

## RÉSUMÉ :

L'idée développée ici consiste à dire que dans le domaine des liens oral/écrit de langues à écritures alphabétiques, la gestion orale des mots joue un rôle important dans l'avènement des premières phases développementales de la lecture. Plus précisément on cherche à savoir quelles sont les dimensions dans la gestion du lexique d'oral qui vont organiser une entrée réussie en lecture ou au contraire réaliser une voie d'entrée échouée en lecture. Deux populations d'enfants, contrastées du point de vue de la prédiction ou de la réussite scolaire au regard de leur orientation scolaire, subissent une batterie d'épreuves spécialisées conçue pour explorer, d'un point de vue dynamique l'opérationnalité du processus lexical (disponibilité des connaissances lexicales en situation de traitement rapide, sensibilité à l'amorçage, réalisation motrice d'étiquettes). Les premiers résultats indiquent l'existence de différences entre les deux populations au niveau de chacune des dimensions explorées. Le tout conduit à considérer le traitement oral des mots comme une contrainte proximale dans les premières phases développementales de la lecture.

## MOTS-CLÉS :

Apprentissage - Lecture - Lexique d'oral - Contrainte proximale.

# TRAITEMENT ORAL DES MOTS ET ACQUISITION DE LA LECTURE

par Annick Huet et Abdelhamid Khomsi

## SUMMARY :

### *Spoken word recognition and learning to read*

*The idea developed here consists in saying that in the field of oral/written links in alphabetical languages, the oral processing of words plays an important role in the advent of the first developmental stages of reading. More precisely, we will be attempting to find out what are the aspects in the processing of an oral vocabulary which will enable reading to be embarked on successfully or unsuccessfully. Two contrasting populations of children selected for their predicted or actual scholastic success as judged by their streaming, underwent a series of tests that had been specially designed to explore dynamically the operation of the process of vocabulary acquisition (availability of knowledge of words in rapid recall situations, sensitivity to priming, motor development of speech). The initial results indicate the existence of differences between the two populations on each of the aspects explored. Taken together, this leads to the oral processing of words being regarded as a proximal constraint in the early stages of reading.*

## KEY-WORDS :

Learning - Reading - Spoken word - Proximal constraint.

Annick HUET \*

Abdelhamid KHOMSI \*\*

Laboratoire de Psychologie  
"Education, Cognition,  
Développement"

Université de Nantes  
BP 81227  
44312 NANTES CEDEX 3

\*Orthophoniste,  
Doctorat de Psychologie,  
DESS de Psychologie,  
Enseignante en Orthophonie  
à l'Université de Nantes.  
Correspondance à adresser  
au Centre d'Evaluation  
et de Soins des Troubles  
de l'Intelligence,  
Centre Donald Winnicott,  
53 rue Prunier  
85000 La Roche /Yon.

\*\* Professeur de linguistique  
à l'Université François Rabelais  
de Tours.  
Correspondance à adresser  
au Laboratoire  
"Langage et Handicap"  
J.E. 2321, Faculté des Lettres  
3, rue des Tanneurs  
37041 Tours Cedex 1.

## INTRODUCTION

\*Depuis une trentaine d'années, la psychologie cognitive se préoccupe de fournir différentes architectures d'accès au lexique, à l'œuvre chez le lecteur/scripteur expert\*. Après avoir mis en avant l'aspect développemental du processus de la lecture, la psychologie cognitive s'essaie à circonscrire l'initialisation du système de traitement de l'information écrite ; la nécessité transitoire de mobiliser et manipuler la représentation phonologique des mots par l'apprenti fait l'unanimité\* ; la recherche met alors en avant les connaissances sub-lexicales du jeune locuteur, dégagées implicitement par sa pratique orale des mots, comme ayant un rôle véritablement initiateur de l'activité lexicale. En définitive, le processus développemental de la lecture s'enracine dans l'aptitude à oraliser (et non à communiquer) au sens où la pratique orale de connaissances lexicales, parcelaires et implicites, favorise l'émergence d'une sensibilité à la structure segmentale de la parole\* indispensable au traitement alphabétique. Dans ce domaine, un certain nombre d'études récentes viennent affiner les connaissances des liens entre les mots parlés et écrits, dans leur dimension phonologique.

