOPPEMENTALE  
ET DIFFERENTIELLE DES COMPETENCES COGNITIVES ET LANGAGIERES  
ASSOCIEES**

Mémoire d'orthophonie -UCBL-ISTR- Lyon 2010

N° 1542

---

**ERRATUM**

---

Au lieu de « *les groupes MC et BC ne se distinguent pas significativement ( $p=.05$ )* » page 53  
et « *les groupes FC et MC ne se distinguent pas significativement ( $p=.05$ )* » page 54

Lire « *les groupes MC et BC ne se distinguent pas significativement ( $p>.05$ )* » et « *les groupes  
FC et MC ne se distinguent pas significativement ( $p>.05$ )* »

---

# ORGANIGRAMMES

---

## 1. Université Claude Bernard Lyon1

Président  
**Pr. COLLET Lionel**

Vice-président CEVU  
**Pr. SIMON Daniel**

Vice-président CA  
**Pr. ANNAT Guy**

Vice-président CS  
**Pr. MORNEX Jean-François**

Secrétaire Général  
**M. GAY Gilles**

### 1.1. Secteur Santé :

U.F.R. de Médecine Lyon Est  
Directeur **Pr. ETIENNE Jérôme**

U.F.R d'Odontologie  
Directeur **Pr. BOURGEOIS Denis**

U.F.R de Médecine Lyon-Sud  
Charles Mérieux  
Directeur **Pr. GILLY François  
Noël**

Institut des Sciences Pharmaceutiques  
et Biologiques  
Directeur **Pr. LOCHER François**

Institut des Sciences et Techniques de  
Réadaptation  
Directeur **Pr. MATILLON Yves**

Comité de Coordination des  
Etudes Médicales (C.C.E.M.)  
**Pr. GILLY François Noël**

Département de Formation et Centre  
de Recherche en Biologie Humaine  
Directeur **Pr. FARGE Pierre**

### 1.2. Secteur Sciences et Technologies :

U.F.R. de Sciences et Technologies  
Directeur **Pr GIERES François**

IUFM  
Directeur **M. BERNARD Régis**

U.F.R. de Sciences et Techniques  
des Activités Physiques et  
Sportives (S.T.A.P.S.)  
Directeur **Pr. COLLIGNON Claude**

Ecole Polytechnique Universitaire de  
Lyon (EPUL)  
Directeur **Pr. LIETO Joseph**

Institut des Sciences Financières et  
d'Assurance (I.S.F.A.)  
Directeur **Pr. AUGROS Jean-Claude**

Ecole Supérieure de Chimie Physique  
Electronique de Lyon (CPE)  
Directeur **M. PIGNAULT Gérard**

IUT LYON 1  
Directeurs **M. COULET Christian et  
Pr. LAMARTINE Roger**

---

2. 2. Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION  
ORTHOPHONIE

Directeur ISTR  
**Pr. MATILLON Yves**

Directeur de la formation  
**Pr. TRUY Eric**

Directeur des études  
**BO Agnès**

Directeur de la recherche  
**Dr. WITKO Agnès**

Responsables de la formation clinique  
**THEROND Béatrice**  
**GUILLON Fanny**

Chargée du concours d'entrée  
**PEILLON Anne**

Secrétariat de direction et de scolarité  
**BADIOU Stéphanie**  
**CLERGET Corinne**

---

## REMERCIEMENTS

---

### **REMERCIEMENTS**

---

Nous tenons à remercier tout d'abord nos maîtres de mémoire, Jean Ecalle et Annie Magnan, pour leur disponibilité et leur suivi tout au long de l'année.

Un grand merci également aux directrices et enseignantes des écoles qui nous ont accueillies, à de nombreuses reprises. Elles nous ont permis d'effectuer notre expérimentation dans des conditions optimales.

Enfin, nos remerciements vont à tous les enfants qui ont manifesté de l'intérêt et se sont toujours montrés de bonne humeur à chacune de nos interventions.

Merci à nos familles pour leur soutien et leur écoute.

---

---

**SOMMAIRE**


---

<b>ORGANIGRAMMES .....</b>	<b>2</b>
1. <i>Université Claude Bernard Lyon1 .....</i>	2
2. <i>2. Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE .....</i>	3
<b>REMERCIEMENTS.....</b>	<b>4</b>
<b>SOMMAIRE.....</b>	<b>5</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>7</b>
<b>PARTIE THEORIQUE.....</b>	<b>8</b>
I. LA COMPREHENSION EN LECTURE.....	9
1. <i>Caractéristiques générales.....</i>	9
2. <i>Les habiletés nécessaires au développement de la compréhension en lecture.....</i>	12
II. LES COMPOSANTES COGNITIVES ET LANGAGIERES LIEES A LA COMPREHENSION EN LECTURE .....	15
1. <i>Les connaissances phonologiques.....</i>	16
2. <i>La connaissance du nom des lettres .....</i>	18
3. <i>La dénomination rapide.....</i>	19
4. <i>Les connaissances morphologiques .....</i>	19
5. <i>Les connaissances orthographiques.....</i>	21
<b>PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....</b>	<b>24</b>
I. PROBLEMATIQUE .....	25
II. HYPOTHESES GENERALES .....	25
<b>PARTIE EXPERIMENTALE .....</b>	<b>27</b>
I. POPULATION .....	28
1. <i>Critères d'inclusion et d'exclusion de la population .....</i>	28
2. <i>Effectif, lieu et méthode de sélection de l'échantillon.....</i>	28
II. PROCEDURE EXPERIMENTALE .....	28
1. <i>Déroulement général de l'expérimentation.....</i>	29
2. <i>Conditions matérielles .....</i>	30
III. PRESENTATION DU MATERIEL EXPERIMENTAL .....	30
1. <i>Epreuves d'évaluation des connaissances phonologiques, morphologiques et orthographiques</i> <i>30</i>	
2. <i>La dénomination de lettres (P1 à P6).....</i>	34
3. <i>La dénomination rapide (épreuve issue de l'ODEDYS, Jacquier-Roux, Valdois, &amp; Zorman,</i> <i>2005) (P1 à P6) (annexe 2) .....</i>	35
4. <i>Lecture de liste de mots (P1 à P6) .....</i>	36
5. <i>L'intelligence non verbale (épreuve issue de l'Evaluation des Compétences Scolaires, ECS</i> <i>cycle II, Khomsi, 1996) (P1) (annexe 2).....</i>	37
6. <i>Evaluation du niveau de compréhension orale : épreuve de compréhension de phrases</i> <i>(E.CO.S.SE. v28, Ecalle) (P4) (Annexe 3).....</i>	38
7. <i>Evaluation de la compréhension écrite (texte « Zouzou » issu de la thèse de Anna Potocki, en</i> <i>cours) (P6) (annexe 3).....</i>	39
<b>PRESENTATION DES RESULTATS.....</b>	<b>40</b>
I. CONSTITUTION DES GROUPES DE COMPREENEURS .....	41
II. ANALYSE DE L'EFFET DU GROUPE SUR LES DIFFERENTS DOMAINES TESTES .....	42
1. <i>Connaissances phonologiques .....</i>	42
2. <i>Connaissances morphologiques.....</i>	45
3. <i>Connaissances orthographiques .....</i>	47
4. <i>Dénomination de lettres.....</i>	49
5. <i>Dénomination rapide .....</i>	50
6. <i>Lecture .....</i>	51
III. ANALYSE DE L'EFFET DU GROUPE SUR LE TYPE DE COMPREHENSION ECRITE.....	53
<b>DISCUSSION DES RESULTATS.....</b>	<b>55</b>

---

# SOMMAIRE

---

I.	VALIDATION DES HYPOTHESES .....	56
1.	<i>Les trois groupes de compreneurs présentent des trajectoires différentes dans toutes les épreuves impliquant les connaissances nécessaires à l'IME.....</i>	56
2.	<i>Les groupes de compreneurs se différencient sur leurs capacités inférentielles et littérales à l'écrit.....</i>	60
II.	LES TRAJECTOIRES DIFFERENTIELLES DES GROUPES DE COMPRENEURS.....	61
1.	<i>Les Bons Compreneurs .....</i>	62
2.	<i>Les Faibles Compreneurs .....</i>	63
3.	<i>Les Moyens Compreneurs.....</i>	65
III.	INTERETS ET LIMITES DU PROTOCOLE EXPERIMENTAL .....	66
IV.	APPORTS CLINIQUES ET PERSONNELS.....	67
V.	PERSPECTIVES DE RECHERCHE ULTERIEURE .....	68
	<b>CONCLUSION.....</b>	<b>69</b>
	<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>70</b>
	<b>ANNEXES.....</b>	<b>73</b>
	ANNEXE I : MOYENNES ET ECARTS-TYPES AUX DIFFERENTES EPREUVES EXPERIMENTALES .....	74
1.	<i>Moyennes et écarts-types aux épreuves phonologiques .....</i>	74
2.	<i>Moyennes et écarts-types aux épreuves morphologiques.....</i>	75
3.	<i>Moyennes et écarts-types aux épreuves orthographiques .....</i>	75
4.	<i>Moyennes et écarts-types à l'épreuve de connaissance du nom des lettres .....</i>	76
5.	<i>Moyennes et écarts-types à l'épreuve de dénomination rapide .....</i>	76
6.	<i>Moyennes et écarts-types aux épreuves de lecture.....</i>	77
	ANNEXE II : EPREUVES AVEC IMAGES .....	78
1.	<i>Epreuve de dénomination rapide (ODEDYS) .....</i>	78
2.	<i>Epreuve d'intelligence non verbale (ECS cycle II, Khomsi).....</i>	79
	ANNEXE III : EPREUVES DE COMPREHENSION .....	80
1.	<i>Epreuve de compréhension orale (E.C.O.SS.E v28 réduite et adaptée, Ecalle) .....</i>	80
2.	<i>Epreuve de compréhension écrite (Texte Zouzou et questions) .....</i>	82
	<b>TABLE DES ILLUSTRATIONS.....</b>	<b>83</b>
1.	<i>Liste des Tableaux.....</i>	83
2.	<i>Liste des Figures.....</i>	83
	<b>TABLE DES MATIERES .....</b>	<b>85</b>

## INTRODUCTION

---

*« La compréhension d'un texte, finalité de la lecture, dépend à la fois du niveau de compréhension orale et de la maîtrise de mécanismes spécifiques à la lecture. »* (Sprengr-Charolles & Serniclaes, 2003, p.63)

La compréhension est une composante essentielle de la lecture dans la mesure où déchiffrer un message sans accéder à sa signification ne peut qualifier l'acte de lire. Cependant pour arriver à la compréhension qui constitue la finalité de la lecture, on ne peut faire l'économie d'un décodage. La célèbre formule  $L = R * C$  de Gough et Juel (1989) insiste bien sur l'interaction des deux composantes indispensables à la lecture. Lire (L) est le produit d'un traitement de bas niveau, le décodage, moyen pour parvenir à la reconnaissance des mots (R) mais aussi d'un traitement de plus haut niveau, la compréhension (C) du langage. Autrement dit, la compréhension du langage écrit nécessite des capacités cognitives et linguistiques distinctes : des capacités d'identification de mots écrits, spécifiques à la lecture et des capacités plus générales de compréhension de la langue.

Le travail des enseignants du Cours Préparatoire est de préparer les enfants à accéder au langage écrit en développant les compétences spécifiques au décodage. Cela passe par la découverte du principe alphabétique et l'apprentissage du code orthographique. Au début, l'enfant apprend pour lire puis progressivement il lira pour apprendre mais lorsque l'acquisition de la lecture ne se met pas en place correctement, sa scolarité risque d'être compromise. En tant que futures orthophonistes, nous allons être confrontées à ce type de population. C'est pourquoi nous avons orienté notre recherche vers le domaine du langage écrit.

L'objectif de notre mémoire est de voir comment évoluent les différentes compétences cognitives – capacité de dénomination rapide - et langagières – les connaissances phonologiques, morphologiques et orthographiques ; connaissance du nom des lettres - nécessaires à la mise en place de l'identification des mots écrits tout au long du CP. Nous avons observé en fonction du niveau de compréhension comment ces connaissances se mettent en place.

Nous nous inscrivons dans une démarche différentielle dans la mesure où nous avons déterminé trois groupes de lecteurs-compreneurs en fin de CP. Notre étude est également développementale puisque nous observons rétrospectivement comment les compétences liées à l'identification de mots écrits se développent sur une année scolaire.

Dans une première partie, nous définirons ce qu'est la compréhension en lecture et comment celle-ci se développe chez les enfants. Nous exposerons ensuite les différentes composantes cognitives et langagières liées à la compréhension écrite au CP. Cela nous conduira à exposer la problématique et les hypothèses de recherche que nous avons formulées.

Dans une seconde partie, nous présenterons les résultats obtenus puis nous les discuterons dans une dernière partie où nous mettrons en avant les apports et les limites du travail de recherche que nous avons effectué ainsi que les perspectives de recherche ultérieure.

---

**Chapitre I**  
**PARTIE THEORIQUE**

---

## I. La compréhension en lecture

### 1. Caractéristiques générales

#### 1.1. La compréhension en lecture

« Pour devenir un lecteur accompli, un enfant doit être capable de décoder chacun des mots présents sur une page mais aussi et surtout d'en extraire le sens du texte. » (Blanc, 2009, p. 11)

Comprendre un texte c'est construire une représentation mentale à partir d'informations prises dans le texte. D'après le modèle de compréhension de Van Dijk et Kintsch, (1983, cités par Blanc & Brouillet, 2003) c'est à partir de trois niveaux de représentation que le lecteur va pouvoir élaborer le sens du texte :

- le niveau de surface : niveau le plus élémentaire où le lecteur s'appuie sur les indices de surface (forme et ordre des lettres) afin d'identifier les mots et accéder au lexique.
- le niveau sémantique ou « base du texte » qui comprend deux niveaux : la microstructure (traitement phrastique : les informations recueillies par le lecteur se situent au niveau local – il analyse les phrases une par une, récupère des informations importantes puis fait des liens entre les phrases grâce à la mémoire à long terme) et la macrostructure (traitement des propositions dans leur ensemble, niveau global du texte : il s'agit, pour le lecteur, d'identifier les idées principales, d'être capable de faire un résumé).
- le niveau de modèle de situation : celui-ci est construit par le lecteur au fil de sa lecture en faisant interagir ses connaissances – linguistiques et connaissances sur le monde – et les informations rencontrées dans le texte dans le but d'établir la cohérence du texte (donc de faire émerger le sens). Parmi ses propres connaissances, le lecteur peut utiliser des scripts (ensemble de connaissances communes partagées pour une situation) ou des schémas (ensemble des connaissances relatives à la structure du texte).

La compréhension écrite se fait donc par l'intermédiaire de flux d'informations ascendantes (processus bottom-up ou traitement des données du texte vers les niveaux conceptuels) et descendantes (processus top-down ou traitement des connaissances du lecteur vers les mots écrits). Le lecteur fait des allers et retours entre ce que lui fournit le texte et ses propres connaissances. Ses capacités mnésiques sous-tendent le traitement, le stockage et la manipulation des informations du texte qui constituent un réseau de nœuds interconnectés.

Ainsi au début de sa lecture, il part de processus de bas niveau c'est-à-dire qu'il se sert des indices linguistiques (lexicaux, morphologiques et syntaxiques) pour identifier les mots écrits et accéder au lexique. Ce sont, ce que Gineste et Le Ny (2002), nomment les informations de surface, permettant d'accéder aux informations sémantiques. Le lecteur

met par la suite progressivement en place des processus de plus haut niveau afin de traiter les informations sémantiques et pragmatiques pour construire – au moyen d’opérations cognitives de construction et transformation des représentations – le sens du texte.

Lecocq, Casalis, Leuwers et Watteau (1996) ont explicité cinq grandes étapes permettant de rendre compte du cheminement nécessaire à la compréhension écrite. Cela se fait de manière séquentielle ou simultanée :

1. l’accès au lexique mental à partir de l’identification des mots. Plus l’identification est rapide, précise et automatisée, plus le lecteur aura de ressources cognitives - attentionnelles - mobilisées dans la compréhension du message.
2. l’analyse syntaxique. Le lecteur analyse au fur et à mesure de sa lecture les différentes séquences de mots identifiés puis les phrases en prenant en compte des informations morphologiques.
3. l’élaboration des propositions et de leur signification : cela repose sur les capacités du lecteur à extraire des informations précises sur le message à partir des indices syntaxico-sémantiques mais également sur ses capacités mnésiques et attentionnelles.
4. la combinaison des différentes propositions entre elles. Le lecteur construit progressivement de la cohérence entre les différentes propositions grâce à la cohésion du texte – que les éléments linguistiques tels que les connecteurs et anaphores, notamment fournissent – et grâce aux inférences qu’il élabore au fur et à mesure de la lecture. Des informations de tout type (morphologique, morphosyntaxique, thématique et pragmatique) sont traitées de manière concomitante. Le lecteur stocke dans sa mémoire de travail des informations qui lui permettront de faire des liens entre la première phrase et la suivante afin de réajuster sa compréhension d’une phrase sur l’autre.
5. la construction d’un modèle mental de la situation décrite par le texte. Le lecteur utilise les connaissances nouvelles qu’il a construites à partir des informations sur le texte (étape 4) et les confronte aux connaissances – antérieures – qu’il a sur le monde que sont les schémas ou scripts pour élaborer son modèle mental de la situation.

La compréhension écrite est donc un processus dynamique, le sens émerge progressivement : « *La représentation cognitive ainsi construite est fondamentalement dynamique et instable : elle est une perpétuelle recherche de cohérence entre ce qui relève du passé (i.e., ce qui a été lu) et ce qui émerge du présent (i.e., ce qui est lu)* » (Blanc & Brouillet, 2003, p.131).

### **1.2. Les types de compréhension : littérale versus inférentielle**

Pour pouvoir établir ce « modèle de situation » ou « représentation de situation » c’est-à-dire « *une représentation sémantique, générée par la compréhension d’une phrase ou d’une suite de phrases, dont le contenu est une situation, avec toutes ses caractéristiques, notamment ses protagonistes et ses circonstances, d’espace, de temps, de causalité, etc.* » (Gineste & Le Ny, 2002, p.140) le lecteur utilise ainsi deux types de connaissances, celles spécifiques à l’utilisation de la langue et celles renvoyant à ses connaissances sur le

monde. De ce fait, le lecteur s'appuie de manière concomitante sur le texte et sur les schémas.

On distingue alors deux types de compréhension : la compréhension littérale et la compréhension inférentielle.

La compréhension littérale est la plus simple car elle repose uniquement sur les informations contenues explicitement dans le texte. Ce type de compréhension fait appel à la capacité du lecteur à aller rechercher l'information demandée dans le texte. Cela suppose de bonnes capacités de décodage et un stock lexical suffisant afin de récupérer, dans le texte, les informations et idées explicitement énoncées.

La compréhension inférentielle nécessite un traitement supplémentaire de la part du lecteur. Celui-ci doit déduire, à partir de ce qu'il lit, des informations non contenues dans le texte afin de se représenter mentalement la situation décrite. Autrement dit, il doit faire des inférences c'est-à-dire « *avoir recours à des connaissances non explicitement évoquées (...) que le lecteur doit retrouver dans sa mémoire ou élaborer par déduction pour établir la continuité des événements ou des situations décrits* » (Fayol, 2004, p.39) pour accéder à l'implicite du texte. Selon Le Bouédec et Martins (1998), la littérature expérimentale recense deux grandes catégories d'inférences, celles essentielles à la compréhension du texte – les inférences rétroactives (backward) – ou inférences logiques et celles qui ne sont pas, selon certains chercheurs, indispensables à la compréhension – les inférences proactives dites d'élaboration (forward) ou inférences pragmatiques. Ces dernières sont davantage liées à la nature du texte où la structure des phrases induit des attentes particulières de la part du lecteur.

Les inférences rétroactives ont pour fonction de permettre la cohérence de la représentation mentale au niveau local (base du texte : mots, phrases et paragraphes) et global (modèle mental). Elles sont de trois types :

- les inférences causales : elles permettent de faire le lien entre deux énoncés ou expressions qui sont éloignés dans le texte. Le lecteur utilise ses connaissances sur le monde afin de trouver les liens qui lui manquent pour comprendre les buts assignés aux personnages du récit.
- les inférences anaphoriques : le lecteur doit être capable de faire correspondre l'anaphore à son référent. Il doit alors utiliser des connaissances syntaxiques, sémantiques et pragmatiques pour interpréter la nature des anaphores.
- les inférences liées aux aspects linguistiques et psycholinguistiques : elles facilitent la compréhension du texte dans sa globalité, c'est ce qui permet au lecteur de comprendre la continuité textuelle.

Selon Cain et Oakhill (2007), les faibles compreneurs ont de faibles capacités inférentielles aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Si on les compare avec les bons compreneurs, ils produisent beaucoup moins d'inférences logiques et le traitement des inférences simples leur est plus difficile. De plus, les indices assurant la cohésion du texte tels que les anaphores ou les pronoms sont difficilement traités. Yuill et Oakhill (1991, cités par Cain & Oakhill, 2007) ont montré que les faibles compreneurs utilisaient moins de connecteurs logiques pour raconter des histoires à l'oral que les bons compreneurs. Par

ailleurs, les faibles compreneurs utilisent peu le contexte pouvant les aider à déduire le sens des mots non connus.

La capacité à faire des inférences s'acquiert progressivement, indépendamment des connaissances acquises (Barnes, Dennis, & Haefele-Kalvaitis, 1996, cités par Cain & Oakhill, 2007). Selon Boisclair et Makdissi (2004, cités par Stanké, 2006), seulement 31% des élèves de six ans sont capables de traiter les inférences causales.

### **1.3. Liens entre compréhension écrite et orale**

Avant d'apprendre à lire, les enfants ont déjà intégré des connaissances langagières - implicites - qui leur seront nécessaires pour apprendre à lire. « L'enfant de 5-6 ans dispose, en fait, de la moitié des compétences nécessaires à la lecture : il comprend le langage parlé. Ce qui lui manque, c'est la possibilité de reconnaître les mots sous leur forme écrite, et l'acquisition de cette compétence est le premier but de l'élève de première année » (Gough & Juel, 1989, p. 86)

Pour comprendre un message écrit, l'apprenti lecteur transpose les processus qu'il a l'habitude d'utiliser à l'oral c'est-à-dire identifier les mots, les mémoriser et les relier pour comprendre la situation exposée. Les compétences sur lesquelles s'appuient la compréhension orale et écrite sont semblables : « *Comprehension of spoken language will require competence at many different levels : phonology, semantics, syntax and pragmatics. It is reasonable, then, to suppose that these components also influence the understanding of written language.* » (Cain & Oakhill, 2007, p.5) A l'écrit, le lecteur va devoir apprendre, par un apprentissage explicite, à faire correspondre les formes sonores – les phonèmes - aux formes écrites – les graphèmes - donc développer des compétences spécifiques au traitement du langage écrit.

Ehrlich et Megherbi (2004) ont observé qu'il existe, dès le cours préparatoire, une forte corrélation entre la compréhension de l'oral et de l'écrit. De mauvais compreneurs à l'écrit se trouvent être également de mauvais compreneurs à l'oral avec toutefois un niveau de compréhension orale légèrement supérieur à celui de l'écrit. La maîtrise du langage oral favorise donc la compréhension écrite même si ce n'est pas suffisant : l'enfant doit développer des régularités syntaxiques et apprendre à reconnaître les indices de cohérence dans le discours qui lui seront utiles pour construire le sens de ce qu'il lit.

## **2. Les habiletés nécessaires au développement de la compréhension en lecture**

L'objectif du cycle 2 (GSM, CP, CE1), et particulièrement du CP, est de développer la procédure de décodage graphophonologique afin que l'identification des mots écrits soit rapide et automatisée et favorise la compréhension.

## 2.1. Les déterminants de la compréhension en lecture

L'enfant, pour apprendre à lire, va s'appuyer sur ses connaissances de la langue orale et développer des connaissances spécifiques au langage écrit pour pouvoir traiter les mots, les phrases et les textes.

Dans une première étape, le lecteur doit être en mesure d'identifier les mots écrits. Cette capacité relève de deux procédures qui se développent et qui interviennent de manière parallèle :

- une procédure d'assemblage : elle renvoie au processus de déchiffrage qui consiste à mettre en relation la forme écrite des mots (graphèmes) avec leur forme orale (phonèmes). Les mots nouveaux ainsi que les pseudomots sont lus par l'activation de cette procédure.
- une procédure d'adressage qui permet un accès direct au lexique du sujet. Le lecteur reconnaît les mots par un appariement de la configuration orthographique du mot et de sa représentation en mémoire. Cette procédure est considérée comme rapide et permet de lire des mots connus du sujet.

Lorsque le lecteur est un enfant qui débute l'apprentissage de la lecture, tous les mots qu'il rencontre sont nouveaux pour lui. Il ne peut donc les identifier que par l'intermédiaire de la procédure d'assemblage. Puis, par le biais des contacts répétés avec l'écrit, les représentations orthographiques des mots vont se stabiliser et concourir à la mise en place progressive d'un lexique orthographique de plus en plus vaste. Le décodage est une condition certes nécessaire à l'activité de lecture, mais elle n'est pas suffisante. En effet, la finalité de cette activité reste la compréhension de ce qui est lu. C'est pourquoi il est possible de rencontrer des bons décodeurs qui ne sont pas de bons compreneurs. Comprendre un texte nécessite donc d'autres compétences que celle d'identification des mots écrits. Autrement dit, une fois les processus de décodage en place (fin du cycle 2), la compréhension écrite est corrélée à d'autres facteurs. Chez les jeunes lecteurs (CE1, CE2), Vellutino, Tunmer, Jaccard et Chen (2007) ont montré que la compréhension écrite était davantage liée aux processus d'identification de mots écrits alors que pour les lecteurs plus âgés (6ème, 5ème), la compréhension en lecture dépend du niveau de compréhension orale ainsi que des connaissances sémantiques et syntaxiques du lecteur.

