

Apprentissage de la lecture: Du décodage à la compréhension

Plan de Formation lecture Académie de
Versailles, 7/12/2022



*Liliane Sprenger-Charolles,
Directrice de recherche CNRS Emérite,
Membre de Conseil scientifique du
Ministère de l'Education, France*



Aix*Marseille
université

Laboratoire de
Psychologie
Cognitive

PLAN

A. SITUATION DE LA FRANCE PAR RAPPORT AUX PAYS DE L'OCDE

B. COMPRÉHENSION ÉCRITE = COMPRÉHENSION ORALE x DÉCODAGE

B1. Pourquoi commencer par le décodage est CRUCIAL?

B2. Comment enseigner le décodage

B2a. Aides pour cet enseignement

B2b. Résultats d'une étude longitudinale CP-CM1 (Académie Versailles)

B3. Compétences reliées: capacités d'analyse et de discrimination phonémique

C. La COMPRÉHENSION

C1. Ce qui est évalué (du mot au texte en passant par la phrase)

C2. Quelques résultats

C2a. Réponses correctes à l'oral et à l'écrit: phrases vs textes

C2b. Quelles compétences expliquent la compréhension en lecture?

D. RESUME ET QUELQUES IMPLICATIONS POUR L'ENSEIGNEMENT

A. SITUATION DE LA FRANCE PAR RAPPORT AUX AUTRES PAYS DE L'OCDE:

Résultats PIRLS-TIMSS

voir <https://www.iea.nl/pirls>; notes d'information de la DEPP, p.ex, pour PIRLS-2016

https://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/73/7/depp-ni-2017-24-pirls-cm1-ecrit_860737.pdf

| | Evolution 2001 à 2016 | Elèves 2016 | | Enseignants 2016 |
|---|--------------------------|-------------------------|----------------------|-------------------------------------|
| | | Faibles 400 ou moins | Forts 625 ou plus | Absence de formation continue |
| France (Métro, Guadeloupe, Martinique) | - 14 points 525 à 511 | 6% | 4% | 38% |
| UE 24 pays 2016 13 pays 2001 | + 13 points 537 à 540 | 4% | 12% | 22% |

Quelques explications

- **Les inégalités de performances dues à des facteurs sociaux peuvent être masquées par le non recours à des épreuves standardisées (Baudelot & Establet, 2009). En effet, les établissements qui notent**
 - le plus sévèrement ont les meilleurs élèves
 - le moins sévèrement ont les plus faibles
- **Augmentation des exigences avec les niveaux: les différences initiales s'accroissent en l'absence de dispositif pédagogique d'aide aux élèves les plus fragiles**
- **Inadaptation de la formation des maitres**
- **Changements trop fréquents et souvent peu pertinents des programmes**

Pourquoi la France est le pays du grand écart?

Les enseignants

- **Ont moins de formation continue**
- **Sont moins à l'aise face aux élèves en difficultés**
- **Leurs pratiques pédagogiques sur la compréhension sont plus traditionnelles**

Enquêtes internationales : PIRLS

Note d'information N° 17.24 – DÉCEMBRE 2017

| À quelle fréquence demandez-vous aux élèves de faire les choses suivantes pour les aider à développer leurs aptitudes ou leurs stratégies de compréhension de l'écrit ? <i>Modalité de réponse : "au moins une fois par semaine"</i> | France | Moyenne des 21 Pays de l'UE dont le score est supérieur à la France | Ecart |
|---|--------|---|-------|
| Retrouver des informations dans un texte | 99% | 96% | + 3% |
| Expliquer ou argumenter pour montrer ce qu'ils ont compris | 91% | 94% | - 3% |
| Dégager les idées principales du texte | 89% | 93% | - 4% |
| Généraliser ou élaborer des inférences à partir du texte | 64% | 79% | - 15% |
| Prévoir ce qui va se passer dans la suite du texte | 59% | 72% | - 13% |
| Comparer le texte à des lectures antérieures | 50% | 69% | - 19% |
| Comparer ce qu'ils ont lu à des faits qu'ils ont vécus | 41% | 82% | - 41% |
| Décrire le style ou la structure du texte | 41% | 60% | - 19% |
| Déterminer la perspective ou les intentions de l'auteur | 36% | 56% | - 20% |

B. COMPRÉHENSION ÉCRITE = Compréhension orale x Décodage

- L'écriture est une invention culturelle qui repose sur un code transcrivant les sons et/ou le sens des mots du langage oral avec des symboles visuels.
- **Dans une écriture alphabétique**, les plus petites unités sonores de l'oral, les **phonèmes**, sont transcrites par une ou plusieurs lettres, les **graphèmes** (U de *pur*, OU de *pour*).
- Pour pouvoir lire, il faut donc apprendre à relier des graphèmes à des phonèmes : apprendre le **DÉCODAGE**, en l'occurrence utiliser le
- **B+A=BA**, avec des “**alphas**” (voyelles) et des “**bétas**” (consonnes).

DÉCODAGE + COMPRÉHENSION de la LANGUE ORALE EXPLIQUENT COMPRÉHENSION de la LANGUE ÉCRITE :

- faible niveau de décodage
=> faible compréhension écrite: même si la compréhension orale est bonne
- faible niveau compréhension orale
=> faible compréhension écrite: même si le niveau de décodage est bon

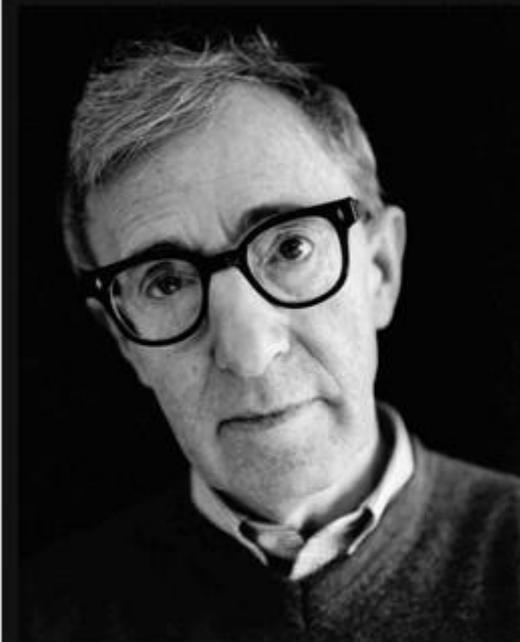


B1. Pourquoi commencer par le décodage est CRUCIAL?

- Apprendre quelques règles de correspondances graphème-phonème **(CGPh)** permet à l'élève de retrouver les mots oraux stockés en mémoire.
- Chaque décodage réussi active forme sonore et sens des mots connus, ce qui permet. l'instauration d'une représentation orthographique.
- Apprendre des mots par cœur sans apprendre le principe du décodage serait comme apprendre un annuaire téléphonique. Il ne peut fonctionner que pour un petit nombre de mots.

Le décodage devient progressivement très rapide et automatique
Cette automatiser permet de lire avec précision 3-4 mots
seconde, soit entre 200 et 250 par minute.