## ONTOGÉNÈSE DU LEXIQUE D'ORAL ET ENTRÉE EN LECTURE

Metsala\* montre, à partir du paradigme de la tâche du "gating" (dévoilement progressif d'informations nécessaires pour accéder au point d'identification d'un mot parlé), un lien direct entre les déficits phonologiques des enfants présentant des troubles développementaux de la lecture et leurs difficultés particulières à reconnaître des mots parlés se caractérisant par une faible fréquence mais surtout par une faible densité de voisinage sonore ; selon l'auteur, cette difficulté les singularise des enfants "tout venant" et signe chez eux, l'insuffisante spécification des représentations phonologiques constituées ; dès lors, tout travail d'analyse implicite, et a fortiori explicite, des segments de la parole, est entravé. En outre, la puissance prédictive de ces variables en lecture de mots et de non mots est mise en avant par l'auteur ; une architecture développementale des processus phonologiques qui sous-tendent la parole ou Modèle de Restructuration du Lexique est proposée : plus la taille du vocabulaire augmente, plus la spécification des items fréquents et à haute densité de voisinage au sein du lexique interne est requise. Le traitement phonologique des mots s'affine sous la dépendance du lexique d'input et de ses caractéristiques considérées comme hautement dynamiques ; autrement dit, selon cet auteur, les traits segmentaux de la parole (les phonèmes) sont des unités de perception qui se constituent sous l'action conjuguée de l'accroissement du vocabulaire et des caractéristiques des items qui le composent.

Mais les recherches en bébologie montrent que très tôt les bébés se construisent des représentations à partir des informations perçues dans leur environnement\* ; des expériences\*\* ont mis en avant le caractère amodal des premières représentations construites au sein de la mémoire ; dans cette perspective, la théorie de la perception motrice de la parole\* souligne la contribution des informations en provenance des gestes articulatoires qui sous-tendent et accompagnent les sons de la parole ; en regardant la dynamique buccale, le bébé élabore des représentations gestuelles correspondant à des formes sonores ; autrement dit, les schémas sonores perçus visuellement sont traduits en schémas kinesthésiques. Il devient alors tout à fait possible de penser, comme le suggère la théorie des deux lexiques\*, la coexistence, en mémoire à long terme, des représentations phonologiques d'input et d'output d'un même mot ; des formes sonores, reconnues globalement par le bébé auditeur grâce à la stratégie prosodique de la parole adressée, sont stockées dans un lexique d'entrée ; ces formes globales sont associées à des informations visuelles oro-faciales porteuses d'informations quant aux gestes articulatoires qui les sous-tendent ; le bébé locuteur, en travaillant le savoir-faire articulatoire, développe des sensations somesthésiques et kinesthésiques de son corps et établit un lien entre ce qu'il s'entend dire et ce qu'il produit ; il s'essaie à rapprocher sa production de celle de l'adulte

\* Seidenberg, 1986

\* Marshall et Newcombe, 1973 et 1980 ; Seymour, 1986 ; Seidenberg & Mc Clelland, 1989

\* voir Rieben et Perfetti, 1989

\* Gombert, 1997

\* 1997, et Walley 1998

\* pour une synthèse voir Mehler et Dupoux, 1990

\*\* Meltzoff et Borton, 1979

\* Liberman et Mattingly, 1985

\* Menn et Stoel-Gammon, 1995

\* 1998

en exerçant un contrôle de sa parole selon le répertoire moteur dont il dispose ; autrement dit, l'ontogenèse du lexique d'input est liée à l'équipement perceptif tandis que celle du lexique d'output repose sur les ressources motrices développées.

En congruence avec les conceptions inhérentes au modèle développé ci-dessus, Khomsi\* propose un modèle de développement du lexique dans sa dimension phonologique et synthétise l'élaboration du lexique d'oral au regard des contraintes internes qui s'exercent sur le processus développemental ; les représentations phonologiques contenues dans le stock d'entrée sont "revisitées" et affinées sous l'impact des représentations motrices du lexique de sortie dégagées par le savoir-faire moteur ; elles ne sont plus seulement gouvernées par la prosodie mais aussi par les traits segmentaux du langage réalisé et par conséquent revêtent un caractère sécable ; le lexique du bébé locuteur dégage le lexique du bébé auditeur du "carcan prosodique" qui avait présidé à son ontogenèse.

Au total, ces travaux indiquent un remodelage du lexique précoce aiguillonné par des contraintes imposées par les caractéristiques du lexique perçu et produit avec, à la clef, l'émergence d'une sensibilité à la structure segmentale de la parole et à plus long terme, l'entrée réussie en lecture. Dans cette perspective, l'exploration du lexique d'oral, constitué au moment de l'apprentissage de la lecture chez des enfants "tout-venant" scolarisés en CP, CE1 et "à risque" devrait nous permettre de préciser, par contraste, des variables intermédiaires permettant de mieux comprendre la genèse de certains troubles développementaux de la lecture.

