

Évaluation des compétences linguistiques au collège : une perspective d'analyse des dysfonctionnements en lecture pour les enseignants

Aude Parbeau-Gueno, Frédéric Pasquet, Isabelle Nanty et Abdelhamid Khomsi, université François-Rabelais, Tours, laboratoire Langage et handicap, jeune équipe 2321, UFR lettres et langues

Au collège, les relations entre les différentes habiletés linguistiques investies dans la compréhension en lecture se sont complexifiées, aboutissant à l'occurrence de profils de lecteurs nettement différenciés. En contexte de dysfonctionnement, les élèves ont potentiellement développé des stratégies de compensation pour répondre aux exigences scolaires. Investissant notamment des habiletés langagières orales, ces stratégies adaptatives peuvent masquer, au moins à court terme, les zones de fragilité linguistique. Dans cet article, nous proposons d'étudier les relations existant entre les habiletés langagières orales et le fonctionnement en lecture, dans le but d'affiner l'analyse des dysfonctionnements en contexte scolaire. Dans cette optique, nous avons développé un outil d'évaluation normé des compétences linguistiques au collège dont l'objectif est l'appréhension du fonctionnement linguistique des collégiens. Nous défendons l'idée que son utilisation peut permettre aux enseignants d'envisager différemment l'analyse des difficultés linguistiques de certains de leurs élèves et apporter des informations pertinentes pour cibler les stratégies d'aide pédagogique.

Apprendre à lire nécessite une maîtrise progressive de stratégies d'identification du mot écrit, fondées sur la mise en œuvre du principe phono-alphabétique et l'acquisition de connaissances orthographiques. La compréhension en lecture implique, quant à elle, des habiletés linguistiques similaires à celles qui sont investies dans la compréhension orale.

Donc, à l'adolescence, la lecture des élèves est susceptible d'être contrainte, d'une part, par des dysfonctionnements résiduels des processus fondamentaux

d'identification des mots, et d'autre part, par une déficience des habiletés engagées dans la compréhension orale.

Toutefois, certains élèves parviennent à pallier des difficultés qui affectent ces composantes linguistiques fondamentales, et à poursuivre leur scolarité, en adaptant leur fonctionnement linguistique aux différentes tâches soumises.

Mais, si un comportement compensatoire peut s'avérer efficace, durant la scolarisation au primaire, voire en début de collège, il montre souvent ses limites à l'issue de la classe de 5^e ou durant la 4^e, notamment parce qu'il implique des ressources cognitives importantes.

Si ces élèves étaient en mesure de gérer ce coût cognitif supplémentaire jusqu'alors, la complexité croissante des tâches scolaires, et le fait que la compréhension en lecture se pose en vecteur primordial des apprentissages et des évaluations scolaires, peuvent aboutir à une dégradation de leurs performances scolaires, comme en témoignent les enseignants de collège. En effet, les ressources cognitives nécessaires à ce type de fonctionnement ne sont, alors, plus disponibles pour être allouées au traitement des tâches exigées par le niveau scolaire. Or, si la baisse des performances scolaires peut sembler subite, elle est, pourtant, souvent le résultat de zones de fragilité linguistique anciennes, mais masquées par un comportement compensatoire efficace, jusqu'à un certain point. Ainsi, un fonctionnement compensatoire, qui semble, dans un premier temps, constituer une ressource pour pallier des difficultés d'ordre linguistique et acquérir des connaissances scolaires, peut, malgré tout, devenir ultérieurement une contrainte, et aboutir à une situation d'échec scolaire.

Identifier au préalable les zones de fragilité linguistique, voire, un comportement compensatoire, constitue alors un enjeu de taille : cela permettrait de prévenir un risque d'échec ultérieur, en envisageant les modalités d'une aide pédagogique appropriée. La question est alors de déterminer si celle-ci vise ou non le renforcement des mécanismes compensatoires mis en œuvre par l'élève, en fonction de leur résistance aux apprentissages scolaires exigés.

Ce constat, récurrent dans les collèges, nécessite que l'on questionne avec plus de précision la nature des dysfonctionnements en lecture s'exprimant au collège. La complexité inhérente à leur analyse pose un certain nombre de questions.

On sait, en effet, qu'à ce stade de la scolarité, les enseignements ne concernent plus directement les processus fondamentaux de la lecture. Celle-ci est désormais un vecteur d'apprentissage d'autres connaissances : au collège, « on n'apprend plus à lire, mais on lit pour apprendre » (Leach, Rescorla et Scarborough, 2003, p. 211). Ainsi, la compréhension en lecture est une habileté essentielle à la réussite scolaire, notamment parce qu'elle conditionne la plupart des apprentissages et évaluations scolaires.

Par ailleurs, en situation d'évaluation de la lecture, on sollicite une combinaison complexe d'habiletés. Outre les processus fondamentaux d'identification, non-maîtrisés par un certain nombre de collégiens (Catts, Hogan et Fey,

2003 ; Goigoux, 2000), on sollicite les habiletés linguistiques investies dans la compréhension, des connaissances linguistiques dites « encyclopédiques » liées à la qualité des apprentissages scolaires, et des habiletés cognitives et métacognitives, qui incluent notamment la capacité à adapter sa réponse à la demande.

Nous postulons, dans un premier temps, qu'au vu des différentes composantes impliquées dans la compréhension en lecture au collège, il existe, comme décrits dans la littérature (Bonjour et Gombert, 2004 ; Catts *et al.*, 2003 ; Leach *et al.*, 2003), des profils de lecteurs caractérisés par des déficits qui n'affectent pas nécessairement toutes les composantes de la lecture de manière homogène. Plusieurs années d'activités scolaires liées à l'écrit ont vraisemblablement des conséquences sur le comportement des lecteurs les plus en difficulté. A défaut d'avoir été résolues, les difficultés, cristallisées, demeurent, la plupart du temps, compatibles avec les exigences de l'enseignement général parce que les élèves les ont probablement contournées, par la mise en œuvre de comportements compensatoires.

Ainsi, au collège, la performance en lecture peut résulter de la persistance de contraintes précoces, mais également de comportements compensatoires, caractérisés par le surinvestissement d'autres habiletés disponibles, notamment langagières. Ceux-ci tendent à masquer les difficultés élémentaires de traitement, rendant la performance scolaire acceptable. L'enjeu est alors l'énergie mise en œuvre à générer des comportements adaptatifs pour répondre aux attentes à court terme, au détriment du développement d'une expertise.

De nombreuses études tentent de modéliser la complexité des liens entretenus entre le langage oral et la lecture (Bishop et Snowling, 2004 ; Leach *et al.*, 2003 ; Tolchinsky et Teberosky, 1998 ; Walley, Metsala et Garlock, 2003). Les connaissances lexicales, sémantiques et morphosyntaxiques, peuvent contraindre le développement des composantes fondamentales de la lecture, mais sont aussi susceptibles de servir de zones de ressources pour compenser ensuite des dysfonctionnements éventuellement cristallisés (Bishop *et al.*, 2004 ; Snowling, 2000). En effet, il y a maintenant consensus sur le fait que la qualité des habiletés langagières orales est prépondérante pour la maîtrise des stratégies d'identification du mot écrit, comme pour celle de la compréhension en lecture (Gombert, 2003 ; Walley *et al.*, 2003). Stanovich (1984) propose qu'à la lecture d'un mot, plusieurs sources d'informations, phonologiques, orthographiques voire sémantico-syntaxiques sont activées simultanément. Ainsi, lorsque l'une d'elles n'est pas en mesure de fournir l'information, surinvestir les autres peut constituer le moyen de compenser l'information manquante pour identifier le mot écrit. Certains auteurs (Khomsi, 1995 ; Van der Leij et Van Daal, 1999) montrent, par exemple, qu'un décodage phono-alphabétique déficient peut, dans certains cas, être compensé par la disponibilité d'un stock de représentations orthographiques conséquent. Celui-ci permet potentiellement l'accès au mot-cible par une identification partielle, voire une reconnaissance de sa forme globale, comme est en mesure de le faire un lecteur-expert.