- Un élève qui lit moins de 60 mots par minute aura oublié le début du texte quand il arrivera à sa fin.
- MAIS il est peu probable que les lecteurs puissent doubler leur vitesse de lecture tout en étant capables de comprendre le texte aussi bien que s'ils lisaient à une vitesse normale (voir les méthodes



J'ai pris un cours de lecture rapide et j'ai pu lire
"Guerre et Paix" en vingt minutes. Ça parle de la
Russie.

(Woody Allen)

qq citations



On va revenir sur la question de la fluence par la suite

B2. Comment enseigner le décodage

- D'abord de façon explicite, systématique et intensive à partir des correspondances graphèmes-phonèmes régulières les plus fréquentes.
- Cet apprentissage explicite, avec le maître, va rapidement basculer vers un apprentissage implicite, sans le maître qui permet à l'élève
 - de renforcer les règles apprises
 - d'en inférer par lui-même de nouvelles.
- Dans cette seconde phase: multiplier les opportunités de décodage **autonome** dans différents contextes (mots isolés, phrases, histoires) et supports (livres, numérique)

B2a Aides pour cet enseignement: un exemple

Transparence, en français, des CGPh (lecture) et des CPhG (écriture) en tenant compte de la morphologie

<https://inframorph.github.io/morpho/index.html>

Corpus: les 10 000 mots les plus fréquents de 54 manuels du primaire (98% des 2.000.000 occurrences), Peereman et al., 2013

- 'a' = /a/ quelle que soit la position > 99% (aout, football, cake)
- 'd' = muet en fin de mot > 98% (sauf 'sud')

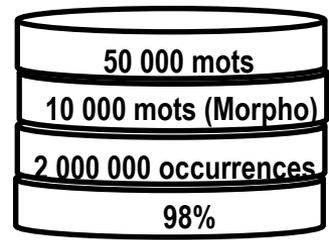
Morphologie lexicale

- bavar**D** / bavar**De** / bavar**Der** / bavar**Dage** mais il y a aussi foular**D**

Morphologie grammaticale

- ami / amie / amis / amies
- chan**T** / je chan**T**-e / tu chan**T**-es / ils chant-ent
- pren**D**-re / je pren**D**-s / tu pren**D**-s / ils prenn-ent

Base de données: Manulex (fréquence des mots) + Manulex-Morpho (fréquence des CGPh et des GPhG)



Progression optimale

Séquence 1 :

- = Voyelles orales : 'a', 'i', 'o', 'u', 'é', 'ou', 'eu' et le 'e' en fin de mot après une consonne (le, me, nie)
- = Consonnes continues : 'f', 'j', 'l', 'r' (feu, fou, jeu, jour, le, leur, ré, rire...) et le 's' en début de mots (sol, sale...)
- = Mots monosyllabiques consonne-voyelle (V et CV : ou, la, fou, feu), ainsi que quelques CVC (sol, four, jour)

Séquence 2 :

- = Les consonnes 'p', 'm', 'd', 'v' (peu, ma, dur, vol...) puis 'b', 'n', 'ch' (bol, neuf, char) et 't' (sauf dans des mots c)
- = Introduction de mots avec des structures syllabiques CCV et CCVC (pli, bleu, pleur, fleur)
- = Mots très fréquents contenant des CGPh irrégulières (ou pas encore enseignées) permettant de construire des:
 - articles, pronoms et autres mots fonctions : 'un', 'au', 'et', 'elle', 'les', certains pouvant être introduits à la fin de la
 - formes très fréquentes des verbes irréguliers : il est, tu es, il fait...
- = Graphèmes muets fréquents de fin de mots (certains pouvant être introduits dans la séquence 1) : 'e' (amie, fée),

Séquence 3

- = Les voyelles nasales : 'an' (an, chante...), 'on' (on, bon...), 'in' (pin, lapin...) et 'un' (un, lundi...)
- = Les autres orthographes fréquentes du 'e' : 'ai', 'et' ainsi que les deux autres /E/ avec accent ('è' et 'ê')

Base de données Manulex (fréquence lexicale) + Manulex–Morpho (fréquence des CGPh et CPhG)