## APTITUDE LEXICALE ET ENTRÉE DANS L'ÉCRIT

\* Huet, 2000

La recherche présentée ici s'inscrit dans un travail plus large\* visant à établir l'idée selon laquelle la pathologie du lexique d'oral réalise, parmi d'autres, une voie d'entrée dans les troubles développementaux de la lecture. La procédure démarre par la comparaison des scores obtenus par les enfants du "tout venant" et "à risque" dans les deux zones ciblées ; elle se poursuit par une exploration des structures corrélationnelles entre l'aptitude lexicale et l'aptitude à identifier les mots écrits, au sein de ces deux populations.

### *Les sujets*

La population "tout venant" se compose de 102 enfants issus de deux écoles de la périphérie yonnaise et répartis en deux groupes d'âges ; 46 CP âgés en moyenne de 78 mois pour un écart type de 3 mois ; 56 CE1 âgés en moyenne de 92 mois pour un écart type de 6 mois. La population "à risque" est scolarisée en CLASSE d'ADaptation (CLAD), structure administrative de l'enseignement primaire regroupant au sein d'un effectif réduit des enfants dont on pense qu'ils ne sont pas capables, pour des motifs divers selon les équipes pédagogiques, d'aborder les apprentissages du cycle II au rythme imposé par le circuit scolaire normal ; l'effectif est de 33 sujets issus de trois groupes scolaires urbains vendéens ; l'âge moyen est de 90 mois pour un écart type de 16 mois. Les modalités de recrutement, les critères sélectifs et les niveaux d'âge concourent à la très grande hétérogénéité des fonctionnements.

### *La procédure*

Le paradigme expérimental se compose de cinq épreuves individuelles ; deux épreuves de lecture, extraites du K-ABC, constituent notre batterie lexicale tandis que trois épreuves réalisent la batterie lexicale créée ; l'ensemble est proposé individuellement à chaque sujet, rencontré dans un local isolé de son école, pendant environ trente minutes. Le recueil des données, réalisé conjointement avec une équipe d'étudiants en quatrième année d'orthophonie s'effectue au cours du mois de janvier 1998.

### *Description de la batterie lexicale*

Lecture et identification et Lecture et compréhension nous permettent d'apprécier le statut lexicale dans ses deux composantes en référence à une population étalonnée ; leur

utilisation nous permet de rechercher le cas échéant si notre population "tout venant" s'en démarque ; en outre, la modalité engagée dans l'identification des mots, lecture à voix haute, est voisine de celle engagée dans leur traitement oral ; nous pensons ainsi réaliser un paradigme expérimental propice à l'étude des liens unissant les machines à lire et à oraliser en congruence avec l'architecture cognitive proposée actuellement par la recherche\*.

\* voir synthèse Gombert, 1997

### Description de la batterie lexicale

Le matériel utilise une liste de substantifs facilement imageables et un ensemble d'images extrait de La nouvelle imagerie des enfants\* et de L'imagier du père castor\*\*. Trois épreuves construites pour les besoins de la recherche tentent d'explorer la dynamique du fonctionnement lexical dans des situations particulières (rapidité, reconnaissance sous amorçage, imitation).

\* Fleurus,1990 - \*\* Flammarion



La première dans l'ordre de passation, est une épreuve de Dénomination Rapide qui plonge les sujets dans un contexte de traitement rapide rappelant le caractère excessivement bref des processus d'accès lexique en situation écrite. Elle se présente sous la forme de 32 images organisées en 4 colonnes sur une page A4. Un pré-test a permis de recueillir une liste des dénominations les plus fréquentes. La consigne est de dénommer toutes les images, en lignes, "le plus vite possible". Sont pris en compte une note correspondant aux dénominations correctes (DRN) et un temps de dénomination (DRT) pour l'ensemble de la planche.



La deuxième épreuve explore la dimension du répertoire spontanément produit à partir de la question "qu'est-ce que c'est ?" mais également, en cas d'échec, son caractère amorçable par le biais de connaissances plus ou moins fragmentaires selon les items. Seize items correspondent à des associés forts, du type "cocotte-minute"; seize autres correspondent à des amorces dérivationnelles, présentées par des propositions du type : "on peut percer des trous avec ...[perceuse]"; les seize dernières sont de type phonologique et correspondent à la première syllabe du mot ciblé [ko] de "coquelicot". Ces 48 items donnent lieu au calcul de deux notes, Lex.P1 pour les productions d'emblée correctes et Lex.P2, pour celles obtenues sous amorces (illustrations tirées de l'imagier du Père Castor, Flammarion).

| Rép.1      | Rép.2           |
|------------|-----------------|
| bateau     | casque          |
| coquelicot | pneu            |
| chapeau    | hospitalisation |

