

Académie d'Orléans-Tours  
Université François Rabelais  
Faculté de Médecine  
Ecole d'Orthophonie

# Résumé

**Mémoire soutenu en vue de l'obtention  
du Certificat de Capacité d'Orthophoniste**

METHODE MIXTE VERSUS METHODE SYNTHETIQUE :  
COMPARAISON DU NIVEAU DE COMPREHENSION GLOBALE  
ET FINE DU LANGAGE ECRIT ATTEINT EN DEBUT DE CE1

Présenté par : Anne-Sophie de Rancourt Piernaz

Directrice de Mémoire : Madame ETIENNE Brigitte, orthophoniste

Membres du jury :  
Madame Stéphanie HUGLO, orthophoniste  
Madame Nicole BERNARD, Inspecteur de l'Education Nationale  
Madame Ghislaine WETTSTEIN-BADOUR, médecin

Année universitaire 2006-2007

Selon un rapport de l'Education Nationale, 40 % des élèves entrant en 6<sup>ème</sup> ne comprennent pas un texte simple et ne savent pas en tirer les informations essentielles. Ce constat alarmant a provoqué une remise en question de l'enseignement de la lecture en CP, et M. de Robien a fait publier une circulaire en janvier 2006 indiquant que « apprendre à lire résulte de la découverte du principe alphabétique de notre langue. Les chercheurs en France et à l'étranger en sont d'accord : l'apprentissage de la lecture passe par le décodage et l'identification des mots conduisant à leur compréhension ». Cette publication a soulevé bien des interrogations dans les mondes pédagogique, médical et scientifique.

Le débat a donc été recentré sur le mode opératoire de l'enseignement des correspondances graphèmes- phonèmes ; l'intérêt de cette étape n'était plus alors remis en cause, excluant donc résolument les méthodes globales pures (idéovisuelles). Le Ministre a cependant laissé les enseignants libres d'utiliser une méthode analytique ou synthétique, car les études invoquées ne faisaient pas ressortir de différence significative entre ces deux approches : « du moment que le déchiffrage est enseigné systématiquement, il importe peu que la démarche soit plutôt analytique (du mot ou de la syllabe vers le phonème) ou synthétique (du phonème vers la syllabe et le mot)» (Ramus, 2006).

Cette dernière est pourtant fréquemment utilisée en rééducation orthophonique avec des enfants en difficulté d'acquisition du langage écrit. De plus, certaines études (Goigoux, 2000 ; Braibant, 1996) ont conclu à une habileté de lecture supérieure chez les enfants ayant bénéficié d'une approche synthétique. Deux mémoires successifs (Bernard, 2005 et Houvenaeghel, 2006) ont également souligné une meilleure identification du mot écrit fin CP et fin CE1. La lecture ne se résume pourtant pas uniquement à l'oralisation de l'écrit, et il nous a semblé important de vérifier que les différences observées se retrouvaient aussi fin CE1 en compréhension car il devient difficile d'établir un diagnostic différentiel entre les enfants « véritablement » dyslexiques, et ceux qui ont bénéficié d'une méthode inadaptée.

Nous nous proposerons donc de vérifier l'affirmation d'une vingtaine de chercheurs choisis comme experts par le Ministre de l'Education Nationale : « toutes les méthodes semblent acceptables ».

L'aptitude à comprendre l'écrit est décrite comme étant le produit de ces deux compétences :

$$L = D \times C$$

**L** = Compréhension en lecture

**D** = Décodage rapide et précis

**C** = Compréhension orale

Autrement dit, la capacité à lire et comprendre un texte peut être prévisible à partir des compétences de décodage et de compréhension du langage parlé. Si un enfant décode un texte rapidement et n'a pas de problème pour comprendre l'oral (compréhension implicite principalement), alors il n'aura pas de difficulté dans la compréhension en lecture.

Il est permis de déduire que les difficultés de compréhension du texte écrit s'accompagnent aussi de difficultés soit dans la compréhension du langage oral, soit dans le décodage, soit dans les deux la plupart du temps. (Braibant, 1994, Sprenger-Charolles & Colé, 2003)

Il y a deux façons d'appréhender un mot écrit : la voie directe, lexicale, ou d'adressage, et la voie indirecte, dite d'assemblage.