Les connaissances sémantiques – qui correspondent au niveau de vocabulaire mais aussi à la rapidité d'accès aux mots et à leur signification ou fluence sémantique – sont l'un des meilleurs prédictors de la compréhension en lecture (Carroll, 1993 ; Davis, 1944, 1968 ; Thorndike, 1973, cités par Cain & Oakhill, 2007). En effet, si un texte comprend trop de mots inconnus, le lecteur ne parviendra pas à le comprendre. Seigneuric, Gyselinck et Ehrlich (2001) ont mis en évidence un poids significatif du vocabulaire dans la compréhension en lecture dès le CP. Ce poids augmente progressivement entre le CP et le CE2. La nature du lien exact entre niveau de vocabulaire et compréhension écrite n'est pas claire. Seigneuric et Ehrlich (2005, cités par Cain & Oakhill, 2007) suggèrent une relation de réciprocity. Ainsi un bon niveau de vocabulaire facilite la compréhension en lecture. En retour le lecteur, confronté à de nouveaux mots par la lecture, augmente également ses connaissances sémantiques. Cependant, de faibles connaissances en vocabulaire n'empêchent pas toujours la compréhension (Freebody & Anderson, 1983 ; Wittrock, Marks, & Doctorow, 1975, cités par Oakhill, Cain & Bryant, 2003). Les

connaissances sémantiques sont nécessaires mais non suffisantes pour aborder le texte et accéder à sa compréhension.

Il est également important de développer des capacités syntaxiques – mises en place, pour la plupart, vers 5 ans – afin d'utiliser les informations grammaticales pour comprendre les phrases lues. En effet, le sens d'une phrase n'est pas la résultante d'une somme de mots. Nous distinguons les connaissances syntaxiques implicites (capacité à extraire du sens des structures syntaxiques) et la conscience syntaxique (capacité à manipuler et réfléchir sur le langage). Les habiletés syntaxiques sont reliées aux deux composantes de la lecture, la reconnaissance des mots écrits et la compréhension écrite chez les enfants entre 6 et 8 ans (Willows & Ryan, 1986, cités par Oakhill et al., 2003). La prise en compte des contraintes syntaxiques des phrases, pourrait faciliter le décodage. La conscience syntaxique est fortement corrélée à l'utilisation ultérieure du contexte pour lire les mots nouveaux (Rego & Bryant, 1993, cités par Oakhill et al., 2003). De plus, la compréhension au niveau de la phrase favorise celle à des niveaux plus élevés. Cela aide l'enfant à détecter et corriger les erreurs de lecture et donc à s'ajuster et contrôler sa compréhension.

Une fois les mots identifiés et leur sens identifié (processus de bas niveau), il est nécessaire pour l'apprenti lecteur de développer des processus de haut niveau c'est-à-dire l'ensemble des habiletés lui permettant d'établir de la cohérence à partir des liens qu'il aura su établir entre les différentes informations retenues.

Selon Blanc (2009), trois compétences peuvent être considérées comme des indicateurs indispensables au développement de la compréhension écrite :

- la capacité à structurer le récit afin de mettre en évidence les informations essentielles à la compréhension du texte. Cain et Oakhill (2007) considèrent la connaissance des structures narratives comme un fort prédicteur de la compréhension en lecture entre 7 et 10 ans, davantage que le niveau de vocabulaire et le QI Verbal.
- la capacité à faire des liens entre toutes les informations recueillies afin de construire une représentation de ce dont traite le texte. Cela est possible grâce aux capacités inférentielles (logiques et pragmatiques). Selon Ackerman, (1988, cité par Oakhill et al., 2007), les enfants de CP sont capables de faire quelques inférences dans certaines situations mais ils restent très dépendants du contexte alors que les lecteurs plus âgés ne le sont pas.
- la capacité à ajuster continuellement sa compréhension c'est-à-dire exercer un contrôle sur ce qui est lu afin de remédier aux difficultés de compréhension.

L'intelligence n'est pas indispensable pour apprendre à lire puisqu'il a été démontré (Siegel, 1989, cité par Morais & Robillard, 1998) que des lecteurs avec un QI de 80 avaient des scores similaires en lecture de pseudomots que des lecteurs avec un QI de 110. Toutefois, le niveau de vocabulaire étant corrélé au QI verbal, les lecteurs avec un QI élevé parviennent davantage à se servir du contexte, ce qui leur facilite l'apprentissage du vocabulaire. En revanche, de bonnes capacités en mémoire sont indispensables à la compréhension en lecture. La mémoire de travail est corrélée avec la compréhension orale et écrite chez les enfants et les adultes (Cain, 2006 ; Daneman & Merikle, 1996, cités par Oakhill et al., 2007). Cela se comprend aisément puisque lire c'est être capable de stocker

et manipuler différentes informations afin de les trier pour obtenir de la cohérence et se représenter ce qui est lu.

## **2.2. Difficultés de compréhension**

Etant donné la multitude des processus qui interviennent dans la compréhension en lecture, il est primordial de repérer, quand un enfant éprouve des difficultés de lecture, la ou les composantes touchées : la reconnaissance des mots, la compréhension ou les deux. Il faut tenter de voir parmi les habiletés, qui sous-tendent ces composantes, celles qui sont déficitaires afin de pallier les difficultés en lecture. Plusieurs causes (Ecalte, Magnan, & Ramus, 2007) permettent de mettre en évidence des profils de lecture allant du retard au trouble :

- un déficit des traitements de « bas niveau » ou processus d'identification des mots écrits (l'automatisation ne se met pas en place, ce qui empêche d'accéder au traitement de haut niveau) est observé dans les dyslexies
- un déficit de la compréhension orale pouvant être lié à des dysfonctionnements cognitifs généraux (mémoire, attention, raisonnement)
- un déficit de la mémoire de travail
- un déficit de connaissances générales (connaissances encyclopédiques ou socioculturelles) ou spécifiques au traitement de l'information écrite (lexicales, syntaxiques, conceptuelles, thématiques)

## **II. Les composantes cognitives et langagières liées à la compréhension en lecture**

Différentes études ont montré une corrélation forte entre identification des mots écrits et compréhension en lecture (e.g., Cain & Oakhill, 2003). On comprend aisément qu'un sujet n'ayant pas une procédure de décodage efficace, éprouve des difficultés à accéder à la signification d'un texte écrit. La part attentionnelle de l'individu qui devrait être allouée aux processus de plus haut niveau impliqués dans la compréhension, est accaparée par ces difficultés de reconnaissance des mots écrits. Ceci est d'autant plus vrai pour l'apprenti lecteur (CP), pour lequel l'identification des mots écrits n'est pas encore automatisée. Ainsi selon une étude réalisée auprès d'enfants de CP (Seigneuric, Gyselinck, & Ehrlich, 2001), c'est l'identification de mots écrits qui a le plus d'influence sur la compréhension en lecture. C'est pourquoi dans notre mémoire, la compréhension écrite au CP est essentiellement étudiée en lien avec les processus d'identification des mots écrits (IME). Différentes habiletés cognitives et langagières contribuent au développement de ces processus d'IME et font l'objet de la partie suivante : parmi ces composantes, trois ont été clairement reconnues comme les meilleurs prédicteurs de réussite en lecture en CP et CE1. Il s'agit des habiletés phonologiques, de la connaissance des lettres et de la dénomination rapide (Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson, & Foorman, 2004, cités par Sanchez, Ecalte, & Magnan, 2010). D'autres expériences (Sanchez et al., 2010) soulignent la contribution additionnelle de la sensibilité morphologique. Pour finir, le rôle de la sensibilité orthographique dans l'apprentissage de la lecture n'est pas à négliger même si cette contribution semble plus limitée.

## **1. Les connaissances phonologiques**

### **1.1. Aspect phonologique de la langue**

Pour apprendre à lire, l'enfant doit être capable d'analyser la chaîne parlée. Cette capacité est appelée habileté phonologique : « *capacité à opérer une analyse phonologique du langage oral qui conduit l'enfant à repérer puis isoler mentalement les éléments de parole constituant un mot parlé* » (Ecalte & Magnan, 2002, p.85).

Les habiletés phonologiques ne constituent pas un bloc homogène mais une collection de compétences organisées (Alegria & Mousty, 1989, cités par Ecalte & Magnan, 2007). De ce fait, les tâches utilisées pour les évaluer sont nombreuses et se différencient par l'unité linguistique en jeu et par le mode de traitement qu'elles sollicitent. Gombert (1992, cité par Ecalte & Magnan, 2007) opère ainsi une distinction entre deux types de traitement. Le traitement épiphonologique correspond à un traitement implicite des unités linguistiques qui sont alors utilisées de façon automatique. Le traitement métaphonologique quant à lui, nécessite une prise de conscience des unités phonologiques par l'enfant. Ce type de traitement serait sollicité dans des tâches comme celles d'extractions d'unités phonologiques communes. Le recours à la ressemblance globale entre les mots s'avère insuffisant pour mener à bien cette opération, l'enfant doit pouvoir identifier explicitement l'unité phonologique commune.

Cependant, il est primordial de différencier le traitement censé être mis en oeuvre dans une tâche et le traitement qui sera réellement utilisé par l'enfant. Ainsi, l'enfant peut utiliser un traitement épiphonologique dans une tâche qui requiert des habiletés métaphonologiques et inversement (Bouteille & Eudes, 2006).

### **1.2. Développement des habiletés phonologiques**

Antony et Lonigan (2004, cités par Sanchez, 2008) mettent en évidence une évolution des habiletés phonologiques selon une double progression : d'une part, des unités larges vers les unités réduites, d'autre part d'un traitement simple vers un traitement plus complexe.

#### **a. Progression des unités larges vers les unités réduites**

Le jeune enfant repère d'abord les mots puis les syllabes au sein des mots ; viennent ensuite les unités infrasyllabiques et enfin les phonèmes. La conscience syllabique, sous-tendue donc par le développement du langage oral est antérieure à la conscience phonémique. En effet, bien que l'enfant manipule correctement les phonèmes en langage spontané, il est incapable pour autant de les isoler spontanément. Cet apparent paradoxe s'explique notamment par le phénomène de co-articulation. En conséquence, la simple maturation de l'enfant ne suffirait pas à favoriser la conscience des phonèmes, c'est l'apprentissage de la lecture qui permettrait à l'enfant de centrer son attention sur ces unités abstraites et difficilement accessibles.

## **b. Progression d'un traitement simple à un traitement complexe**

Parallèlement à cette progression des unités larges vers les unités réduites, il est observé une progression dans la nature du traitement opéré par l'enfant face à des épreuves phonologiques. Avant d'apprendre à lire, l'enfant utilise une conscience phonologique implicite, décrite précédemment, le traitement épiphonologique. Puis, avec l'apprentissage de la lecture, l'enfant dispose d'une conscience phonologique explicite, le traitement métaphonologique. L'un ou l'autre de ces traitements peut alors être utilisé indifféremment par l'enfant. Les capacités de traitement épiphonologique sous-tendent les capacités de traitement métaphonologique qui elles-mêmes expliquent en partie la capacité à apprendre à lire.

### **1.3. Habiletés phonologiques et apprentissage de la lecture**

L'influence de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture a été démontrée à maintes reprises et par une majorité de chercheurs. Néanmoins, si la relation entre habiletés phonologiques et apprentissage de la lecture est aujourd'hui clairement établie, il n'en reste pas moins que des questions subsistent et font encore l'objet de débats.

#### **1.3.1. Quels types d'unités influencent le plus la lecture ?**

Deux grandes théories s'opposent pour décrire la nature des unités orthophonologiques utilisées par l'apprenti lecteur.

La théorie des unités larges considère que l'enfant débute l'apprentissage du langage écrit en se focalisant sur les unités larges (syllabes, rimes) et procède par analogie. L'enfant remarque que deux mots (maman-matin) commencent par la même syllabe écrite et de cette similitude graphique, il va en déduire une similitude phonologique qui lui permettra de lire correctement le mot (Bowey, 2002 ; Gostwami & East, 2000, cités par Sanchez, 2008).

D'après la théorie des unités réduites, l'enfant repère d'abord les phonèmes suite à l'apprentissage explicite des correspondances graphophonologiques. Puis, une fois ce traitement graphophonologique automatisé, il pourra utiliser des unités de recodage plus larges que les phonèmes comme les syllabes. Selon cette théorie, la conscience phonémique serait au centre de l'apprentissage du langage écrit. C'est d'ailleurs ce qui ressort de la majorité des études (e.g., Sanchez, 2008).

#### **1.3.2. Conscience phonémique : cause ou conséquence de l'apprentissage de la lecture ?**

Pendant longtemps, les rapports entre conscience phonémique et apprentissage de la lecture ont été envisagés en terme de dichotomie. Aujourd'hui, les chercheurs s'accordent à reconnaître un lien de nature bidirectionnelle entre conscience phonémique et lecture.

D'une part, la conscience phonémique contribuerait à la réussite de l'apprentissage du langage écrit. Un enfant maîtrisant la manipulation de phonèmes avant l'enseignement formel de la lecture, présente par la suite de meilleures capacités de lecture (Ehri, Willows, Yaghoub-Zadeh, & Shanahan, 2001, cités par Rey & Sabater, 2007).

D'autre part, l'enseignement de la lecture rend explicite le lien graphème-phonème et favorise ainsi le développement de la conscience phonémique. De manière générale, à partir du moment où un sujet est confronté à l'écrit, il change sa façon de manipuler les phonèmes en utilisant ses compétences orthographiques.

## **2. La connaissance du nom des lettres**

Le français repose sur un système d'écriture dit alphabétique, basé sur la correspondance entre des unités de la langue orale (les phonèmes) et des unités de la langue écrite (les graphèmes). Le graphème peut être défini comme le pendant graphique du phonème.

A cet égard, la reconnaissance visuelle des lettres constitue une étape incontournable du déchiffrement des mots. En effet, il a clairement été établi que « *la lecture d'un texte dépend de l'identification des mots, laquelle dépend à son tour de l'identification des lettres* » (e.g., Foulin, 2007, p.434)

### **2.1. Connaissance du nom des lettres et apprentissage de la lecture**

Outre la composante visuelle des lettres évoquée précédemment, la connaissance des lettres de l'alphabet chez le jeune enfant comporte également une composante phonologique.

Savoir dénommer les lettres faciliterait l'apprentissage de leur valeur phonémique et permettrait ainsi d'établir les premières correspondances graphème-phonème. En ce sens, les études de Treiman, Weatherston et Berch (1994, cités par Ecalle & Magnan, 2002) font ressortir que les enfants pré-lecteurs accèdent plus facilement à la valeur phonémique d'une lettre si son nom l'inclut. En somme, les enfants éprouvent davantage de difficultés à acquérir des lettres qui n'incluent pas leur valeur phonémique ou qui incluent différentes valeurs phonémiques (par exemple, les sons /s/ et /k/ contenus dans la lettre c). Or, dans un système alphabétique comme celui du français, la plupart des lettres contiennent leur valeur phonémique dans leur nom. Les apprentis lecteurs peuvent donc en déduire des indices phonologiques, leur facilitant ainsi l'accès à la compréhension du principe alphabétique.

### **2.2. Différences individuelles dans l'apprentissage du nom des lettres**

Il existerait une corrélation positive entre le niveau de connaissance des lettres des lecteurs débutants et leur niveau de lecture après une ou deux années d'école élémentaire (e.g., Foulin, 2007). Figurant parmi les principaux prédicteurs du déroulement de l'apprentissage de la lecture, elle prédirait également les performances en compréhension de textes (Schatschneider, et al., 2004, cités par Foulin, 2007). Sur la base de ces études,

une méconnaissance ou connaissance partielle des lettres serait préjudiciable pour l'enfant qui débute l'apprentissage de la lecture.

Or, il faut savoir que l'apprentissage des lettres est loin d'être achevé à l'entrée de l'école élémentaire. Ainsi, Foulin (2007) a démontré que sur une centaine d'élèves français, plus de 20 % d'entre eux n'étaient capables de dénommer que douze lettres sur vingt-six après trois semaines de CP. La mémorisation d'un phonème et de son graphème peut être parasitée notamment par la proximité phonologique que partagent certaines lettres (e.g : b/d) ou encore par leur ressemblance graphique (e.g : m/n). Un enfant aura d'autant plus de difficultés à apprendre des noms de lettres lorsque ces dernières partageront ressemblance phonologique et ressemblance graphique (Magnan, 1995 ; Treiman & Kessler, 2003, cités par Foulin, 2007). Ainsi, une inégalité existe lorsque les enfants sont confrontés à l'enseignement de la lecture. Il y a d'un côté, les élèves chez qui la reconnaissance des lettres est en voie d'automatisation, ils pourront donc se consacrer totalement à l'apprentissage de la lecture ; de l'autre, les élèves ne maîtrisant pas suffisamment les lettres pour bénéficier dans les meilleures conditions, de cet enseignement.

### **3. La dénomination rapide**

La dénomination rapide permet l'évaluation de la rapidité d'accès au lexique. En effet, il ne s'agit pas de savoir si l'enfant connaît le nom du symbole mais si l'accès à son nom est rapide (Bonnefoy & Rey, 2008). Dans ce type de tâche, une planche sur laquelle est alignée une série d'items (chiffres, images, lettres) est présentée aux enfants. Il leur est demandé de dénommer ces items le plus rapidement possible.

La capacité de dénomination rapide joue un rôle dans l'activité de lecture dans la mesure où dans celle-ci il faut effectuer un appariement visuo-verbal pour prononcer le mot et dans la dénomination rapide, un appariement de même nature est sollicité pour prononcer le mot représenté par une image. Enfin, une série de travaux indique que la dénomination rapide d'une série d'items est un facteur important pour prédire les compétences ultérieures en lecture (e.g, Bowers, 1995 ; Bowers & Wolf, 1993 ; Manis, Doi, & Bhada, 2000 ; Manis, Seidenberg, & Doi, 1999 ; Wolf, Bally, & Morris, 1986, cités par Bonnefoy & Rey, 2008).

### **4. Les connaissances morphologiques**

#### **4.1. Dimension morphologique de la langue**

La morphologie est définie comme l'étude de la composition des mots. Elle est un peu « la parente pauvre » des recherches consacrées à l'apprentissage de la lecture. Or, l'écriture combine deux principes : le principe phonographique selon lequel les unités de l'écrit (graphèmes) codent les unités de l'oral (phonèmes) mais aussi le principe sémiographique dans lequel les unités de l'écrit notent les unités de sens (les morphèmes) que le langage véhicule (Marec-Breton, Gombert, & Colé, 2005). De plus, la majorité des mots rencontrés en français (soit 80%) sont de nature plurimorphémique.

Dans notre étude, les connaissances morphologiques évaluées sont uniquement de nature dérivationnelles (préfixe et suffixe modifiant le sens de la base du mot) dans la mesure où elles constituent un meilleur prédicteur de réussite en lecture que les flexionnelles qui expriment des catégories grammaticales (Carlisle, 1995, cité par Colé, Marec-Breton, Royer, & Gombert, 2003).

### **4.2. Connaissances morphologiques et lecture experte**

La littérature reconnaît le rôle joué par la morphologie dans la lecture mais elle lui assigne un rôle secondaire. En effet, la contribution de la morphologie à l'acquisition du langage écrit serait plus limitée que celle des capacités phonologiques, du moins dans les premières années. La morphologie interviendrait de manière tardive et ponctuelle dans des étapes plus avancées de l'apprentissage de la lecture telles que la lecture de mots irréguliers et l'orthographe de mots présentant des lettres muettes. Ainsi, il a été montré à de nombreuses reprises que le lecteur expert adulte réalise de manière inconsciente, une analyse morphologique des mots affixés qu'il lit (Alvarez, Carreiras, & Taft, 2001, cités par Colé et al., 2003).

L'enfant lui, ne s'aiderait des morphèmes constitutifs du mot qu'une fois le décodage graphophonologique acquis. Ainsi, la plupart des modèles d'acquisition de la lecture reposent sur l'hypothèse de Frith (1985, citée par Colé et al., 2003) selon laquelle, l'utilisation de morphèmes serait un signe d'expertise en lecture. C'est seulement à partir du CE2 que les enfants auraient recours à la structure morphologique de la langue.

Ceci est corroboré par le fait que la réussite aux épreuves morphologiques dépend de facteurs phonologique et sémantique. En effet, dans une tâche de jugement de relation morphologique (épreuve dans laquelle le sujet doit dire si les deux mots énoncés font partie de la même famille de mots ou pas), deux mots auront plus de chances d'être jugés comme morphologiquement reliés par l'enfant, si leur racine n'a pas subi de transformation phonologique (exemple : chat-chaton) (Carlisle & Nomanbhoy, 1993 ; Carlisle, 1995, cités par Colé et al., 2003 ; résultats répliqués en français par Lecoq, Casalis, Leuwens, & Watteau, 1996).

La transparence sémantique entre les deux mots influence aussi les performances aux tâches morphologiques (e.g., Colé et al., 2003) : plus la relation sémantique est opaque (exemple : toile/toilette), moins deux mots ont de chances d'être jugés comme morphologiquement reliés.

### **4.3. Connaissances morphologiques et apprentissage de la lecture**

#### **a. Des résultats contradictoires**

Les études portant sur le rôle des connaissances morphologiques chez l'enfant apprenti lecteur (CP) sont rares : deux seulement ont été menées dans ce domaine, l'une en anglais (Carlisle & Nomanbhoy, 1993 ; Carlisle, 1995, cités par Colé et al., 2003) et l'autre en français (Casalis & Louis-Alexandre, 2000, cités par Colé et al., 2003). Les résultats de ces recherches sont contradictoires pour le CP mais se rejoignent pour le CE1. Il est ainsi

fait état d'une corrélation entre les performances aux tâches métamorphologiques et les performances en lecture de mots pour les élèves du CE1.

### **b. Rôle de la morphologie sous-estimé**

Malgré des conclusions divergentes pour le CP, des auteurs comme Colé, Royer, Leuwers, & Casalis (2004) n'excluent pas l'influence précoce de la morphologie dans l'apprentissage de la lecture et avancent différents arguments. Ils reprochent notamment aux études précédentes de ne pas s'être intéressées aux morphogrammes, marques graphiques n'ayant en général aucun lien direct avec la phonographie. Ainsi, le -t à la fin du mot « petit » permet de faire le lien avec d'autres mots de la même famille comme « petitesse ». De plus, les recherches antérieures se sont basées essentiellement sur le traitement explicite de la morphologie par l'enfant, laissant de côté les connaissances implicites. Enfin, les tâches utilisées pour évaluer ces connaissances morphologiques ne sont pas toujours appropriées : le coût cognitif de certaines d'entre elles est trop élevé, d'autres proposent aux enfants des mots ou affixes peu familiers (Marec-Breton, Gombert, & Colé, 2005).

Une des expériences présentées par Colé et al. (2003), démontre que les niveaux de lecture peuvent être différenciés dès le CP par des tâches morphologiques implicites comme le jugement de relation de mots. Pour réussir cette épreuve, les enfants doivent opérer sur les mots un traitement sémantique. A contrario, les performances à la tâche d'extraction de la base ne permettent pas de distinguer les niveaux de lecture au CP. Les apprentis lecteurs ont donc des connaissances morphologiques précoces de nature implicite qui peuvent être associées à leur niveau de lecture dès le CP.

Enfin, tout comme Laudana, Cermele et Caramazza (1997, cités par Marec-Breton, Gombert, & Colé, 2005), Colé et al. (2003) montrent que les items affixés (comme coiffeurs) sont lus avec une meilleure précision et plus rapidement que les items pseudo-affixés (comme couleur). Cependant, cette différence n'est pas retrouvée avec les items suffixés, les suffixes étant moins isolables et moins significatifs que les préfixes. En définitive, les apprentis-lecteurs exploitent la structure morphologique des mots qu'ils lisent.

## **5. Les connaissances orthographiques**

En raison des spécificités mêmes du système orthographique français, les lecteurs débutants francophones ne peuvent se contenter d'apprendre les correspondances graphèmes-phonèmes et inversement. Certes cet apprentissage est nécessaire mais il n'est pas suffisant.

Dans ce mémoire, les connaissances orthographiques sont analysées sous l'angle de la lecture plus que sur celui de l'écriture. Bien que ces deux tâches présentent des différences (la production écrite qui met en jeu un processus d'évocation est considérée comme plus « difficile » que la lecture qui repose sur un simple processus de reconnaissance), il est reconnu qu'elles sollicitent les mêmes instances de connaissance en mémoire.

## **5.1. Développement des connaissances orthographiques**

Classiquement, dans les modèles en stades, les connaissances orthographiques n'apparaissent que tardivement. Frith (1980, citée par Sanchez, 2008) dans son modèle d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, situe l'intervention de ces compétences au dernier stade, le stade orthographique.

### **5.1.1. L'auto-apprentissage**

Une grande partie de l'orthographe lexicale serait acquise par un mécanisme d'auto-apprentissage. Selon cette hypothèse développée par Share (1995,1999, cité par Fayol, 2006), la pratique du déchiffrage aurait une double fonction : elle permettrait au jeune lecteur d'une part, de produire la forme sonore des mots et d'autre part de stocker la forme orthographique correspondante. En somme, le déchiffrage des mots nouveaux permettrait l'apprentissage de l'orthographe de ces mots. Dans cette optique, même des enfants très jeunes peuvent acquérir des représentations lexicales de mots à partir du moment qu'ils y ont été exposés de façon répétée.

Cependant le décodage phonologique ne suffit pas à lui seul à rendre compte des connaissances orthographiques. Ainsi, une étude item par item (Nation, 2006, cité par Danjon & Pacton, 2009) a montré que l'orthographe de pseudomots pourtant bien lus n'était pas mémorisée et inversement. D'autres facteurs entrent en jeu notamment des connaissances plus générales sur le système orthographique.