La dernière épreuve est une épreuve de répétition de mots plus ou moins familiers, de sorte que certains d'entre eux ont un statut de logatomes, de fait, pour les enfants. Elle explore l'articulation et la phonologie eu égard aux contraintes imposées par les praxies bucco-pho-

natatoires dans l'émergence des représentations sécables des mots. Nous entendons par là rappeler que l'émergence de représentations segmentées des mots, nécessaires à la pratique de l'assemblage en lecture, est sous l'influence des gestes articulatoires de la parole produite. Autrement dit, il est d'autant plus facile pour un sujet d'accéder aux informations segmentales si ses formats articulatoires sont complexifiés. Il s'agit donc d'apprécier quels sont les pattern articulatoires mobilisés à partir de formes phonologiques plus ou moins complexes à imiter. L'épreuve comporte 32 items, ordonnés par difficulté croissante en deux groupes de 16 et donne lieu au calcul de deux notes correspondant aux répétitions correctes pour les deux séries (Rép.1 et Rép.2).

## RÉSULTATS

### *Les résultats développementaux*

La première analyse effectuée est d'ordre développemental, pour chacune des dimensions explorées, dans les deux zones comparées et pour les deux groupes. Les statistiques descriptives sont exprimées en termes de moyennes et d'écart types pour chaque classe et pour chaque variable ; les comparaisons sont effectuées à l'aide d'ANOVAS.

#### *Aptitude lexicale :*

Les analyses rapportées sont fondées sur les notes brutes ; les notes standard introduisent une correction âge ; la lecture est un domaine très sensible au CP ; ajoutée à la très grande amplitude des âges au sein du groupe CLAD, il nous a semblé préférable de tenir compte des performances réelles des sujets. Par ailleurs, compte tenu de l'âge requis pour présenter l'épreuve de Lecture et compréhension, seuls deux enfants de CP y ont été soumis ; la comparaison de leurs performances avec celles des CLAD n'est pas reportée.

La lecture des données (**tableau 1**) indique la progression de la moyenne du CP au CE1 en spécifiant tous les groupes d'âges ; la diminution de la valeur de l'écart type souligne le passage d'une dispersion des performances chez les novices à une homogénéisation des comportements chez les enfants plus experts. La batterie lexicale confère un caractère banal aux performances en lecture de la population "tout venant". En revanche, les sujets scolarisés en CLAD obtiennent des performances en lecture, prise dans sa globalité, significativement inférieures aux "tout venant" qui signent la marginalité de cette population du point de vue de la compétence lexicale en son entier. Par ailleurs, la très grande hétérogénéité de notre population CLAD masque des disparités de fonctionnement dans l'aptitude à identifier oralement les mots ; certains sujets CLAD sembleraient y parvenir aussi bien que les CP mais cette proposition nous semble devoir être nuancée. En effet, les comparaisons portent sur des groupes classes et non des groupes d'âges ; la CLAD rassemble des sujets dont l'âge est loin d'être homogène à l'instar des autres groupes ; dès lors, l'apparente similitude de comportement entre certains CLAD et les CP devient très discutable. De fait, les sujets CLAD dont les performances se situent dans la partie élevée de l'écart type et qui parviennent à détecter 18 items ont en moyenne deux ans de plus que les CP ; du coup, la comparaison de leurs scores avec ceux des CP devient caduque.

**Tableau 1.** *Lecture et déchiffrement, Lecture et compréhension (moyennes, comparaisons "tout venant" / CLAD).*

| Classes |   | Ident.b | Ident.S | Comp.b | Comp.S |
|---------|---|---------|---------|--------|--------|
| CLAD    | m | 10,2    | 72,9    | 2,6    | 59     |
| N=33    | s | 8,4     | 12,2    | 4,7    | 12,3   |
|         |   | TS      | TS      |        |        |
| CP      | m | 14,5    | 102,8   |        |        |
| N=46    | s | 4,1     | 10,6    |        |        |
|         |   | TS      | NS      | TS     | TS     |
| CE1     | m | 25,3    | 104,3   | 11,7   | 99,6   |
| N=56    | s | 3,2     | 13,9    | 2,6    | 12,5   |

Ident.b = note brute en déchiffrement  
Ident.S = note standard en déchiffrement  
Comp.b = note brute en compréhension  
Comp.S = note standard en compréhension  
TS significatif à .0001 ANOVA  
NS non significatif

#### *Aptitude lexicale :*

La lecture des données (**tableau 2**) regroupe les scores obtenus aux trois épreuves lexicales. On peut y constater que les enfants du "tout venant" témoignent, tout au long de leur scolarité, d'une accélération de la vitesse d'accès au lexique familial (DRT) avec des performances qui s'homogénéisent à partir du CE1 (en CP certains sujets lents côtoient d'autres plus rapides) ; pour ce qui ressort de la justesse de la dénomination en situation de traitement rapide (DRN), la moyenne est d'emblée élevée (la note maximum est de

32) ; la marge développementale est donc très réduite dès le CP et l'épreuve est quasiment maîtrisée au CE1 ; autrement dit, dès le CP la disponibilité du lexique familier en situation de traitement rapide ne pose guère de problèmes aux enfants du "tout venant".