La voie directe exige des connaissances lexicales, autrement dit la confrontation de toutes les lettres avec des représentations orthographiques de mots complets : elle nécessite donc un lexique orthographique préalablement constitué. Elle est indispensable à la lecture de mots irréguliers, et serait la voie utilisée par l'expert, qui n'utiliserait pas la phonologie.

La voie indirecte nécessite quant à elle un apprentissage explicite de règles de conversion graphèmes-phonèmes et se déroule en plusieurs étapes : décomposition en graphèmes, mise en correspondance avec les phonèmes, fusion. Elle est nécessaire à l'apprentissage de mots nouveaux mais est inopérante pour lire des mots irréguliers. Elle nécessite une phonologie pré-lexicale installée et serait utilisée principalement par le débutant et beaucoup moins par le lecteur expert, car plus lente, ce qui ne signifie pas qu'il ne s'en serve jamais.

. Les chercheurs s'accordent à penser que le lecteur débutant passe par des phases qui ne sont plus forcément nécessaires au lecteur expert, qui en a automatisé certaines. Il est donc important de faire la distinction entre « savoir lire » et « apprendre à lire », en gardant à l'esprit que la connaissance du mode de fonctionnement du lecteur expert ne peut aboutir directement à un modèle d'apprentissage. (Bentolila, 2006).

Le « savoir lire » s'élabore donc progressivement et son enseignement doit tout d'abord se faire de façon explicite (Gombert, 2005). Car si on parle d'*acquisition* de la langue orale, on parle en revanche d'*apprentissage* de la lecture. (Fayol & Morais, 2004).

. Cette correspondance systématique entre phonèmes et graphèmes constitue le principe alphabétique, qui permet la lecture et l'écriture d'un nombre infini de mots connus ou inconnus à partir d'un nombre limité de graphèmes. « Il existe des relations de régularités qui permettent dans plus de 80% des cas d'identifier le son que sous-tend chaque lettre ou groupe de lettres. » (Bentolila, 2006). C'est la compréhension de ce principe qui permettra à l'apprenti-lecteur d'utiliser une procédure phonologique en lecture.

En conclusion, la plupart des auteurs reconnaissent aujourd'hui que l'apprentissage de la lecture passe par le décodage, la compréhension et la capacité de gestion de son activité en fonction de sa finalité, et on peut dire que comprendre un texte « c'est le traiter en vue de construire une représentation mentale de ce texte. » Cependant cette dernière composante n'est possible que si suffisamment de ressources cognitives sont libérées par un traitement des mots peu coûteux attentionnellement. (Gombert, 1993). On peut également penser à la suite de Bernard (2005) que les élèves en début d'apprentissage de la lecture ne sont que très rarement confrontés à des textes qui induisent une compréhension différente de la compréhension orale : « à ce niveau de scolarité, la compréhension écrite dépend donc du niveau de compréhension orale et des capacités d'identification des mots écrits ».

### *Objectifs de l'étude*

Quelle est donc la meilleure manière d'apprendre à lire pour acquérir rapidement les automatismes sans lesquels le décodage est lent et laborieux ?

Nous avons souhaité comparer les résultats obtenus en compréhension écrite par des enfants ayant appris à lire avec deux méthodes de lecture différentes : méthode synthétique pour les uns, mixte pour les autres. Deux études avaient préalablement été menées pour comparer le niveau d'identification des mots écrits, mais elles n'abordaient que superficiellement la question de la compréhension écrite : E.Bernard (2005) avait en effet observé une supériorité en faveur des synthétiques, en fin de CP, alors que L.Houvenaeghel (2006) affirmait que la différence n'était pas significative en fin de CE1. Il nous a donc paru opportun d'utiliser des tests plus larges, et de les administrer en début de CE1 pour ne pas

risquer un effet de compensation.

Cette étude s'inscrit dans une démarche comparative du niveau de langage écrit chez des enfants tout-venant, représentant *a priori* la population des élèves de CE1. En effet, si l'apprentissage des Correspondances Graphèmes Phonèmes a clairement été identifié comme un élément indispensable au développement des capacités de lecture, la façon de l'enseigner et surtout sa place dans l'apprentissage de la lecture est très discutée.