Au-delà de la lecture de mots, Gombert (2000) a élaboré un modèle de la compréhension en lecture centré sur le rôle prépondérant des connaissances syntaxiques, sémantiques et pragmatiques pour la réalisation du traitement morphosyntaxique. Ces connaissances sont également impliquées dans l'intégration des informations linguistiques et la réalisation d'inférences (Oakhill, Cain et Bryant, 2003). Le cumul de zones de fragilité linguistique peut alors engendrer le surinvestissement d'autres ressources.

Caractériser le fonctionnement en lecture des collégiens nécessite en tout premier lieu d'identifier précisément les éventuels déficits, donc de dissocier la mesure d'identification du mot écrit de celle de la compréhension en lecture. Après plusieurs années de scolarisation, il faut également disposer d'une mesure témoignant des ressources linguistiques disponibles, afin d'explorer leur investissement éventuel au profit du fonctionnement en lecture. Enfin, l'utilisation de tâches non-scolaires et normées favorise une mesure écologique plus proche des habiletés disponibles, minimisant le recours à des stratégies de réponse adaptées au format pédagogique des évaluations scolaires. Elle permet d'isoler les déficits et les ressources linguistiques des élèves, et offre une approche différente de leur fonctionnement linguistique, complémentaire à celle des évaluations scolaires.

1. Objectifs

Nous souhaitons montrer que l'étude des liens entre le langage oral et la lecture au collège, à travers l'utilisation d'un outil d'analyse des dysfonctionnements en lecture, est pertinente pour les enseignants : elle leur permet de prendre en compte les relations entre les différentes habiletés linguistiques, et donc, de mieux appréhender le fonctionnement linguistique des élèves, à savoir, les zones de fragilité linguistiques, les ressources disponibles, et éventuellement, les mécanismes compensatoires en place.

L'objet de cet article est donc double.

- Nous envisagerons au collège certaines stratégies de compensation des dysfonctionnements en lecture, et les relations qu'elles entretiennent avec les habiletés langagières orales en particulier.
- À partir de ces constats, nous défendrons l'intérêt d'utiliser des outils normés et non-scolaires, sensibles au fonctionnement linguistique des collégiens, et destinés à être utilisés en complément de modalités usuelles d'évaluation de la lecture, par des enseignants en contexte scolaire.

2. Méthode

Un protocole de recherche a été mis en place auprès de 260 collégiens scolarisés dans un établissement d'enseignement général, afin d'observer l'occurrence de profils de lecteurs. Nous avons ensuite exploré les relations entre les

habiletés langagières orales des élèves et leur compréhension en lecture, ceci en fonction des profils de lecteurs obtenus. A cet effet, nous avons utilisé des épreuves de vocabulaire en réception, de jugement grammatical, et de compréhension orale.

2.1. Mesures

Les modalités de passation ne nécessitent aucune réponse ou justification rédigée, ni verbale. Bien que figurant à l'écrit sur le livret de passation, les consignes sont données oralement. Ces mesures tentent de minimiser des comportements d'adaptation à des tâches de type scolaire. Les épreuves ont été soumises par classe, en présence de deux examinateurs. Chaque élève a disposé d'un livret de réponses, sans avoir la possibilité de consulter les items avant le commencement de chaque épreuve. Le temps de passation de chacune des épreuves était limité à cinq minutes. La passation des épreuves de langage oral a été réalisée à l'aide d'une bande sonore enregistrée, afin de contrôler la standardisation des conditions de passation.

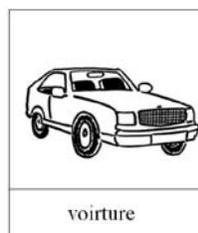
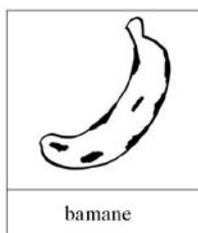
2.1.1. Épreuves évaluant les habiletés en lecture

2.1.1.1. Épreuve d'identification du mot écrit

L'épreuve d'*Identification du mot écrit*, issue de la batterie d'Évaluation des compétences linguistiques au collège (Khomsi, Nanty, Parbeau-Guéno, Pasquet, 2006), mesure l'efficacité des stratégies phono-alphabétique et orthographique. L'élève doit produire un jugement d'acceptabilité pour 60 mots proposés avec un contexte imagé. Les mots, sémantiquement congruents avec les images, peuvent présenter des perturbations qui affectent, soit les correspondances phono-alphabétiques, soit les caractéristiques orthographiques.

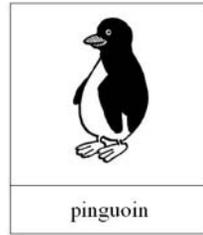
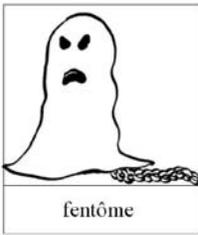
Pour traiter les items phono-alphabétiques, la détection des perturbations nécessite la mise en œuvre du recodage phono-alphabétique.

Exemple d'items mesurant l'efficacité de la stratégie phono-alphabétique



Pour traiter les items orthographiques, oraliser les correspondances lettres-sons ne suffit plus. Des connaissances orthographiques sont nécessaires pour détecter la perturbation.

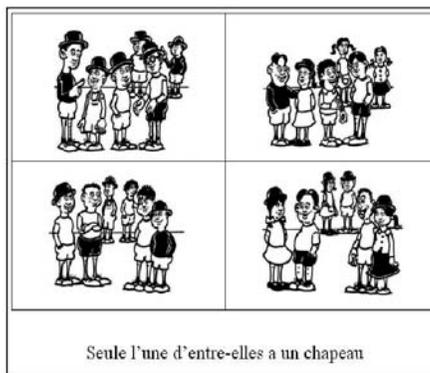
Exemple d'items mesurant l'efficacité de la stratégie orthographique



2.1.1.2. Épreuve de compréhension en lecture

L'épreuve de *Compréhension en lecture*, issue de la même batterie (Khomsi, *et al.*, 2006), permet de mesurer la capacité des élèves à employer des stratégies de compréhension imagée (retirer des indices contenus dans les images), et inférentielle (en déduire des informations qui ne sont pas données directement). Elle se compose de 21 planches, comprenant chacune quatre images et un énoncé. Après avoir lu l'énoncé, l'élève doit choisir l'image qui y correspond. Seul un traitement morphosyntaxique efficace et complet assure de choisir la bonne image.

Exemple d'item testant la compréhension imagée



Après avoir lu l'énoncé « Seule l'une d'entre elles a un chapeau », l'élève doit choisir entre quatre images. La prise en compte du sujet féminin empêche le choix de la première et de la troisième image. La prise en compte du singulier n'autorise que le choix de la seconde image, la dernière image montrant plusieurs filles coiffées d'un chapeau. Pour réaliser le choix attendu, l'élève doit traiter les indices linguistiques contenus dans l'énoncé et ceux contenus dans les images. Ce type d'items évalue la capacité à employer des stratégies de compréhension imagée.