En revanche, les enfants CLAD accusent une tendance à obtenir des performances inférieures à celles des CP empreintes d'une très large disparité ; mais cette disparité dans le rythme de dénomination est ici, comme nous l'avons déjà précisé, sous l'effet de l'âge ; aussi, le seuil de significativité qui émerge comme étant seulement de l'ordre d'une tendance entre les CP et les CLAD est largement contestable. Par ailleurs, la population CLAD dispose d'un vocabulaire familier (DRN) nettement moins étoffé ; on remarquera, pour cette note, la relative stabilité de l'écart type pour chaque groupe (y compris les CLAD) témoignant de comportements homogènes à cet égard.

**Tableau 2. Epreuves lexicales (moyennes et comparaisons "tout venant"/CLAD).**

| Classes |   | DRT  | DRN  | Lex.P1 | Lex.P2 | Rép.1 | Rép.2 |
|---------|---|------|------|--------|--------|-------|-------|
| CLAD    | m | 60,5 | 28,9 | 11,5   | 17,1   | 13,4  | 9     |
| N=33    | s | 24,6 | 2,2  | 4,2    | 5,9    | 2     | 3,7   |
|         |   | tds  | TS   | S      | S      | TS    | TS    |
| CP      | m | 52,4 | 30,8 | 14,9   | 20,9   | 15,5  | 12,9  |
| N=46    | s | 15,3 | 1,3  | 3,9    | 5      | 0,8   | 2,9   |
|         |   | TS   | NS   | S      | TS     | NS    | S     |
| CE1     | m | 40,1 | 30,7 | 17,6   | 24,9   | 15,5  | 14,4  |
| N = 56  | s | 10,6 | 1,5  | 5,7    | 7      | 0,8   | 1,8   |

DRT = temps de dénomination

DRN = réponses correctes

Lex.P1 = lexique sans amorce

Lex.P2 = lexique sous amorce

Rép.1 = répétition du lexique à structure simple

Rép.2 = répétition du lexique

à structure complexe

TS très significatif à .0001 ANOVA

S significatif à .01 ANOVA

tds tendance à être significatif à .05 ANOVA

NS non significatif.

Le caractère "élaboré" du lexique proposé au sein de la deuxième épreuve est mis en avant dans la mesure où les notes globales (Lex.P1 et Lex.P2) des "tout venant" restent très éloignées du maximum fixé à 48 ; le lexique élaboré est en cours d'acquisition du CP au CE1 et progresse au delà ; le maintien de l'hétérogénéité des performances indique la diversité de l'input linguistique auquel sont assujettis les enfants. En dépit de la progression des connaissances lexicales directement accessibles (Lex.P1), l'amorçage (Lex.P2) continue de progresser en contrastant tous les groupes d'âges de la population "tout venant" ; on peut penser d'une part, que ce lexique élaboré est disponible mais peu utilisé et d'autre part, que la structure de surface des représentations qui le composent est suffisamment détaillée pour en faciliter l'accès par le biais de connaissances parcellaires. L'analyse détaillée de l'influence exercée par les amorces sur l'accès au lexique indique que l'amorce phonologique est celle qui rend le mieux compte des performances en CE1, l'amorce dérivationnelle émergeant au cycle III et l'hétérogénéité des comportements étant à retenir pour ce qui est de l'aptitude à se saisir de l'amorce de type associé fort. Les CLAD témoignent de performances significativement chutées par rapport à celles des CP soulignant chez eux la présence d'un stock lexical spontanément disponible ou provoqué nettement moins étoffé et précis. L'analyse détaillée de l'amorçage\* souligne en particulier la difficulté des CLAD à se saisir de l'amorce phonologique.

\* Huet, 2000

Quant à l'épreuve de répétition, elle vient témoigner de l'expertise atteinte dès le CP pour le lexique à structure simple (la note maximum est de 16) et frôle l'expertise dès le CE1 pour le lexique à structure complexe (la note maximum est de 16), indiquant la quasi entière levée des contraintes phonético-phonologiques et motrices à ce niveau d'âges. Les CLAD obtiennent des scores qui les contrastent très significativement des "tout venant", soulignant chez eux la difficulté à réaliser la production d'étiquettes, y compris les plus simples.