### *Population*

Nous avons souhaité avoir un échantillon représentatif de la population française des enfants de CE1 en excluant cependant de notre étude ceux qui avaient un an d'avance ou de retard, ainsi que les enfants bénéficiant ou ayant bénéficié d'une prise en charge orthophonique. Pour ce faire nous avons sollicité des écoles de l'enseignement privé et public, en milieux urbain et rural en décidant en outre de ne pas apparier les enfants des deux groupes.

La classe S1.

Cette classe se situe à Paris dans une école privée. Il y a 30 CE1, venant de deux classes de CP différentes. Pour mener notre étude nous avons gardé un effectif de 14 enfants (7 filles et 7 garçons) venant du même CP. Cet échantillon a bénéficié d'un apprentissage de la lecture avec la méthode *Bien lire et aimer Lire*, qui présente un graphème seul, associé au phonème correspondant dans divers mots, puis un geste qui représente soit la phonie soit le mode d'articulation est introduit afin de faciliter la mémorisation. Ces graphèmes sont au fur et à mesure associés en syllabes, puis en mots. On aborde des textes dans lesquels tous les graphèmes ont précédemment été étudiés. L'enseignante utilisait aussi en complément de support *Lire avec Léo et Léa*, qui est également une méthode phonético-synthétique . Deux familles ont refusé la passation des épreuves de test .

La classe S2.

Cette classe se situe dans une école privée en milieu rural en Finistère. Il y a 30 enfants, mais nous n'en avons gardé que 14 (6 filles et 8 garçons) testés dans l'ordre alphabétique. Ces enfants ont bénéficié de la méthode *Bien lire et aimer lire* décrite *supra*, et l'enseignante utilisait aussi *La planète des alphas*.

### La classe A1.

Cette classe se situe dans une école publique à Tours. Les 16 enfants testés (9 filles et 7 garçons) viennent du même CP mais sont soit dans une classe de CP (6), soit dans une classe de CE2 (10). Ils ont bénéficié de la méthode *Lecture en fête* en CP.

### La classe A2

Cette classe se situe dans une école privée en milieu rural en Finistère. Nous avons testé 8 enfants (3 filles et 5 garçons) sur les 28 présents en classe, dans l'ordre alphabétique. Ce groupe a bénéficié de la méthode *Abracadalire*.

### La classe A3

Cette classe se situe dans une école privée en milieu rural en Finistère. Ces élèves suivent les cours en double niveau avec des CE2.

Nous avons testé 9 enfants (6 filles et 3 garçons) sur les 13 présents. (Les 4 autres étaient suivis en orthophonie). Ils ont bénéficié de la méthode *Lecture en fête*. D'après l'enseignant, le début est global : les élèves sortent des mots inconnus du texte et essaient de les identifier grâce à ce qui est déjà connu. Il s'agit à cette étape d'émettre des hypothèses. Les Correspondances Graphèmes Phonèmes sont ensuite étudiées l'après-midi, au gré des découvertes dans les mots et les textes et au rythme d'environ un son par semaine. La discrimination auditive est elle aussi travaillée.

### *Protocole d'examen :*

Les épreuves ont été administrées de fin septembre 2006 au début du mois de novembre. Nous avons vu les enfants sur le temps scolaire selon l'ordre alphabétique et selon les activités de la journée. Une pièce isolée était à chaque fois mise à notre disposition. Toutes les passations se déroulaient de manière individuelle, exceptée une épreuve, proposée en présence de l'enseignant.