Manulex (freq vocab) = 50 000 mots

**Manulex-morpho (CGPh & CPhG) = 10 000 mots
(+ de 90% des occurrences de Manulex)**

| ortho | phono | Gr cl: | Ni l | Nt p | Nt h | Ni g | Freq r | Phoneme Grapheme | Graph Phoneme | Match | Grapheme Phoneme | Phoneme Grapheme | Match | GPh freq | | PhG freq | | GPh Cons | | PhG Cons | |
|---|--------|-----------|---------|---------|---------|---------|-----------|---------------------|------------------|-------------------------------|---------------------|-----------------------------|------------------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|
| | | | | | | | | | | | | | | Type | Token | Type | Token | Type | Token | Type | Token |
| Grades 1-5 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| à la suite les mêmes données par position | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| donner | dOne | VEF | 6 | 4 | 4 | 2 | 281 | .d.o.n.n.4er | .d.O.n.4e | (d-d.o-O.nn-n.d.o.n.n.4er | .d.O.n.4e | (d-d.o-O.nn-n.4er-4e) | 645 | 849 | 639 | 841 | 97 | 97 | 66 | 67 | |
| donnant | dOn@ | VEF | 7 | 4 | 4 | 2 | 33 | .d.o.n.n.4ant | .d.O.n.4@ | (d-d.o-O.nn-n.d.o.n.n.4ant | .d.O.n.4@ | (d-d.o-O.nn-n.4ant-4@) | 576 | 752 | 571 | 744 | 97 | 97 | 80 | 80 | |
| donné | dOne | VEF | 5 | 4 | 4 | 2 | 193 | .d.o.n.n.4é | .d.O.n.4e | (d-d.o-O.nn-n.d.o.n.n.4é | .d.O.n.4e | (d-d.o-O.nn-n.4é-4e) | 670 | 861 | 657 | 843 | 97 | 97 | 67 | 67 | |
| données | dOne | VEF | 7 | 4 | 6 | 2 | 14 | .d.o.n.n.+4é.3: | .d.O.n.4e.3#: | (d-d.o-O.nn-n.d.o.n.n.+4é.3: | .d.O.n.4e.3#: | (d-d.o-O.nn-n.4é-4e).3e-3#) | 747 | 954 | 738 | 942 | 86 | 86 | 78 | 78 | |
| donne | dOn | VEF | 5 | 3 | 4 | 1 | 451 | .d.o.n.n.4e | .d.O.n.4° | (d-d.o-O.nn-n.d.o.n.n.4e | .d.O.n.4° | (d-d.o-O.nn-n.4e-4°) | 629 | 836 | 623 | 827 | 97 | 97 | 71 | 72 | |
| donnes | dOn | VEF | 6 | 3 | 4 | 1 | 7 | .d.o.n.n.4es | .d.O.n.4° | (d-d.o-O.nn-n.d.o.n.n.4es | .d.O.n.4° | (d-d.o-O.nn-n.4es-4°) | 523 | 690 | 518 | 682 | 97 | 97 | 56 | 56 | |