### **5.1.2. Connaissances implicites des régularités orthographiques**

Les enfants tout comme les adultes sont sensibles aux régularités graphotactiques d'une langue donnée : il s'agit d'associations régulières et fréquentes de lettres propres à une langue. Treiman est la première (1993, citée par Ecalle & Magnan, 2002), à rendre compte de cette sensibilité précoce en montrant que des enfants de CP étaient capables de transcrire des mots en respectant les régularités de leur langue. Par la suite, différentes études expérimentales ont corroboré la présence d'une sensibilité implicite chez l'enfant apprenti lecteur. Ainsi, dans une tâche de dictée de pseudomots, les enfants dès le CP se montrent capables d'écrire le phonème /o/ de différentes façons et privilégient la graphie « -eau » en terminaison de mots, conformément aux régularités de la langue française (Pacton, Fayol, & Perruchet, 1999, cités par Ecalle & Magnan, 2002).

La tâche de plausibilité lexicale dans laquelle un enfant est amené à choisir parmi deux pseudomots celui qui ressemble le plus à un mot réel, témoigne également de cette sensibilité. En effet, en anglais (Treiman, 1993 ; Cassar & Treiman, 1997, cités par Ecalle & Magnan, 2002) comme en français (Pacton, Perruchet, Fayol, & Cleeremans, 2001), les futurs lecteurs désignent comme possible mot, les suites de lettres les plus fréquentes de la langue écrite. Par exemple, parmi « tillos » et « tiilos », ils choisissent « tillos » comme celui qui se rapproche le plus d'un vrai mot parce que les voyelles sont très rarement doublées en français.

L'utilisation précoce par l'enfant de connaissances relatives à la probabilité de succession des lettres et à leur position, démontre que ces connaissances ne relèvent pas de règles générales, abstraites ou d'un quelconque enseignement formel.

### **5.1.3. Effet de fréquence et effet d'analogie**

Comme évoqué précédemment, les modèles en stades confèrent un développement et un rôle tardifs aux connaissances orthographiques. Pourtant, il est reconnu aujourd'hui que l'apprentissage du lexique orthographique commence pratiquement en même temps que l'acquisition du principe alphabétique (Fayol, 2006). Dès le CP, un effet de fréquence et un effet d'analogie sont observés dans la lecture (Rocher, 2005).

## **5.2. Connaissances orthographiques et apprentissage de la lecture**

Bien que l'on constate une sensibilité précoce aux régularités orthographiques, aucune étude n'a montré le rôle prédictif de cette sensibilité dans l'apprentissage de la lecture. Cependant, des travaux de Wright et Ehri (2007, cités par Sanchez, 2008), montrent que ces régularités orthographiques pourraient exercer une influence sur l'apprentissage du langage écrit. Des enfants anglophones de CP mettent moins de temps pour apprendre à orthographier un pseudomot comme « jett » qui contient un doublet en position finale (position légale en anglais), qu'un autre comme « rrag » qui contient un doublet consonantique en position initiale (position illégale). De plus lors d'un post-test, les mots avec doublet final sont mieux écrits que ceux avec doublet initial ; pourtant l'ensemble des mots avait bien été mémorisé auparavant. Enfin, les apprentis lecteurs les plus en avance vont même jusqu'à légaliser les mots illégaux.

---

**Chapitre II**  
**PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES**

---

## I. Problématique

Notre étude s'intéresse à la compréhension écrite au CP : le rôle de l'identification des mots écrits dans le processus de compréhension est aujourd'hui classiquement reconnu. En effet, parmi les nombreuses composantes qui interviennent dans la compréhension en lecture, l'identification de mots écrits apparaît clairement comme celle qui a le plus d'influence au CP (Seigneuric, Gyselinck, & Ehrlich, 2001).

Sur la base des travaux précités, il nous semble légitime d'étudier la compréhension écrite en lien avec l'IME, plus particulièrement avec les différentes composantes cognitives et langagières qui interviennent dans l'IME : connaissances phonologiques, connaissances morphologiques, connaissances orthographiques, dénomination rapide et connaissances du nom des lettres.

Notre questionnement est donc le suivant :

- En fonction du niveau de compréhension en lecture, comment les différentes composantes liées plus particulièrement à l'IME évoluent-elles tout au long du CP ?
- En quoi les bons, moyens et mauvais compreneurs se distinguent-ils ?

## II. Hypothèses générales

- 1) Les bons, les moyens et les faibles compreneurs devraient présenter des trajectoires différentes dans toutes les épreuves impliquant les connaissances nécessaires à l'IME, composante essentielle de la compréhension écrite au CP.

Les hypothèses opérationnelles sont les suivantes :

- Pour toutes les épreuves, les bons compreneurs (BC) devraient avoir un score initial déjà très élevé avec une progression faible.
  - Pour toutes les épreuves, les faibles compreneurs (FC) devraient avoir un score initial faible mais avec une progression plus importante que les BC et MC.
  - Pour toutes les épreuves, les moyens compreneurs (MC) devraient avoir un score initial et une progression compris entre ceux des BC et FC
- 2) Les groupes de compreneurs devraient également se différencier sur leurs capacités inférentielles et littérales à l'écrit.

Jusqu'à présent et à notre connaissance, la distinction entre compréhension inférentielle et compréhension littérale n'a pas encore fait l'objet d'investigations au CP. L'originalité et l'intérêt de notre mémoire résident notamment dans la prise en compte du type de compréhension.

Les hypothèses opérationnelles sont les suivantes :

- Sur l'épreuve de compréhension écrite, les BC devraient obtenir un score relativement bon en compréhension littérale et en compréhension inférentielle.
- Sur l'épreuve de compréhension écrite, les MC devraient obtenir un score moyen en compréhension littérale et en compréhension inférentielle.
- Sur l'épreuve de compréhension écrite, les FC devraient obtenir un score faible en compréhension littérale et en compréhension inférentielle.

En résumé, dans notre étude, nous pensons que les groupes de compreneurs devraient se différencier sur leurs compétences cognitives (dénomination rapide) et langagières (connaissances phonologiques, morphologiques, orthographiques et dénomination de lettres) qui jouent un rôle dans le processus d'IME, mais également sur des sous-types de compréhension écrite.

---

**Chapitre III**  
**PARTIE EXPERIMENTALE**

---

## **I. POPULATION**

### **1. Critères d'inclusion et d'exclusion de la population**

La population de notre étude se compose d'enfants de langue française, scolarisés en Cours Préparatoire pendant l'année scolaire 2008-2009.

Il s'agit de sujets tout-venant apprentis lecteurs dont nous suivons l'évolution de l'acquisition de la lecture tout au long de l'année scolaire.

### **2. Effectif, lieu et méthode de sélection de l'échantillon**

La population que nous avons choisie comprend trente-trois sujets. Cet échantillon est issu de deux écoles primaires publiques situées dans le même arrondissement de Lyon – le sixième.

Etant donné l'importance du protocole, nous avons dû sélectionner la population dans trois classes de CP : quinze sujets d'une même classe, dix d'une classe de GSM-CP et huit d'une classe de CP-CE1 afin d'obtenir un échantillon de type quantitatif (minimum de trente sujets).

Seuls les enfants dont les parents ont accepté le protocole et signé les autorisations ont été retenus.

L'âge moyen des enfants au moment des différentes passations, est de 76,9 mois soit environ six ans et quatre mois (écart-type 5,43 – en mois).

## **II. PROCEDURE EXPERIMENTALE**

Nous avons procédé à un suivi longitudinal qui s'est déroulé sur l'année scolaire du CP. Il s'agit d'observer l'évolution des compétences précoces requises dans l'apprentissage de la lecture et d'en analyser les caractéristiques développementales tout au long de l'enseignement de la lecture puis de mesurer le niveau de compréhension des enfants en fin de CP.

Cette étude nécessite un recueil d'informations à intervalle régulier. Six passations ont été requises afin de mesurer finement l'évolution des résultats d'une passation à l'autre.

Un calendrier a été mis en place afin que les intervalles de temps entre les passations soient relativement réguliers pour mieux mesurer les progrès effectués d'une fois sur l'autre.

L'intervalle de temps moyen est donc de sept semaines (pour trois passations avec un intervalle de six semaines entre Passation 1 et 2 et un intervalle de huit semaines entre Passation 4 et 5)

## 1. Déroulement général de l'expérimentation

Les épreuves sont identiques pour chaque passation. Trois épreuves ne sont testées qu'une fois : l'intelligence non verbale (passation 1), le niveau de langage oral (passation 5) et la compréhension de texte (passation 6).

L'ordre des épreuves répond à une procédure bien précise : les épreuves évaluant les connaissances implicites sont proposées en premier lieu, suivent les épreuves de dénomination de lettres et de lecture et enfin les épreuves évaluant les connaissances explicites. Il y a donc trois groupes d'épreuves :

- les épreuves implicites (détection d'intrus, jugement de relation morphologique et plausibilité lexicale)
- les épreuves de dénomination (lettres et dénomination rapide) et lecture (mots fréquents, peu fréquents et pseudomots)
- les épreuves explicites (extraction d'unités, extraction de la base, extraction de séquences illégales)

A l'intérieur de chacun de ces trois groupes, l'ordre de passation des différentes tâches est aléatoire afin de limiter les effets d'apprentissage.

- Passation 1 : 9 et 10 octobre 2008

Nous avons fait passer à l'ensemble des enfants composant la population de notre étude les épreuves testant les connaissances phonologiques implicites (détection d'intrus phonologiques) puis explicites (extraction d'unités phonologiques), les connaissances morphologiques implicites (jugement de relation morphologique) puis explicites (extraction de la base), les connaissances orthographiques implicites (jugement de plausibilité lexicale) puis explicites (extraction de séquences illégales).

Les épreuves de dénomination de lettres, de dénomination rapide, de lecture à voix haute de mots fréquents et peu fréquents ainsi que les pseudomots ont également été proposées.

L'épreuve évaluant l'intelligence non verbale est également proposée à l'ensemble des enfants. Elle est utilisée uniquement lors de la première passation.

La durée totale de la passation est d'environ trente minutes par enfant.

- Passation 2 : 20 et 21 novembre 2008

Les épreuves proposées lors de la passation 1 sont à nouveau proposées à l'ensemble des sujets de la population de notre étude, à l'exception de l'épreuve d'intelligence non verbale.

- Passation 3 : 8 et 9 janvier 2009

La passation est identique à la passation 2.

- Passation 4 : 26 et 27 février 2009

La passation est identique aux passations 2 et 3.

- Passation 5 : 23 et 24 avril 2009

La passation est identique aux passations 2, 3 et 4. Une épreuve supplémentaire est proposée aux enfants afin de tester leur niveau de langage oral.

La durée est d'environ trente minutes.

- Passation 6 : 11 et 12 juin 2009

La dernière passation est identique aux passations 2, 3, et 4. Le niveau de compréhension des enfants est évalué au moyen d'un petit texte.

## **2. Conditions matérielles**

Toutes les passations sont individuelles. Elles se sont déroulées dans des salles mises à notre disposition au sein des écoles.

## **III. PRESENTATION DU MATERIEL EXPERIMENTAL**

### **1. Epreuves d'évaluation des connaissances phonologiques, morphologiques et orthographiques**

#### **1.1. Objectifs**

Ces épreuves permettent d'évaluer les connaissances langagières précoces favorables à l'acquisition de la lecture dans trois grands domaines : phonologie, morphologie, orthographe, Elles testent deux traitements : implicite et explicite et ont été utilisées dans des études antérieures (Sanchez, Ecalle, & Magnan, 2008 ; 2010).

#### **1.2. Description des tâches**

##### **1.2.1. Evaluation des connaissances phonologiques (P1 à P6)**

###### **a. Détection d'intrus phonologiques**

Trois mots sont énoncés oralement au sujet qui doit désigner le dessin du mot n'ayant aucune unité phonologique commune avec les deux autres. Les conditions syllabe et phonème sont évaluées en début ou fin de mot. Seize items sont présentés.

Consigne : Condition syllabe

« Je vais te dire trois mots. Il y a deux mots qui sonnent pareil, dans lesquels on entend le même son, et un mot qui ne sonne pas comme les autres. Ecoute bien les trois mots : sabot – sapin – mouton. (augmentation de l'intensité vocale sur la syllabe commune). Mais dans mouton, on n'entend pas pareil. Il ne sonne pas comme les autres ; il est tout seul. Alors il ne va pas bien avec les 2 autres. Montre-le moi. On commence. Voici les mots... Montre-moi le mot qui ne va pas avec les 2 autres. »

Condition phonème : même consigne. (Renforcement du phonème commun en allongeant la durée d'émission du phonème).

Syllabe		Phonème	
Initiale	Finale	Initial	Final
Ex : <i>sabot-sapin-mouton</i>		Ex : <i>pomme-pince-ruche</i>	
coussin- <b>radis</b> - râteau	<b>poulet</b> -bateau-volet	<b>mur</b> -manche-pelle	vase-lune- <b>chaîne</b>
chapeau- <b>fusil</b> - <b>fumée</b>	maison- <b>bison</b> -judo	sac-sel-gomme	tour- <b>cage</b> - <b>neige</b>
<b>bougie</b> -café- <b>bouton</b>	<b>patin</b> -lutin-robot	caisse-luge- <b>car</b>	lampe-rame- <b>guêpe</b>
<b>bidon</b> - <b>bijou</b> -moto	cadeau-chemin- rideau	cœur- <b>botte</b> - <b>bulle</b>	<b>poule</b> -tasse- <b>fil</b>

**b. Extraction d'unités phonologiques communes**

Le sujet doit dire la syllabe ou le phonème commun à deux mots qui lui sont énoncés oralement. Les unités communes sont situées en début de mot (huit items sur seize) ou en fin de mot (huit items sur seize). Seize items sont donc présentés.

Consigne : Condition syllabe

« Je vais te dire 2 mots. Par exemple, sabot...sapin. Dans sabot et dans sapin, on entend le même son long. Tu l'entends ? C'est /sa/. On entend /sa/ dans sabot et /sa/ dans sapin. (augmenter l'intensité vocale sur la syllabe commune). A toi maintenant. Quel est le même son que l'on entend dans fusil-fumée ? ».

Condition phonème : même consigne mais on parle de son court. Dans l'exemple, renforcer le phonème commun en allongeant la durée d'émission de ce phonème.

Syllabe		Phonème	
Initiale	Finale	Initial	Final
<i>E : sabot-sapin</i>		<i>Ex : pomme-pince</i>	
<b>radis-râteau</b>	<b>poulet-volet</b>	<b>mur-manche</b>	<b>lune-chaîne</b>
<b>fusil-fumée</b>	<b>maison-bison</b>	<b>sac-sel</b>	<b>cage-neige</b>
<b>bougie-bouton</b>	<b>patin-lutin</b>	<b>caisse-car</b>	<b>lampe-guêpe</b>
<b>bidon-bijou</b>	<b>cadeau-rideau</b>	<b>botte-bulle</b>	<b>poule-fil</b>

### 1.2.2. Evaluation des connaissances morphologiques (P1 à P6)

#### a. Jugement de relation morphologique

Nous demandons à l'enfant de nous dire si les deux mots que nous lui proposons à l'oral, sont de la même famille ou pas. Les items ont une relation morphologique (8 sur 16) ou une relation formelle (mots phonologiquement proches). La composante syllabe entre en jeu puisqu'elle est soit conservée, soit omise (coupure syllabique).

Consigne : « *Je vais te dire deux mots et on va chercher s'ils sont de la même famille de mots ou pas. Par exemple : lionceau et lion. Tu sais ce que c'est un lionceau ? (...) Eh bien lionceau, c'est de la même famille de mots que lion. Maintenant : rideau et riz. Tu sais ce que c'est un rideau ? (...) Rideau ce n'est pas de la même famille de mots que riz, même si on entend un peu pareil dans les 2 mots.*

*A toi de me dire ton avis maintenant. Est-ce que danseur, c'est de la même famille de mots que danse ? »*

	Relation morphologique	Relation formelle
	<i>Exemple : lionceau/lion</i>	<i>Exemple : rideau/riz</i>
Préservation de la syllabe	chaton/chat	râteau/rat
	dentiste/dent	moteur/mot
	royaume/roi	visite/vie
	chanteur/chant	poubelle/pou
Coupure syllabique	prunier/prune	pommade/pomme
	danseur/danse	salade/salle
	soupière/soupe	marron/mare
	fillette/fille	baguette/bague

**b. Extraction de la base**

Le sujet doit donner la base de mots qui sont soit préfixés soit suffixés. L'épreuve est composée de huit items.

Consigne : « Je vais te dire un mot, par exemple rejouer. Dans rejouer, il y a un petit mot de la même famille qui est caché dedans, c'est jouer. Tu l'entends ? Re-jouer, jouer ça veut dire un petit peu pareil que rejouer, c'est de la même famille.

Un autre exemple : pêcheur. Quel est le petit mot de la même famille qui est caché dans pêcheur ? C'est pêche. »

Mots préfixés	Mots suffixés
<i>Exemple : rejouer → jouer</i>	<i>Exemple : pêcheur → pêche</i>
Redonner	Cuisinier
Repeindre	Vitrier
Démonter	Voyageur
Défaire	Chasseur

**1.2.3. Evaluation des connaissances orthographiques (P1 à P6)**

**a. Jugement de plausibilité lexicale**

Le sujet doit désigner parmi deux mots celui qui ressemble le plus à un vrai mot. Dans chaque paire, il y a la présence d'une séquence illégale de lettres (quatre doublements de voyelles et quatre doublements de consonnes improbables).

Consigne : « Je vais te montrer des mots qui n'existent pas, des mots qu'on a inventés. Je vais te les montrer deux par deux et tu vas m'aider à choisir celui qui ressemble le plus à un vrai mot. On va faire un exemple : montrer vvx-lami. Tu me montres celui qui pourrait être un vrai mot. C'est bien. (sinon, dire que c'est l'autre en le montrant mais sans donner d'explication). Voici un autre exemple : tuna – àèuo. Montre-moi celui qui pourrait être un mot. »

Non doublement des voyelles VV-CC	Identité des consonnes doublées CC-CC
tillos-tiilos	bihhot-billot
bannil-baanil	ommile-oxxile
buumer-bummer	befful-bekkul
ottare-otaare	ijjamé-irramé

## b. Extraction de patrons orthographiques non conventionnels

Nous présentons à l'écrit des paires de mots proches orthographiquement. L'enfant doit désigner puis entourer les deux lettres du mot qui constituent une séquence illégale de lettres. Parmi les huit items, quatre présentent deux consonnes consécutives illégales et quatre ont des consonnes doublées impossibles en français.

Consigne : « *Je vais te montrer des mots bizarres, des mots qui ne peuvent pas exister en français. Tu vas les regarder deux par deux puis tu me montreras d'abord lequel ne peut pas ressembler à un vrai mot. Puis, tu entoureras et barreras la série de lettres qui est impossible dans un mot français. Regarde cet exemple : simmat- ssimat*

*Quel est le mot impossible ? Entoure et barre la série de lettres impossibles.* » (si erreur, lui montrer les deux lettres impossibles de l'autre mot sans autre explication ).

« *Voici un autre exemple : bastur- bsatur* ».

Position des consonnes doublées	Deux consonnes consécutives illégales
nullor-nulorr	rtinol-trinol
tafitt-taffit	gropit-rgopit
minall-minnal	lcadou-cladou
fellus-feluss	lbanor-blanor

### 1.3. Modalités de passation

L'ensemble des épreuves a été administré individuellement à chaque enfant.

### 1.4. Cotation

Nous comptons un point par item juste, pour toutes les épreuves à l'exception de l'épreuve de jugement de relation morphologique. Pour cette dernière, un point est accordé par réponse « oui » (mots « relation morphologique » rm et mots « relation formelle » rf) et zéro pour une réponse négative. Un score pondéré est ainsi calculé :  $Rc = rm - rf$  (max = 8).

## 2. La dénomination de lettres (P1 à P6)

### 2.1. Objectif

Cette épreuve a pour but d'évaluer la connaissance du nom des lettres de l'alphabet tout au long de l'apprentissage de la lecture.

---

Consigne : « *Je vais te montrer les lettres de l'alphabet, tu vas essayer de me dire le nom de toutes celles que tu connais.* »

## **2.2. Description**

Vingt-six petites cartes où figure la lettre en minuscule d'imprimerie sont présentées dans un ordre aléatoire à l'enfant. Celui-ci doit les dénommer une par une.

## **2.3. Modalités de passation**

La passation est individuelle. Les lettres sont à chaque fois présentées dans le désordre d'une passation à l'autre et d'un sujet à l'autre.

## **2.4. Cotation**

Un point est accordé par lettre bien dénommée. Si l'enfant donne le son de la lettre, l'item est considéré comme faux. Le total est sur vingt-six points.

## **3. La dénomination rapide (épreuve issue de l'ODEDYS, Jacquier-Roux, Valdois, & Zorman, 2005) (P1 à P6) (annexe 2)**

### **3.1. Objectif**

Il s'agit de voir si l'enfant est capable d'aller rechercher rapidement en mémoire les mots dont il a besoin. On teste ici la rapidité d'accès à son lexique mental.

### **3.2. Description**

Nous montrons à l'enfant une planche sur laquelle figurent vingt-cinq images de cinq dessins différents (raisin, chapeau, couteau, lapin, ciseau). Nous vérifions tout d'abord que l'enfant connaît le nom des images que nous lui présentons. Nous lui demandons donc de dénommer les cinq images figurant dans la première colonne. Si l'enfant ne connaît pas le nom de l'image, nous le lui donnons. Nous lui demandons de ne pas dire le déterminant.

L'épreuve commence véritablement quand nous demandons à l'enfant de nommer le plus rapidement les images une par une en suivant les lignes horizontalement, dans le sens de la lecture. Si l'enfant s'arrête sur une image, nous lui laissons cinq secondes pour trouver le mot, s'il ne le trouve pas, nous lui demandons de passer à l'image suivante.

Nous lui précisons que nous allons mesurer le temps qu'il met à l'aide d'un chronomètre.

Consigne : « *Tu vois ces images, tu vas me dire ce que c'est (l'enfant doit nommer les images se trouvant dans la première colonne où les cinq images différentes sont présentes). Tu vas me dire maintenant chaque image une par une, en suivant les lignes horizontalement, dans le sens de la lecture. Je vais noter le temps que tu vas mettre pour toutes me les dire.* »

### **3.3. Modalités de passation**

L'enfant a devant ses yeux la planche d'images. Nous enclenchons le chronomètre dès qu'il commence à dire le nom des images.

### **3.4. Cotation**

La cotation consiste à relever le temps – exprimé en secondes – et le nombre d'erreurs.

## **4. Lecture de liste de mots (P1 à P6)**

### **4.1. Objectif**

Ces épreuves nous permettent de mesurer le niveau de lecture des enfants à travers l'évolution de leur niveau de décodage et l'augmentation de leur stock lexical.

### **4.2. Description des trois épreuves**

#### **4.2.1. Lecture de mots fréquents**

Dix mots fréquents, choisis dans la base Manulex, sont montrés un par un aux enfants. Nous leur demandons de les lire.

Consigne : « *Tu vas lire des mots que je vais te montrer. Certains sont faciles d'autres moins. Essaie de les lire du mieux que tu peux.* »

maman bateau dormir ballon rapide avoir sortir marcher sentir tapis

#### **4.2.2. Lectures de mots peu fréquents**

Dix mots peu fréquents, choisis dans la base Manulex, sont proposés, de la même manière. L'enfant essaie de les lire.

Consigne : « *Tu vas lire les mots que je vais te montrer. Certains sont faciles d'autres moins. Essaie de les lire du mieux que tu peux.* »

gaufre futé mandat pieuvre voile mystère potion lunette radeau fichier

### **4.2.3. Lecture de pseudomots**

Nous demandons à l'enfant de lire dix pseudomots que nous avons inventés. Nous leur précisons que ces mots n'existent pas.

Consigne : « *Je vais te montrer des mots qui n'existent pas, on les a inventés. Essaie de les lire du mieux que tu peux.* »

raco ladi bafu tira vapo pradu blipo trusi droja clami

### **4.3. Modalités de passation**

Nous demandons au sujet de lire les mots que nous lui présentons un par un, dans un ordre aléatoire. L'ordre des listes est également aléatoire.

### **4.4. Cotation**

Nous notons un point par mot correctement lu.

## **5. L'intelligence non verbale (épreuve issue de l'Évaluation des Compétences Scolaires, ECS cycle II, Khomsi, 1996) (P1) (annexe 2)**

### **5.1. Objectif**

Cette tâche permet de contrôler les aptitudes de la population de notre étude. L'intelligence non verbale mesure l'utilisation du raisonnement analogique et du traitement perceptif (Khomsi, 1992). Ces compétences entrent en jeu dans le processus d'acquisition de la lecture.

### **5.2. Description**

Cette épreuve est composée de dix-huit matrices en couleur. Nous présentons à l'enfant des planches de dessins où il manque une partie. Nous lui demandons de choisir parmi quatre la partie manquante.

Consigne : « *Nous allons regarder ensemble des planches de dessins, il y a des images en couleur sur la feuille que tu vois. Dans chaque dessin, il manque un morceau, on va essayer de retrouver le petit morceau qui permettrait de compléter le dessin.* »

### **5.3. Modalités de passation**

L'enfant regarde attentivement pour chaque item avant de donner sa réponse.

#### **5.4. Cotation**

Six items (cadre rouge) sont notés deux points par item juste (note E1) et douze items (cadre bleu) sont notés un point par item juste (note E2). Le score maximal est de 24, il correspond à E1 + E2.

### **6. Evaluation du niveau de compréhension orale : épreuve de compréhension de phrases (E.CO.S.SE. v28, Ecalles<sup>1</sup>) (P4) (Annexe 3)**

#### **6.1. Objectif**

Nous avons voulu évaluer, à travers cette épreuve de compréhension, le niveau de langage oral des sujets de la population de notre étude. En effet, le niveau de langage écrit est fortement corrélé au niveau de langage oral.