### Epreuves liminaires

Afin de ne pas conclure trop rapidement que de mauvais résultats en compréhension écrite sont uniquement liés à une identification de mots défectueuse, ou à une lenteur excessive, il est important de vérifier le niveau de compréhension orale, la mémoire immédiate, l'attention ainsi que le stock lexical des enfants que nous testons, et ceci afin de

s'assurer que les difficultés potentielles ne relèvent pas d'un autre niveau. Nous avons utilisé pour ce faire l'Exalang 5-8, qui a l'avantage de fournir un étalonnage en pourcentage de réussite, utile pour pouvoir décider d'éventuelles difficultés de langage oral. Nous avons choisi d'utiliser l'étalonnage de fin de CP. Chaque enfant s'est donc vu administrer les épreuves suivantes :

- Dénomination

L'enfant regarde des images qu'il doit dénommer et se voit accorder 1 point si le mot appartient à son lexique. Cette épreuve permet de tester le lexique (notation quantitative), ainsi que l'articulation et la parole (notation qualitative).

- Compréhension de récit oral

Un récit est lu à l'enfant par l'examineur lui-même. Après l'écoute du récit, l'enfant doit répondre à des questions. Pour les deux premières, il s'agit de choisir une image parmi d'autres ; un classement d'images lui est ensuite proposé ; enfin, une question ouverte est posée ; nous notons la pertinence de la réponse. Cela permet de tester la compréhension d'un récit, l'attention, la mémoire à court terme.

- Compréhension syntaxique

L'enfant doit exécuter une tâche selon une consigne énoncée oralement. Il y a 12 questions, réparties en 4 blocs de complexité croissante sur le plan syntaxique : dans le premier bloc, l'enfant doit colorier selon la consigne ; dans le deuxième, il doit fabriquer un animal extraordinaire ; dans le troisième, il doit effectuer des tâches ; dans le dernier, il doit exécuter des consignes complexes. Nous avons ainsi pu tester la compréhension lexicale et syntaxique.

#### Identification du mot écrit

Nous choisissons de tester ce versant de la lecture, car le décodage est indispensable à la discrimination des mots et permet de faciliter l'Identification des Mots Ecrits (IME) ; de ce fait même, il permet d'accéder plus facilement aux activités de « haut niveau » que sont la compréhension globale et fine du message écrit.

- Epreuve IME du LMC :

Nous avons utilisé ce test malgré la disponibilité du LMC-R, plus récent et ré-

étalonné, pour des raisons de temps car le LMC de Khomsi (1990) présente moins d'items. Nous avons en outre modifié une condition de passation .

La variante par rapport au test initial est la passation collective, ce qui empêche toute justification du choix de l'enfant.

Nous proposons alors 25 items sur une feuille recto-verso, subdivisés en trois catégories : cinq mots prévisibles d'après l'image et correctement orthographiés (C), cinq Pseudo-Synonymes (PS) correctement orthographiés mais associés à un dessin représentant un élément de la même catégorie sémantique, et enfin quinze Pseudo-Logatomes Ecrits (PLE) qui se caractérisent par des substitutions de lettres (binyclette) ou des effacements de lettres (voilie pour voilier). Un point par item accepté ou refusé à raison est accordé. Le score total sera transformé en pourcentage.

- Lecture de logatomes de l'Exalang 5-8

L'enfant doit lire le nom de 8 animaux « extraordinaires ». Nous comptons 1 point par logatome correctement oralisé. Le test qui permet d'obtenir un pourcentage de réussite pour chaque enfant et une comparaison grâce à l'étalonnage, évalue la voie d'assemblage, et donc la capacité de transcription graphème/phonème.

### Compréhension écrite

- Epreuve CL du LMC

Il était important de pouvoir avoir un aperçu de la compréhension d'énoncés et pas seulement de mots ; en outre, nous avons souhaité utiliser les deux modes de passation, collective et individuelle pour éventuellement noter de possibles écarts : un enfant ne se comporte pas de la même manière avec l'adulte que seul face à sa feuille.

L'objectif est ici de pouvoir différencier les élèves qui présentent des troubles de compréhension écrite liés à des difficultés d'Identification du Mot Ecrit, de ceux qui ont des difficultés liées à des difficultés de compréhension sémantique et syntaxique plus globales.

Le matériel utilisé se compose de 20 planches de 4 images, et de 20 énoncés ou suites d'énoncés. Une seule image est correcte, une est aberrante, les deux autres ne codent qu'une partie de l'information écrite et agissent comme des distracteurs. Les enfants disposent de deux items d'essai afin de vérifier qu'ils ont bien compris la consigne.