| donnons | dOn\$ | VEF | 7 | 4 | 4 | 2 | 9 | .d.o.n.n.4ons | .d.O.n.4\$ | (d-d.o-O.nn-n.d.o.n.n.4ons | .d.O.n.4\$ | (d-d.o-O.nn-n.4ons-4\$) | 529 | 697 | 523 | 688 | 97 | 97 | 75 | 74 | |
| donnez | dOne | VEF | 6 | 4 | 4 | 2 | 50 | .d.o.n.n.4ez | .d.O.n.4e | (d-d.o-O.nn-n.d.o.n.n.4ez | .d.O.n.4e | (d-d.o-O.nn-n.4ez-4e) | 540 | 710 | 534 | 702 | 97 | 97 | 57 | 57 | |
| donnent | dOn | VEF | 7 | 3 | 4 | 1 | 43 | .d.o.n.n.4ent | .d.O.n.4° | (d-d.o-O.nn-n.d.o.n.n.4ent | .d.O.n.4° | (d-d.o-O.nn-n.4ent-4°) | 579 | 756 | 573 | 747 | 97 | 97 | 64 | 63 | |
| baignoire | bENwaR | NC | 9 | 6 | 6 | 2 | 25 | .b.ai.gn.o.i.re | .b.E.N.wa.R* | (b-b.ai-E.gn-n.b.ai.gn.o.i.re | .b.E.N.wa.R | (b-b.ai-E.gn-n.oi-wa.re-R) | 1143 | 1536 | 260 | 355 | 100 | 99 | 71 | 71 | |
| bain | b5 | NC | 4 | 2 | 2 | 1 | 89 | .b.6ain | .b.65 | (b-b.6ain-65) | .b.6ain | .b.65 | (b-b.6ain-65) | 228 | 309 | 228 | 309 | 100 | 100 | 63 | 63 |
| bains | b5 | NC | 5 | 2 | 3 | 1 | 24 | .b.+6ain.3s | .b.65.3# | (b-b.6ain-65).b.+6ain.3s | .b.65.3# | (b-b.6ain-65).3s-3#) | 692 | 899 | 692 | 899 | 100 | 100 | 75 | 75 | |
| la | la | DET | 2 | 2 | 2 | 1 | 26859 | .l.3a | .l.3a | (l-l.3a-3a) | .l.3a | .l.3a | (l-l.3a-3a) | 138 | 207 | 138 | 207 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| le | l% | DET | 2 | 2 | 2 | 1 | 28692 | .l.e | .l.% | (l-l.e-%) | .l.e | .l.% | (l-l.e-%) | 317 | 472 | 317 | 472 | 57 | 58 | 100 | 100 |
| les | lE | DET | 3 | 2 | 3 | 1 | 19019 | .l.+e.3s | .l.E.3# | (l-l.e-E).3s-3# | .l.+e.3s | .l.E.3# | (l-l.e-E).3s-3#) | 633 | 834 | 633 | 834 | 67 | 67 | 69 | 71 |
| un | 1 | DET | 2 | 1 | 1 | 1 | 18065 | .6un | .61 | (6un-61) | .6un | .61 | (6un-61) | 4 | 11 | 4 | 11 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Aides pour l'enseignement (suite):

Transparence, en français, des relations graphème-phonème (lecture) & phonème-graphème (écriture) en tenant compte de la morphologie <https://inframorph.github.io/morpho/index.html>

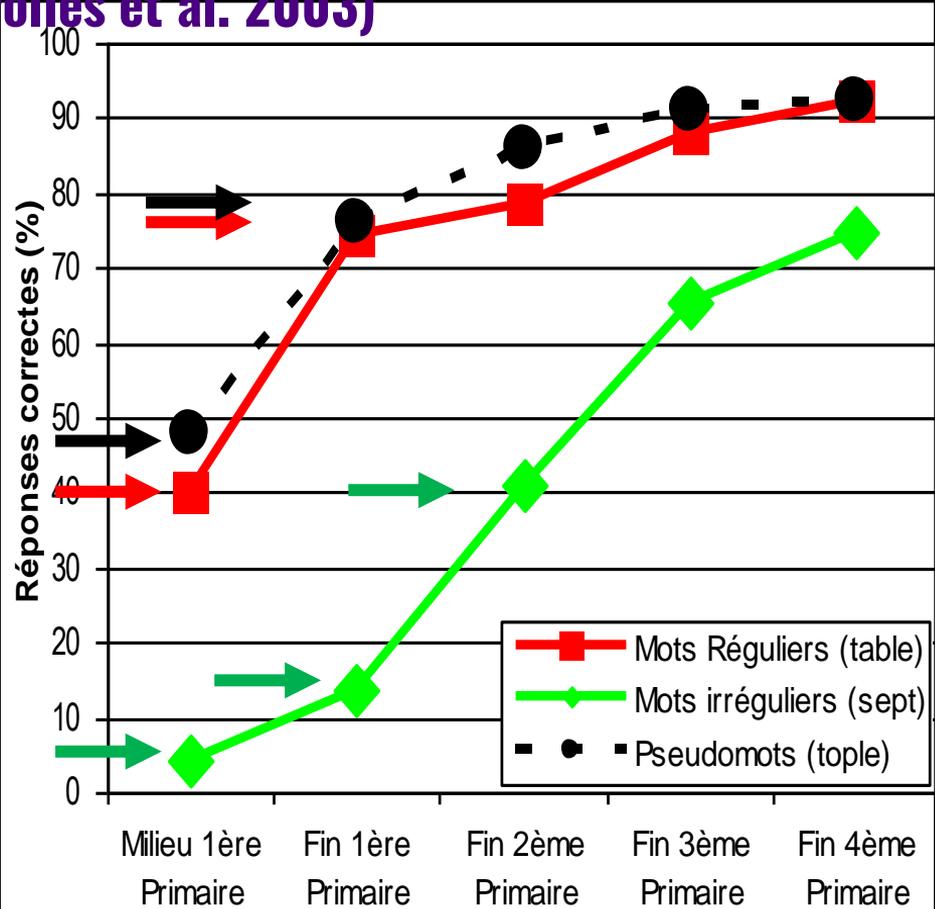
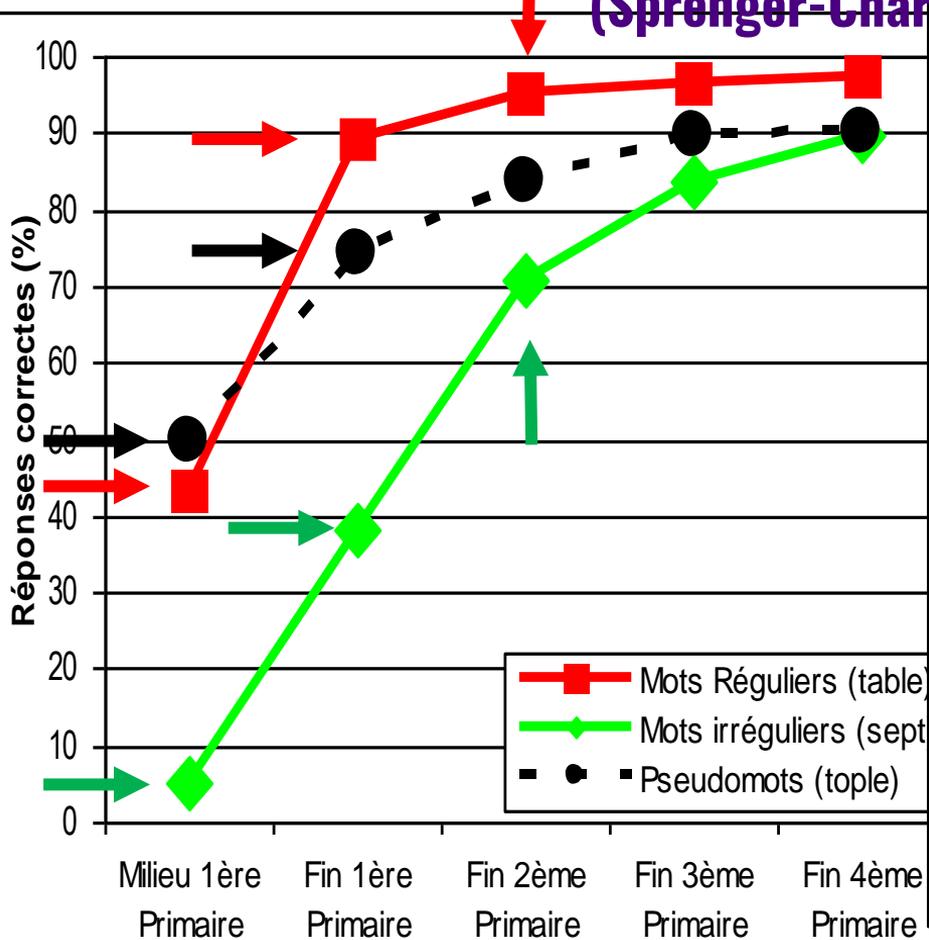
Base de données [Manulex_Morpho V.2.\(v2.4\)](#) Format .xlsx