#### **6.2. Description**

Il s'agit de l'E.CO.S.SE – Epreuve de compréhension syntaxico-sémantique de Lecocq (1996) – réduite et adaptée par Ecalles (E.CO.S.SE. v28). Cette version réduite est composée de vingt-huit items (et deux exemples non pris en compte dans la cotation).

Nous présentons à l'enfant des cartes sur lesquelles il y a quatre images. Nous lui demandons de désigner l'image qui correspond à la phrase que nous lui énonçons oralement. L'épreuve comprend des énoncés composés de noms, d'adjectifs et de phrases simples puis plus complexes (phrases avec pronoms, prépositions, phrases passives).

Nous donnons un feed-back correctif lorsque l'enfant s'est trompé en lui montrant l'image correcte sans ajouter de commentaire.

Consigne : cf. Annexe 3

#### **6.3. Modalités de passation**

L'enfant écoute l'énoncé qui lui est proposé à l'oral puis désigne, après avoir regardé attentivement les quatre possibilités de réponse, l'image qu'il juge en adéquation avec l'énoncé.

---

<sup>1</sup> Document interne Equipe ADTL Laboratoire EMC Lyon2

#### **6.4. Cotation**

La cotation est de un point par item juste. Le score total sur 28 puisque nous ne prenons pas en compte les deux items exemples.

### **7. Evaluation de la compréhension écrite (texte « Zouzou » issu de la thèse de Anna Potocki, en cours) (P6) (annexe 3)**

#### **7.1. Objectif**

Cette épreuve a pour but d'évaluer le niveau de compréhension écrite de la population de notre étude en fin de CP. Deux stratégies – inférentielle et littérale – sont testées.

#### **7.2. Description**

L'enfant lit silencieusement un texte assez court (138 mots) pendant une durée de six minutes. Il répond ensuite à vingt questions fermées (vrai ou faux) qu'on lui pose oralement. Il n'a plus le texte sous les yeux. Dix questions renvoient à une compréhension littérale du texte, la réponse se trouve directement dans le texte. Dix autres questions font appel à une compréhension inférentielle, le lecteur doit opérer des déductions car la réponse n'est pas explicitement présente dans le texte.

Consigne : « *Tu vas lire un texte silencieusement puis au bout d'un moment je t'arrêterai et je te poserai des questions.* »

#### **7.3. Modalités de passation**

L'enfant lit le texte silencieusement puis répond à vingt questions que nous lui posons oralement, par oui ou non.

#### **7.4. Cotation**

Un point est accordé par réponse juste. Le score total est sur 20. Deux notes sont établies en fonction de la stratégie utilisée afin de mesurer leur capacité à faire des inférences.

---

**Chapitre IV**  
**PRESENTATION DES RESULTATS**

---

Dans un premier temps, nous utiliserons une technique de classification automatique pour constituer des groupes contrastés de lecteurs en fonction de leurs capacités en compréhension écrite. Dans un second temps, nous effectuerons des analyses de variance qui nous permettront d'étudier l'effet du groupe sur les performances des enfants en phonologie, morphologie, orthographe ainsi qu'en dénomination rapide et dénomination de lettres.

Pour la compréhension, nous allons mettre en évidence et comparer des profils de lecteurs-compreneurs en fonction du niveau de stratégie inférentielle et littérale, puis nous chercherons à voir à partir de quand les scores se distinguent significativement pour les bons compreneurs, moyens compreneurs et faibles compreneurs.

## I. Constitution des groupes de compreneurs

La classification automatique nous a permis de déterminer trois groupes sur la base de leurs scores en compréhension écrite (trois niveaux ont été précisés).

Les performances à l'épreuve de compréhension de texte écrit (Zouzou) ont permis de distinguer un niveau général de compréhension (max = 10), un niveau de compréhension littérale (max =5) et un niveau de compréhension inférentielle (max =5).

Les caractéristiques des 3 groupes sont présentées dans le tableau ci-dessous :

**Tableau 1 : Caractéristiques des groupes de compreneurs**

	FC Faibles Compreneurs	MC Moyens compreneurs	BC Bons compreneurs
Age moyen en mois	<b>(moyenne) 79, 25</b> (écart-type 7,77)	<b>75, 1</b> (3,14)	<b>76</b> (2,90)
Compréhension écrite (maximum 10)	<b>1,25</b> (1,66)	<b>4,9</b> (0,74)	<b>8,09</b> (1,14)
Compréhension orale (maximum 28)	<b>20, 50</b> (2,39)	<b>21,7</b> (3,86)	<b>23,82</b> (2,18)
Intelligence Non verbale (maximum 24)	<b>11</b> (4,37)	<b>10,7</b> (2,75)	<b>14,09</b> (3,02)

Les trois groupes ne diffèrent pas significativement en fonction de l'âge. Nous observons un effet tendanciellement significatif du groupe sur les performances en intelligence non-verbale ( $p = .06$ ). Par ailleurs, nous observons un effet significatif du groupe pour la compréhension du langage oral (avec  $F(2,30) = 3.94$ ,  $p < .03$ ).

## II. Analyse de l'effet du groupe sur les différents domaines testés

Une série d'analyse de variance (ANOVA) permet d'étudier l'effet du facteur groupe sur l'ensemble des connaissances étudiées au cours des passations (cf. Annexe 1 : un récapitulatif des moyennes et écarts-types des différentes épreuves).

Pour toutes les épreuves ci-dessous, la variable indépendante correspond au groupe de compreneurs (avec trois modalités : BC, MC, FC) ; la variable dépendante correspond aux scores obtenus.

### 1. Connaissances phonologiques

Trois facteurs ont été manipulés : le facteur G, groupe (bons, moyens et faibles compreneurs à l'écrit : BC, MC et FC), le facteur U, type d'unités (Sy = syllabe et Ph = phonème) et le facteur P (six passations : P1, P2, P3, P4, P5, P5 et P6).

Une analyse de variance a été conduite selon le plan  $S < G3 > * U2 * P6$  dans lequel le facteur G est intersujet ; les facteurs U et P sont intrasujets.

#### 1.1. Tâche de détection d'intrus phonologiques

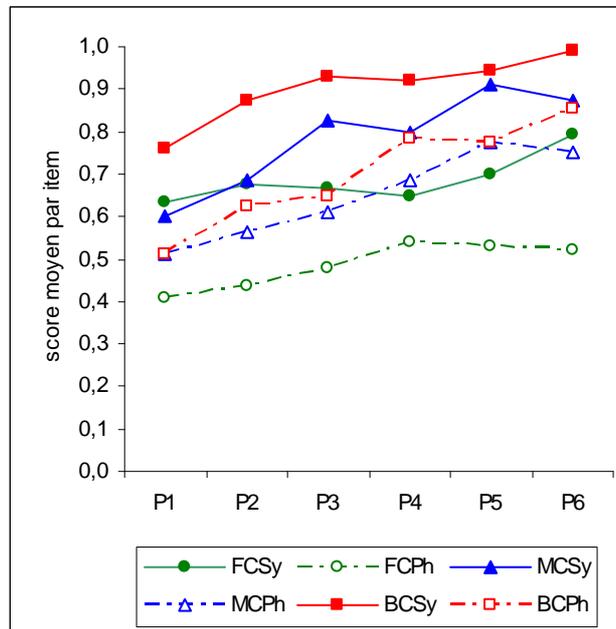


Figure 1 : Evolution des groupes de compreneurs en fonction des passations et de l'unité phonologique dans la tâche de phonologie implicite

Nous observons un effet significatif des trois facteurs principaux :

- un effet significatif des passations  $F(5,150) = 19.77$ ,  $p < .0001$ . Les performances augmentent de P1 à P6 (4.6, 5.2, 5.6, 5.8, 6.2, 6.4).
- un effet significatif du groupe  $F(2,30) = 7.22$ ,  $p < .003$ . Les performances augmentent significativement des FC aux BC (4.7, 5.7, 6.4).
- un effet significatif de l'unité  $F(1,30) = 82.29$  ;  $p < .0001$ . Les syllabes sont mieux réussies que les phonèmes (6.3 versus 4.9).

Nous n'observons pas d'interaction ( $F < 1$ ).

## 1.2. Tâche d'extraction d'unités phonologiques communes

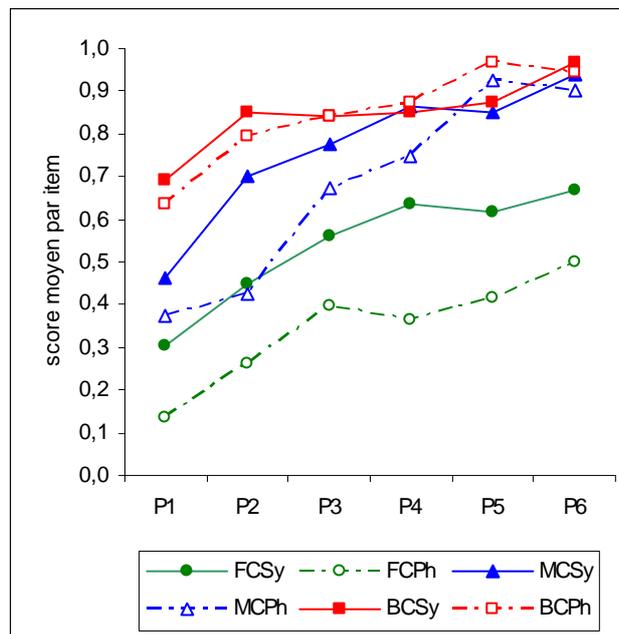


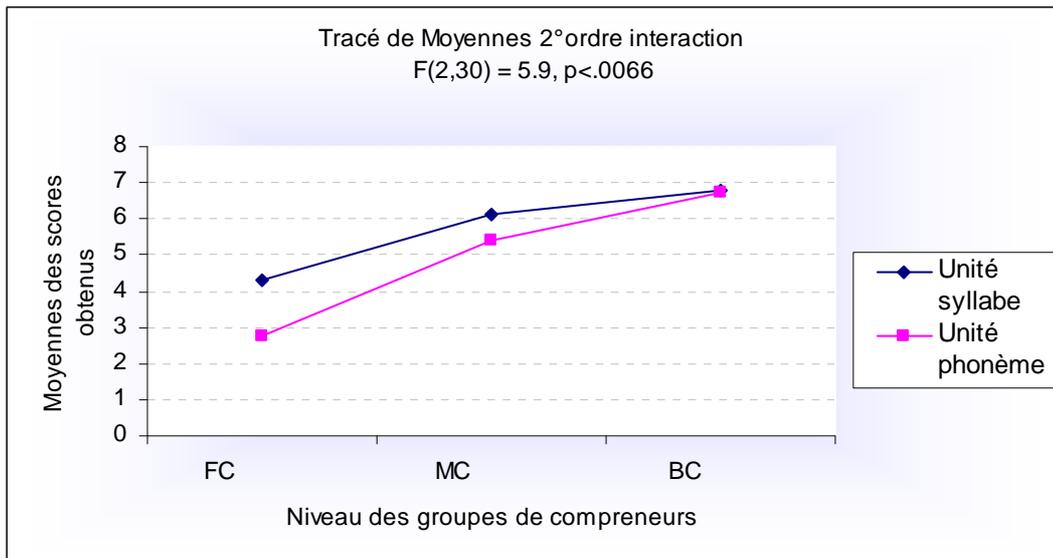
Figure 2 : Evolution des groupes de compreneurs en fonction des passations dans la tâche de phonologie explicite

Nous observons trois effets principaux :

- un effet significatif des passations  $F(5,150) = 35.63$ ,  $p < .0001$ . Les performances augmentent de P1 à P6 (3.5, 4.6, 5.4, 5.8, 6.2, 6.6).
- un effet significatif du groupe  $F(2,30) = 10.38$ ,  $p < .0004$ . Les performances augmentent des FC aux BC (3.5, 5.8, 6.8).
- un effet significatif de l'unité  $F(1,30) = 17.30$ ,  $p < .0002$ . Les syllabes sont mieux réussies que les phonèmes (5.7 versus 5)

Nous observons deux interactions significatives :

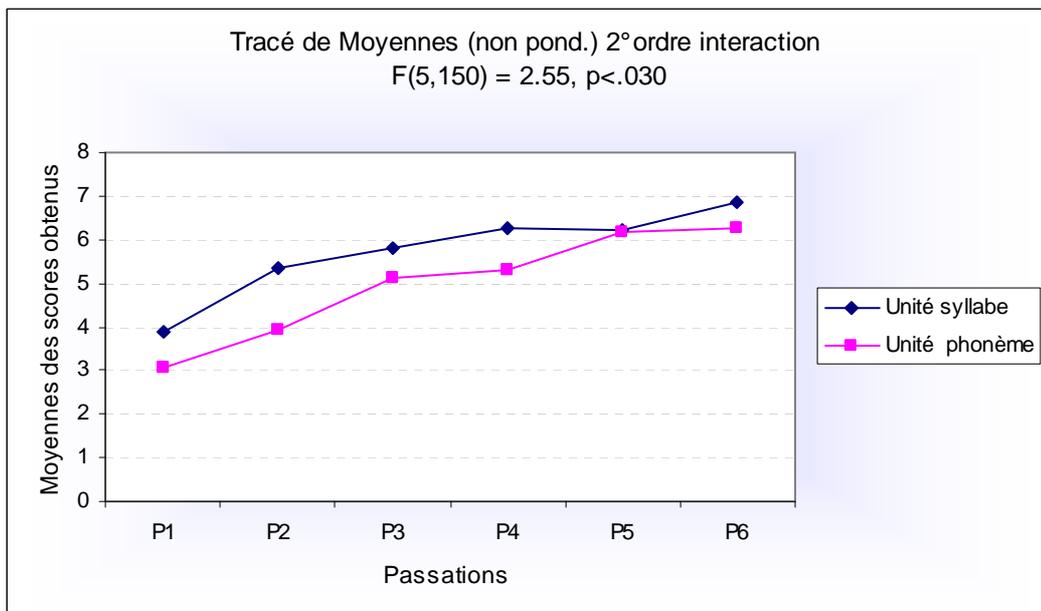
- une interaction entre le groupe et l'unité  $F(2,30)=5.97, p<.0066$  :



**Figure 3 : Interaction groupe de compreneurs\*unité sur la tâche de phonologie explicite**

Les BC réussissent aussi bien l'extraction de syllabes communes que l'extraction de phonèmes communs. Quant aux MC et FC, ils réussissent moins bien l'extraction de phonèmes communs que l'extraction de syllabes communes. Cependant cette différence est plus marquée pour les FC.

- . une interaction entre l'unité et les passations  $F(5,150)=2.55, p<.030$  :



**Figure 4 : Interaction unité\*passations sur la tâche de phonologie explicite**

Au cours de l'année, la différence de performances entre les deux types d'unités diminue.

## 2. Connaissances morphologiques

### 2.1. Jugement de relation morphémique

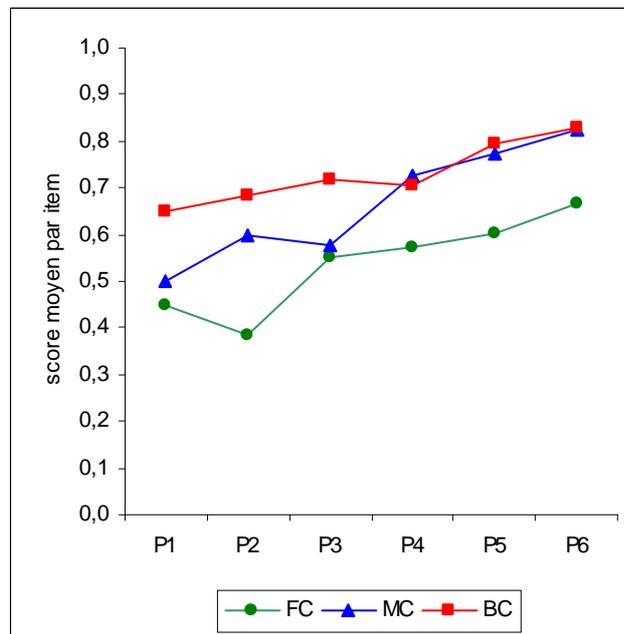


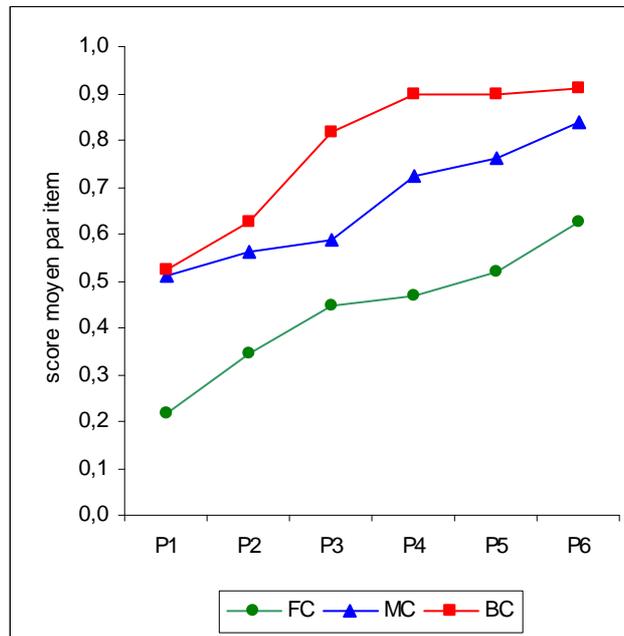
Figure 5 : Evolution des groupes de compreneurs en fonction des passations sur la tâche de morphologie implicite

L'analyse de variance révèle :

- un effet significatif des passations  $F(5,150) = 8.82, p < .0001$ . Les performances augmentent de P1 à P6 (4.3, 4.3, 4.9, 5.3, 5.8, 6.2).
- un effet marginalement significatif du groupe ( $F(2,30) = 3.18, p < .06$ ).

Nous n'observons pas d'interaction ( $F < 1$ ).

## 2.2. Tâche d'extraction de la base



**Figure 6 : Evolution des groupes de compreneurs en fonction des passations sur la tâche de morphologie explicite**

Nous observons un effet significatif des deux facteurs principaux :

- un effet significatif des passations  $F(5,150) = 16.35$ ,  $p < .0001$ . Les performances augmentent de P1 à P6 (3.3, 4.1, 4.9, 5.6, 5.8, 6.3).
- un effet significatif du groupe  $F(2,30) = 7.74$ ,  $p < .0019$ . Les performances augmentent des FC aux BC (3.5, 5.3, 6.2).

Nous n'observons pas d'interaction ( $F < 1$ ).

### 3. Connaissances orthographiques

#### 3.1. Jugement de plausibilité lexicale

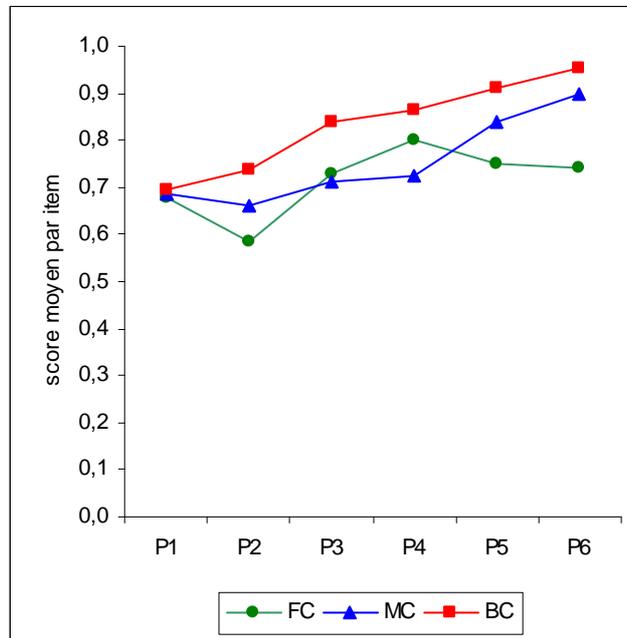


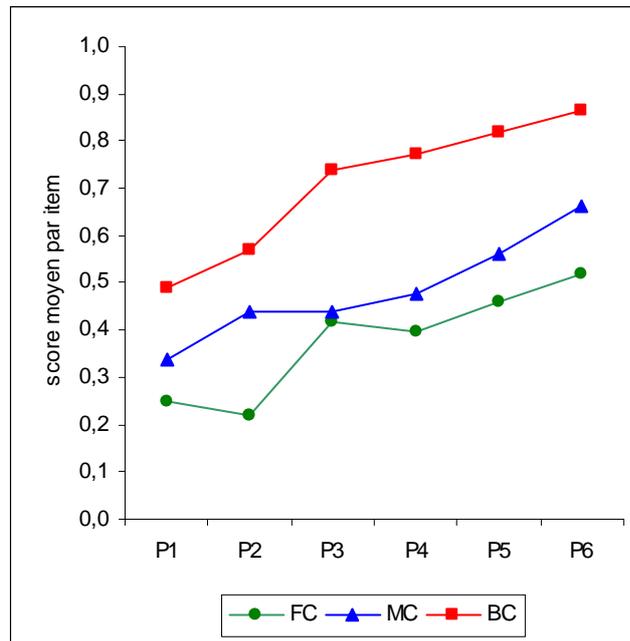
Figure 7 : Evolution des groupes de compreneurs en fonction des passations sur la tâche d'orthographe implicite

L'analyse de variance révèle

- un effet significatif des passations  $F(5,150) = 8.76$ ,  $p < .0001$ . Les performances augmentent de P1 à P6 (5.3, 5.3, 6.1, 6.4, 6.7, 6.9).
- un effet significatif du groupe  $F(2,30) = 4.14$ ,  $p < .0259$ . Les performances augmentent des FC aux BC (5.7, 6.0, 6.7).

Nous n'observons pas d'interaction ( $F < 1$ ).

### 3.2. Extraction de patrons orthographiques non conventionnels



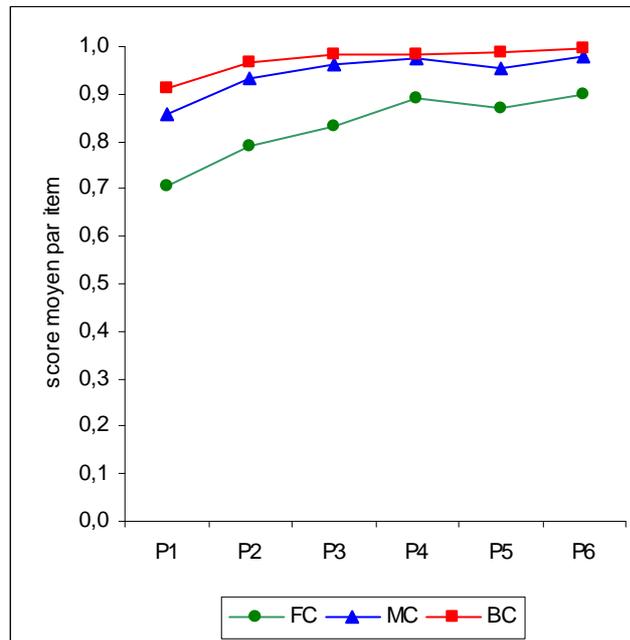
**Figure 8 : Evolution des groupes de compreneurs en fonction des passations sur la tâche d'orthographe explicite**

Nous observons un effet significatif des deux facteurs principaux :

- un effet significatif des passations  $F(5,150) = 16.33$ ,  $p < .0001$ . Les performances augmentent de P1 à P6 (2.9, 3.3, 4.2, 4.4, 4.9, 5.5).
- un effet significatif du groupe  $F(2,30) = 7.64$ ,  $p < .0021$ . Les performances augmentent des FC aux BC (3.0, 3.9, 5.7).

Nous n'observons pas d'interaction ( $F < 1$ ).

#### 4. Dénomination de lettres



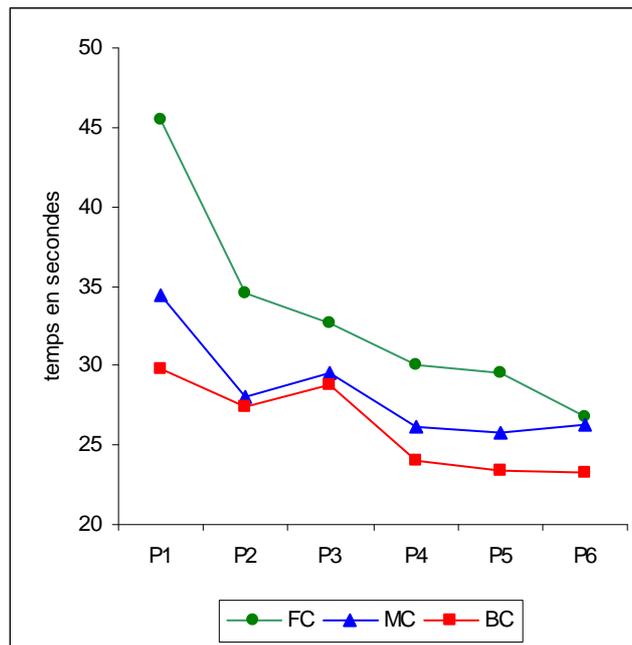
**Figure 9 : Evolution des groupes de compreneurs en fonction des passations sur la tâche de dénomination de lettres**

Nous observons deux effets principaux :

- un effet significatif des passations  $F(5,150) = 21.64$ ,  $p < .0001$ . Les performances augmentent de P1 à P6 (21.5, 23.3, 24.0, 24.7, 24.3, 25).
- un effet significatif du groupe  $F(2,30) = 8.95$ ,  $p < .0009$ . Les performances augmentent des FC aux BC (21.6, 24.5, 25.2).