Dans l'épreuve de Khomsi, les énoncés sont présentés simultanément, mais selon Stanovitch (1980, in Sprenger-Charolles et Colé, 2003), la compréhension et le contexte



viennent participer à l'interprétation du stimulus lorsque les processus d'identification des mots écrits ne sont pas suffisamment efficaces. Cette aide est donc utilisée préférentiellement par les mauvais lecteurs, mais elle constitue aussi le mode d'entrée privilégié des méthodes mixtes. Nous avons décidé de présenter les énoncés juste avant les planches de dessin, afin d'avoir une note CI discriminatoire (la note CI correspond à ce que l'on peut considérer comme le niveau actuel de l'enfant), la note CG permettant de revenir aux énoncés (ce score intègre la compétence mise en jeu avec l'aide implicite de l'adulte). La différence entre les deux notes est considérée par Khomsi comme représentant la zone proximale de développement<sup>1</sup>.

On obtient alors 4 notes : une note Ig( contenu imageable) sur 12, une note If(contenu inférenciel) sur 8, CI(compréhension immédiate) sur 20, et enfin une note CG(compréhension globale) sur 20.

- Closure

Nous avons choisi d'inclure une tâche de closure de phrase, car il a été démontré que les lecteurs malhabiles ont également des difficultés à traiter les substituts nominaux et pronominaux : il leur est difficile de s'extraire de l'aspect purement littéral du texte pour effectuer des représentations mentales et des inférences (Fayol, 2006 ). Les faibles compreneurs en particulier, ne semblent pas mobiliser spontanément leur connaissance du monde pour effectuer les inférences pertinentes.

La phrase se présente à l'écrit, et on demande de lire tout fort ou silencieusement, puis de compléter : *Paul a prêté son parapluie à Anne car \_\_\_ ne voulait pas se mouiller.* Généralement les faibles lecteurs choisissent *elle*. La note obtenue est 0 ou 1.

- Le Poucet

Ce test permet de repérer la capacité de rétention d'items principaux d'un texte élaboré. On demande à l'enfant de lire à voix haute afin de pouvoir noter les erreurs de production, et éventuellement le nombre de mots chutés, ce qui nous donnera une indication qualitative. Nous chronométrons la lecture puis demandons à l'élève un récit spontané de ce qu'il vient de lire, en amorçant par « alors raconte-moi, c'est l'histoire de qui ? », et en

remotivant une ou deux fois si nécessaire.

Ce mode de passation apporte des précisions sur la façon dont l'enfant restitue le récit : redonne-t-il des phrases stéréotypées du texte, par mémorisation, ou peut-il élaborer un peu plus son récit, en incluant causalité et chaîne logique ? Le score est ici sur 6, selon le nombre d'items rendus.

- La variable temps

On chronomètre la lecture du texte du Poucet. Les différentes études n'ont pas pris en compte ce facteur ; il semble pourtant que la compréhension écrite requière une bonne IME mais également une lecture suffisamment rapide.

- Fannoux

Il s'agit ici de lire un texte à haute voix ou silencieusement, puis de répondre à 5 questions. Cette épreuve est une adaptation du test de l'YLS, initialement conçu pour des CE2. Nous avons cependant souhaité l'intégrer après adaptation afin de comparer le comportement des élèves devant un texte un peu plus complexe, et d'avoir en outre une autre manière d'examiner la compréhension d'un texte court. Nous indiquons la consigne et posons les questions à l'oral, tout en laissant la possibilité de revenir au texte autant que cela est nécessaire. La note est sur 5.

Aspect qualitatif : les tests nationaux et le questionnaire

A titre indicatif, nous avons demandé aux enseignants de bien vouloir nous communiquer la note de compréhension des élèves testés ; d'abord dans un but, vérifier que nos résultats pour chaque enfant correspondaient à peu près à ceux des ces évaluations ; dans un deuxième temps, observer également si nos résultats globaux en compréhension soulignaient les mêmes différences que les tests nationaux entre les classes.

La note est sur 37, et en dessous de 33, l'enseignant doit faire passer une deuxième batterie de tests aux enfants dits « en difficulté ». Nous avons quant à nous transformé cette note brute en pourcentage, la rendant ainsi plus lisible (ce qui donne une note critique de 89,2%).