| | Graphème-Phonème (CGPh) | | Phonème-Graphème (CPhG) | |
|--------|-------------------------|-------------|-------------------------|------------|
| | Sans morpho | Avec morpho | Sans morph | Avec morph |
| Début | 96% | 96% | 87% | 87% |
| Milieu | 74% | 75% | 72% | 72% |
| Fin | 78% | 80% | 66% | 75% |

| ortho | phono | Gr | Nt | Nt | Nt | NI | Freq | Phoneme | Graph | Match | Grapheme | Phoneme | Match | GPh freq | PhG freq | GPh Cons | PhG Cons | | | | |
|---|--------|-----|----|----|----|----|-------|----------------------------|----------------|--|------------------|------------------------------|---------------------------------|----------|----------|----------|----------|------|-------|------|-------|
| | | | | | | | | cl: | lel | ph | gr | sy | millic | Grapheme | Phoneme | Phoneme | Grapheme | Type | Token | Type | Token |
| Grades 1-5 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| à la suite les mêmes données par position | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| donner | dOne | VEF | 6 | 4 | 4 | 2 | 281 | .d.o.n.n.4er | .d.O.n.4e | (d-d.o-O.n.n-n.d.o.n.n.4er | .d.O.n.4e | (d-d.o-O.n.n-n.4er-4e) | 645 | 849 | 639 | 841 | 97 | 97 | 66 | 67 | |
| donnant | dOn@ | VEF | 7 | 4 | 4 | 2 | 33 | .d.o.n.n.4ant | .d.O.n.4@ | (d-d.o-O.n.n-n.d.o.n.n.4ant | .d.O.n.4@ | (d-d.o-O.n.n-n.4ant-4@) | 576 | 752 | 571 | 744 | 97 | 97 | 80 | 80 | |
| donné | dOne | VEF | 5 | 4 | 4 | 2 | 193 | .d.o.n.n.4é | .d.O.n.4e | (d-d.o-O.n.n-n.d.o.n.n.4é | .d.O.n.4e | (d-d.o-O.n.n-n.4é-4e) | 670 | 861 | 657 | 843 | 97 | 97 | 67 | 67 | |
| données | dOne | VEF | 7 | 4 | 6 | 2 | 14 | .d.o.n.n.+4é.3e | .d.O.n.4e.3# | (d-d.o-O.n.n-n.d.o.n.n.+4é.3e | .d.O.n.4e.3# | (d-d.o-O.n.n-n.4é-4e).3e-3#) | 747 | 954 | 738 | 942 | 86 | 86 | 78 | 78 | |
| donne | dOn | VEF | 5 | 3 | 4 | 1 | 451 | .d.o.n.n.4e | .d.O.n.4° | (d-d.o-O.n.n-n.d.o.n.n.4e | .d.O.n.4° | (d-d.o-O.n.n-n.4e-4°) | 629 | 836 | 623 | 827 | 97 | 97 | 71 | 72 | |
| donnes | dOn | VEF | 6 | 3 | 4 | 1 | 7 | .d.o.n.n.4es | .d.O.n.4° | (d-d.o-O.n.n-n.d.o.n.n.4es | .d.O.n.4° | (d-d.o-O.n.n-n.4es-4°) | 523 | 690 | 518 | 682 | 97 | 97 | 56 | 56 | |
| donnons | dOn§ | VEF | 7 | 4 | 4 | 2 | 9 | .d.o.n.n.4ons | .d.O.n.4§ | (d-d.o-O.n.n-n.d.o.n.n.4ons | .d.O.n.4§ | (d-d.o-O.n.n-n.4ons-4§) | 529 | 697 | 523 | 688 | 97 | 97 | 75 | 74 | |
| donnez | dOne | VEF | 6 | 4 | 4 | 2 | 50 | .d.o.n.n.4ez | .d.O.n.4e | (d-d.o-O.n.n-n.d.o.n.n.4ez | .d.O.n.4e | (d-d.o-O.n.n-n.4ez-4e) | 540 | 710 | 534 | 702 | 97 | 97 | 57 | 57 | |
| donnent | dOn | VEF | 7 | 3 | 4 | 1 | 43 | .d.o.n.n.4ent | .d.O.n.4° | (d-d.o-O.n.n-n.d.o.n.n.4ent | .d.O.n.4° | (d-d.o-O.n.n-n.4ent-4°) | 579 | 756 | 573 | 747 | 97 | 97 | 64 | 63 | |
| baignoire | bENwaR | NC | 9 | 6 | 6 | 2 | 25 | .b.ai.gn.o.i.r.e | .b.E.N.wa.R° | (b-b.ai-E.gn-ñ.b.ai.gn.o.i.r.e | .b.E.N.wa.R | (b-b.ai-E.gn-N.o.i.wa.r.e-R) | 1143 | 1536 | 260 | 355 | 100 | 99 | 71 | 71 | |
| bain | b5 | NC | 4 | 2 | 2 | 1 | 89 | .b.6ain | .b.65 | (b-b.6ain-65) | .b.6ain | .b.65 | (b-b.6ain-65) | 228 | 309 | 228 | 309 | 100 | 100 | 63 | 63 |
| bains | b5 | NC | 5 | 2 | 3 | 1 | 24 | .b.+6ain.3s | .b.65.3# | (b-b.6ain-65).b.+6ain.3s | .b.65.3# | (b-b.6ain-65).3s-3#) | 692 | 899 | 692 | 899 | 100 | 100 | 75 | 75 | |
| la | la | DET | 2 | 2 | 2 | 1 | 26859 | .l.3a | .l.3a | (l-l.3a-3a) | .l.3a | .l.3a | (l-l.3a-3a) | 138 | 207 | 138 | 207 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| le | l% | DET | 2 | 2 | 2 | 1 | 28692 | .l.e | .l.% | (l-l.e-%) | .l.e | .l.% | (l-l.e-%) | 317 | 472 | 317 | 472 | 57 | 58 | 100 | 100 |
| les | lE | DET | 3 | 2 | 3 | 1 | 19019 | .l.+e.3s | .l.E.3# | (l-l.e-E).3s-3# | .l.+e.3s | .l.E.3# | (l-l.e-E).3s-3#) | 633 | 834 | 633 | 834 | 67 | 67 | 69 | 71 |
| un | 1 | DET | 2 | 1 | 1 | 1 | 18065 | .6un | .61 | (6un-61) | .6un | .61 | (6un-61) | 4 | 11 | 4 | 11 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| une | yn | DET | 3 | 2 | 3 | 1 | 11615 | .u.6n.3e | .y.6n.3° | (u-y.6n-6n.3e.u.6n.3e | .y.6n.3° | (u-y.6n-6n.3e-3°) | 165 | 220 | 164 | 219 | 100 | 100 | 94 | 94 | |
| vos | vo | DET | 3 | 2 | 3 | 1 | 169 | .v.o.3s | .v.o.3# | (v-v.o-o.3s-3# | .v.o.3s | .v.o.3# | (v-v.o-o.3s-3#) | 712 | 939 | 706 | 930 | 70 | 70 | 80 | 80 |
| elle | El | PRC | 4 | 2 | 3 | 1 | 5584 | .e[CC].l.3e | .E.l.3° | (e[CC]-E.l.l.3 | .e.l.3e | .E.l.3° | (e-E.l.l.3e-3°) | 193 | 260 | 217 | 290 | 71 | 73 | 61 | 60 |
| il | il | PRC | 2 | 2 | 2 | 1 | 17322 | .i.l | .i.l | (i-i.l) | .i.l | .i.l | (i-i.l) | 42 | 61 | 42 | 61 | 98 | 98 | 53 | 53 |
| celles | sEl | PRC | 6 | 3 | 5 | 1 | 84 | .c.e[CC].l.+3e.s.E.l.3°.3# | .s.E.l.3°.3# | (c-s.e[CC]-E.l.c.e.l.l.+3e.3s | .s.E.l.3°.3# | (c-s.e-E.l.l.3e-3°).3s-3#) | 534 | 695 | 648 | 844 | 80 | 80 | 56 | 56 | |
| brillant | bRij@ | ADJ | 8 | 5 | 4 | 2 | 17 | .b.r.ill.4ant | .b.R.ij.4@ | (b-b.r-R.ill-ij.4 | .b.r.ill.4ant | .b.R.ij.4@ | (b-b.r-R.ill-ij.4ant-4@) | 1126 | 1478 | 1044 | 1361 | 85 | 86 | 84 | 84 |
| brillante | bRij@t | ADJ | 9 | 6 | 5 | 2 | 11 | .b.r.ill.4ant.3e | .b.R.ij.4@t.3° | (b-b.r-R.ill-ij.4 | .b.r.ill.4ant.3e | .b.R.ij.4@t.3° | (b-b.r-R.ill-ij.4ant-4@t.3e-3°) | 943 | 1243 | 877 | 1149 | 88 | 89 | 87 | 87 |
| brillantes | bRij@t | ADJ | 10 | 6 | 6 | 2 | 10 | .b.r.ill.+4ant.3 | .b.R.ij.4@t.3° | (b-b.r-R.ill-ij.4 | .b.r.ill.+4ant.3 | .b.R.ij.4@t.3° | (b-b.r-R.ill-ij.4ant-4@t.3e-3°) | 1052 | 1378 | 1001 | 1304 | 74 | 74 | 89 | 89 |
| brillants | bRij@t | ADJ | 9 | 5 | 5 | 2 | 16 | .b.r.ill.+4ant.3 | .b.R.ij.4@.3# | (b-b.r-R.ill-ij.4 | .b.r.ill.+4ant.3 | .b.R.ij.4@.3# | (b-b.r-R.ill-ij.4ant-4@).3s-3#) | 1225 | 1598 | 1159 | 1505 | 88 | 89 | 87 | 87 |
| durement | dyRm@ | ADV | 8 | 5 | 6 | 2 | 7 | .d.u.r.e.m.7en.dy.R.m.7@ | .m.7@ | (d-d.u-y-r-R.e.d.u.r.e.m.7en.dy.R.m.7@ | .m.7@ | (d-d.u-y-r-R.e-m-m.7ent-7) | 1072 | 1405 | 1003 | 1305 | 96 | 96 | 97 | 97 | |
| encore | @kOR | ADV | 6 | 4 | 5 | 2 | 870 | .en.c.o.r.e | @.k.O.R.° | (en-@-c-o-k-O-en.c.o.r.e | @.k.O.R.° | (en-@-c-o-k-o-O-re-R) | 1550 | 2061 | 565 | 741 | 89 | 89 | 70 | 71 | |
| enfin | @f5 | ADV | 5 | 3 | 3 | 2 | 353 | .en.fin | @.f.5 | (en-@-f.in-5 | .en.fin | @.f.5 | (en-@-f.in-5) | 121 | 156 | 122 | 158 | 100 | 100 | 58 | 57 |
| ensuite | @s8it | ADV | 7 | 5 | 6 | 2 | 227 | .en.suite | @.s.8it° | (en-@-s-s-u-8 | .en.suite | @.s.8it | (en-@-s-s-u-8-i-i-t) | 1181 | 1558 | 637 | 827 | 73 | 73 | 73 | 74 |

B2b. Résultats d'une étude longitudinale CP-CM1

(Sprenger-Charolles et al. 2003)



B3. Compétences reliées: segmentation et discrimination des phonèmes

Dans une écriture alphabétique, pour relier les graphèmes aux phonèmes qui correspondent, il faut être capable d'isoler les phonèmes dans le flux de la parole mais aussi de discriminer ceux qui sont proches

Lieu d'articulation

| | | |
|------------------|-------------|--------------|
| <i>Voisement</i> | p -> t -> k | f -> s -> ch |
| | b -> d -> g | v -> z -> j |

La capacité de segmentation phonémique se développe vers 4-5 ans
Celle de discrimination se met en place au cours de la 1^{ère} année de la vie et se spécialise aux phonèmes de la langue première des enfants.