Nous observons une interaction entre le facteur groupe et le facteur passations  $F(10,150) = 1.91$ ,  $p < .0472$ ) qui montre qu'au cours de l'année, les différences entre les groupes se réduisent.

## 5. Dénomination rapide



**Figure 10 : Evolution des groupes de compreneurs en fonction des passations sur la tâche de dénomination rapide**

Nous observons deux effets principaux :

- un effet significatif des passations  $F(5,150) = 7.95, p < .001$ . Les performances augmentent de P1 à P6 (34.8, 30.0, 30.3, 26.7, 26.2, 25.4).
- un effet significatif du groupe  $F(2,30) = 16.29, p < ,0001$ . Les performances augmentent des FC aux BC (33.2, 28.4, 25.2).

Nous observons une interaction groupe\*passations ( $F(10,150) = 2.60 ; p < .0062$ ) : au fil des passations, les différences entre les groupes se réduisent.

## 6. Lecture

### 6.1. Lecture à voix haute de mots (fréquents et peu fréquents)

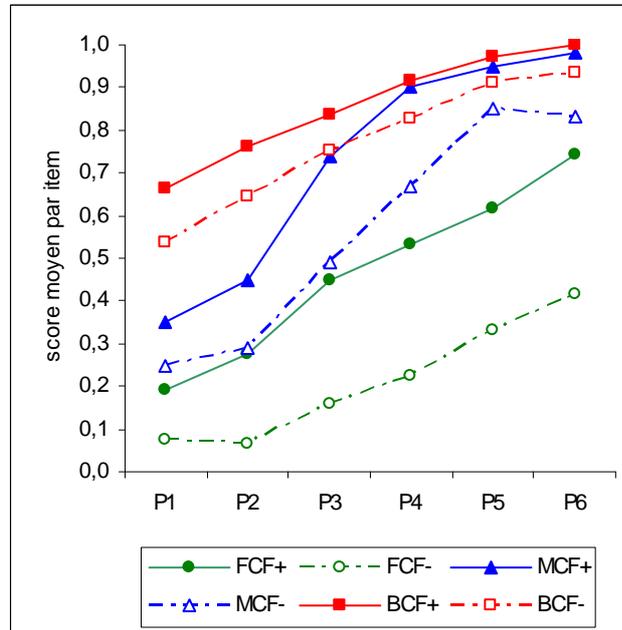


Figure 11 : Evolution des groupes de compreneurs en fonction des passations et de la fréquence des mots sur la tâche de lecture à voix haute

Nous observons un effet significatif des trois facteurs principaux :

- un effet significatif des passations  $F(5,150) = 62.92$ ,  $p < 0.000$ . Les performances augmentent de P1 à P6 (3.4, 4.2, 5.7, 6.8, 7.7, 8.2).
- un effet significatif du groupe  $F(2,30) = 16.29$ ,  $p < .0001$ . Les performances augmentent des FC aux BC (3.4, 6.5, 8.1).
- un effet significatif de la fréquence des mots  $F(1,30) = 117.83$ ,  $p < .0001$ . Les mots fréquents sont mieux lus que les mots peu fréquents (6.9 versus 5.1).

Nous notons également deux interactions :

- une interaction groupe\*fréquence  $F(2,30) = 9.67, p < .0006$  :

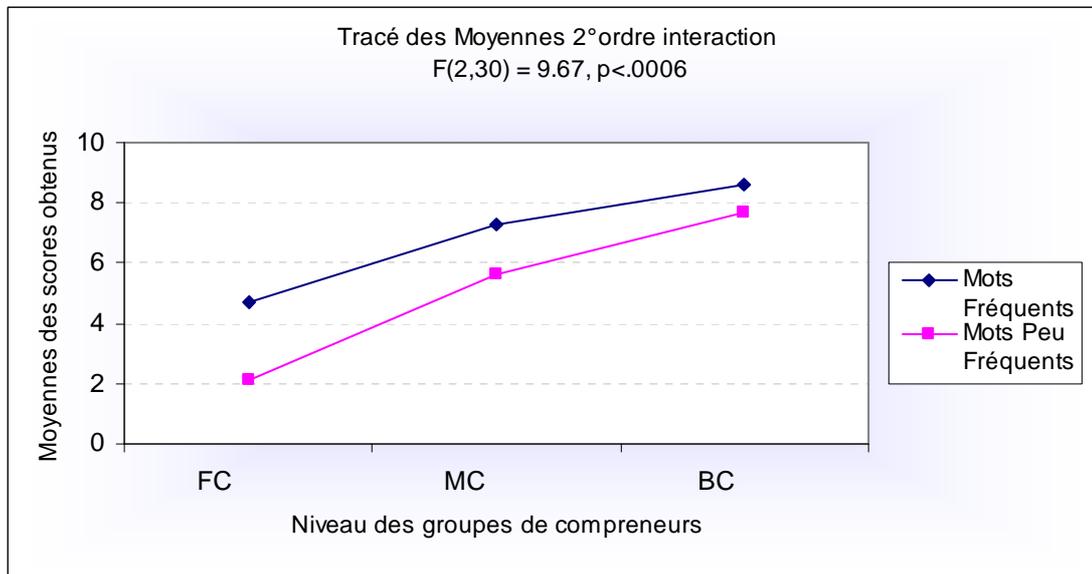


Figure 12 : Interaction groupe de compreneurs\*fréquence des mots sur la tâche de lecture à voix haute

Plus le niveau de compréhension est faible, plus l'écart est important entre la lecture de mots fréquents et celle de mots peu fréquents. Cette différence s'atténue des FC aux BC.

- Une interaction groupe\*passations ( $F(10,150) = 2.67, p < .005$ ) :

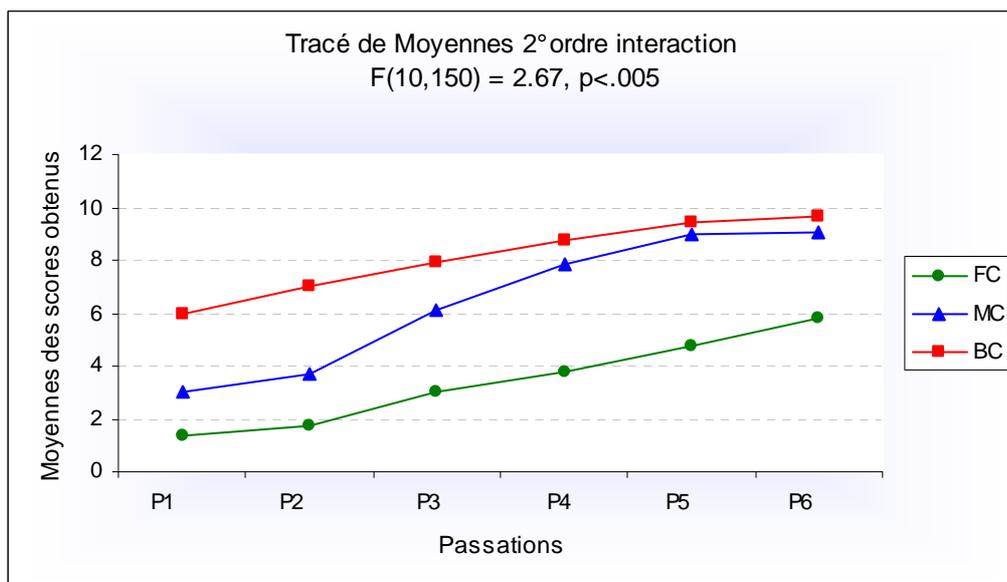


Figure 13 : Interaction groupe de compreneurs\*passations sur la tâche de lecture à voix haute de mots

L'augmentation des performances en lecture de mots est plus importante pour les MC que pour les BC et FC. Ces derniers ont une progression lente alors que les MC ont une progression rapide jusqu'à P4.

## 6.2. Lecture de Pseudomots

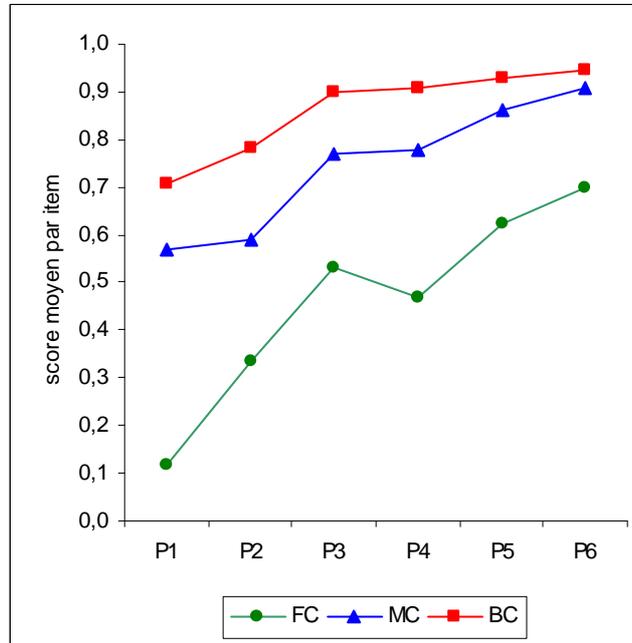


Figure 14 : Evolution des groupes de compreneurs en fonction des passations sur la tâche de lecture de pseudomots

Nous observons deux effets principaux :

- un effet significatif des passations  $F(5,150) = 24.76$ ,  $p < .0001$ . Les performances augmentent de P1 à P6 (4.7, 5.7, 7.3, 7.2, 8.0, 8.5).
- un effet significatif du groupe  $F(2,30) = 16.23$ ,  $p < .0001$ . Les performances augmentent des FC aux BC (4.6, 7.5, 8.6).

Nous n'observons pas d'interaction ( $F < 1$ ).

## III. Analyse de l'effet du groupe sur le type de compréhension écrite

Nous observons un effet significatif du groupe,  $F(2,30) = 84.14$ ,  $p = .0001$  sur les performances en compréhension.

En compréhension littérale, le test post hoc (Tukey) montre que :

- les groupes MC et BC ne se distinguent pas significativement ( $p > .05$ )
- les groupes MC et FC se distinguent significativement ( $p = .0002$ )

- les groupes BC et FC se distinguent significativement ( $p = .0001$ )

Les BC ont une moyenne de 4.9/5, les MC de 4/5 et les FC de 1.5/5.

En compréhension inférentielle, le test post hoc (Tukey) montre que :

- les groupes FC et MC ne se distinguent pas significativement ( $p > .05$ )
- les groupes FC et BC se distinguent significativement ( $p = .0001$ )
- les groupes MC et BC se distinguent significativement ( $p = .0003$ )

Les BC ont une moyenne de 3.2/5, les MC de 0.9/5 et les FC ont un score négatif de -0.25/5.

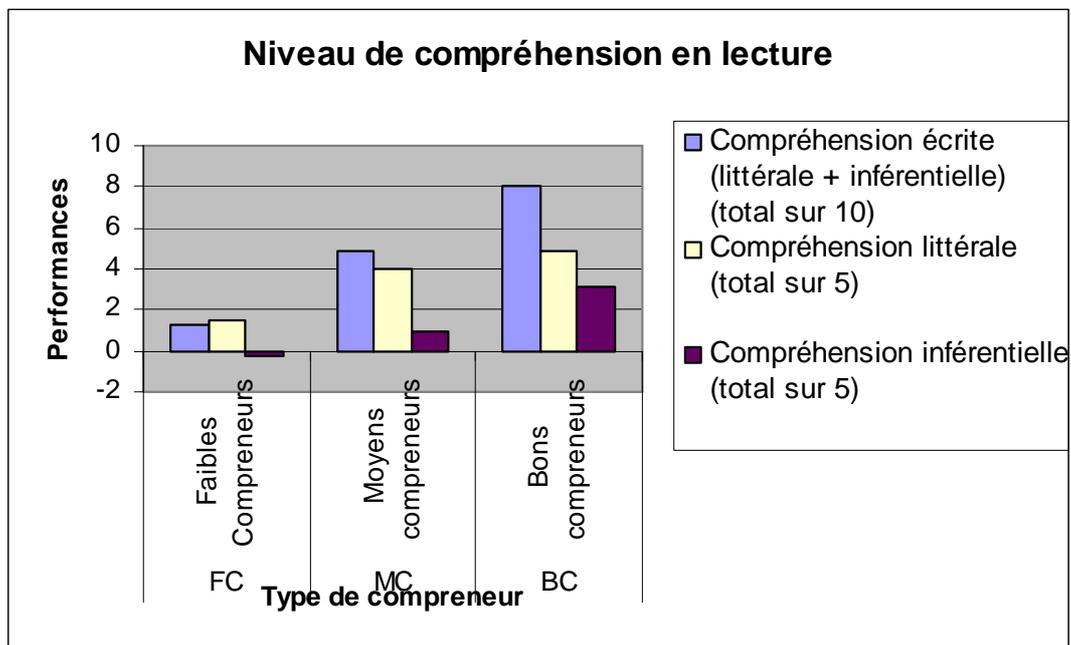


Figure 15 : Distinction des groupes de compreneurs en fonction du type de compréhension

Variable indépendante : groupe de compreneurs (BC, MC, FC).

Variable dépendante : scores obtenus aux différents types de compréhension écrite (compréhension littérale et compréhension inférentielle).

---

**Chapitre V**  
**DISCUSSION DES RESULTATS**

---

## **I. Validation des hypothèses**

### **1. Les trois groupes de compreneurs présentent des trajectoires différentes dans toutes les épreuves impliquant les connaissances nécessaires à l'IME**

Notre hypothèse générale est donc validée comme l'atteste l'effet significatif du groupe, retrouvé dans l'ensemble des épreuves.

En revanche, nos hypothèses opérationnelles n'ont été validées que partiellement. Il nous paraissait cohérent que les faibles compreneurs et les bons compreneurs présentent des trajectoires diamétralement opposées : score initial faible associé à une forte progression pour les premiers versus score initial élevé associé à une faible progression pour les seconds.

Or, ce schéma de figure (score initial :  $BC > MC > FC$  et progression :  $FC > MC > BC$ ) n'a été vérifié que pour trois épreuves seulement sur les treize soumises à notre population. Il s'agit de la dénomination de lettres, de la dénomination rapide et de la lecture de pseudomots.

En effet, si le score initial le plus élevé correspond presque toujours à celui des BC (et le plus faible à celui des FC), il ne semble pas y avoir de règles en terme de progression. Selon les épreuves, ce sont alternativement les FC, les MC ou les BC qui ont la plus forte progression.

#### **1.1. Epreuves validant nos hypothèses**

Pour les trois épreuves conformes à nos hypothèses, les FC avec un score initial relativement faible, connaissent la plus forte progression leur permettant ainsi de se rapprocher du niveau des deux autres groupes de compreneurs au terme de l'expérimentation. A contrario, les BC étant donné leur supériorité initiale ne peuvent pas faire des progrès aussi importants durant le même laps de temps.

##### **1.1.1. Dénomination de lettres**

###### **a. Scores initiaux**

Les scores initiaux obtenus vont dans le sens de la revue de questions de Foulin (2007). Tous les élèves ne connaissent pas le nom des lettres à l'entrée de l'école élémentaire. Si les BC sont capables de dénommer la plupart des lettres de l'alphabet (24 sur 26) dès leur entrée au CP, les FC ne connaissent que 18 lettres en moyenne. D'un point de vue qualitatif, les erreurs commises par les FC lors des passations confirment ce qui avait déjà été mis en évidence par différentes études (Liberman et al., 1971 ; Magnan, 1995 ;

Treiman & Kessler, 2003, cités par Foulin, 2007) : la grande majorité des erreurs porte sur des lettres qui partagent ressemblance phonémique et ressemblance graphique telles que m/n ou b/d. Une différence nette oppose les FC et les BC qui contrairement aux premiers, vont pouvoir tirer profit dès le début du CP, des premiers enseignements explicites de la lecture. Nous émettons l'hypothèse qu'une telle différence en début d'année ne peut qu'avoir des répercussions sur l'apprentissage de la lecture dont on sait qu'il est fortement en lien avec la connaissance du nom des lettres.

### **b. Progression**

Nous notons une interaction groupe\*passation qui montre que les différences entre les groupes se réduisent au fil des passations grâce à la forte progression des FC. Cette évolution pourrait s'expliquer par l'hypothèse suivante : la dénomination de lettres est une des épreuves de notre expérience qui donne lieu à un apprentissage explicite scolaire. Certes, dans notre protocole expérimental, nous ne prenons pas en compte les modalités de l'enseignement scolaire, cependant, les lettres de l'alphabet sont enseignées dès la MSM et leur apprentissage se poursuit jusqu'au CP. Nous suggérons donc que les FC soumis tout au long de l'année à un apprentissage explicite des lettres, évoluent davantage que les deux autres groupes de compreneurs, en raison de leur retard initial.

### **1.1.2. Dénomination rapide**

#### **a. Score initial**

Dès le début des passations, les FC sont significativement plus lents que les BC et les MC. Sur un plan qualitatif, nous avons pu constater le coût cognitif engendré par cette épreuve chez les FC : très peu d'erreurs ont été réalisées (en d'autres termes, le mot énoncé par l'enfant correspondait toujours au mot attendu) ; en revanche, leurs difficultés se traduisaient par un blocage sur l'image à dénommer de telle sorte que nous devions leur demander de passer à la suivante. Leur lenteur dans l'accès au lexique était donc relativement manifeste. A contrario, dès la première passation, les BC et MC présentaient une dénomination beaucoup plus fluide et rapide.

#### **b. Progression**

Nous constatons une interaction groupe\*temps qui montre que les différences entre les groupes se réduisent au cours de l'année, grâce à la forte progression des FC. L'importante évolution des ces derniers nous semble liée aux points communs que partagent l'activité de dénomination rapide et celle de lecture. Effectivement, lecture et dénomination rapide nécessitent toutes les deux, une mise en relation rapide et automatique entre des représentations visuelles (lettres pour la lecture et objets pour la dénomination rapide) et les représentations phonologiques. Dans les deux cas, il s'agit d'un appariement de type visuo-verbal. L'hypothèse d'une influence mutuelle entre ces deux activités est donc avancée pour expliquer les progrès effectués par les FC et donc la réduction des écarts entre les groupes de compreneurs qui en découle.

### **1.1.3. Lecture de pseudomots**

#### **a. Score initial**

En début de passation, la différence de performances entre les BC et les FC est très marquée : les BC lisent sept fois plus de pseudomots que les FC. Ce constat nous paraît cohérent et nous émettons l'hypothèse suivante : les FC ne peuvent avoir qu'un score initial faible en raison de leurs faibles performances initiales en dénomination de lettres, dénomination rapide et épreuves phonologiques. Pour appuyer cette hypothèse, nous nous basons sur les études évoquées dans la partie théorique selon lesquelles connaissance de lettres, dénomination rapide et connaissances phonologiques ont été reconnues comme les meilleurs prédicteurs de réussite en lecture au CP (Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson, & Foorman, 2004, cités par Sanchez, Ecalle, & Magnan, 2010).

#### **b. Progression**

Les FC connaissent une très forte progression (ils lisent environ sept fois plus de pseudomots entre la première passation et la dernière) que nous mettons en lien avec leur progression parallèle en dénomination de lettres, dénomination rapide et connaissances phonologiques.

### **1.2. Epreuves ne validant pas nos hypothèses**

Dans un souci de clarté, nous allons seulement distinguer les épreuves validant nos hypothèses de celles ne les validant pas. Nous ne citons que les résultats concernant la progression des groupes de compreneurs. Comme vu précédemment, les scores initiaux sont pour la grande majorité des épreuves (11 sur 13) conformes à nos hypothèses. En effet, étant donné le grand nombre de résultats obtenus, il nous semble judicieux, pour une lecture plus aisée, d'avoir une vue d'ensemble des résultats.

**Tableau 2 : Type de progression et nombre d'épreuves où la progression est la plus forte en fonction du type de compreneurs**

Type de progression	Types d'épreuves	Nombre d'épreuves où la progression est la plus forte en fonction du groupe de compreneurs
Progression conforme FC > MC > BC	- dénomination de lettres - dénomination rapide - lecture de pseudomots	3/13
Progressions non conformes		(les 3 précédentes + 1)
• FC > BC > MC	- morphologie explicite	4/13
• BC > MC > FC	- orthographe implicite - orthographe explicite - phonologie implicite phonème	3/13
• MC > BC > FC	- phonologie implicite syllabe - lecture de mots peu fréquents	} 6/13
• MC > FC > BC	- phonologie explicite syllabe - phonologie explicite phonème - morphologie implicite - lecture de mots fréquents	

### 1.3. Résultats inattendus

Parmi les différents résultats obtenus, deux sont plutôt inattendus et méritent d'être notés.

Ainsi, pour l'ensemble des épreuves, les scores initiaux sont toujours bien distincts avec le schéma suivant BC>MC>FC. Or, une seule épreuve se démarque remarquablement des autres à ce niveau-là. Il s'agit de l'épreuve d'orthographe implicite pour laquelle les scores initiaux sont tous confondus. En effet, sur la première passation, chacun des groupes de compreneurs présente le score de 7 sur 10 dans la tâche de plausibilité lexicale. Comparativement aux autres épreuves, ce résultat est pour le moins surprenant et nous permet d'établir deux constats. D'une part, il s'agit d'un score initial relativement bon et qui corrobore donc les travaux effectués dans ce domaine (en anglais Treiman, 1993 ; Cassar & Treiman, 1997, cités par Ecalle & Magnan, 2002 ; en français Pacton, Perruchet, Fayol, & Cleeremans, 2001), selon lesquels les enfants sont sensibles très tôt aux régularités graphotactiques de leur langue. D'autre part, ce score identique pour nos trois groupes, révèle que cette sensibilité orthographique ne permet pas de les distinguer lors de leur entrée au CP. En d'autres termes, un faible compreneur peut repérer un pseudomot qui respecte les régularités de la langue française, aussi facilement qu'un bon compreneur. C'est seulement sur la progression que la distinction entre les groupes se fera.

Le deuxième résultat inattendu concerne l'épreuve de morphologie implicite. Nous nous attendions à trouver un effet significatif du groupe pour cette tâche conformément à notre hypothèse générale. Cette attente était d'autant plus justifiée que selon des travaux évoqués dans notre partie théorique (Colé, Royer, Leuwers, & Casalis, 2004) des niveaux de lecture ont pu être différenciés dès le CP par une tâche de jugement sémantique. Et c'est précisément ce type de tâche auquel notre population a été soumise. Pourtant, nous n'obtenons qu'un effet marginalement significatif du groupe. Au vu des expériences réalisées dans ce domaine, nous étions en droit de nous attendre à un effet du groupe beaucoup plus prégnant.

## **2. Les groupes de compreneurs se différencient sur leurs capacités inférentielles et littérales à l'écrit.**

Notre seconde hypothèse générale n'est que partiellement validée dans la mesure où les groupes de compreneurs ne se distinguent pas toujours significativement entre eux, sur leurs capacités inférentielles et littérales à l'écrit.

Seuls, les résultats respectifs des BC et des FC sont conformes à nos attentes : bon niveau de compréhension inférentielle et littérale pour les premiers versus faible niveau de compréhension inférentielle et littérale pour les seconds.

Les résultats des FC ne nous surprennent nullement : leur niveau d'identification des mots écrits évalué tout au long de l'année avec l'épreuve de lecture de mots, en témoigne. Lors de la dernière passation, ils sont toujours dans l'incapacité de lire des mots peu fréquents : ils peinent à en lire la moitié. Notre protocole expérimental ne nous permet pas d'affirmer avec certitude que leur faible niveau de compréhension est lié directement à leur faible niveau de décodage mais nous le pensons fortement. De plus d'un point de vue qualitatif, nous avons pu constater que la majorité des FC n'avaient pas fini de lire le texte à la fin des six minutes imposées. Il n'est donc pas surprenant de trouver des scores faibles en compréhension littérale et encore moins en compréhension inférentielle. Pour ce dernier type de compréhension, leur score est même négatif laissant suggérer qu'ils répondent au hasard. Etant donné une compréhension littérale déjà très faible, ils ne pouvaient qu'avoir des scores déficitaires en compréhension inférentielle.

Les résultats des BC nous paraissent également cohérents tant sur la compréhension inférentielle que sur la compréhension littérale. En effet, leur très bon niveau d'identification des mots écrits laissait présager un accès à la compréhension littérale rapide et aisé. Nous suggérons que conformément aux données de la littérature, ils ont atteint un niveau d'identification des mots écrits tel qu'ils peuvent désormais consacrer toute leur attention aux processus de haut niveau. Chez ces enfants, le traitement du mot doit être très certainement quasi-automatique ce qui permet aux processus attentionnels d'être essentiellement dédiés au traitement du sens.

De plus, leur bon score en compréhension inférentielle reflète leur capacité à ne pas rester seulement sur un niveau très superficiel de compréhension. Il est important de souligner que ce sont les seuls enfants de notre population à avoir pu accéder à l'implicite du texte. C'est un résultat d'autant plus intéressant que pour bon nombre d'auteurs, les processus inférentiels se développent plus tardivement. Ainsi, le mécanisme de la ruse présent dans

le texte proposé, a bien été détecté par ce groupe de compreneurs ce qui n'est pas le cas le cas des MC.