Au total, la population CLAD regroupe des enfants pour lesquels le traitement oral des mots constitue une tâche plus difficile à négocier que pour les enfants scolarisés dans

le "tout venant" et ce, dès le CP ; ils cumulent lenteur, stock réduit, moindre sensibilité à l'amorçage en particulier phonologique, et témoignent de difficultés à répéter des étiquettes simples. Au total, l'ensemble des données développementales de la batterie lexicale met en exergue un traitement oral des mots particulièrement fragilisé au sein de cette population. Dans le même temps ces sujets font preuve de connaissances alphabétiques chutées de manière très significative.

### *Les résultats corrélationnels*

L'étude des liens potentiels entre les épreuves de la batterie lexicale et l'épreuve d'identification de mots s'effectue à partir des corrélations inter-épreuves effectuées de classe en classe ; ces résultats (**tableaux 3, 4 et 5**), vont permettre de faire des hypothèses quant à l'impact de la disponibilité du lexique d'oral en phase développementale de la lecture au sein des populations "tout venant" et "à risque".

La lecture de ces tableaux indique des matrices de corrélations différentes entre les deux populations.

**Tableau. 3 CP**

| Variables | Ident.b     |     |
|-----------|-------------|-----|
|           | corrélation | p   |
| DRT       | -0,377      | S   |
| DRN       | 0,3         | tds |
| Lex.P1    | 0,496       | TS  |
| Lex.P2    | 0,514       | TS  |
| Rép.1     | 0,37        | tds |
| Rép.2     | 0,536       | TS  |

NS : non significatif  
 tds tendance à être significatif à .05 ANOVA  
 S significatif à .01 ANOVA  
 TS très significatif à .0001 ANOVA

**Tableau. 4 CEI**

| Variables | Ident.b     |     |
|-----------|-------------|-----|
|           | corrélation | p   |
| DRT       | -0,42       | S   |
| DRN       | 0,31        | tds |
| Lex.P1    | 0,409       | S   |
| Lex.P2    | 0,361       | S   |
| Rép.1     | 0,437       | S   |
| Rép.2     | 0,494       | TS  |

**Tableau. 5 CLAD**

| Variables | Ident.b     |     |
|-----------|-------------|-----|
|           | corrélation | p   |
| DRT       | -0,319      | NS  |
| DRN       | 0,273       | NS  |
| Lex.P1    | 0,41        | tds |
| Lex.P2    | 0,515       | S   |
| Rép.1     | 0,316       | NS  |
| Rép.2     | 0,433       | tds |

### *Entrée dans l'écrit et dénomination rapide*

A la lecture des **tableaux 3 et 4**, qui regroupent les résultats extraits de la population "tout venant", nous constatons des liens de corrélation étroits entre l'accès lexical (DRT/DRN) et l'identification des mots écrits (Ident.b) ; lire des mots isolés et dénommer des référents sur une base imagée reposent sur des processus similaires ou partageant des aptitudes communes : à ce niveau de scolarisation, les lecteurs débutants ont

un recours systématique à la médiation phonologique pour identifier un mot écrit ; le résultat de cette procédure est apparié à une entrée de leur lexique d'oral. En revanche, le tableau 5 fait état d'une absence de corrélation entre l'épreuve de dénomination rapide et l'épreuve d'identification des mots écrits ; la grande disparité des fonctionnements dans la lecture des mots en CLAD (aussi sous l'effet de l'âge au sein de ce groupe) peut à elle seule rendre compte de l'absence de communauté d'aptitudes entre la lecture oralisée et l'accès rapide au lexique d'oral (DRT) ; cependant, adjointe à des performances homogènes et chutées dans l'intégration du lexique basique (DRN), le lexique d'oral disponible en mémoire à long terme ne peut venir soutenir la procédure alphabétique.

### *Entrée dans l'écrit et sensibilité à l'amorçage*

Chez les "tout venant" (tableau 3 et tableau 4), l'identification des mots est en lien de corrélations étroites avec le lexique spontanément disponible (Lex.P1) et le lexique sous amorce (Lex.P2). En CLAD (tableau 5), la corrélation n'est qu'à tendance significative ; il s'agit d'un groupe hétérogène en terme d'âges mais qui de façon homogène dispose de moins d'étiquettes que le groupe des "tout venant". En revanche tout comme ces derniers, le lexique sous amorce (Lex.P2) y est significativement corrélé avec l'épreuve de lecture ; en CP et CE1, les enfants sont extrêmement sensibles à toutes les formes d'aides procurées pour retrouver les mots oraux\* ; en CLAD, groupe pour lequel les propositions d'amorces sont les plus importantes, seule l'aide phonologique permet d'accroître leur performance à Lex.P2, qui cependant demeure chutée\* ; en CLAD, plus que dans les autres classes du cycle II, savoir se servir de l'amorce phonologique c'est s'offrir des conditions facilitant l'identification oralisée des mots écrits.