Exemple d'item testant la compréhension inférentielle



Le second type d'items nécessite l'inférence d'informations absentes des images. Après avoir lu l'énoncé « Ce soir, Marc est rentré tard. Il s'était dépêché de manger et de se laver pour se rendre à son rendez-vous avec Jeanne. », il faut inférer que Marc est, à présent, couché. Sinon, toutes les images sont susceptibles d'être choisies, puisque chacune d'elles représente un stade décrit par l'énoncé. L'élève qui traite la totalité des indices linguistiques, et comprend l'énoncé comme un récit, infère l'état final, ce qui nécessite la prise en compte de la valeur accomplie du verbe. Nous mesurons ainsi la capacité à employer des stratégies inférentielles.

Pour les besoins de l'étude, seul le choix de la bonne image (ici, la troisième) permet l'attribution d'un point. Pour une utilisation de cette épreuve par l'enseignant, le système de notation ne change pas ; cependant, il ne s'agit pas de sanctionner la compréhension en termes de bonne ou de mauvaise réponse, mais en termes de stratégie utilisée. Quelle que soit l'image entourée, elle fournit des renseignements sur les indices linguistiques traités ou non par l'élève, et sur le type de stratégie disponible. Par ailleurs, lorsque les indices linguistiques sont traités sans difficulté, c'est l'adéquation avec l'énoncé qui permet le choix de l'image. Tandis qu'en contexte de difficultés, le traitement s'effectue par défaut : l'image est entourée après l'élimination des autres. Elle fournit, alors, à l'enseignant des renseignements sur le traitement effectué. Enfin, les épreuves d'*Identification du mot écrit* et de *Compréhension orale* (présentée ultérieurement) permettent d'indiquer si le traitement résulte d'une lecture imprécise, ou d'un traitement morphosyntaxique incomplet (ou des deux). Nous considérons que la qualité de la compréhension en lecture dépend donc de la combinaison de ces habiletés.

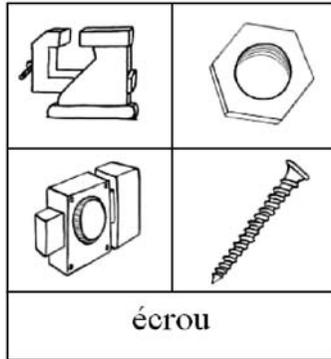
2.1.2. Épreuves évaluant les habiletés langagières orales

2.1.2.1. Épreuve de vocabulaire

L'épreuve de *Vocabulaire en réception* a pour objectif d'évaluer les connaissances sémantiques lexicales disponibles, selon la méthodologie de Dunn et Dunn (1981). Elle se compose de 27 planches comportant quatre images

chacune. Chaque planche comprend l'image-cible à laquelle s'ajoutent deux distracteurs sémantiques et un distracteur phonologique. Pour chaque planche, l'élève entend un mot et doit choisir d'entourer l'image qui semble lui correspondre.

Exemple d'item de lexique en réception



Par exemple, le mot « écrou » est entendu. L'image du verrou constitue le distracteur phonologique, et celles du serre-joint et de la vis, les distracteurs sémantiques. Les âges d'acquisition des mots-cibles et des distracteurs sémantiques et phonologiques ont été contrôlés pour être sensibles à la variabilité des connaissances lexicales et sémantiques d'adolescents.

2.1.2.2. Épreuve de jugement grammatical

L'épreuve de *Jugement grammatical* est composée de 28 énoncés dont certains comprennent des perturbations de type morphosyntaxique, soit non-attestées en français (« les enfants va à l'école »), soit attestées dans les productions enfantines (« ils croient encore au Père-Noël »), soit attestées dans le français dit « standard » mais non-normatif (« il joue avec la voiture à Cédric »). Inspirée de l'épreuve de jugement grammatical de Khomsi (1997), selon une méthodologie éprouvée (Gottardo, Stanovich et Siegel, 1996 ; Smith et Tager-Flusberg, 1982), l'élève doit, à l'écoute de chaque énoncé, entourer ou barrer une image illustrative, sur le critère de l'acceptabilité de l'énoncé. Si le score obtenu à cette épreuve témoigne des habiletés morphosyntaxiques de l'élève, il renseigne également, par le jugement porté sur les énoncés attestés en français standard mais non-normatifs, sa maîtrise des connaissances langagières dite « de verbalisation », liées aux apprentissages scolaires.

2.1.2.3. Épreuve de compréhension orale

Enfin, l'épreuve testant la *Compréhension orale* est adaptée d'une épreuve existante (Khomsi, 1987) afin d'être sensible à la qualité de la compréhension morphosyntaxique d'adolescents à l'oral. Elle est composée de 21 planches de quatre images représentant chacune une scène susceptible de correspondre à l'énoncé entendu. Construite selon une structure analogue à celle de l'épreuve de *Compréhension en lecture*, certains items nécessitent un simple traitement de

l'image, d'autres font appel à la production d'inférences. L'utilisation d'images permet, selon le choix de l'élève, d'observer les stratégies de traitement engagées et leur disponibilité.

2.2. Population

Afin d'identifier préalablement les profils de lecteurs au collège, 260 élèves scolarisés dans un même établissement d'enseignement général de la 6^e à la 3^e (131 garçons et 129 filles) ont effectué les épreuves d'*Identification du mot écrit* et de *Compréhension en lecture*. Nous souhaitons évaluer l'efficacité de leur compétence en lecture, donc, des processus fondamentaux acquis très antérieurement à l'entrée au collège. Ainsi, à ce stade de la scolarité, soit la compétence en lecture est efficace, soit les dysfonctionnements qui l'affectent se sont cristallisés. Dans les deux cas de figure, les processus fondamentaux, tels que mesurés ici, n'évoluent plus au collège. Nous ne constatons aucun effet de l'âge sur l'ensemble de nos variables, et considérons donc la population de collège dans son ensemble.

2.3. Constitution des groupes en fonction des profils de lecteurs

Nous avons recours à une classification non-hiérarchique¹ pour extraire des sous-groupes de lecteurs, d'une part, en fonction de l'efficacité de l'identification du mot écrit, et, d'autre part, du niveau de compréhension en lecture.

Nous référant à la littérature disponible, nous recherchons trois groupes : un groupe de lecteurs qui présente un niveau élevé aux deux habiletés évaluées, et deux groupes de lecteurs qui montrent un niveau hétérogène en identification du mot écrit et en compréhension en lecture. Nous ne recherchons pas de groupe présentant des performances chutées à la fois en identification du mot écrit et en compréhension en lecture, puisque les résultats de recherches antérieures (Pasquet, Nanty et Khomsi, 2003) indiquent que la quasi-totalité des élèves qui cumulent les deux types de déficits est scolarisée en section d'enseignement général et professionnel adapté.

Nous présentons maintenant les trois profils de lecteurs indiqués par l'analyse des résultats².

2.3.1. Les lecteurs efficaces

121 élèves (46,5 % de l'effectif des collégiens) montrent un profil de performances homogène, supérieures à la moyenne des collégiens en identification du mot écrit, comme en compréhension en lecture.