Les MC sont en effet les seuls à présenter des résultats non conformes à nos hypothèses. Nous nous attendions à ce qu'ils obtiennent un score moyen en compréhension littérale ainsi qu'en compréhension inférentielle. Or, leurs résultats à cette épreuve de compréhension écrite sont caractérisés par une dissociation entre la compréhension littérale et la compréhension inférentielle. En effet, si leur compréhension littérale est relativement bonne (4 sur 5), leur compréhension inférentielle est quant à elle, très faible (0,9 sur 5). Les MC présentent la particularité d'obtenir des résultats qui s'apparentent à la fois au groupe des FC et au groupe des BC. Ils rejoignent les BC sur leur compréhension littérale (pas d'effet significatif du groupe entre les MC et BC) mais ils s'apparentent aux FC sur leur compréhension inférentielle (pas d'effet significatif du groupe entre les MC et les FC). Deux hypothèses sont avancées : soit ils restent uniquement attachés aux informations de surface, soit tout comme pour les FC leurs difficultés notées en compréhension inférentielle sont imputables à une insuffisance d'automatisation des processus d'identification de mots écrits (IME). Mais cette dernière hypothèse nous semble peu probable dans la mesure où leur niveau d'IME à la fin de l'année est relativement bon. En effet, ils sont capables de lire précisément et rapidement la plupart des mots présentés. Bien évidemment, il s'agit d'une lecture de mots isolés ce qui diffère totalement d'une lecture de texte. Un autre indice de leur automatisation de l'IME est leur bon score en compréhension littérale. En effet, si celle-ci n'avait pas été automatisée, les MC auraient probablement eu un score déficitaire en compréhension littérale. Or ce n'est pas le cas, nous penchons donc plus pour la première hypothèse. Ainsi la dissociation observée entre les deux types de compréhension nous semble bien illustrer l'assertion suivante : le décodage est certes une condition nécessaire à la lecture mais elle n'est pas suffisante. C'est sur ce point fondamental que se distinguent les MC des BC : la capacité à interpréter l'implicite au moyen d'inférences. Contrairement aux BC, les MC semblent être restés à un niveau très superficiel du texte : ils n'ont pas été sensibles aux informations qui n'étaient que supposées dans le texte.

## **II. Les trajectoires différentielles des groupes de compreneurs**

Avant de reprendre pour chacun des groupes les éléments qui nous paraissent marquants dans leurs trajectoires respectives, nous allons mettre en évidence les points communs que partagent nos groupes de compreneurs. En règle générale, ces constatations correspondent à des résultats classiquement attendus.

Globalement, les groupes de compreneurs présentent tous, des scores initiaux plus élevés sur les tâches implicites que sur les tâches explicites correspondantes et ce, quel que soit le domaine évalué. Ainsi, lors de la première passation, les scores obtenus en phonologie implicite, morphologie implicite et orthographe implicite sont supérieurs à ceux obtenus en phonologie explicite, morphologie explicite et orthographe explicite. Ce constat est conforme aux données de la littérature selon lesquelles le développement de l'enfant suit un continuum allant d'un traitement épi vers un traitement méta. Il est d'abord sensible aux différentes unités (phonologiques, morphologiques, orthographiques) avant de pouvoir les manipuler concrètement. Dans l'ensemble, la progression des élèves est

également conforme à la littérature : la différence entre les performances obtenues aux tâches implicites et celles obtenues aux tâches explicites, tend à se réduire au fil des passations. Cette réduction est certainement à mettre en lien avec l'enseignement explicite scolaire dont ils ont bénéficié tout au long de l'année. Toutefois, nous tenons à préciser que ces constatations sont à relativiser dans la mesure où il est délicat de comparer des épreuves qui ne nécessitent pas le même type de réponse. En effet, les épreuves explicites font appel à une réponse verbale de l'enfant alors que les tâches implicites ne requièrent qu'une désignation de l'enfant.

Sur les deux épreuves de phonologie, nous notons pour tous les groupes, la présence d'un effet de l'unité. En effet, les syllabes sont toujours mieux traitées que les phonèmes. Ce résultat nous paraît totalement cohérent. Il corrobore ce qui a déjà été évoqué dans la partie théorique, à savoir que la syllabe est une unité autonome facilement accessible à la conscience. Toutefois, nous verrons à travers l'analyse des trajectoires différentielles, que cet effet est plus ou moins marqué selon les groupes.

Au niveau de la progression sur l'épreuve de phonologie explicite, nous constatons une réduction de cet effet d'unité (interaction groupe\*passation) : la différence de traitement entre l'unité syllabique et l'unité phonémique tend à s'amoinrir au fil du temps. En d'autres termes, les élèves deviennent de plus en plus habiles dans l'extraction de phonèmes communs. Pour expliquer cette capacité émergente, nous suggérons que l'apprentissage de la lecture a engendré une actualisation de leurs compétences phonologiques en particulier phonémiques. Il est fort possible que les enseignants aient soumis à leurs élèves de CP, des activités portant explicitement sur l'identification de phonèmes. Nous constaterons là aussi que la réduction de cet effet d'unité est plus ou moins manifeste selon les groupes.

Sur la lecture de mots, nous observons un effet de fréquence : que l'on soit bon compreneur ou faible compreneur, les mots fréquents sont toujours mieux lus que les mots non fréquents. Une fois de plus, nous verrons que cet effet est plus ou moins marqué selon le groupe de compreneurs (interaction groupe\*fréquence).

### **1. Les Bons Compreneurs**

Dès la première passation, les BC se sont distingués par des scores très élevés dans la majorité des domaines évalués. Les élèves de ce groupe connaissaient déjà le nom des lettres de l'alphabet et leur accès au lexique était rapide comparativement aux deux autres groupes. Nous avons été assez surprises d'ailleurs par leur capacité à lire des mots fréquents comme des mots peu fréquents et ce, dès le début du CP. Le contraste avec les autres groupes de compreneurs n'en a été que plus marquant. Certains enfants entrent ainsi au cours préparatoire avec un socle de connaissances déjà solides, leur permettant très certainement, de tirer un meilleur profit de l'enseignement dispensé. En terme de progression, leurs scores sont toujours égaux ou supérieurs à la moyenne. Dans la plupart des épreuves, ils atteignent un effet plafond assez rapidement.

Les BC présentent une caractéristique révélatrice de leur bon niveau phonologique : l'effet de l'unité est très peu marqué sur l'épreuve de phonologie explicite. Autrement dit, ils identifient et manipulent aussi bien les phonèmes que les syllabes. Cette capacité est d'autant plus remarquable qu'elle est présente dès la première passation. Ce constat nous

amène à nous poser la question suivante : est-ce leur capacité à extraire les phonèmes qui explique leur bonne performance en lecture ou est-ce leur acquisition précoce de la lecture qui leur permet d'extraire aussi aisément les phonèmes ? Par rapport aux deux autres groupes, ils semblent déjà avoir franchi une étape dans leur développement phonologique. Le terme d'étape est à nuancer dans la mesure où l'acquisition des habiletés phonologiques ne se réalise pas de façon aussi catégorique. L'enseignement du CP leur permet donc de renforcer leurs compétences phonologiques déjà importantes.

Nous constatons que la différence de performances (et plus particulièrement sur la phonologie) entre les épreuves implicites et explicites est moindre pour les BC. Ils sont capables d'utiliser indifféremment, selon la consigne qui leur est proposée, l'un ou l'autre de ces traitements.

Toutes épreuves confondues, leur progression la plus forte concerne trois domaines : l'orthographe implicite, l'orthographe explicite et la morphologie implicite. Ces résultats nous paraissent cohérents et nous les mettons en lien avec leur expertise en lecture. Un enfant qui lit correctement est un enfant qui est plus à même d'extraire des régularités orthographiques.

En ce qui concerne la lecture de mots, le groupe des BC est celui pour lequel l'effet de fréquence est le moins marqué. Leur écart de performances entre lecture de mots fréquents et lecture de mots peu fréquents est donc faible. Quel que soit le type de mots, ils étaient en règle générale, lus correctement et rapidement. Cela nous laisse présumer qu'ils ont automatisé leurs capacités de décodage et développé conjointement un lexique orthographique leur permettant de reconnaître les mots. Par ailleurs, leur bon niveau en orthographe explicite témoigne également de la mise en place d'un stock orthographique efficace. Parmi les quelques erreurs notées en lecture, celle portant sur le mot « voilage » est assez parlante. Ce mot était parfois lu « voyage » ce qui laisse penser qu'ils utilisent préférentiellement la voie d'adressage. Quelquefois, l'enfant relisait le mot et constatait alors son erreur (« c'est pas voyage mais voilage, je me suis trompé ») : il activait alors sa voie d'assemblage. Certains enfants procédaient à l'inverse, ils lisaient « voilage » puis se reprenaient en répondant « voyage ». Ne connaissant probablement pas ce mot, ils l'ont remplacé par un mot de leur lexique mental, phonologiquement proche.

## **2. Les Faibles Comprenneurs**

De manière générale, le profil des FC est caractérisé par un score initial très faible et une progression non négligeable. Néanmoins, au-delà de ces constatations, l'évolution de leurs performances demeure globalement trop faible pour laisser présager un accès sans difficulté à la compréhension écrite. En effet, leur score final reste très souvent bien en deçà des scores des BC et des MC. En une année d'apprentissage, ils obtiennent seulement un niveau similaire à celui d'un BC en début de CP voire dans certaines épreuves, à celui d'un MC en début de CP.

Les FC se distinguent par un effet de l'unité très marqué sur l'épreuve de phonologie explicite : même si celui-ci s'atténue au cours de l'année (interaction unité\*temps évoquée précédemment), la syllabe est toujours mieux identifiée et manipulée que le phonème et ce même sur la dernière passation. Plus le niveau de compréhension est faible, plus l'écart de traitement entre les deux types d'unités est important.

D'ailleurs, lors de la première passation, ils avaient obtenu un score en phonologie explicite très faible que l'on pourrait qualifier de score plancher. D'un point de vue qualitatif, nous avons pu remarquer que sur cette épreuve les enfants nous donnaient des réponses par défaut. N'étant pas capables d'identifier le phonème commun aux deux mots proposés, ils avaient tendance à adapter la tâche à leur niveau : ainsi, très souvent la réponse qu'ils nous donnaient, correspondait à une syllabe (initiale dans la majorité des cas) de l'un des deux mots cibles. Par exemple, face à la paire de mots botte-bulle, ils étaient incapables de nous restituer le phonème commun initial /b/ et mentionnaient à la place, la syllabe /bu/. Parfois, et en particulier sur les mots courts, c'était le mot qui était donné comme réponse (par exemple à la question « Quel est le même son court que l'on entend dans sac-sel ? », nous obtenions comme réponse le mot /sac/). Ces réponses au départ, nous ont quelque peu déstabilisées et nous nous sommes demandé s'ils comprenaient la consigne. Or, en comparant avec les deux autres groupes de compreneurs (qui avaient de meilleurs scores), nous nous sommes rendu compte que c'était bel et bien leur faible niveau phonologique qui justifiait leurs réponses surprenantes. Nous supposons que les FC n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de l'identification des mots écrits pour parvenir à extraire les unités réduites aussi aisément que les unités larges. Enfin sur un plan qualitatif, les quelques bonnes réponses phonologiques des FC correspondaient à des syllabes et/ou des phonèmes placés en position initiale dans les mots. Il fallait donc que l'unité commune aux deux mots soit dans une position saillante pour qu'ils puissent la détecter.

La morphologie explicite est la dernière épreuve où les FC ont la plus forte progression – en plus de la dénomination rapide, dénomination de lettres et lecture de pseudomots – mais cette épreuve ne valide pas nos hypothèses dans la mesure où l'on trouve FC>BC>MC et non le schéma attendu à savoir FC>MC>BC. Leur progression ne pouvait être qu'importante étant donné la faiblesse de leur score initial : sur la première passation, ils sont dans l'impossibilité d'extraire la racine du mot cible. Cette incapacité se traduit notamment par des réponses inappropriées. Une fois de plus, ils semblent totalement déstabilisés par ce que nous leur demandons. Ainsi, à la question, « Quel est le petit mot de la même famille qui est caché dans rejouer ? », très souvent nous obtenions le préfixe re- et non la base du mot. Étrangement, nous avons l'impression qu'ils se centrent sur la dimension phonologique du mot et non sur sa dimension sémantique. Nous pensons qu'ils sont peut-être plus « habitués » à effectuer un traitement phonologique sur le mot (dans le cadre de l'enseignement scolaire). Par conséquent, ils ont du mal à opérer un traitement autre que celui auquel ils sont familiarisés d'autant plus que notre protocole expérimental comprend également des épreuves phonologiques. L'hypothèse d'un faible niveau de vocabulaire pourrait également être avancée. Lors de la tâche de relation morphologique (morphologie implicite), nous avons relevé les propos d'une élève qui bien qu'anecdotiques, nous renseignent sur certaines difficultés des FC. Ainsi, après avoir répondu de manière plus ou moins hasardeuse aux questions de type « Est-ce que danseur, c'est de la même famille de mots que danse ? », elle nous a demandé très sérieusement, « Mais c'est qui ce Mo ? ». La consigne lui avait été pourtant formulée de la même manière que pour les autres, avec les deux exemples à l'appui.

Comparativement aux deux autres groupes, les compétences orthographiques des FC évoluent très modérément. Pour expliquer ceci, nous avançons une hypothèse qui fait écho à celle émise précédemment pour les BC : il est évident qu'un enfant, qui rencontre déjà des difficultés pour décoder les mots dès la première étape, lit moins et, de fait, est moins à même de repérer les régularités de notre langue. Par conséquent, les FC

accumulent à la fois un retard dans la procédure de décodage et un retard dans l'acquisition de la procédure orthographique.

Leur progression en lecture de pseudomots est assez remarquable puisqu'ils lisent sept fois plus de pseudomots à la fin de l'expérimentation qu'en début de CP. Si l'on part du principe que les pseudomots sont lus par la voie d'assemblage (du moins lorsqu'on est un lecteur débutant), nous pouvons considérer que leur voie analytique est de plus en plus efficiente au fil des passations. Une évolution similaire est notée pour les mots fréquents. En revanche, leurs capacités en lecture de mots peu fréquents demeurent relativement faibles au vu des autres groupes et des attentes scolaires en fin de CP. Ainsi, à la dernière passation, ils ne sont même pas capables de lire la moitié de ces mots proposés. Une fois encore, l'interprétation que nous avançons est en lien avec leur faible niveau de décodage. Comment peuvent-ils réussir à lire des mots qu'un enfant de CP est censé peu rencontrer, sachant qu'ils lisent déjà très peu ? Nous ne pouvons pas émettre d'hypothèses quant à leur voie lexicale puisque nous ne leur avons pas proposé de lecture de mots irréguliers. Et nous ne pouvons pas savoir si les mots fréquents qu'ils ont lus, ont été déchiffrés par la voie d'assemblage ou reconnus par la voie d'adressage. Cependant, d'un point de vue qualitatif, les FC étaient beaucoup plus lents que les autres compreneurs sur ces épreuves de lecture. Ils devaient souvent s'y reprendre à plusieurs reprises et procédaient par syllabations et sub-vocalisations. Cet aspect nous laisse supposer que même pour la lecture de mots fréquents, ils passaient par la voie d'assemblage, n'ayant pas encore un stock orthographique suffisant.

### **3. Les Moyens Compreneurs**

Les MC constituent le groupe de compreneurs qui a vu ses performances augmenter considérablement par rapport aux deux autres groupes. En effet, ce sont les enfants pour lesquels l'effet de l'enseignement a le plus d'impact puisque sur plus de la moitié des épreuves (6/13), ils présentent la progression la plus forte. Partant d'un score initial moyen pour tous les types de tâches, ils parviennent à égaler le score final des BC. Selon les épreuves, leur score initial (bien qu'en position intermédiaire) est tour à tour, plus proche de celui des BC (5/13) ou plus proches des FC (7/13). Dès le départ, ils semblent avoir des connaissances solides, proches des BC, en dénomination de lettres et leur accès au lexique est également rapide. Cependant sur d'autres épreuves telles que les épreuves phonologiques ou encore la lecture de mots, leur niveau initial se rapproche plus de celui des FC. Par ailleurs, sur un plan qualitatif, nous avons pu observer des similitudes entre ces deux derniers groupes. Les MC éprouvaient tout comme les FC, des difficultés dans l'extraction de phonèmes ce qui se traduisait là aussi par des réponses détournées (décrites dans la partie sur les FC). C'est donc sur la progression que les MC se sont peu à peu distingués des FC. En effet, petit à petit, l'écart entre les deux groupes s'est creusé.

Selon les épreuves, les MC ont mis plus ou moins de temps à voir leurs performances augmenter considérablement. En phonologie, dès la fin du mois novembre, une forte augmentation est notée parallèlement à leur progression en lecture ; puis vient la morphologie et enfin l'orthographe pour laquelle l'augmentation des performances est assez tardive (fin février).

Il nous semble important de mentionner à nouveau que nos groupes de compreneurs se distinguent également sur leur intelligence non-verbale et leur niveau de langage oral. En effet, ces deux épreuves n'ont pas fait l'objet d'une hypothèse au même titre que les différentes composantes liées à l'IME, dans la mesure où elles font partie des caractéristiques de nos groupes mais elles sont suffisamment pertinentes pour être notées. Ces constatations corroborent notamment les travaux de Ehrlich et Megherbi (2004) évoqués dans la partie théorique : de mauvais compreneurs à l'écrit sont également de mauvais compreneurs à l'oral.

En conclusion, les groupes de compreneurs que nous avons évalués se distinguent tant sur leurs compétences cognitives (intelligence non-verbale, dénomination rapide) que sur les connaissances langagières (langage oral, connaissances phonologiques, morphologiques, orthographiques, dénomination de lettres). Cette disparité du niveau des élèves entrant au CP ne peut relever que d'un ensemble de facteurs intriqués. En effet, selon Ecalle, l'acquisition de la langue écrite dépend des contextes d'apprentissages (l'habitus lectural, le contexte didactique, l'environnement scolaire, la relation famille/école) mais également de deux types de contraintes : celles qui sont caractéristiques du sujet – contraintes externes – (capacités mnésiques, intellectuelles, métalinguistiques et métacognitives, processus d'automatisation, aspects conatifs) et celles qui sont caractéristiques de la langue – contraintes internes – (aspects du mot, aspects phrastique et textuel). Néanmoins certains de ces facteurs ne faisant pas partie de notre protocole expérimental, nous ne pouvons que les citer sans pour autant aboutir à des interprétations pertinentes.

### **III. Intérêts et limites du protocole expérimental**

Notre protocole d'expérimentation comporte un grand nombre d'épreuves issues de sources différentes : épreuves (phonologie, morphologie, orthographe) issues de la thèse de Monique Sanchez (2008), épreuves inventées (lecture de mots fréquents et peu fréquents et pseudomots), épreuve de dénomination rapide (ODEDYS, 2005), épreuve de compréhension orale (E.CO.S.SE. réduite et adaptée), épreuve de compréhension écrite (thèse de Anna Potocki, en cours).

Les épreuves de la thèse de Monique Sanchez (2008, Sanchez, Ecalle, & Magnan, 2010) nous ont permis de tester avec précision différents domaines en particulier : les connaissances phonologiques, morphologiques et orthographiques. Cependant, bien que ces épreuves distinguent le traitement implicite du traitement explicite, nous n'avons pu exploiter la richesse apportée par ces différents résultats. En effet, une hypothèse prenant en compte ces différents types de traitement n'aurait pas été pertinente. Les tâches évaluant les connaissances implicites sont des épreuves à choix multiples, une part des réponses obtenues est donc due au hasard ce qui n'est pas le cas des épreuves testant les connaissances explicites (extraction). Le cadre d'analyse de notre recherche a beaucoup évolué tout au long de ces deux années de travail : ainsi, nous pensions étudier le poids de chaque variable (connaissances phonologiques, morphologiques, orthographiques, dénomination de lettres et dénomination rapide) susceptible d'expliquer les performances obtenues en compréhension écrite. En d'autres termes, nous avons tout d'abord pensé dégager des prédicteurs de réussite en compréhension écrite mais la taille réduite de notre population (trente-trois enfants) ne se prêtait pas à ce type d'analyse.

Notre protocole expérimental comportait une contrainte temps (ne pas dépasser trente minutes de passation afin de ne pas fatiguer les enfants) qu'il a d'ailleurs été difficile de respecter, notamment en début d'expérimentation et avec les élèves les plus en difficulté.

L'épreuve de compréhension orale n'a pu être proposée qu'en passation 5 car nous n'avons pensé à l'évaluer qu'en cours d'expérimentation afin d'avoir un indice supplémentaire sur la constitution des groupes de compreneurs. En effet, le test d'intelligence non verbale passé en début de passation nous paraissait limité pour constituer nos groupes de compreneurs à l'issue de l'épreuve de compréhension écrite. L'épreuve de compréhension écrite telle que nous l'avons présentée, ne permet pas d'identifier le type d'erreurs à l'origine des difficultés (difficultés d'identification des mots écrits, de vocabulaire ou touchant les processus de plus haut niveau) : nous sommes parties du postulat que les difficultés observées devraient être mises en lien avec leur niveau d'identification des mots écrits. En effet, il a été mis en évidence que l'identification des mots écrits est le facteur ayant le plus d'influence sur la compréhension en lecture au CP (Seigneuric, Gyselinck, & Ehrlich, 2001). De plus, la mémoire de travail n'a pas été évaluée, or cela aurait été judicieux puisqu'elle intervient dans la compréhension en lecture. Nous n'avons pas laissé le texte à l'enfant lors du questionnaire de compréhension, sa mémoire à long terme a été sollicitée mais non évaluée.

Une des limites de notre protocole expérimental concerne l'effet d'apprentissage. Nous avons essayé d'en limiter les effets en variant à la fois l'ordre de présentation des tâches ainsi que l'ordre de présentation des items.

Une population variée est plus à même de représenter la population des élèves de CP en général mais pour des raisons essentiellement pratiques, nous n'avons pu réaliser nos expériences dans des écoles différentes. En effet, le laps de temps entre l'acceptation du sujet de mémoire et le début des expérimentations étant très court, nous avons été dans les deux écoles qui ont bien voulu nous accueillir. Les caractéristiques de notre population peuvent donc présenter des biais dans la mesure où il s'agit de deux écoles publiques lyonnaises, situées dans le sixième arrondissement de Lyon. De plus, les niveaux des élèves étaient très hétérogènes tendant parfois à l'extrême : ainsi, notre population comptait quatre redoublants (ces élèves avaient donc bénéficié d'une année supplémentaire d'apprentissage de la lecture comparativement aux autres) ainsi que deux élèves passées en CE1 en cours d'année dans une classe à deux niveaux CP-CE1.

Il faut également noter que les élèves ont parfois été sollicités à des moments peu favorables (avant la récréation, avant la cantine ou pendant un anniversaire) ce qui peut occasionner plus ou moins de fatigue et donc plus ou moins de difficultés attentionnelles selon les élèves.

## **IV. Apports cliniques et personnels**

Ce mémoire fut très intéressant sur plusieurs points. Tout d'abord, nous avons eu la possibilité grâce à notre protocole expérimental de suivre l'évolution d'enfants du CP sur une année entière. Nous avons pu mesurer les progrès effectués par les enfants bien que nous ayons été désolées de constater les écarts se creuser chez certains.

Les nombreuses passations individuelles que nous avons menées nous ont permis de nous familiariser avec la situation de test utile à notre future pratique professionnelle. En effet, nous avons pu administrer à un nombre important d'enfants, différents outils d'évaluation et ce de manière répétée.

Nous avons appris à nous adapter à chaque enfant en prenant en compte son ressenti face à la situation de test. Au départ, inquiètes sur la quantité d'épreuves que nous allions leur proposer, nous avons été rassurées de voir que dans l'ensemble, les enfants les appréciaient – avec même des préférences pour certaines - ils étaient d'ailleurs contents de nous voir revenir d'une fois sur l'autre.

Ce suivi longitudinal nous a permis également de constater sur le « terrain » des différences interindividuelles parmi des enfants de CP. Certains commencent leur première année en école primaire avec un ensemble de connaissances déjà bien développées alors que d'autres parviennent difficilement à un niveau satisfaisant leur permettant le décodage et l'accès à la compréhension en lecture. Nous sommes convaincues de l'importance d'un dépistage précoce en début de cycle 2. En effet, les enfants les plus en difficulté sont ceux-là mêmes que nous retrouvons dans les cabinets des orthophonistes souvent assez tardivement. Parmi les enfants que nous avons rencontrés, quatre étaient des redoublants. Or, ces enfants figurent parmi les faibles compreneurs en fin de deuxième CP. Cela suppose qu'ils ont besoin d'un suivi spécifique que ne semble pas leur procurer l'école actuellement et que l'orthophoniste est à même de remplir.

Ces expérimentations nous ont permis de côtoyer des enseignantes très accueillantes et ravies de pouvoir partager avec nous leur façon d'enseigner la lecture et leur appréhension face aux difficultés de certains de leurs petits élèves. Nous nous sommes rendu compte de l'importance d'entretenir des rapports professionnels – de complémentarité - avec les enseignants afin de pouvoir prévenir les échecs scolaires.

Enfin le travail de recherche a été très formateur dans la mesure où il nous a permis d'approfondir des notions théoriques liées à notre future profession. La lecture est une activité complexe nécessitant des composantes davantage interactives qu'indépendantes et dont la maîtrise est parfois difficile.

### **V. Perspectives de recherche ultérieure**

Il serait intéressant de reprendre le protocole utilisé dans notre mémoire en le soumettant à une population plus importante afin de réaliser une étude sur le poids respectif de chacune des composantes évaluées, dans le processus de compréhension écrite. Une autre étude pourrait être menée dans une optique de prévention et de remédiation ultérieure afin de dépister puis d'entraîner les enfants sur les compétences qui auraient été reconnues comme principaux prédicteurs de réussite en compréhension écrite. En effet, nous avons dans notre étude, analysé des différences interindividuelles. Or, il pourrait être judicieux et intéressant de procéder à une analyse plus fine qui consisterait à observer les trajectoires singulières des élèves au sein d'un même groupe de compreneurs. De cette manière, il est plus facile de voir quels sont les mécanismes déficients et les possibilités propres d'un sujet d'autant plus que cette approche trouverait une résonance directe avec la démarche clinique de notre future profession.

## CONCLUSION

---

Notre étude qui s'inscrit avant tout dans une logique descriptive, avait pour objectif principal d'analyser les parcours développementaux et différentiels d'élèves du CP, en fonction de leur niveau de compréhension en lecture. Il s'agissait d'évaluer le plus précisément possible, l'évolution des connaissances liées à l'IME, reconnue comme une composante indispensable de la compréhension écrite, plus particulièrement chez l'apprenti-lecteur.