\* Huet, 2000

\* Huet, 2000

### *Entrée dans l'écrit et répétition*

Les corrélations retrouvées entre l'épreuve de lecture et l'épreuve de répétition au sein du groupe des "tout venant" (tableaux 3 et tableau 4), en particulier l'aptitude à répéter de la phonologie complexe (Rép.2), soulignent des processus communs à l'œuvre et mettent en avant l'idée selon laquelle meilleure est l'aptitude à répéter de la phonologie complexe, et ce dès le CP, et meilleure est l'aptitude à lire des mots à voix haute. Dans le groupe CLAD (tableau 5), seule une corrélation à tendance significative est notée entre l'épreuve d'identification de mots et la répétition d'items à structure complexe (Rép.2).

Au total, au sein de la population "tout venant" scolarisée au cycle II, les matrices de corrélation indiquent des liens constants et étroits entre l'aptitude à lire des mots à voix haute et la disponibilité du lexique d'oral dans ses aspects accès et justesse de dénomination en situation de traitement rapide, disponibilité sans et sous amorce et reproduction sur imitation dynamique. A contrario chez la population CLAD, l'absence ou le peu de liens retrouvés dans la structure des corrélations entre la compétence lexicale et l'aptitude lexicale, la démarque du groupe des "tout venant". On peut alors supposer que dans ce groupe, le développement de la compétence lexicale s'effectue sur une base compensatoire au regard d'un processus lexical peu mobilisable à l'oral.

## CONCLUSION

A partir de deux groupes d'enfants, contrastés officiellement du point de vue des apprentissages scolaires, nous avons été amenés à comparer leurs compétences dans le domaine du traitement du mot, oral et écrit. Si la population issue du "tout venant" peut s'appuyer sur une organisation lexicale précise et rapidement disponible, sensible à l'amorçage et fidèle dans sa réalisation phonético-phonologique pour assurer l'émergence de la stratégie alphabétique, ce n'est pas le cas pour l'ensemble de la population CLAD. Au sein de ce groupe, des connaissances alphabétiques chutées coexistent avec une lenteur d'accès au lexique d'oral, un répertoire d'étiquettes restreint, une moindre réactivité à l'amorçage et une phonologie simple non maîtrisée. Le risque lecture dont on la taxe, semble correspondre à une prédisposition à mobiliser d'autres voies d'accès au lexique

\* Coltheart et Jackson, 1998

\* Khomsi et coll. 1999

d'écrit par défaut de fonctionnalité du lexique d'oral. Nous faisons provisoirement l'hypothèse selon laquelle une organisation lexicale mal structurée projetée sur l'objet lecture au sens strict, en affecte le développement. Autrement dit, le lexique d'oral en phase d'apprentissage de la lecture constitue une contrainte proximale\* qui peut selon les cas, faciliter ou entraver l'émergence des procédures alphabétiques. Selon la recherche\* un certain nombre de contraintes plus distales, internes et externes, non levées peuvent rendre compte de cette variation à la norme dans la structuration du lexique d'oral. La recherche se poursuit en ce sens, d'une part en abordant des populations plus spécifiées en termes de statut lexicale et potentiel cognitif, et d'autre part en procédant à une analyse clinique de la dyslexie développementale.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- COLTHEART M., JACKSON N.E. (1998). Defining dyslexia. *Child Psychology & Psychiatry Review*, 3, 12-16.
- GOMBERT J.E. (1997). *Ontogenèse de la machine à lire*, LEAD-CNRS (ESA 5022), Université de Bourgogne.
- HUET A. (2000). *Aptitude lexicale et dysfonctionnements développementaux de la lecture*, Thèse de doctorat de Psychologie, Université de Nantes.
- KHOMSI A. (1998). Modèle de développement du lexique : composante phonologique. Lab ECD, Université de Nantes ; A partir de Menn L., Matthei E. (1992). The "two-lexicon" account of child phonology : looking back, looking ahead, in L.Menn & C. Stoel-Gammon. *Phonological development : models, research, implications*. Timonium, Maryland, York Press.
- KHOMSI A., COELHO G., OUBRY Y. (1999). De l'évaluation de la lecture à l'évaluation des contraintes sur les apprentissages. *European Review of Applied Psychology*, 49 ; 345-349.
- LIBERMAN A.M., MATTINGLY I.G. (1985). The motor theory of speech perception revised. *Cognition*, 21, 1-36.
- MARSHALL J.C., NEWCOMBE F. (1973). Patterns of paralexia : A psycholinguistic approach. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2, 175-179.
- MEHLER J., DUPOUX E. (1990). *Naître humain*, Editions O. Jacob.
- MELTZOFF A.N., BORTON R.W. (1979). Intermodal Matching by Human Neonates. *Nature*, 282, 403-404.
- METSALA J.L. (1997). Spoken word recognition in reading disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 89 (1), 159-169.
- METSALA J.L., WALLEY A.C. (1998). Spoken Vocabulary Growth and the Segmental Restructuring of Lexical Representations: Precursors to Phonemic Awareness and Early Reading Ability. in J.L. Metsala J.L., Ehri L.C. *Word Recognition in Beginning Literacy*, 89-119, Mahwah, New Jersey, Erlbaum.
- MENN L., STOEL-GAMMON C. (1995). Phonological Development, in, P. Fletcher & B. MacWhinney, *The hand book of child language*, 335-359.
- RIEBEN L., PERFETTI C.A. (1989). *L'apprenti lecteur, Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- SEIDENBERG M.S., MCCLELLAND J.L. (1989). A distributed developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*, 96, 523-568.
- SEYMOUR P.H.K. (1986). *Cognitive analysis of dyslexia*. London, New York, Routledge et Kegan Paul.