2.3.2. Les identificateurs efficaces

101 élèves, soit 38,8 % de l'effectif initial, présentent un profil hétérogène, caractérisé par des performances en identification du mot écrit supérieures à

1 Cette méthode permet de composer des sous-groupes qui décrivent des profils de lecteurs.

2 Les comparaisons statistiques des performances inter-groupes sont présentées en annexe 1 (anovas univariées).

celles obtenues en compréhension en lecture. Leur performance moyenne en identification du mot écrit est proche du score moyen des collégiens, tandis que leur score en compréhension en lecture est inférieur à la moyenne des collégiens. Autrement dit, ils décodent mieux qu'ils ne comprennent.

2.3.3. Les faibles identificateurs

38 élèves, soit 14,6% des collégiens, montrent un profil hétérogène, caractérisé par des performances très inférieures à la moyenne des collégiens en identification du mot écrit, mais de meilleures performances en compréhension en lecture, puisqu'elles ne sont que légèrement inférieures à la moyenne des collégiens. D'ailleurs, si les notes d'identification du mot écrit des faibles identificateurs sont nettement inférieures à celles des identificateurs efficaces, leurs notes de compréhension en lecture sont supérieures. Autrement dit, les faibles identificateurs comprennent mieux qu'ils ne décodent.

Dans nos trois groupes, la corrélation entre la note d'identification du mot écrit et la compréhension en lecture est faible.

Tableau 1 – Moyennes et écart-types³ obtenus en lecture en fonction du profil de lecteurs

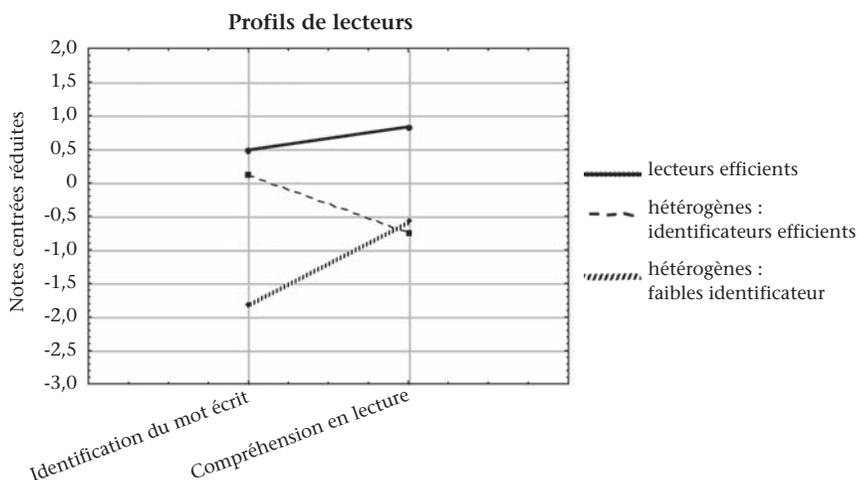
	Effectifs	Identification du mot écrit	Compréhension en lecture
Lecteurs efficaces	121	55,0 (2,9)	18,0 (1,2)
Identificateurs efficaces	101	53,1 (2,5)	13,9 (1,7)
Faibles identificateurs	38	44,3 (4,4)	14,7 (2,4)
Population totale	260	52,7 (4,7)	15,9 (2,5)

Afin de mieux appréhender les trois profils de lecteurs, nous présentons un graphique effectué sur la base des notes centrées réduites⁴.

3 La moyenne et l'écart-type constituent les indices de dispersion des notes autour de la moyenne. Il est évident qu'à moyennes égales, supposons 10 sur 20, la dispersion des notes peut caractériser des groupes différents si dans l'un, elle va de 8 à 12, et dans l'autre, de 4 à 16. Dans le premier cas, l'écart-type est bas ; dans le second, il est haut.

4 Les notes centrées réduites de chaque groupe sont présentées en annexe 2.

Figure 1 – Organisation des profils de lecteurs au sein d'un collège d'enseignement général, en fonction de leurs performances en identification du mot écrit et en compréhension en lecture⁵



Nous souhaitons observer la qualité et la disponibilité des habiletés orales dans chaque groupe, et leur implication dans le niveau de compréhension en lecture. Les performances de chaque groupe aux tests évaluant les habiletés langagières orales sont présentées dans le tableau 2.

3. Résultats

3.1. Habiletés langagières orales en fonction du profil de lecteurs

Les lecteurs efficaces obtiennent des notes supérieures à celles des deux autres groupes dans les épreuves testant le langage oral. Par contre, nous constatons que les performances des identificateurs efficaces et des faibles identificateurs⁶ ne diffèrent pas significativement.

5 La moyenne à l'épreuve correspond à la performance zéro, et l'échelle représente l'écart à cette moyenne (ex : 1= score supérieur d'un écart-type). Les performances moyennes brutes de chaque groupe aux tests de lecture sont présentées dans le tableau 1.

6 Les comparaisons statistiques des performances inter-groupes sont présentées en annexe 3 (anovas univariées).

Tableau 2 – Moyennes et écart-types obtenus en langage oral en fonction du profil de lecteurs

	Lecteurs efficents	Identificateurs efficents	Faibles identificateurs
Vocabulaire en réception	20,4 (3,8)	18,4 (4,6)	17,7 (4,1)
Jugement grammatical	19,2 (3,7)	17,9 (3,7)	17,2 (3,3)
Compréhension orale	15,1 (1,8)	14,4 (1,7)	14,9 (1,7)

Après avoir évalué les ressources langagières orales disponibles dans chaque groupe, nous souhaitons voir si elles sont impliquées dans le niveau de compréhension en lecture.

3.2. Compréhension en lecture et langage oral en fonction des profils de lecteurs

3.2.1. Corrélations entre compréhension en lecture et habiletés langagières orales

Afin d'observer la nature de l'implication des ressources langagières orales dans la compréhension en lecture, nous signalons au préalable qu'il n'existe aucune corrélation significative entre les variables langagières orales évaluées et le niveau d'identification du mot écrit, et ce dans nos trois groupes.

L'examen des corrélations entre la compréhension en lecture et les habiletés orales dans chacun des groupes (cf. tableau 3) montre que celles-ci diffèrent en fonction du profil de lecteurs. En effet, si la compréhension en lecture n'est pas corrélée avec les habiletés langagières orales chez les lecteurs efficients et les identificateurs efficients, elle est significativement corrélée avec le vocabulaire en réception ($r=.53$), le jugement grammatical ($r=.42$), et la compréhension orale ($r=.40$) chez les faibles identificateurs.

Tableau 3 – Corrélations entre le niveau de compréhension en lecture et les habiletés orales pour chaque groupe

	Lecteurs efficents	Identificateurs efficents	Faibles identificateurs
Vocabulaire en réception	.03	.03	.53***
Jugement grammatical	.08	.05	.42**
Compréhension orale	.04	.13	.40*

Notes. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

3.2.2. Implication des habiletés langagières orales dans la compréhension en lecture

Au vu des corrélations (minimes et non-significatives) entre compréhension en lecture et habiletés langagières orales chez les lecteurs efficaces et les identificateurs efficaces, une analyse de régression⁷ explorant leurs relations se révèle inutile puisque aucune variable n'entre dans l'équation de régression.

Les corrélations sont, par contre, importantes et significatives chez les faibles identificateurs. Nous procédons à une analyse de régression afin d'observer l'implication des habiletés langagières orales dans leur compréhension en lecture. Nous prenons comme variable dépendante, la note de compréhension en lecture, et comme variables indépendantes, les notes obtenues pour les habiletés langagières orales.

Nous observons ainsi que la note de vocabulaire en réception explique, au premier pas, 26 % de variance à la note de compréhension en lecture. Au second pas, la note de jugement grammatical accroît la variance expliquée à 35 %⁸.