Afin d'interpréter le mieux possible les profils contrastés des groupes de compreneurs, nous avons procédé à des évaluations multiples, échelonnées sur l'année scolaire. Les épreuves proposées à notre population, recouvraient en grande partie le champ des compétences cognitives et langagières qui peuvent être attendues chez un enfant de CP.

A l'issue de notre analyse, il est apparu que les groupes de compreneurs se distinguent tant sur leurs compétences cognitives que langagières. Une relative homogénéité caractérise chacun des trois groupes : les BC sont ceux qui obtiennent les meilleures performances dans toutes les épreuves testées sans exception et inversement pour les FC. Toutefois, les trajectoires observées ne sont pas totalement conformes à nos postulats de départ. Les FC ne présentent pas la plus forte progression comme nous l'avions présumé. Leurs performances finales dans les épreuves évaluées, parviennent tout au plus à égaler celles d'un BC en début de CP. Ce sont les MC qui voient le plus, leurs scores augmenter tout au long de cette année scolaire, de telle sorte qu'ils atteignent des résultats finaux proches de ceux des BC

Nous souhaitons par ailleurs, voir si dès le CP, nos groupes de compreneurs pouvaient également se distinguer sur leurs compétences inférentielles et littérales à l'écrit. Cet élément constitue en effet l'intérêt et l'originalité de notre travail puisque jusqu'à présent et à notre connaissance, aucune étude n'a exploré ce domaine chez des enfants aussi jeunes. Il est apparu qu'effectivement, on pouvait observer des variations interindividuelles sur ces sous-types de compréhension. Ainsi, les FC et les BC sont caractérisés l'un et l'autre par deux profils homogènes : faible compréhension littérale et faible compréhension inférentielle pour les premiers versus bonne compréhension littérale et bonne compréhension inférentielle pour les seconds. Les MC sont les seuls à présenter un profil hétérogène, caractérisé par des compétences littérales équivalentes à celles des BC mais associées à des capacités inférentielles similaires à celles des FC.

La lecture fonctionnelle, celle qui permet une compréhension suffisamment précise et fine du texte, ne semble donc s'être véritablement accomplie que pour les BC. Ces derniers semblent déjà engagés dans le processus qui leur permettra de quitter le statut d'apprenti-lecteur pour celui de lecteur.

Si nous n'avons pu apporter que des hypothèses et non de véritables éléments explicatifs aux résultats obtenus, nous retiendrons les disparités importantes du niveau de lecture qui existent déjà chez des enfants d'une même classe en début d'apprentissage. Il paraît fortement envisageable que chez les mauvais lecteurs-compreneurs, des échecs répétés en lecture affectent la motivation de ces élèves à apprendre à lire et à écrire. Une remédiation adaptée contribuerait ainsi à éviter l'aggravation des difficultés existantes mais aussi et surtout à donner (ou redonner) le goût de la lecture.

## BIBLIOGRAPHIE

---

Blanc, N., & Brouillet, D. (2003). *Mémoire et compréhension. Lire pour comprendre*. Paris : In Press.

Blanc, N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris : Dunod.

Bonnefoy, B., & Rey, A. (2008). Automatisation de la connaissance des lettres chez l'apprenti lecteur. *Année Psychologique*, 108, 187-206.

Bouteille, M., & Eudes, M.H. (2006). *Le développement des habiletés phonologiques chez l'apprenti lecteur. Approche différentielle et développementale*. Lyon : Mémoire d'orthophonie n° 1346.

Cain, K., & Oakhill, J. (2007). Introduction to Comprehension development. In Cain, K., & Oakhill, J., *Children's comprehension problems in oral and written language* (pp.3-40). New York : The Guilford Press.

Cain, K., & Oakhill, J. (2003). Reading Comprehension Difficulties. In T. Nunes, & P. Bryant (Eds), *Handbook of Children's Literacy* (pp. 313-338). Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.

Colé, P., Royer, C., Leuwers, C., & Casalis, S. (2004). Les connaissances morphologiques dérivationnelles et l'apprentissage de la lecture chez l'apprenti-lecteur français du CP au CE2. *L'Année Psychologique*, 104, 701-750.

Colé, P., Marec-Breton, N., Royer, C., & Gombert, J.E. (2003). Morphologie des mots et apprentissage de la lecture. *Rééducation orthophonique*, 213, 57-76.

Danjon, J., & Pacton, S. (2009). Apprentissages implicites dans l'acquisition de l'orthographe. *Entretiens de Bichat*. 35-41.

Demont, E., & Gombert, J.E. (2004). L'apprentissage de la lecture: évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance*, 56, 245-257.

Ecalte, J., Magnan, A., & Ramus, F. (2007). L'apprentissage de la lecture et ses troubles. In J. Lautrey (Ed). *Psychologie du développement et de l'éducation* (pp. 229-275). Paris : Puf.

Ecalte, J., & Magnan, A. (2007). Sensibilité phonologique et apprentissage de la lecture. *Rééducation orthophonique*, 229, 61-74.

Ecalte, J., & Magnan, A. (2002). Précurseurs et prédictors de réussite dans l'apprentissage de la lecture. In *L'apprentissage de la lecture : Fonctionnement et développement cognitifs* (pp.65-115). Paris : Armand Colin.

## BIBLIOGRAPHIE

---

- Ecalte, J., Magnan, A., & Bouchafa, H (2002). Le développement des habiletés phonologiques avant et au cours de l'apprentissage de la lecture : de l'évaluation à la remédiation. *Glossa*, 82, 4-12.
- Ehrlich, M.F., & Megherbi, H. (2004). Compréhension de l'oral chez de jeunes enfants bons et mauvais compreneurs de textes écrits. *L'Année Psychologique*, 104, 433-489.
- Fayol, M. (2006). L'orthographe et son apprentissage. In *Enseigner la langue : orthographe et grammaire. Journées de l'Observatoire*. Paris : Observatoire national de la lecture. (pp. 53-71).
- Fayol, M. (2004). La lecture et son apprentissage. In *L'évolution de l'enseignement de la lecture en France, depuis dix ans. Journées de l'Observatoire*. Paris : Observatoire national de la lecture. (pp.13-59).
- Foulin, J.N. (2007). La connaissance des lettres chez les prélecteurs : aspects pronostiques, fonctionnels et diagnostiques. *Psychologie française*, 52, 431-444.
- Giasson, J. (1990). La compréhension en lecture. De Boeck Université.
- Gineste, M.D., & Le Ny J.F. (2002). *Psychologie cognitive du langage*. Paris : Dunod.
- Gombert, J.E., Martinot, C., & Nocus, I., (1996). Conscience linguistique et traitement de l'information écrite. *TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 25, 135-153.
- Gough, P.B., & Juel, C. (1989) Les premières étapes de la reconnaissance des mots. In L. Rieben, & C.A. Perfetti (Eds.), *L'apprenti lecteur* (pp.85-102). Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Jacquier-Roux, M., Valdois, S., & Zorman, M. (2005). *ODEDYS : Outil de DEpistage des DYSlexies*. Cogni-sciences. IUFM de Grenoble.
- Khomsi, A. (1996). *ECS Cycle II : Évaluation des Compétences Scolaires, cycle des apprentissages fondamentaux*. Lab « ECD », Université de Nantes. ECPA.
- Khomsi, A. (1992). *PAMS : Perception, Analogies et Manipulations Spatiales*. Paris : ECPA.
- Le Bouédec, B., & Martins, D. (1998). La production d'inférences lors de la compréhension de texte chez des adultes : une analyse de la littérature. *L'Année Psychologique*, 98, 511-543.
- Lecocq, P. (1996). *L'E.CO.S.SE. : une épreuve de compréhension syntaxico-sémantique*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Lecocq, P., Casalis, S., Leuwers, C., & Watteau, N. (1996). *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*. Lille : PUS.

## BIBLIOGRAPHIE

---

Marec-Breton, N., Gombert, J.E., & Colé, P. (2005). Connaissances morphologiques et acquisition de la lecture. In M.A. Paveau, F. Groosmann, & G. Petit (Eds), *Apprentissage du lexique : langue, cognition, discours*. Grenoble : PUG, ELLUG.

Morais J., & Robillard G. (1998). *Apprendre à lire*. ONL. Paris : Odile Jacob.

Oakhill J.V., Cain K., & Bryant P.E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension : evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18, 443-468.

Rey, V., & Sabater, C. (2007). Conscience phonologique, conscience morphologique et apprentissage de la lecture : état de la question. *Glossa*, 100, 22-35.

Rocher, A.S. (2005). *Régularités graphophonologiques, orthographiques et morphologiques : apprentissage implicite et impact précoce sur la lecture*. Renne 2 : thèse en psychologie.

Sanchez, M., Ecalle, J., & Magnan, A. (2010). Sensibilité précoce à la structure du mot oral et écrit : quels liens prédictifs avec les performances ultérieures en lecture ? *ANAE*, 107-108.

Sanchez, M. (2008). *Connaissances précoces de la structure du mot et apprentissage de la lecture : une étude longitudinale de la GS au CE1*. Lyon 2 : thèse en psychologie cognitive.

Seigneuric, A., Gyselinck, V., & Ehrlich, M.F. (2001). La mémoire de travail dans la compréhension du langage : quel système pour quelles fonctions ? In S. Majerus, M. Van der Linden, & C. Belin (Eds), *Les Relations entre perception, mémoire de travail et mémoire à long terme* (pp.83-115). Marseille : Solal.

Sprenger-Charolles L., & Serniclaes W. (2003) Acquisition de la lecture et de l'écriture et dyslexie : revue de la littérature. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 63-90.

Stanké, B. (2006). La compréhension de textes. *Rééducation orthophonique*, 227, 45-5.

Vellutino F.R., Tunmer W.E., Jaccard J.J., & Chen R. (2007). Components of reading ability : multivariate evidence for a convergent skills model of reading development. *Scientific Studies of Reading*, 11, 3-32.

---

# **ANNEXES**

---

## Annexe I : Moyennes et écarts-types aux différentes épreuves expérimentales

### 1. Moyennes et écarts-types aux épreuves phonologiques

Moyennes et écarts-types aux épreuves impliquant la phonologie (détection d'intrus syllabiques et phonémiques ; extraction de syllabes et phonèmes communs) selon la passation et le groupe de compreneurs

	P1	P2	P3	P4	P5	P6
<b>FC</b>						
<b>DétIntSy</b>	<b>(moy) 5,08</b>	<b>5,42</b>	<b>5,33</b>	<b>5,17</b>	<b>5,58</b>	<b>6,33</b>
( / 8)	(ET) 1,78	2,02	1,44	2,12	1,78	1,61
<b>DétIntPh</b>	<b>3,25</b>	<b>3,50</b>	<b>3,83</b>	<b>4,33</b>	<b>4,25</b>	<b>4,17</b>
( / 8)	1,66	0,90	1,80	1,56	1,82	1,64
<b>ExtSy</b>	<b>2,42</b>	<b>3,58</b>	<b>4,50</b>	<b>5,08</b>	<b>4,92</b>	<b>5,33</b>
( / 8)	2,71	2,47	2,32	2,27	2,43	2,39
<b>ExtPh</b>	<b>1,08</b>	<b>2,08</b>	<b>3,17</b>	<b>2,92</b>	<b>3,33</b>	<b>4,00</b>
( / 8)	2,27	2,39	2,95	2,11	2,42	3,05
<b>MC</b>						
<b>DétIntSy</b>	<b>4,8</b>	<b>5,5</b>	<b>6,6</b>	<b>6,4</b>	<b>7,3</b>	<b>7</b>
	2,25	2,07	1,58	1,84	1,34	1,25
<b>DétIntPh</b>	<b>4,1</b>	<b>4,5</b>	<b>4,9</b>	<b>5,5</b>	<b>6,2</b>	<b>6</b>
	2,02	2,07	1,29	1,72	1,62	1,25
<b>ExtSy</b>	<b>3,7</b>	<b>5,6</b>	<b>6,2</b>	<b>6,9</b>	<b>6,8</b>	<b>7,5</b>
	2,95	2,63	2,62	1,66	1,62	0,97
<b>ExtPh</b>	<b>3</b>	<b>3,4</b>	<b>5,4</b>	<b>6</b>	<b>7,4</b>	<b>7,2</b>
	2,83	2,99	2,67	2,45	1,58	1,23
<b>BC</b>						
<b>DétIntSy</b>	<b>6,09</b>	<b>7,00</b>	<b>7,45</b>	<b>7,36</b>	<b>7,55</b>	<b>7,91</b>
	1,30	1,10	0,93	1,03	0,69	0,30
<b>DétIntPh</b>	<b>4,09</b>	<b>5,00</b>	<b>5,18</b>	<b>6,27</b>	<b>6,18</b>	<b>6,82</b>
	1,58	1,95	1,78	1,56	1,33	1,25
<b>ExtSy</b>	<b>5,55</b>	<b>6,82</b>	<b>6,73</b>	<b>6,82</b>	<b>7,00</b>	<b>7,73</b>
	2,42	1,66	1,62	1,54	1,55	0,65
<b>ExtPh</b>	<b>5,09</b>	<b>6,36</b>	<b>6,73</b>	<b>7,00</b>	<b>7,73</b>	<b>7,55</b>
	2,88	1,21	1,79	1,34	0,90	1,04

## 2. Moyennes et écarts-types aux épreuves morphologiques

Moyennes et écarts-types aux épreuves impliquant la morphologie (jugement de relation morphologique et extraction de la base) selon la passation et le groupe de compreneurs

	P1	P2	P3	P4	P5	P6
<b>FC</b>						
<b>RelMor</b>	<b>(moy) 3,58</b>	<b>2,75</b>	<b>4,42</b>	<b>4,58</b>	<b>4,83</b>	<b>5,33</b>
( / 8)	(ET) 2,43	2,42	1,93	1,44	1,70	2,10
<b>ExtBas</b>	<b>1,75</b>	<b>2,75</b>	<b>3,58</b>	<b>3,75</b>	<b>4,17</b>	<b>5,00</b>
( / 8)	2,38	2,86	2,35	2,77	2,44	2,70
<b>MC</b>						
<b>RelMor</b>	<b>4</b>	<b>4,8</b>	<b>4,6</b>	<b>5,8</b>	<b>6,2</b>	<b>6,6</b>
	1,94	1,99	2,84	2,04	1,40	1,78
<b>ExtBas</b>	<b>4,1</b>	<b>4,5</b>	<b>4,7</b>	<b>5,8</b>	<b>6,1</b>	<b>6,7</b>
	2,88	1,65	2,16	1,55	1,66	1,64
<b>BC</b>						
<b>RelMor</b>	<b>5,18</b>	<b>5,45</b>	<b>5,73</b>	<b>5,64</b>	<b>6,36</b>	<b>6,64</b>
	2,36	2,34	1,90	2,62	1,96	1,29
<b>ExtBas</b>	<b>4,18</b>	<b>5,00</b>	<b>6,55</b>	<b>7,18</b>	<b>7,18</b>	<b>7,27</b>
	3,09	2,86	1,29	1,25	1,33	1,27

## 3. Moyennes et écarts-types aux épreuves orthographiques

Moyennes et écarts-types aux épreuves orthographiques (Jugement de Plausibilité lexicale et Extraction de séquences illégales) selon la passation et le groupe de compreneurs

	P1	P2	P3	P4	P5	P6
<b>FC</b>						
<b>PLex</b>	<b>(moy) 5,42</b>	<b>4,67</b>	<b>5,83</b>	<b>6,42</b>	<b>6,00</b>	<b>5,92</b>
( / 8)	(ET) 1,24	1,72	1,47	0,90	1,76	1,88
<b>ExtSeqill</b>	<b>2,00</b>	<b>1,75</b>	<b>3,33</b>	<b>3,17</b>	<b>3,67</b>	<b>4,17</b>
( / 8)	0,95	1,36	2,15	2,37	2,10	2,92
<b>MC</b>						
<b>PLex</b>	<b>5,5</b>	<b>5,3</b>	<b>5,7</b>	<b>5,8</b>	<b>6,7</b>	<b>7,2</b>
	1,43	1,89	1,16	1,23	1,16	0,92
<b>ExtSeqill</b>	<b>2,7</b>	<b>3,5</b>	<b>3,5</b>	<b>3,8</b>	<b>4,5</b>	<b>5,3</b>
	2,16	2,01	2,64	2,04	2,68	1,89
<b>BC</b>						
<b>PLex</b>	<b>5,55</b>	<b>5,91</b>	<b>6,73</b>	<b>6,91</b>	<b>7,27</b>	<b>7,64</b>
	1,51	0,94	1,42	1,14	1,68	0,81
<b>ExtSeqill</b>	<b>3,91</b>	<b>4,55</b>	<b>5,91</b>	<b>6,18</b>	<b>6,55</b>	<b>6,91</b>
	2,47	2,54	2,02	1,40	1,37	1,04

#### 4. Moyennes et écarts-types à l'épreuve de connaissance du nom des lettres

Moyennes et écarts-types à l'épreuve Connaissance du nom des lettres ( / 26) selon la passation et le groupe de compreneurs

	P1	P2	P3	P4	P5	P6
<b>FC</b>	(moyenne) <b>18,33</b>	<b>20,50</b>	<b>21,58</b>	<b>23,17</b>	<b>22,58</b>	<b>23,42</b>
	(écart-type) 4,87	4,34	3,90	3,19	3,03	2,87
<b>MC</b>	<b>22,3</b>	<b>24,3</b>	<b>25</b>	<b>25,3</b>	<b>24,8</b>	<b>25,4</b>
	2,21	1,42	1,33	1,06	1,03	0,84
<b>BC</b>	<b>23,73</b>	<b>25,09</b>	<b>25,55</b>	<b>25,55</b>	<b>25,64</b>	<b>25,91</b>
	3,50	2,12	0,82	0,82	0,92	0,30

#### 5. Moyennes et écarts-types à l'épreuve de dénomination rapide

Moyennes et écarts-types à l'épreuve Dénomination rapide (en secondes) selon la passation et le groupe de compreneurs

	P1	P2	P3	P4	P5	P6
<b>FC</b>	(moyenne) <b>45,50</b>	<b>34,50</b>	<b>32,67</b>	<b>30,08</b>	<b>29,58</b>	<b>26,83</b>
	(écart-type) 20,84	12,19	7,55	9,57	8,62	4,61
<b>MC</b>	<b>34,4</b>	<b>28</b>	<b>29,5</b>	<b>26,1</b>	<b>25,8</b>	<b>26,3</b>
	6,29	7,48	12,10	10,02	7,42	10,02
<b>BC</b>	<b>29,82</b>	<b>27,36</b>	<b>28,73</b>	<b>24,00</b>	<b>23,36</b>	<b>23,27</b>
	11,22	7,57	12,00	6,28	7,57	8,04

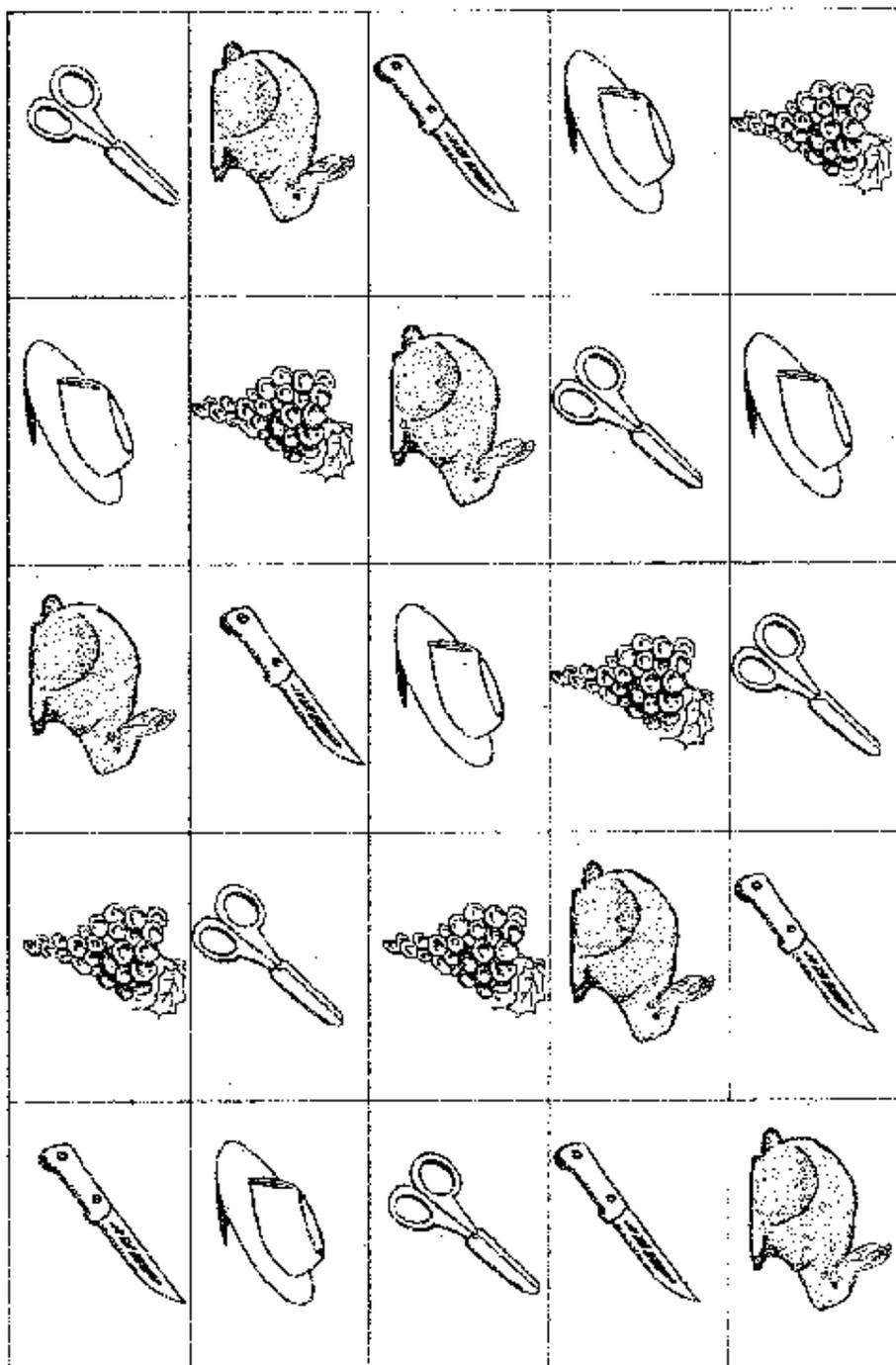
## 6. Moyennes et écarts-types aux épreuves de lecture

Moyennes et écarts-types aux épreuves de lecture (Mots Fréquents, Peu Fréquents et Pseudomots) selon la passation et le groupe de compreneurs

	P1	P2	P3	P4	P5	P6
<b>FC</b>						
<b>Mots Fq</b>	<b>(moy) 1,92</b>	<b>2,75</b>	<b>4,50</b>	<b>5,33</b>	<b>6,17</b>	<b>7,42</b>
( / 10)	(ET) 2,11	2,42	2,88	2,96	3,19	2,27
Mots Peu Fq	<b>0,75</b>	<b>0,67</b>	<b>1,58</b>	<b>2,25</b>	<b>3,33</b>	<b>4,17</b>
( / 10)	1,54	1,78	2,31	2,99	3,26	3,30
Pseudomots	<b>1,17</b>	<b>3,33</b>	<b>5,33</b>	<b>4,67</b>	<b>6,25</b>	<b>7,00</b>
( / 10)	1,40	2,61	3,06	3,20	2,22	2,41
<b>MC</b>						
<b>Mots Fq</b>	<b>3,5</b>	<b>4,5</b>	<b>7,4</b>	<b>9</b>	<b>9,5</b>	<b>9,8</b>
	2,99	2,72	2,72	1,25	0,85	0,42
Mots Peu Fq	<b>2,5</b>	<b>2,9</b>	<b>4,9</b>	<b>6,7</b>	<b>8,5</b>	<b>8,3</b>
	3,03	3,60	3,25	2,41	1,43	1,57
Pseudomots	<b>5,7</b>	<b>5,9</b>	<b>7,7</b>	<b>7,8</b>	<b>8,6</b>	<b>9,1</b>
	3,62	2,23	2,00	1,48	0,84	0,74
<b>BC</b>						
<b>Mots Fq</b>	<b>6,64</b>	<b>7,64</b>	<b>8,36</b>	<b>9,18</b>	<b>9,73</b>	<b>10,00</b>
	3,61	3,56	2,69	2,09	0,47	0,00
Mots Peu Fq	<b>5,36</b>	<b>6,45</b>	<b>7,55</b>	<b>8,27</b>	<b>9,09</b>	<b>9,36</b>
	3,70	3,50	2,66	2,10	1,38	1,29
Pseudomots	<b>7,09</b>	<b>7,82</b>	<b>9,00</b>	<b>9,09</b>	<b>9,27</b>	<b>9,45</b>
	3,24	3,68	2,05	1,22	0,79	0,69

## Annexe II : Epreuves avec images

### 1. Epreuve de dénomination rapide (ODEDYS)



2. Epreuve d'intelligence non verbale (ECS cycle II, Khomsi)

The visual puzzles are arranged in a 5x3 grid. The first two rows are enclosed in orange borders, and the last three rows are enclosed in blue borders. Each puzzle consists of a 2x2 grid of shapes and a row of five options below it.