Par exemple,

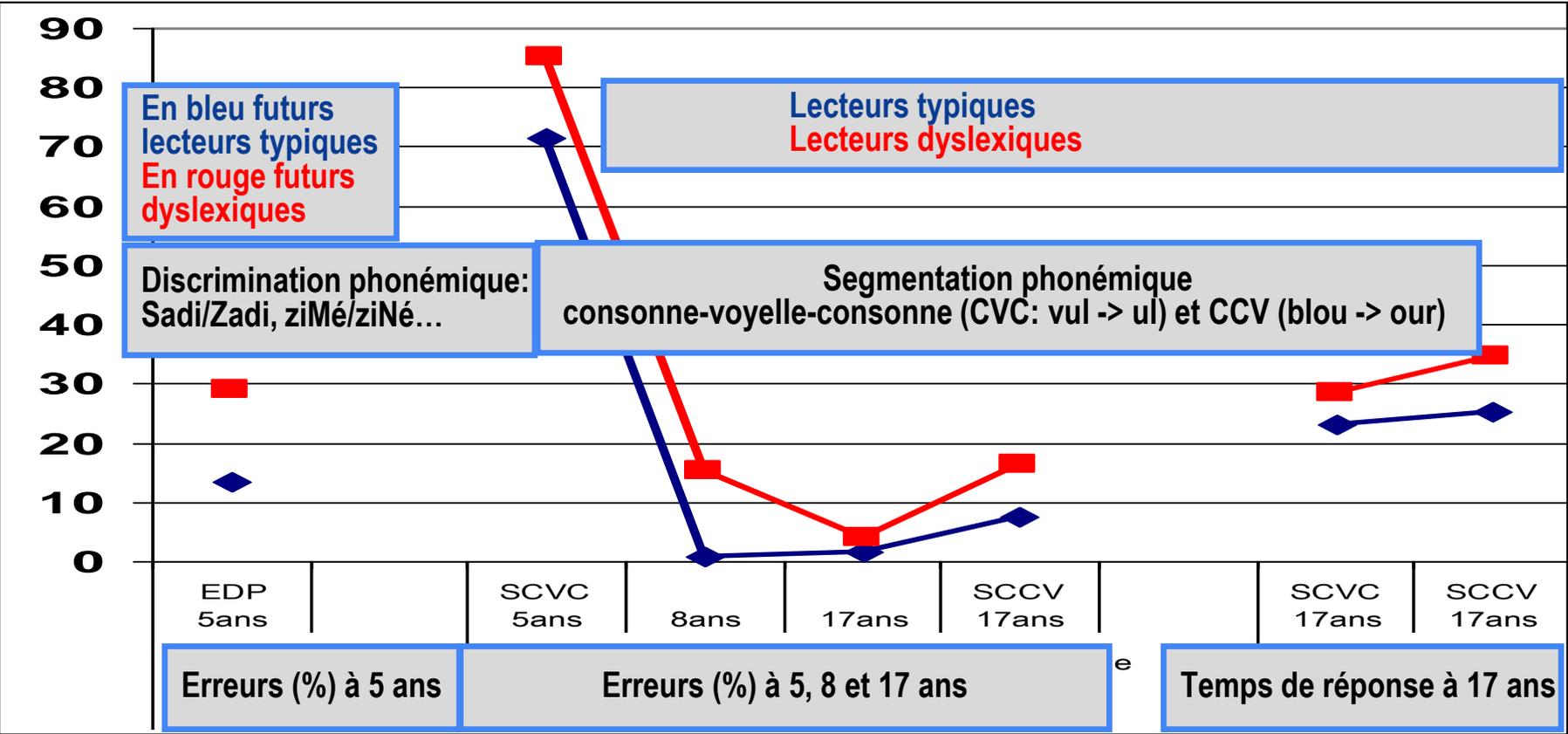
/b/ et /v/ sont des phonèmes différents en français ('bol' n'est pas 'vol'), pas en espagnol

alors que le /R/ simple se différencie de celui qui est roulé en espagnol ('pero' [mais] versus [chien]) mais pas en français

Un exemple d'épreuve de segmentation des phonèmes utilisée à partir du début de la grande section avec des mots inventés

- **Commencer par des exercices avec mots inventés de 2 à 3 syllabes:** Je vais te dire des mots inventés (des mots martiens) et tu devras enlever un morceau au début
 - Essai: 'pami'? (donner réponse correcte); idem 'podu'?
 - Session de test: 10 pseudomots comme 'pifu'.... sans feedback
 - Essai: 'kobuna'? (donner réponse correcte); idem 'poradu'?
 - Session de test: 10 pseudomots comme 'kanoti'.... sans feedback
- **Suite avec des pseudomots d'une syllabe consonne-voyelle-consonne (CVC):** Maintenant je vais te dire des mots inventés (martiens) plus courts. Tu devras enlever un petit morceau au début
 - Essai: 'fur'? (donner réponse correcte); Idem 'vul'
 - Session de test: 10 pseudomots comme 'tof'.... sans feedback
- **Suite avec des pseudomots d'une syllabe CCV comme 'plo' (à partir mi CP)**
 - Essai: 'plo'? (donner réponse correcte); Idem 'bli'
 - Session de test: 10 pseudomots comme 'tra'.... sans feedback

Discrimination et segmentation de phonèmes (Sprenger-Charolles et al., 2003 [Rapport Santé-Educ]; 2010 [ANAE]; Lefevre et al., en révision [Annals of dyslexia])



En bleu futurs lecteurs typiques
En rouge futurs dyslexiques

Lecteurs typiques
Lecteurs dyslexiques

Discrimination phonémique: Sadi/Zadi, ziMé/ziNé...

Segmentation phonémique: consonne-voyelle-consonne (CVC: vul -> ul) et CCV (blou -> our)

Erreurs (%) à 5 ans

Erreurs (%) à 5, 8 et 17 ans

Temps de réponse à 17 ans

C. LA COMPRÉHENSION

C1. Ce qui est évalué

C1a. Compréhension de texte écrit: Lecture à haute voix (1 min) suivie par questions

La petite poule blanche est tombée dans la mare.

La grande poule noire se précipite à son secours mais elle tombe elle aussi dans la mare et se demande “Que faire?”