3.2.3. Relations de type « contraintes » ou « ressources compensatoires » ?

Il n'existe, dans aucun groupe, de corrélation notable entre l'identification du mot écrit et la compréhension en lecture. On peut envisager qu'après plusieurs années de scolarisation et de traitement de l'écrit, les déficits en identification du mot écrit ne constituent plus une contrainte importante sur la compréhension en lecture. Nous évoquerons le fait que, dans ce contexte, les élèves ont dû adapter leur comportement de lecteur afin de répondre aux exigences scolaires, qui sont indissociables de la compréhension en lecture.

Nous avons souhaité renseigner les comportements compensatoires qui permettent l'efficacité de la compréhension en lecture. Nous avons, pour cela, envisagé l'implication d'habiletés orales dont l'acquisition dépend partiellement des apprentissages scolaires. Ces habiletés sont évaluées au moyen de tâches testant la disponibilité du vocabulaire acquis tardivement, le jugement grammatical d'énoncés, et enfin, la capacité à comprendre des phrases syntaxiquement complexes.

7 L'analyse de régression est une méthode statistique qui se pratique sur une note choisie (la variable dépendante). Elle permet de voir l'implication d'autres habiletés (les variables indépendantes) dans l'explication de cette note. Ici, nous observons quelles sont les habiletés langagières orales qui permettent d'expliquer le niveau de compréhension en lecture. Une analyse de régression n'est utile que lorsque plusieurs variables sont corrélées avec la note choisie : elle permet de hiérarchiser (pas à pas) et de quantifier (en pourcentage de variance expliquée) l'implication de chacune d'elles.

8 Si la note de compréhension orale participe à l'explication de la variance du niveau de compréhension en lecture, sa contribution propre est totalement contenue dans les contributions des notes de vocabulaire en réception et de jugement grammatical.

3.2.3.1. *Lecteurs efficaces*

Dans le groupe de lecteurs efficaces, les variables langagières orales évaluées n'expliquent pas de variance à leur niveau de compréhension en lecture. Il semble que les habiletés orales, telles qu'évaluées ici, et les habiletés en lecture, sont, à ce stade de la scolarité, relativement indépendantes, et que la variance qui existe dans ce groupe en compréhension en lecture est consécutive à d'autres habiletés et connaissances que celles investies dans la compréhension orale.

3.2.3.2. *Identificateurs efficaces*

Dans le groupe des identificateurs efficaces, les habiletés langagières orales évaluées ne permettent pas d'expliquer leur niveau de compréhension en lecture. Cependant, celles-ci sont tout de même significativement inférieures à celles des lecteurs efficaces. Nous envisageons la possibilité que ce groupe montre une lecture de mots apparemment efficace concernant le recodage phono-alphabétique, mais contrainte par des dysfonctionnements d'ordre sémantique, qui pourraient expliquer l'infériorité significative de leurs habiletés orales et de leur compréhension en lecture. Cependant, nos mesures ne permettent pas de montrer que l'efficacité de la lecture de mots et de la compréhension en lecture pourrait être due au surinvestissement des habiletés de recodage phono-alphabétique.

3.2.3.3. *Faibles identificateurs*

Concernant le groupe de faibles identificateurs, l'implication des habiletés langagières orales dans la compréhension en lecture constitue un élément de discussion du caractère hétérogène de leur profil. En effet, malgré des habiletés en lecture de mots déficitaires, ces élèves parviennent à un niveau de compréhension en lecture acceptable. De plus, leurs performances aux épreuves de vocabulaire, de jugement grammatical, et de compréhension orale parviennent à expliquer 35 % de variance à la note de compréhension en lecture. Afin de discuter l'interprétation de ce résultat, nous devons interroger la nature de cette implication. Sachant que les habiletés langagières orales ne sont pas (ou plus), à ce stade de la scolarité, corrélées avec leur score en lecture de mots, elles ne semblent plus constituer une contrainte persistante sur la lecture de mots. D'autre part, on peut aussi penser que leur niveau de lecture de mots n'en est plus une non plus, compte-tenu de l'absence de corrélation entre cette habileté et la compréhension en lecture.

Les élèves de ce groupe ont donc vraisemblablement adapté leur comportement linguistique pour parvenir à une compréhension en lecture relativement efficace. Les habiletés langagières orales sont décrites, dans la littérature, comme un matériau inhérent au développement des processus fondamentaux de la lecture. Il est donc très probable qu'elles aient constitué une contrainte lors de l'entrée dans l'écrit, et nos résultats ne permettent pas d'écarter la possibilité que leur implication dans la compréhension en lecture ne soit plus, aujourd'hui, de nature contraignante.

Cependant, l'efficacité relative de leur compréhension en lecture ne pourrait pas résulter d'un cumul de contraintes qui concernent conjointement la lecture de mots et les habiletés langagières orales, même si nous n'excluons pas l'intervention de stratégies compensatoires autres, de type métacognitives par exemple. Nous proposons donc que chez les faibles identificateurs, l'implication des habiletés langagières orales dans la compréhension en lecture revêt, au moins partiellement, un statut de ressources compensatoires. Les faibles identificateurs semblent fortement s'appuyer sur des connaissances lexicales et morphosyntaxiques, partiellement liées aux apprentissages scolaires, pour compenser leur lecture de mots déficitaire, et parvenir à un certain niveau de compréhension en lecture.

Par ailleurs, nous retenons que la note de vocabulaire en réception est la plus corrélée avec celle de compréhension en lecture, et explique, de ce fait, à elle-seule, 26 % de la variance à l'épreuve de compréhension en lecture. Ainsi, les résultats de cette étude montrent le rôle prépondérant du vocabulaire disponible dans la constitution des ressources compensatoires pour comprendre en lecture au collège, devançant les habiletés morphosyntaxiques et le niveau de compréhension orale. Il en résulte également que le développement des connaissances lexicales pourrait constituer une piste de travail importante dans le cadre de l'aide pédagogique au collège.

4. Analyse des dysfonctionnements en lecture en contexte scolaire

Nous devons nous interroger sur le coût cognitif d'un tel fonctionnement linguistique, ses répercussions sur l'efficacité scolaire, et, surtout, la résistance de ce type de stratégies à la complexité croissante des apprentissages et exigences scolaires au collège. En effet, si quelques élèves parviennent à poursuivre leur scolarité sans difficultés apparentes, nombreux sont ceux qui sont désignés par les enseignants, assistant à la baisse de leurs performances scolaires en fin de 5^e et début de 4^e.

Être renseigné sur le fonctionnement linguistique de tels élèves devient alors une nécessité pour les enseignants, afin de prévenir le risque d'échec ultérieur, de mettre en place de nouvelles stratégies pédagogiques, ou d'orienter l'élève vers un professionnel du soin.

4.1. Mise à profit des résultats pour l'analyse des dysfonctionnements en lecture en contexte scolaire

Si les corrélations entre habiletés linguistiques et réussite scolaire sont importantes (Khomsi, Nanty, Parbeau-Guéno, Pasquet, 2006), les deux mesures ne sont pas superposables : certains élèves réussissent en gérant des contraintes linguistiques résiduelles, alors que d'autres échouent en dépit d'une maîtrise satisfaisante des outils de la langue. Utiliser des tâches non-scolaires en complément des modalités usuelles d'évaluation de la lecture et, ainsi, tenter de dissocier les performances qui relèvent, soit de l'adaptation scolaire, soit du

réel niveau d'habiletés, pourrait permettre aux enseignants de collège d'appréhender différemment certaines situations d'échec avéré ou potentiel.