## PLSD de Fischer pour l'épreuve Lecture et déchiffrement

Effets : classe

| Classes  | Ident.b  |           |             | Ident.S  |           |             |
|----------|----------|-----------|-------------|----------|-----------|-------------|
|          | Ecart M. | Ecart Cr. | valeur de p | Ecart M. | Ecart Cr. | valeur de p |
| CLAD/CP  | 4,34     | 1,993     | <.0001      | 29,895   | 5,309     | <.0001      |
| CLAD/CE1 | 15,14    | 1,918     | <.0001      | 31,43    | 5,107     | <.0001      |
| CP/CE1   | -10,8    | 1,739     | <.0001      | -1,535   | 4,631     | 0,514       |

## PLSD de Fischer pour l'épreuve Lecture et compréhension

Effets : classe

| Classes  | Comp.b   |           |             | Comp.S   |           |              |
|----------|----------|-----------|-------------|----------|-----------|--------------|
|          | Ecart M. | Ecart Cr. | valeur de p | Ecart M. | Ecart Cr. | valeur de p. |
| CLAD/CE1 | 9,103    | 1,552     | <.0001      | 40,607   | 7,139     | <.0001       |

## PLSD de Fischer pour l'épreuve de Dénomination Rapide (DR)

Effets : classe

| Classes  | DRT      |           |             | DRN      |           |              |
|----------|----------|-----------|-------------|----------|-----------|--------------|
|          | Ecart M. | Ecart Cr. | valeur de p | Ecart M. | Ecart Cr. | valeur de p. |
| CLAD/CP  | -8,042   | 6,559     | 0,0165      | 1,852    | 0,644     | <.0001       |
| CLAD/CE1 | -20,383  | 6,31      | <.0001      | 1,841    | 0,62      | <.0001       |
| CP/CE1   | 12,342   | 5,722     | <.0001      | 0,011    | 0,562     | 0,9696       |

## PLSD de Fischer pour l'épreuve de Lexique Produit (LexP)

Effets : classe

| Classes  | Lex.P.1  |           |             | Lex.P2   |           |              |
|----------|----------|-----------|-------------|----------|-----------|--------------|
|          | Ecart M. | Ecart Cr. | valeur de p | Ecart M. | Ecart Cr. | valeur de p. |
| CLAD/CP  | 3,324    | 2,042     | 0,0016      | 3,783    | 2,611     | 0,0047       |
| CLAD/CE1 | 6,097    | 1,965     | <.0001      | 7,759    | 2,512     | <.0001       |
| CP/CE1   | -2,773   | 1,781     | 0,0025      | -3,976   | 2,277     | 0,0007       |

## PLSD de Fischer pour l'épreuve Lexique Répété (Rép)

Effets : classe

| Classes  | Rép.1    |           |             | Rép.2    |           |              |
|----------|----------|-----------|-------------|----------|-----------|--------------|
|          | Ecart M. | Ecart Cr. | valeur de p | Ecart M. | Ecart Cr. | valeur de p. |
| CLAD/CP  | 2,002    | 0,472     | <.0001      | 3,883    | 1,068     | <.0001       |
| CLAD/CE1 | 2,063    | 0,454     | <.0001      | 5,327    | 1,028     | <.0001       |
| CP/CE1   | -0,061   | 0,412     | 0,7693      | -1,444   | 0,932     | 0,0026       |