L'autre poule dit “regarde ce tronc d'arbre qui flotte, il peut nous sauver”. Elles grimpent sur le tronc d'arbre et crient “Ouf, nous allons pouvoir regagner le rivage”

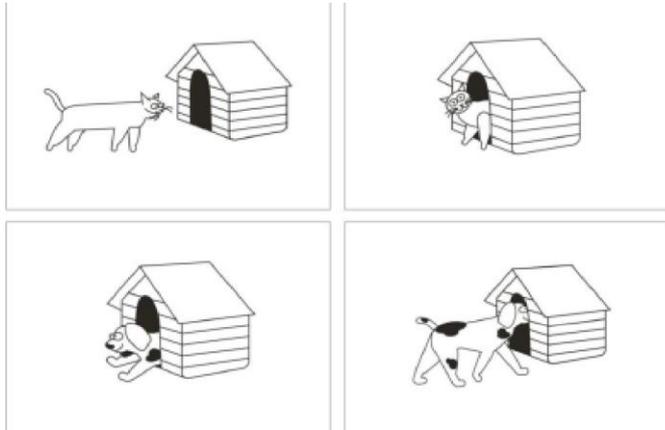


Questions posées par l'examineur:

- Quelle est la couleur de la petite poule?
- Que signifie “se précipiter”? : Tomber dans un précipice? Aller rapidement? Aller lentement?
- Quel est le meilleur titre pour cette histoire?: Les trois poules? Les poules mouillées? Le sauvetage des poules?...

C1b. Compréhension d'énoncés plus/moins complexes (oral/écrit)

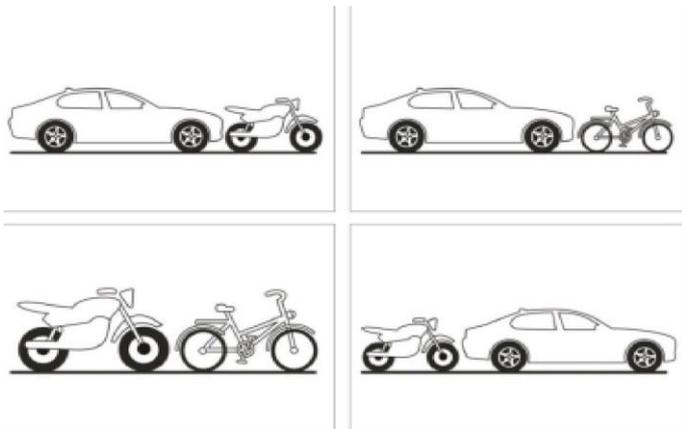
Le chat EST / N'EST PAS dans la niche



La fille LE / LES porte



La voiture SUIV / EST SUIVIE par la moto



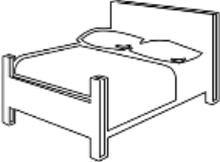
La tasse est DERRIÈRE / DEVANT /
DESSOUS le bol



C1c. Compréhension du vocabulaire (oral)

L'enseignant dit un mot et demande à l'enfant de choisir, parmi 4 images, celle qui correspond au mot qu'il a prononcé, dans l'exemple, en plus de l'image 1, qui représente le mot correct *clou*, on trouve:

- 1 distracteur phonologique, *clown* (2),
- 1 distracteur visuel-sémantique, *vis* (4)
- 1 item sans rapport avec la cible, *lit* (3)

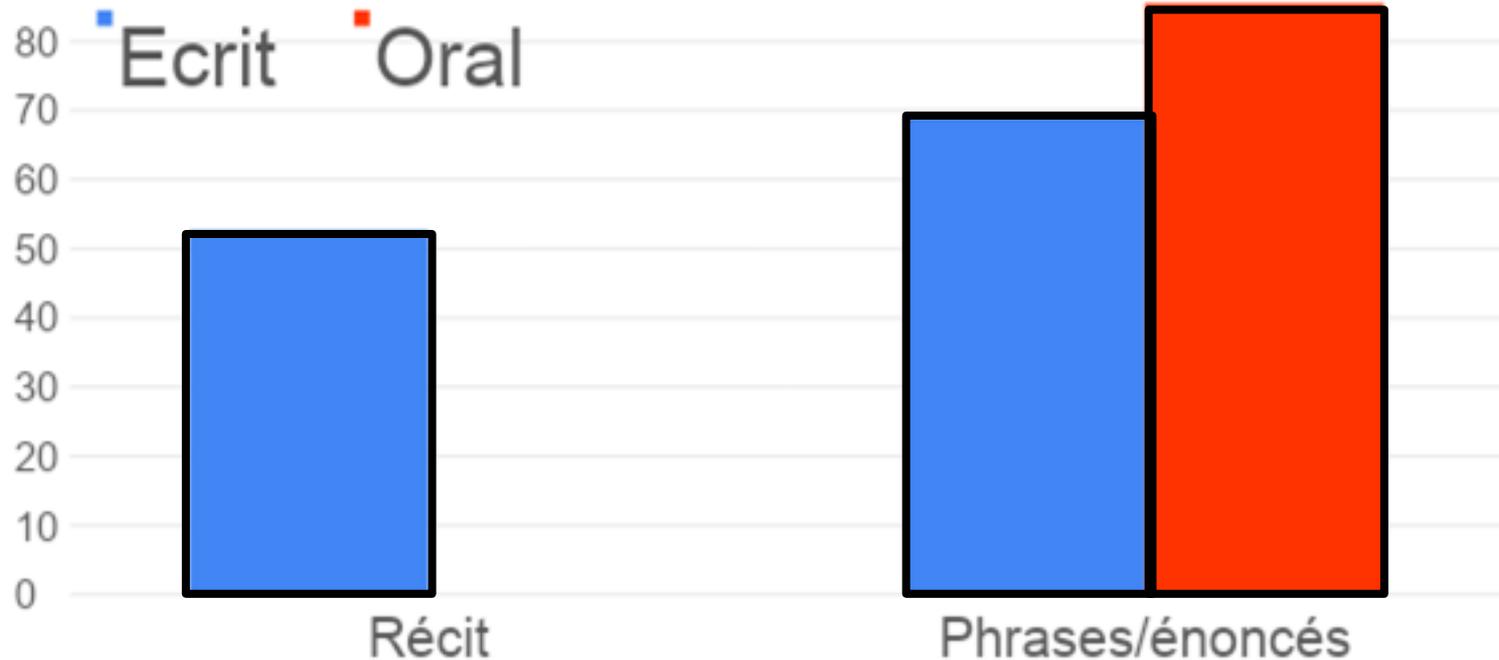
| | |
|---|---|
|  |  |
| 1 | 2 |
|  |  |
| 3 | 4 |

Ce type d'épreuve, utilisé à travers le monde par les orthophonistes (entre autres), évalue le vocabulaire oral compris par un élève. Elle permet en outre de cerner l'origine de certaines difficultés (précision des représentations phonologiques ou sémantiques) et, en conséquence, de pouvoir intervenir.