Par ailleurs, les variables linguistiques explorées sont en mesure de constituer des indicateurs de dysfonctionnement en lecture, et l'étude de leurs relations peut fournir des éléments de compréhension du fonctionnement linguistique, notamment compensatoire. Ces liens sont cependant complexes, et peuvent pousser à des interprétations simplistes : leur analyse en contexte scolaire nécessite de pouvoir les appréhender tant en référence à un niveau scolaire, qu'à l'échelle de l'individu. Le contexte scolaire-même pose des exigences, quant à l'utilisation au sein d'une classe, et quant à la lisibilité des résultats, qui doit mener rapidement l'enseignant à l'appréhension d'un profil de lecteur, mais aussi, à l'interprétation avertie des liens entre les variables linguistiques.

Notre équipe a développé la batterie d'Évaluation des compétences linguistiques au collège (ÉCL-C, Khomsi, Nanty, Parbeau-Guénou, Pasquet, 2006), qui contient des épreuves normées et non-scolaires, sensibles aux niveaux et stratégies de lecture des collégiens. Inspirées de celles mises à la disposition des spécialistes du langage, elles sont adaptées à l'utilisation en contexte scolaire, par les enseignants eux-mêmes. Une représentation graphique des performances de chaque élève favorise l'appréhension du fonctionnement linguistique en matérialisant, d'une part, les relations entre les habiletés linguistiques évaluées chez chaque élève, et, d'autre part, la situation des performances d'un élève par rapport à la norme d'un niveau scolaire. Nous défendons l'idée que la mise en rapport de ces informations avec les performances scolaires apporte des éléments de compréhension des facteurs d'échec scolaire. Cependant, il nous semble primordial que l'utilisation d'un tel outil s'accompagne d'une formation des enseignants. Dans ce cadre, l'étude des relations entre profils de lecteurs et habiletés langagières orales, effectuée en contexte de recherche, a pour ambition de nourrir la réflexion sur le fonctionnement linguistique menée avec les enseignants. Elle permet d'une part, de discuter d'éléments théoriques, nécessaires aux modalités d'interprétation des résultats aux épreuves d'ÉCL-C, et d'autre part, de mieux cibler l'aide pédagogique.

4.2. Évaluation des compétences linguistiques au collège (ÉCL-C)

Cette batterie regroupe quatre épreuves sensibles au fonctionnement des aptitudes linguistiques à l'écrit, administrables en situation collective (par classe). Développée pour permettre un dépistage des dysfonctionnements en lecture en contexte scolaire, ces épreuves sont adaptées, de surcroît, à une première description du fonctionnement des stratégies de lecture de mots et de certaines compétences linguistiques.

La première épreuve, intitulée *Vocabulaire*, évalue les connaissances sémantiques lexicales. L'élève doit juger l'adéquation d'une image et d'un mot. Plusieurs types d'items sont retenus pour évaluer la disponibilité et la précision du vocabulaire, nominal et verbal. Certains sont congruents avec l'image,

et d'autres ne le sont pas, mais restent dans le même champ sémantique ; par exemple, la représentation graphique d'une pieuvre peut être accompagnée du mot « poisson » ; la représentation d'un bateau voguant sur les flots peut être accompagnée du verbe « nager ».

La seconde épreuve, *Lecture de mots* évalue la qualité des stratégies d'identification du mot écrit. L'élève doit juger de l'acceptabilité de mots, chacun accompagné d'une image. Cette fois, les mots sont toujours congruents avec les images. Des items « Corrects » (C) correctement orthographiés ont la fonction de distracteurs, et constituent un indicateur de dysfonctionnement dans la mesure où le traitement de ces items ne devrait pas poser de problème auprès de collégiens. Des items « Pseudo-logatomes écrits » (PLE) sont constitués de mots devenus pseudo-mots par le biais d'une perturbation graphique (ajout, suppression ou substitution de lettres). Par exemple, une image représentant une voiture est accompagnée du pseudo-mot « voiriture ». Ce type d'item permet de s'assurer d'un traitement complet des lettres du mot, car leur simple oralisation permet de détecter l'anomalie et de refuser l'item. On évalue alors l'efficacité des stratégies phono-alphabétiques. Les élèves qui traitent le mot de façon trop globale vont échouer, tandis que d'autres qui surinvestissent ces stratégies pour compenser d'autres difficultés rejeteront systématiquement ces items. Les derniers items sont des « Homophones » (HP), inacceptables sur le plan orthographique, mais acceptables à l'issue de leur oralisation. Par exemple, la représentation imagée d'un fantôme pourra être accompagnée du mot « fentôme ». Le traitement de ce type d'items témoigne du niveau d'utilisation des connaissances orthographiques. Les élèves qui surinvestissent les stratégies orthographiques pour masquer d'autres dysfonctionnements devraient obtenir un score élevé ; l'absence d'homogénéité des performances, entre ce score et celui obtenu à PLE, peut témoigner d'un comportement compensatoire. Enfin, on peut envisager qu'un recodage phono-alphabétique efficace ne suffit pas au rejet des items, il permet l'accès au sens du mot et l'élève peut accepter l'item sur cette base, même lorsque celui-ci est mal orthographié. Ainsi lorsque le score PLE est correct, une note basse à HP indique une utilisation peu efficace des connaissances orthographiques, voire, des connaissances orthographiques insuffisantes.

Les mesures du vocabulaire et de la lecture de mots doivent permettre l'analyse de la *Compréhension en lecture* et de la *Production de récit*, habiletés testées par les deux dernières épreuves.

L'épreuve de *Compréhension en lecture* se compose de 21 planches, chacune comprenant quatre images et un énoncé. Après avoir lu l'énoncé, l'élève doit choisir l'image qui y correspond. Cette épreuve permet d'évaluer la compréhension en lecture en termes de stratégies disponibles (stratégies de compréhension imagée et inférentielle). Seul un traitement intégral de l'énoncé assure une réponse correcte. Moyennant un traitement partiel des informations linguistiques, plusieurs images sont susceptibles d'être choisies, renseignant une éventuelle analyse clinique du traitement linguistique effectué par l'élève.

Enfin, dans l'épreuve de *Production de récit*, six images retracent les étapes d'une histoire humoristique dont l'élève doit effectuer un rappel. Le récit produit permet trois observations de nature différente ; la première concerne le contenu relaté, analysé en terme d'items factuels (directement contenus dans les images) et d'items inférentiels (nécessitant l'appréhension d'un second degré et une interprétation). La seconde observation concerne les caractéristiques et la qualité de la morphosyntaxe utilisée par l'élève dans un contexte de production. Enfin, la dernière observation concerne la forme (orthographe, ponctuation, graphisme). Cependant, ces observations sont conditionnées par le fait que le rappel est libre ; elles sont, de ce fait, soumises à un examen clinique, et apportent alors des informations au cas par cas.