Legend for the options:

- E.1 :
- E.2 :
- A :
- DA :
- N :

## Annexe III : Epreuves de compréhension

### 1. Epreuve de compréhension orale (E.C.O.SS.E v28 réduite et adaptée, Ecalle)

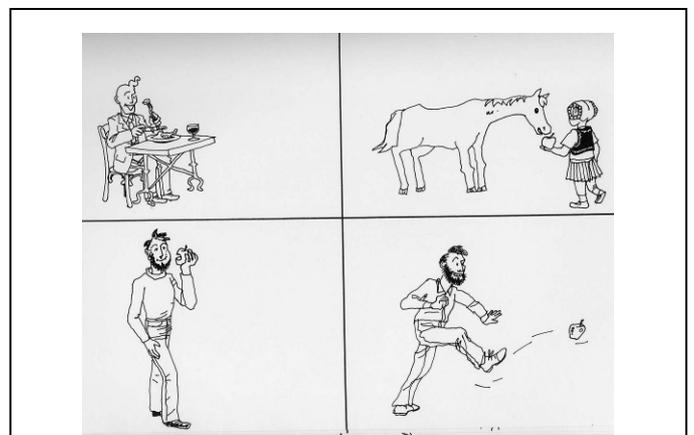
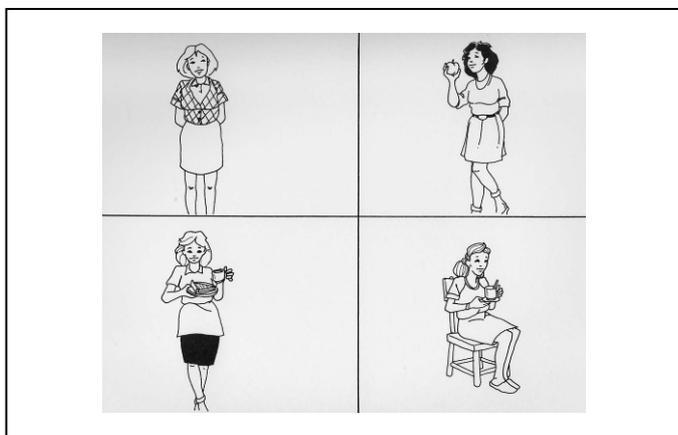
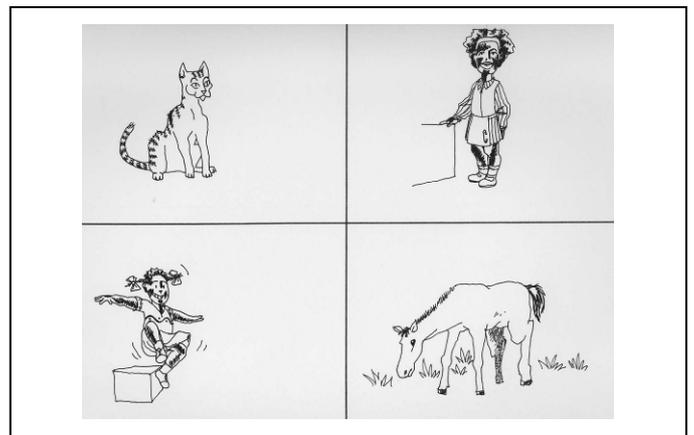
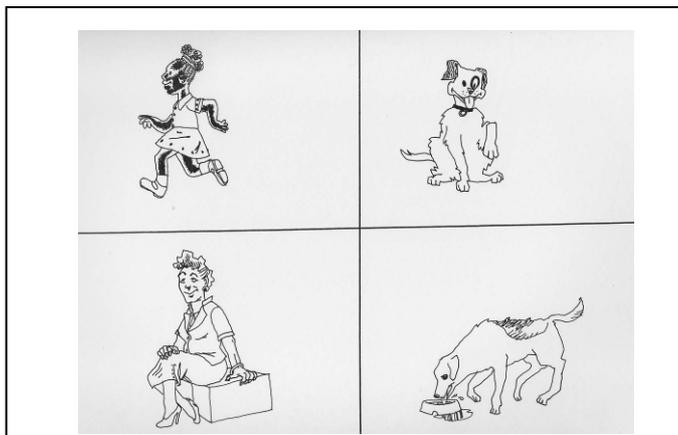
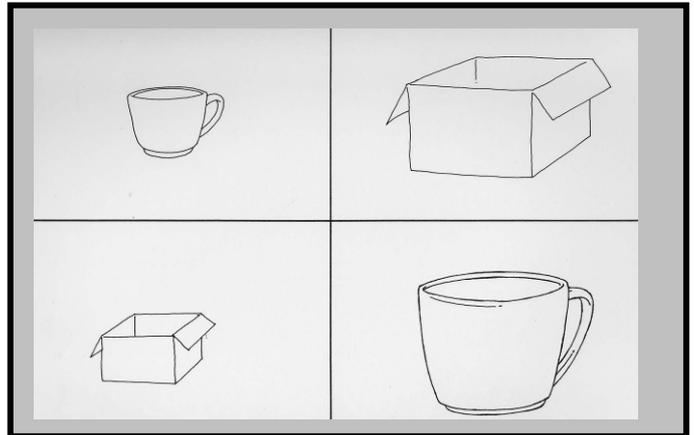
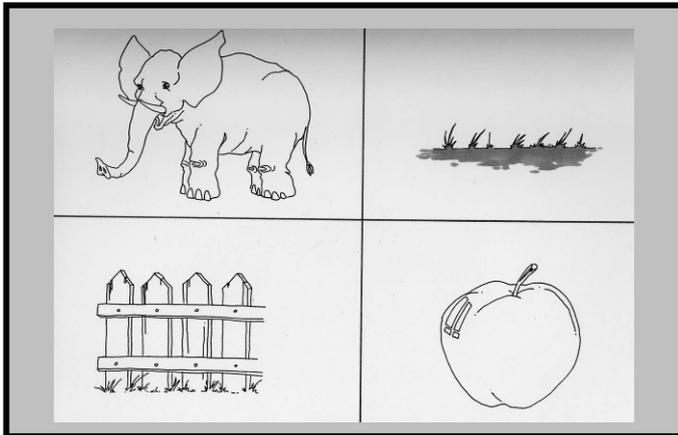
Consigne. "Je vais te présenter des cartes avec des images. Sur les cartes, il y a 4 images. Tu devras me montrer quelle image parmi les 4 correspond le mieux à la phrase que je vais te dire. On va commencer par 2 essais". Donner un feedback correctif: si l'enfant s'est trompé, lui montrer l'image correcte sans autre commentaire.

Puis présenter les cartes dans un ordre aléatoire.

N°	bloc	items	D1	D2	D3	D4
A	A44	La pomme				
B	C24	La grande tasse				
1	C32	Le chien est assis				
2	E32	La fille ne saute pas				
3	F43	La dame porte à la fois à boire et à manger				
4	G33	L'homme mange une pomme				
5	H14	La fille pousse le cheval				
6	I22	La vache les regarde				
7	J12	Les chats regardent la balle				
8	K32	Le cheval est debout mais pas le garçon				
9	L33	Il est assis dans l'arbre				
10	M32	Ni le garçon ni le cheval ne courent				
11	M42	Le garçon n'a ni chapeau ni chaussures				
12	N21	Le crayon est derrière la boîte				
13	O14	Le crayon est au-dessus de la fleur				
14	O43	Le carré est sous l'étoile				
15	P22	La fille poursuit le chien qui saute				
16	P41	Le chien poursuit le cheval qui se retourne				
17	Q21	La tasse est moins grande				
18	Q34	La chaussure est la plus petite				
19	R22	Le camion est poussé par le garçon				
20	R33	Le cheval est poursuivi par l'homme				
21	S14	Le garçon poursuivant le cheval est gros				
22	T34	Le garçon mange les pommes que la fille cueille				
23	T42	Le monsieur regarde la vache que poursuit le chat				
24	U12	La fille pousse la chaise, pourtant elle est petite				
25	U34	Le garçon ne voit pas le monsieur bien qu'il porte des lunettes				
26	V12	Le chien a fait tomber la deuxième quille				
27	V21	La fille a fait tomber la troisième tasse				
28	W42	Le cheval poursuit le chien dont la queue est longue				

ANNEXE III

Ci-dessous les deux exemples et les items n° 1 à 4 :



## 2. Epreuve de compréhension écrite (Texte Zouzou et questions)

- Texte « Zouzou »

Il était une fois un bébé lapin, tout blanc, qui s'appelait Zouzou. Zouzou adorait dessiner et faire de la peinture. Le problème, c'est que chaque fois, il salissait tout. Un jour, il avait fait un dessin avec de la peinture verte et il s'en était mis partout. Sa maman l'envoya dehors pour se laver.

Pendant que Zouzou se roulait dans l'herbe, il entendit du bruit. C'était un renard qui avait faim et qui voulait le manger. Zouzou eut très peur et il appela : « Maman !!! ». Elle arriva tout de suite et vit le renard. Alors elle expliqua au renard que Zouzou avait une maladie très grave et que, s'il le mangeait, il deviendrait, lui aussi, tout vert. Le renard fut effrayé en pensant qu'il deviendrait vert, et il partit encourant.

- Questions de compréhension sur le texte « Zouzou »

Questions de compréhension	
1 - Zouzou est un renard.	VRAI FAUX
2 - Zouzou aime dessiner et peindre.	VRAI FAUX
3 - C'est parce qu'il est malade que Zouzou est vert.	VRAI FAUX
4 - La maman de Zouzou n'est pas chez elle.	VRAI FAUX
5 - Zouzou est un bébé lapin.	VRAI FAUX
6 - Zouzou ne se salit jamais.	VRAI FAUX
7 - Zouzou désobéit à sa maman en se roulant dans l'herbe.	VRAI FAUX
8 - La maman de Zouzou ment au renard.	VRAI FAUX
9 - Le renard est malade.	VRAI FAUX
10 - Au départ, Zouzou est blanc.	VRAI FAUX
11 - Zouzou se roule dans l'herbe pour se salir.	VRAI FAUX
12 - L'herbe, dans laquelle se roule Zouzou, est mouillée.	VRAI FAUX
13 - Un renard veut manger Zouzou.	VRAI FAUX
14 - Si le renard mange Zouzou, il va tomber malade.	VRAI FAUX
15 - Le renard mange la maman de Zouzou.	VRAI FAUX
16 - Le renard a peur de tomber malade.	VRAI FAUX
17 - Finalement, le renard n'a plus faim, et c'est pour cela qu'il ne mange pas Zouzou.	VRAI FAUX
18 - Zouzou s'est mis de la peinture verte partout.	VRAI FAUX
19 - En vérité, Zouzou n'est pas malade.	VRAI FAUX
20 - Le renard pense que Zouzou est malade.	VRAI FAUX

## TABLE DES ILLUSTRATIONS

---

### 1. Liste des Tableaux

Tableau 1 : Caractéristiques des groupes de compreneurs..... 41

Tableau 2 : Type de progression et nombre d'épreuves où la progression est la plus forte en fonction du type de compreneurs ..... 59

### 2. Liste des Figures

Figure 1 : Evolution des groupes de compreneurs en fonction des passations et de l'unité phonologique dans la tâche de phonologie implicite ..... 42

Figure 2 : Evolution des groupes de compreneurs en fonction des passations dans la tâche de phonologie explicite ..... 43

Figure 3 : Interaction groupe de compreneurs\*unité sur la tâche de phonologie explicite ..... 44

Figure 4 : Interaction unité\*passations sur la tâche de phonologie explicite ..... 44

Figure 5 : Evolution des groupes de compreneurs en fonction des passations sur la tâche de morphologie implicite ..... 45

Figure 6 : Evolution des groupes de compreneurs en fonction des passations sur la tâche de morphologie explicite..... 46

Figure 7 : Evolution des groupes de compreneurs en fonction des passations sur la tâche d'orthographe implicite ..... 47

Figure 8 : Evolution des groupes de compreneurs en fonction des passations sur la tâche d'orthographe explicite ..... 48

Figure 9 : Evolution des groupes de compreneurs en fonction des passations sur la tâche de dénomination de lettres ..... 49

Figure 10 : Evolution des groupes de compreneurs en fonction des passations sur la tâche de dénomination rapide..... 50

## TABLE DES ILLUSTRATIONS

---

Figure 11 : Evolution des groupes de compreneurs en fonction des passations et de la fréquence des mots sur la tâche de lecture à voix haute .....	51
Figure 12 : Interaction groupe de compreneurs*fréquence des mots sur la tâche de lecture à voix haute .....	52
Figure 13 : Interaction groupe de compreneurs*passations sur la tâche de lecture à voix haute de mots .....	52
Figure 14 : Evolution des groupes de compreneurs en fonction des passations sur la tâche de lecture de pseudomots .....	53
Figure 15 : Distinction des groupes de compreneurs en fonction du type de compréhension .....	54

---

**TABLE DES MATIERES**

---

<b>ORGANIGRAMMES .....</b>	<b>2</b>
1. <i>Université Claude Bernard Lyon1 .....</i>	2
1.1. Secteur Santé : .....	2
1.2. Secteur Sciences et Technologies : .....	2
2. <i>2. Institut Sciences et Techniques de Réadaptation FORMATION ORTHOPHONIE .....</i>	3
<b>REMERCIEMENTS.....</b>	<b>4</b>
<b>SOMMAIRE.....</b>	<b>5</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>7</b>
<b>PARTIE THEORIQUE.....</b>	<b>8</b>
I. LA COMPREHENSION EN LECTURE.....	9
1. <i>Caractéristiques générales.....</i>	9
1.1. La compréhension en lecture .....	9
1.2. Les types de compréhension : littérale versus inférentielle .....	10
1.3. Liens entre compréhension écrite et orale.....	12
2. <i>Les habiletés nécessaires au développement de la compréhension en lecture.....</i>	12
2.1. Les déterminants de la compréhension en lecture .....	13
2.2. Difficultés de compréhension .....	15
II. LES COMPOSANTES COGNITIVES ET LANGAGIERES LIEES A LA COMPREHENSION EN LECTURE .....	15
1. <i>Les connaissances phonologiques.....</i>	16
1.1. Aspect phonologique de la langue .....	16
1.2. Développement des habiletés phonologiques.....	16
a. Progression des unités larges vers les unités réduites .....	16
b. Progression d'un traitement simple à un traitement complexe .....	17
1.3. Habiletés phonologiques et apprentissage de la lecture .....	17
1.3.1. Quels types d'unités influencent le plus la lecture ? .....	17
1.3.2. Conscience phonémique : cause ou conséquence de l'apprentissage de la lecture ?.....	17
2. <i>La connaissance du nom des lettres.....</i>	18
2.1. Connaissance du nom des lettres et apprentissage de la lecture.....	18
2.2. Différences individuelles dans l'apprentissage du nom des lettres .....	18
3. <i>La dénomination rapide.....</i>	19
4. <i>Les connaissances morphologiques .....</i>	19
4.1. Dimension morphologique de la langue.....	19
4.2. Connaissances morphologiques et lecture experte .....	20
4.3. Connaissances morphologiques et apprentissage de la lecture.....	20
a. Des résultats contradictoires .....	20
b. Rôle de la morphologie sous-estimé .....	21
5. <i>Les connaissances orthographiques.....</i>	21
5.1. Développement des connaissances orthographiques.....	22
5.1.1. L'auto-apprentissage.....	22
5.1.2. Connaissances implicites des régularités orthographiques.....	22
5.1.3. Effet de fréquence et effet d'analogie .....	23
5.2. Connaissances orthographiques et apprentissage de la lecture.....	23
<b>PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....</b>	<b>24</b>
I. PROBLEMATIQUE .....	25
II. HYPOTHESES GENERALES .....	25
<b>PARTIE EXPERIMENTALE .....</b>	<b>27</b>
I. POPULATION .....	28
1. <i>Critères d'inclusion et d'exclusion de la population .....</i>	28
2. <i>Effectif, lieu et méthode de sélection de l'échantillon.....</i>	28
II. PROCEDURE EXPERIMENTALE .....	28
1. <i>Déroulement général de l'expérimentation.....</i>	29
2. <i>Conditions matérielles .....</i>	30
III. PRESENTATION DU MATERIEL EXPERIMENTAL .....	30
1. <i>Epreuves d'évaluation des connaissances phonologiques, morphologiques et orthographiques</i>	30

## TABLE DES MATIERES

1.1.	Objectifs.....	30
1.2.	Description des tâches.....	30
1.2.1.	Evaluation des connaissances phonologiques (P1 à P6).....	30
a.	Détection d'intrus phonologiques.....	30
b.	Extraction d'unités phonologiques communes.....	31
1.2.2.	Evaluation des connaissances morphologiques (P1 à P6).....	32
a.	Jugement de relation morphologique.....	32
b.	Extraction de la base.....	33
1.2.3.	Evaluation des connaissances orthographiques (P1 à P6).....	33
a.	Jugement de plausibilité lexicale.....	33
b.	Extraction de patrons orthographiques non conventionnels.....	34
1.3.	Modalités de passation.....	34
1.4.	Cotation.....	34
2.	<i>La dénomination de lettres (P1 à P6)</i> .....	34
2.1.	Objectif.....	34
2.2.	Description.....	35
2.3.	Modalités de passation.....	35
2.4.	Cotation.....	35
3.	<i>La dénomination rapide (épreuve issue de l'ODEDYS, Jacquier-Roux, Valdois, &amp; Zorman, 2005) (P1 à P6) (annexe 2)</i> .....	35
3.1.	Objectif.....	35
3.2.	Description.....	35
3.3.	Modalités de passation.....	36
3.4.	Cotation.....	36
4.	<i>Lecture de liste de mots (P1 à P6)</i> .....	36
4.1.	Objectif.....	36
4.2.	Description des trois épreuves.....	36
4.2.1.	Lecture de mots fréquents.....	36
4.2.2.	Lectures de mots peu fréquents.....	36
4.2.3.	Lecture de pseudomots.....	37
4.3.	Modalités de passation.....	37
4.4.	Cotation.....	37
5.	<i>L'intelligence non verbale (épreuve issue de l'Evaluation des Compétences Scolaires, ECS cycle II, Khomsi, 1996) (P1) (annexe 2)</i> .....	37
5.1.	Objectif.....	37
5.2.	Description.....	37
5.3.	Modalités de passation.....	37
5.4.	Cotation.....	38
6.	<i>Evaluation du niveau de compréhension orale : épreuve de compréhension de phrases (E.CO.S.SE. v28, Ecalle) (P4) (Annexe 3)</i> .....	38
6.1.	Objectif.....	38
6.2.	Description.....	38
6.3.	Modalités de passation.....	38
6.4.	Cotation.....	39
7.	<i>Evaluation de la compréhension écrite (texte « Zouzou » issu de la thèse de Anna Potocki, en cours) (P6) (annexe 3)</i> .....	39
7.1.	Objectif.....	39
7.2.	Description.....	39
7.3.	Modalités de passation.....	39
7.4.	Cotation.....	39
<b>PRESENTATION DES RESULTATS.....</b>		<b>40</b>
I.	CONSTITUTION DES GROUPES DE COMPREENEURS.....	41
II.	ANALYSE DE L'EFFET DU GROUPE SUR LES DIFFERENTS DOMAINES TESTES.....	42
1.	<i>Connaissances phonologiques</i> .....	42
1.1.	Tâche de détection d'intrus phonologiques.....	42
1.2.	Tâche d'extraction d'unités phonologiques communes.....	43
2.	<i>Connaissances morphologiques</i> .....	45
2.1.	Jugement de relation morphémique.....	45
2.2.	Tâche d'extraction de la base.....	46
3.	<i>Connaissances orthographiques</i> .....	47
3.1.	Jugement de plausibilité lexicale.....	47
3.2.	Extraction de patrons orthographiques non conventionnels.....	48
4.	<i>Dénomination de lettres</i> .....	49
5.	<i>Dénomination rapide</i> .....	50

## TABLE DES MATIERES

---

6.	<i>Lecture</i> .....	51
6.1.	Lecture à voix haute de mots (fréquents et peu fréquents) .....	51
6.2.	Lecture de Pseudomots .....	53
III.	ANALYSE DE L'EFFET DU GROUPE SUR LE TYPE DE COMPREHENSION ECRITE.....	53
<b>DISCUSSION DES RESULTATS .....</b>		<b>55</b>
I.	VALIDATION DES HYPOTHESES .....	56
1.	<i>Les trois groupes de compreneurs présentent des trajectoires différentes dans toutes les épreuves impliquant les connaissances nécessaires à l'IME.....</i>	<i>56</i>
1.1.	Epreuves validant nos hypothèses.....	56
1.1.1.	Dénomination de lettres .....	56
a.	Scores initiaux .....	56
b.	Progression .....	57
1.1.2.	Dénomination rapide .....	57
a.	Score initial.....	57
b.	Progression .....	57
1.1.3.	Lecture de pseudomots .....	58
a.	Score initial.....	58
b.	Progression .....	58
1.2.	Epreuves ne validant pas nos hypothèses.....	58
1.3.	Résultats inattendus .....	59
2.	<i>Les groupes de compreneurs se différencient sur leurs capacités inférentielles et littérales à l'écrit.....</i>	<i>60</i>
II.	LES TRAJECTOIRES DIFFERENTIELLES DES GROUPES DE COMPREENEURS.....	61
1.	<i>Les Bons Compreneurs</i> .....	<i>62</i>
2.	<i>Les Faibles Compreneurs</i> .....	<i>63</i>
3.	<i>Les Moyens Compreneurs</i> .....	<i>65</i>
III.	INTERETS ET LIMITES DU PROTOCOLE EXPERIMENTAL .....	66
IV.	APPORTS CLINIQUES ET PERSONNELS.....	67
V.	PERSPECTIVES DE RECHERCHE ULTERIEURE .....	68
<b>CONCLUSION.....</b>		<b>69</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>		<b>70</b>
<b>ANNEXES.....</b>		<b>73</b>
ANNEXE I : MOYENNES ET ECARTS-TYPES AUX DIFFERENTES EPREUVES EXPERIMENTALES .....		74
1.	<i>Moyennes et écarts-types aux épreuves phonologiques</i> .....	<i>74</i>
2.	<i>Moyennes et écarts-types aux épreuves morphologiques</i> .....	<i>75</i>
3.	<i>Moyennes et écarts-types aux épreuves orthographiques</i> .....	<i>75</i>
4.	<i>Moyennes et écarts-types à l'épreuve de connaissance du nom des lettres</i> .....	<i>76</i>
5.	<i>Moyennes et écarts-types à l'épreuve de dénomination rapide</i> .....	<i>76</i>
6.	<i>Moyennes et écarts-types aux épreuves de lecture</i> .....	<i>77</i>
ANNEXE II : EPREUVES AVEC IMAGES .....		78
1.	<i>Epreuve de dénomination rapide (ODEDYS)</i> .....	<i>78</i>
2.	<i>Epreuve d'intelligence non verbale (ECS cycle II, Khomsi)</i> .....	<i>79</i>
ANNEXE III : EPREUVES DE COMPREHENSION .....		80
1.	<i>Epreuve de compréhension orale (E.C.O.SS.E v28 réduite et adaptée, Ecalle)</i> .....	<i>80</i>
2.	<i>Epreuve de compréhension écrite (Texte Zouzou et questions)</i> .....	<i>82</i>
<b>TABLE DES ILLUSTRATIONS.....</b>		<b>83</b>
1.	<i>Liste des Tableaux</i> .....	<i>83</i>
2.	<i>Liste des Figures</i> .....	<i>83</i>
<b>TABLE DES MATIERES .....</b>		<b>85</b>

---

---

Sandra BERTI  
Romy MAGNOLI

**LA COMPREHENSION EN LECTURE AU CP : Approche développementale et différentielle des compétences cognitives et langagières associées**

87 Pages

Mémoire d'orthophonie -UCBL-ISTR- Lyon 2010

---

**RESUME**

---

La lecture est, selon la formule classique  $L = R * C$  de Gough et Juel (1989), l'interaction de deux composantes essentielles et complémentaires que sont l'identification de mots écrits (IME) et la compréhension. Pour comprendre un texte écrit, l'apprenti-lecteur va devoir mettre en place des processus de bas niveau (IME) lui permettant d'accéder à ceux de haut niveau (compréhension). Cette étude se propose d'étudier les trajectoires différentielles de trois groupes de lecteurs (compreneurs faibles FC, moyens MC et bons BC) dans l'accès aux différentes composantes cognitives et langagières liées à l'identification de mots écrits au CP. Il s'agit d'observer comment l'intelligence non verbale, la dénomination rapide, les connaissances phonologiques, morphologiques et orthographiques, aussi bien implicites qu'explicites, la lecture de mots et de pseudomots se développent tout au long du CP en lien avec la compréhension écrite évaluée à la fin de cette année scolaire. L'originalité de notre mémoire réside dans la prise en compte des deux types de compréhension : littérale et inférentielle. Nous constatons des variations interindividuelles sur ces deux sous-groupes de compréhension. Sur la compréhension littérale, nous ne notons pas de distinction entre les BC et les MC tandis que sur la compréhension inférentielle, les FC et MC ont des scores similaires. Autrement dit les MC ont une compréhension littérale proche des BC et une compréhension inférentielle proche de celle des FC. En ce qui concerne les composantes liées à l'IME, nous avons pu distinguer trois trajectoires différentielles. Contrairement à nos attentes, les FC n'ont pas eu les plus fortes progressions dans les différentes épreuves proposées. Ce sont les MC qui voient leurs scores augmenter le plus. En effet, leurs scores finaux égalent pratiquement ceux des BC. Les FC quant à eux, obtiennent en fin de CP des performances correspondant à celles des BC en début de CP.

---

**MOTS-CLES**

---

Langage écrit - lecture au CP – Identification de mots écrits - connaissances langagières - connaissances cognitives - compréhension littérale - compréhension inférentielle -

---

**MEMBRES DU JURY**

---

Myriam Cartier - Hélène Labat - Hagar Levy-Sebbag

---

**MAITRE DE MEMOIRE**

---

Jean Ecalle et Annie Magnan

---

**DATE DE SOUTENANCE**

---

1<sup>er</sup> juillet 2010

---