C2. Quelques résultats:

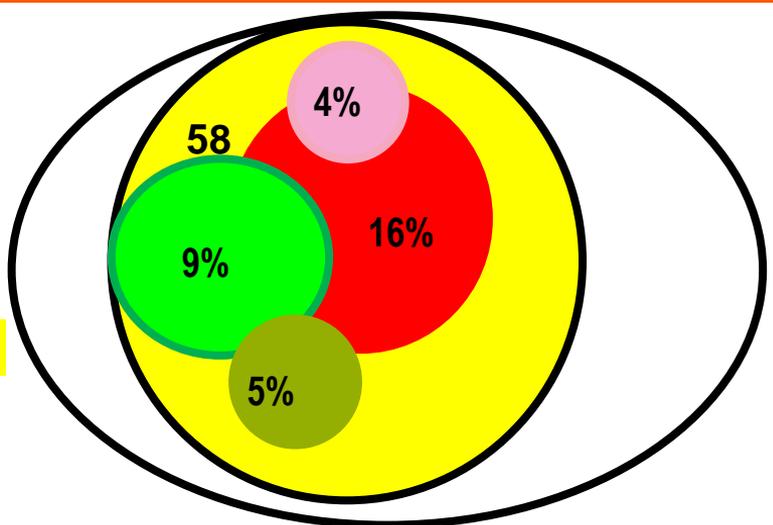
C2a. Compréhension récit vs phrases (60 mots vs 4-9) Fin CP ZEP

Pourcentage des réponses correctes (Gentaz et al. 2013)



C2b. Quelles compétences expliquent la compréhension écrite de phrases: Fin P1, ZEP (Gentaz et al., 2015; Sprenger-Charolles & Gentaz, 2018)

58% des scores en compréhension écrite (cercle jaune) expliqués par:



Reproduit par Goigoux et al. (2016)

- Décodage (fluence en lecture de mots inventés)
 - Suppression phonème
 - Compréhension orale de phrases
 - Vocabulaire oral
- Pas Suppression syllabe

Faibles décodeurs ● ● ●
 Décodage, Sup.phonème, Voc

Bons décodeurs ● ●
 Comp.Orale, Décodage

C. RÉSUMÉ ET IMPLICATIONS POUR L'ENSEIGNEMENT

Compréhension écrite fin CP expliquée par:

- Niveau de décodage (précision et rapidité)
- Compréhension du langage oral: vocabulaire et phrase
- Capacité d'analyse phonémique (pas syllabique)

Variations en fonction du niveau de décodage

- Faibles décodeurs: surtout décodage + analyse phonémique
- Bons décodeurs: surtout compréhension orale

IMPLICATIONS POUR L'ENSEIGNEMENT

Lecture/compréhension: Tant que les enfants ne maîtrisent pas le décodage, le travail en classe sur la compréhension doit s'effectuer surtout à l'oral, en particulier à partir de récits lus par le maître

Permet d'interagir avec les enfants avec des questions sur qui fait quoi? Quand? Comment? Où? Pourquoi?

De construire une mémoire collective et, de ce fait, une culture collective

Bruner (2002)

- ❖ Ces relectures permettent aussi de familiariser les élèves avec les spécificités du langage écrit.
- ❖ Bien entendu, la compréhension doit, en plus, être travaillée sur d'autres supports écrits.
- ❖ Elle doit également être travaillée à l'oral à partir de différentes situations de communication, incluant des échanges à propos de la compréhension des textes lus par l'enseignant.



MERCI

Plan de formation lecture-écriture
Académie de Versailles
7/12/2022

*Liliane Sprenger-Charolles,
Directrice de recherche CNRS Emérite,
Membre de Conseil scientifique du Ministère de l'Éducation, France*



Principales publications issues de l'étude longitudinale 5-17 ans, Académie de Versailles

1. Articles dans des revues à comité de lecture (en français; en anglais)

Lefevre E., Cavalli E. X., Colé P. & Sprenger-Charolles L. (En révision). Tracking Reading skills and Reading-Related Skills in Dyslexia Before (age 5) and After (ages 10-17) Diagnosis. *Annals of dyslexia*

Sprenger-Charolles L., Siegel L., Jimenez J. & Ziegler J. (2011). Prevalence and Reliability of Phonological, Surface, and Mixed Profiles in Dyslexia: A Review of Studies Conducted in Languages Varying in Orthographic Depth. *Scientific Study of Reading*, 109p

Sprenger-Charolles L., Bogliotti C., Piquard-Kipffer A. & Leloup G. (2009). Stabilité dans le temps des déficits en et hors lecture chez des adolescents dyslexiques (données longitudinales). *A.N.A.E. Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 21-103, 243-255

Sprenger-Charolles L. & Serniclaes W. (2003). Reliability of Phonological and Surface Subtypes in Developmental Dyslexia: A Review of Five Multiple Cases Studies. *Current Psychology Letters: Behaviour, Brain & Cognition*. Document248.html.

Sprenger-Charolles L., Siegel L., Béchenec D. & Serniclaes W. (2003). Development of Phonological and Orthographic Processing in Reading Aloud, in Silent Reading and in Spelling: A Four Years Longitudinal Study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 84, 194-217.

Sprenger-Charolles L., Colé P., Serniclaes W. & Lacert P. (2000). On Subtypes of Developmental Dyslexia: Evidence from Processing Time and Accuracy Scores. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 197, 25-52.

Sprenger-Charolles L., Siegel L. & Bonnet P. (1998). Phonological mediation and orthographic factors in reading spelling. *Journal of Exp Child Psych*, 68, 134-155.

Sprenger-Charolles L., Siegel L., & Béchenec D. (1998). Phonological mediation and orthographic factors in silent reading. *Scientific Study of Reading*, 2, 3-29.

Sprenger-Charolles L. & Siegel L. (1997). A longitudinal study of the effects of syllabic structure on the development of reading and spelling skills in French. *Applied Psycholinguistics*, 18, 485-505.

Sprenger-Charolles L. & Bonnet P. (1996). New doubts on the importance of the logographic stage. *Current Psychology of Cognition*, 15, 173-208.

2. Rapport

Sprenger-Charolles L. (2003). Evolution des difficultés spécifiques de lecture et des déficits associés: Etude longitudinale (5-17 ans). Rapport du contrat d'étude 17-02-001, Ministère de la Santé, de la famille et des personnes handicapées, 110p

3. Principales synthèses dans des ouvrages (en français; en anglais)

Colé P. & Sprenger-Charolles L. (2021). *La dyslexie: de l'enfant à l'adulte*. Paris: Dunod, 240p (seconde édition, 2006).

Sprenger-Charolles L., Colé P. & Serniclaes W. (2006). *Reading acquisition and Developmental dyslexia*. Psychology Press (Developmental essays), 247p.

Sprenger-Charolles L., & Colé P. (2003). *Lecture et Dyslexie: Approches cognitives*. Paris: Dunod, 291p (seconde édition, 2006).

4. Principales synthèses dans des chapitres d'ouvrages

Sprenger-Charolles L., & Serniclaes W. (2008). Une nouvelle explication des déficits phonologiques dans la dyslexie: Données comportementales et de neuroimagerie. In G.Chapoutier, & R.Jouvent (Eds.) *La cognition réparée? Perturbations et récupérations des fonctions cognitives* (pp. 43-70). Paris: MSH

Sprenger-Charolles L. (2007). Apprentissage de la lecture. In *Dyslexie, Dysorthographe, Dyscalculie*: Bilan des données scientifiques Expertise collective INSERM, (chapitre 2, 33-78; chapitre 9, 217-272; chapitre 14, 389-418).