La passation de ces épreuves s'éloigne volontairement d'une évaluation de type scolaire. Elle nécessite une production écrite minimum de la part de l'élève (les items doivent être entourés ou barrés, seule l'épreuve de production de récit nécessite une production écrite). Elle minimise ainsi les effets d'éventuelles contraintes motrices liées à l'écrit, et d'éventuelles contraintes mnésiques (par la présence d'images), ceux d'un conditionnement de la réponse, qu'une demande de justification aurait pu engendrer, et élimine partiellement les distinctions dues à la capacité d'adaptation scolaire. L'objectif primordial de la batterie ÉCL-C réside dans la notion de « screening ». Elle fournit une première photographie des compétences de chaque élève, donne une indication de la sévérité d'un dysfonctionnement, et renseigne sur les comportements compensatoires, au moyen de profil pouvant révéler l'hétérogénéité des performances d'un élève. Sensibles au bas de la distribution, ces épreuves permettent de recueillir des informations importantes pour la mise en place d'une aide pédagogique au sein même de la classe, et de cibler le dysfonctionnement, en vue d'un examen clinique approfondi, lorsque celui-ci s'avère nécessaire. Afin d'être utilisé au sein d'une classe par des enseignants, le matériel et les consignes d'utilisation sont simples et minimisent le risque d'erreur, lors de l'administration des épreuves et lors du dépouillement. Sans que le temps de passation ne constitue une contrainte, chaque épreuve est limitée à cinq minutes, et des transparents permettent une cotation fiable et rapide des protocoles.

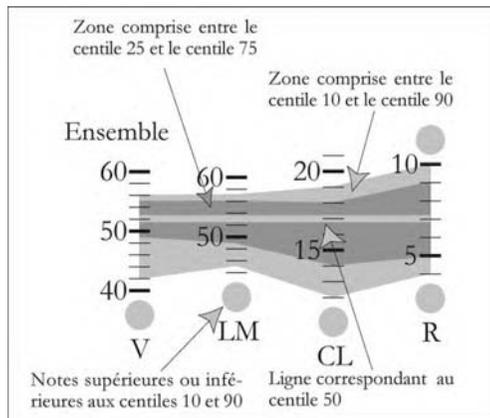
4.3. *Le profil : un outil de réflexion sur le fonctionnement linguistique de l'élève*

L'analyse des résultats se centre sur le fonctionnement de l'apprenant pour le mettre en rapport avec son efficacité scolaire. Les performances des élèves sont reportées sur un graphique les situant par rapport à un niveau scolaire, et dessinant ainsi un profil propre à chacun.

La lecture d'un profil nécessite une familiarisation avec une représentation des distributions centiles des performances (cf. figure 2). Chaque note est représentée graphiquement sur un axe vertical : la note V pour vocabulaire, sur 60, la note LM pour lecture de mots, sur 60 ; la note CL pour compréhension en lecture, sur 21 ; et la note R pour récit, sur 13 (la note la plus élevée représentée

graphiquement est 10, car elle constitue le centile le plus élevé). Il convient de reporter, par un point, chaque note sur l'axe vertical qui lui correspond. On obtient ainsi la performance de l'élève. Pour que celle-ci soit mise en rapport avec la norme d'une population, il faut apprendre à lire les zones grisées en arrière-plan. Le centile 50, matérialisé par la ligne gris clair, divise la population en 2 ; la note qui est sur le centile 50 est la médiane : 50 % de la population obtient un score inférieur, 50 % obtient un score supérieur. Chacune des autres zones grisées représente une partie précise de la distribution. De part et d'autres de la médiane, les fuseaux gris sombre délimitent les centiles 75 et 25. Les notes situées en dessous de ce fuseau gris sombre correspondent ainsi à celles des 25 % d'élèves qui ont les notes les plus basses. Un deuxième fuseau gris clair jouxte le premier : il délimite les centiles 90 et 10. Les notes situées en dessous de ce fuseau gris clair correspondent à celles des 10 % d'élèves qui ont les notes les plus basses. Nous pouvons, ainsi, situer immédiatement les performances d'un élève dans la distribution d'une population ; qu'il s'agisse de son niveau scolaire ou d'un autre, inférieur ou supérieur, dans le but d'obtenir des informations complémentaires. En reliant les points reportés sur le graphique, on obtient le profil des performances d'un élève.

Figure 2 – Représentation de la distribution centillée des performances au collège pour les quatre épreuves d'ÉCL-C



Notes. V : vocabulaire (60 points) ; LM : lecture de mots (60 points) ;
CL : compréhension en lecture (21 points) ; R : récit (13 points)

Le recours au profil permet, alors, l'appréhension dynamique de deux aspects fondamentaux du développement atypique. A la dimension inter-individuelle fournie par les normes d'une population, s'ajoute la dimension intra-individuelle et la caractérisation du niveau d'homogénéité des performances propres à un élève, apportant des éléments de discussion quant à son fonctionnement spécifique. En effet, la silhouette globale du profil obtenu fournit une première indication. Le profil figure les habiletés efficaces et les habiletés déficitaires, et indique en l'occurrence, le degré de sévérité du dysfonctionnement. Si

celui-ci est relativement « plat », il témoigne d'habiletés linguistiques tendant plutôt à l'homogénéité. Un profil « en dents de scie » caractérise des performances linguistiques hétérogènes. Cependant, cette hétérogénéité induit un questionnement : des performances très dissociées peuvent éventuellement marquer la mise en œuvre de comportements compensatoires : les performances basses indiquent les zones de fragilité linguistique éventuellement cristallisées, tandis que l'existence de performances inversement élevées peut permettre d'identifier une ou des zones de ressources linguistiques, potentiellement investies par l'élève, ou potentiellement exploitables en vue des stratégies d'aide pédagogique. Au delà de l'évaluation du niveau de chacune des compétences, c'est leur mise en rapport qui permet de construire une représentation globale du fonctionnement linguistique d'un élève. Cependant, la prudence est de rigueur dans l'interprétation des profils, qui nécessite la vérification de paramètres au cas par cas, à commencer par la consultation du livret de réponses lorsqu'elle s'avère nécessaire ; une mauvaise compréhension de la consigne peut par exemple aboutir à une note anormalement basse.

5. Discussion

Dans un premier temps, nous avons confirmé l'existence de différents profils de lecteurs dans un collège d'enseignement général, et notamment, l'occurrence de profils de dysfonctionnements en lecture, caractérisés par l'hétérogénéité des niveaux d'habiletés en identification des mots écrits et en compréhension en lecture. La mesure des habiletés langagières orales des collégiens a témoigné de caractéristiques linguistiques propres à chaque profil observé, ainsi que de l'investissement des compétences linguistiques dans la compréhension en lecture. Si notre étude renseigne surtout le profil de lecteurs dont les habiletés en identification du mot écrit sont déficientes, nos résultats montrent que la seule mesure de la compréhension en lecture n'est pas suffisante pour identifier des dysfonctionnements probablement cristallisés. Elle ne suffit pas à comprendre comment s'effectue la lecture quand elle est soutenue par l'investissement de ressources linguistiques ou métalinguistiques.

En conséquence, nous défendons l'idée que l'utilisation par des enseignants, d'outils normés et non-scolaires, peut nourrir la compréhension des dysfonctionnements en lecture avérés au collège.

Lors de la mise en place de ce type d'évaluation, des éléments de discussion ont été induits par l'analyse des résultats, incitant les enseignants à se décentrer de l'échec scolaire pour se centrer sur le fonctionnement de l'apprenant, voire, à faire des hypothèses sur la dynamique du développement des habiletés linguistiques (déjà ancien), autour d'une ou de plusieurs zones de fragilité. En effet, l'approche psycholinguistique permet une identification du déficit et une mesure de sa sévérité. Mais l'intérêt principal réside dans l'analyse dynamique des compétences. Quelle(s) composante(s) fondamentale(s) de la lecture dysfonctionne(nt) ? Quel(s) comportement(s) l'élève a-t-il mis en œuvre pour

« comprendre en lecture », et répondre a minima aux exigences scolaires du collège ? Quels sont leur degré d'efficacité et de résistance face aux apprentissages scolaires ? L'approche des dysfonctionnements ne concerne plus uniquement le niveau de réussite dans les différents domaines, mais cible le fonctionnement de l'élève, tant sur le plan des habiletés réellement disponibles que sur le plan de l'adaptation scolaire. Lorsqu'il existe une dissociation entre l'efficacité scolaire et les niveaux d'habiletés révélés par les tests, elle aboutit à l'apport d'informations complémentaires, voire, à un changement sensible de point de vue, en faisant apparaître les processus déficitaires et les zones de ressources compensatoires potentielles de chaque élève. L'analyse inter et intra-individuelle des dysfonctionnements en lecture permet d'envisager des modalités d'aides ciblées correspondant aux différents profils de lecteurs. En effet, si tenter de remobiliser les processus déficitaires peut constituer un premier objectif du soutien apporté à l'élève, parallèlement, les informations recueillies sur les ressources, telles que le vocabulaire disponible, et les comportements compensatoires en place, permettent à l'enseignant de juger de leur efficacité, et de les renforcer éventuellement pour que la lecture reste un vecteur d'apprentissage des connaissances scolaires au collège.

Enfin, si les compétences linguistiques ne sont pas une cause exhaustive d'échec scolaire au collège, Reed (2005) montre les liens conséquents entre habiletés linguistiques et réussite scolaire. Nous insistons donc sur l'utilité, pour les enseignants, d'utiliser un tel outil, du fait de leur statut d'interlocuteurs privilégiés auprès des conseillers d'orientation psychologues, voire, de tous les professionnels de la santé. Au contact permanent des élèves, ils sont les plus à même d'effectuer un premier état des lieux, et de considérer les liens entre performances scolaires, habiletés disponibles, et mise en place de stratégies d'aide pédagogiques.

Bibliographie

- BISHOP, D.V.M., SNOWLING, M.J. (2004) : « Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? », *Psychological Bulletin*, 6, 130, p. 858-886.
- BONJOUR, E., GOMBERT, J.-E. (2004) : « Profils de lecteurs à l'entrée en sixième », *L'Orientation Scolaire et professionnelle*, n° 33, p. 69-101.
- CATTS, H.W., HOGAN, T.P., FEY, M.E. (2003) : « Subgrouping Poor Readers on the basis of individual differences in reading-related abilities », *Journal of Learning Disabilities*, 2, 36, p. 151-164.
- GOIGOUX, R. (2000) : *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Suresnes, CNEFEL.
- GOMBERT, J.E. (2000) : *Développement métalinguistique, lecture et illettrisme*, Montréal, site de l'adaptation scolaire de langue française, <http://adapt-scol-franco.educ.infnit.net>.

- GOTTARDO, A., STANOVICH, K.E., SIEGEL, L.S. (1996) : « The relationship between phonological sensitivity, syntactic processing and verbal working memory in the reading performance of third-grade children », *Journal of Experimental Child Psychology*, 63, p. 563-582.
- JISA, H. (2005) : « Growing into academic French », in R.A. Berman (Dir.) : *Language development across childhood and adolescence*, John Benjamins B.V., p. 135-163.
- KHOMSI, A. (1987) : *Épreuve d'évaluation des stratégies de compréhension en situation orale (O-52)*, Paris, Éditions du CPA.
- KHOMSI, A. (1995) : « Les troubles cognitifs de la scolarité ou la galaxie « dys » ». in D. Gaonac'h et C. Golder (Dir.) : *Manuel de Psychologie pour l'Enseignement*, Paris, Éditions Hachette, p. 438-455.
- KHOMSI, A. (1997) : *Évaluation des compétences scolaires au Cycle II (ECSII)*, Paris, Éditions du CPA.
- KHOMSI, A., NANTY, I., PARBEAU-GUENO, A., PASQUET, F. (2006) : *Évaluation des Compétences Linguistiques au Collège*, Paris, Éditions du CPA.
- LEACH, J.M., RESCORLA, L., SCARBOROUGH, H. S. (2003) : « Late-Emerging Reading Disabilities », *Journal of Educational Psychology*, 2, 95, p. 211-224.
- 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, p. 443-468.
- PASQUET, F., NANTY, I., et KHOMSI, A. (2003) : « Profils de troubles d'apprentissage de la lecture au collège », *Actes du colloque scientifique international de l'ANLCl : L'évaluation des bas niveaux de compétence à l'écrit*, Lyon.
- REED, V. (2005) : *An introduction to children with language disorders*, Allyn & Bacon, Boston.
- SMITH, C.L., TAGER-FLUSBERG, H. (1982) : «Metalinguistic awareness and language development», *Journal of Experimental Child Psychology*, 34, p. 449-468.
- SNOWLING, M. J., (2000) : *Dyslexia*. Oxford, Blackwell.
- STANOVICH, K.E. (1984) : « The interactive-compensatory model of reading: A confluence of developmental, experimental, and educational psychology », *Remedial and Special Education*, 5, p. 11-19.
- TOLCHINSKY, L., TEBEROSKY. (1998) : « The Development of word segmentation and writing in two scripts », *Cognitive Development*, 13, p. 1-21.
- VAN DER LEIJ, A., VAN DAAL, V.H.P. (1999) : « Automatization Aspects of Dyslexia: Speed Limitations in Word Identification, Sensitivity to Increasing Task Demands, and Orthographic Compensation », *Journal of Learning Disabilities*, 32, p. 417-428.
- WALLEY, A.C., METSALA, J.L., GARLOCK, V.M. (2003) : « Spoken vocabulary growth : Its role in the development of phoneme awareness and early reading ability », *Reading and writing : an interdisciplinary journal*, 16, p. 5-20.

ANNEXES

Annexe 1 : Notes et différences entre les performances en lecture des *identificateurs efficients* et des *faibles identificateurs* (anovas univariées)

	Identificateurs efficients	Différence	Faibles identificateurs
Identification du mot écrit	53,1 (2,5)	F(1,139)=226,1 p<.000	44,3 (4,4)
Compréhension en lecture	13,9 (1,7)	F(1,139)=4,7 p<.05	14,7 (2,4)

Note. Les lecteurs efficients obtiennent des notes significativement supérieures à celles des deux autres groupes dans les deux épreuves de lecture (p<.0001). Les significativités sont observées au-dessous de p<.05.

Annexe 2 : Notes centrées réduites obtenues en lecture en fonction du profil de lecteurs

	Identification du mot écrit	Compréhension en lecture
Lecteurs efficients	+0,5	+0,8
Identificateurs efficients	+0,1	-0,8
Faibles identificateurs	-1,8	-0,5

Annexe 3 : Notes et différences entre les performances en langage oral des *identificateurs efficients* et des *faibles identificateurs* (anovas univariées)

	Identificateurs efficients	Différence	Faibles identificateurs
Vocabulaire en réception	18,4 (4,6)	F(1,139)=0,4 non-significatif	17,7 (4,1)
Jugement grammatical	17,9 (3,7)	F(1,139)=1,1 non-significatif	17,2 (3,3)
Compréhension orale	14,4 (1,7)	F(1,139)=3,4 non-significatif	14,9 (1,7)

Note. Les lecteurs efficients obtiennent des notes significativement supérieures à celles des deux autres groupes dans toutes les épreuves testant le langage oral (p>.01), excepté en compréhension orale où la note des faibles identificateurs ne diffère pas statistiquement. Les significativités sont observées au-dessous de p<.05.