Nous avons aussi demandé aux enfants en début de passation s'ils savaient lire, s'ils aimaient cela, s'ils comprenaient lorsqu'ils lisaient, et enfin s'ils savaient quelle était l'utilité de savoir lire. Cet aspect nous est apparu comme étant complémentaire des résultats chiffrés .

## Ordre de passation

Nous avons choisi de commencer nos interventions dans les écoles par l'épreuve collective IME. Puis nous avons proposé les épreuves individuelles.

Nous avons commencé par le petit questionnaire oral, puis nous avons poursuivi par la closure de phrase (P&A), le texte de Fannoux, la dénomination, la compréhension syntaxique, la compréhension de récit, la lecture de logatomes, le texte du Poucet et l'épreuve CL du LMC.

## RESULTATS

Dans un premier temps nous avons regroupé les résultats des écoles S1 et S2, et ceux de A1, A2, et A3, pour former deux groupes : A et S. Sur tous les graphiques de notre étude, la couleur rouge est associée au groupe S, et la couleur bleue est attribuée au groupe A.

### *Epreuves liminaires*

#### Dénomination

La moyenne des S est de 96,35 % (DS 3,35) et celle des A de 95,25 % (DS 3,2). Les deux classes ont des notes assez homogènes, ou en tout cas dispersées de la même façon autour de la moyenne. La moyenne donnée par l'étalonnage de l'Exalang fin CP est de 96,11% (DS 3,67). On en conclut que les enfants testés sont tout à fait dans les normes des enfants de leur niveau.

#### Compréhension de récit oral

Les deux classes ont des notes assez homogènes. Cette similarité entre les deux groupes s'observe également en comparant la moyenne S qui est de 90,71 (DS 14, 89) à celle des A qui est de 89,09% (DS 13,7)..La moyenne donnée par l'étalonnage de l'Exalang fin CP est de 86% (DS 21,88). Il en ressort que les enfants testés sont tout à fait dans les normes des enfants de leur niveau .

#### Compréhension syntaxique

La moyenne des S est de 87,51 (DS 11, 47) et celle des A de 73,94 % (DS 15,25). Les enfants testés sont dans les normes des enfants de leur niveau même si les A se situent un peu en-dessous de la moyenne. Les S sont supérieurs aux A et  $p \leq 0,01$  donc ces résultats sont statistiquement très significatifs.

Les compétences syntaxiques sont prédictives dans le domaine de la production plus que dans celui de la réception. L'infériorité relative des A ne doit pas entraver leurs capacités de compréhension en lecture.

*Résultats en identification du mot écrit*

Epreuve IME du LMC :

La moyenne des S est de 78,71% (DS 7,70) et celle des A de 72,24 % (DS 16,74). Les A sont beaucoup plus dispersés autour de la moyenne.

	Groupe S	Groupe A
Médiane	80	76
Quartile 1	<b>52-76</b>	<b>32-64</b>
Quartile 2	76-80	64-76
Quartile 3	80-84	76-84
Quartile 4	84- <b>92</b>	84- <b>96</b>

**Tableau 1 : Médianes et interquartiles de l'épreuve IME.**

Ce tableau permet de calculer que 78,5% des élèves S obtiennent un score supérieur ou égal à 76% de réussite alors qu'ils ne sont que 57,6% chez les A.

Lecture de logatomes de l'Exalang 5-8

La moyenne des S est de 93,75% (DS 11,02) et celle des A de 77,27 % (DS 27,70). La moyenne donnée par l'étalonnage de l'Exalang fin CP est de 73,96% (DS 24,50), et fin CE1 86,90% (DS 20,34). Les données permettent de constater que non seulement les notes des S sont très homogènes par rapport à celles des A et qu'elles se situent à un peu moins de 1 DS au-dessus de ces dernières, mais également que les S se situent à +1 DS de la moyenne des enfants de leur niveau, et même au-dessus de la moyenne des enfants de fin CE1 .

Le graphique récapitulatif suivant apporte un autre angle de vue sur ces résultats :

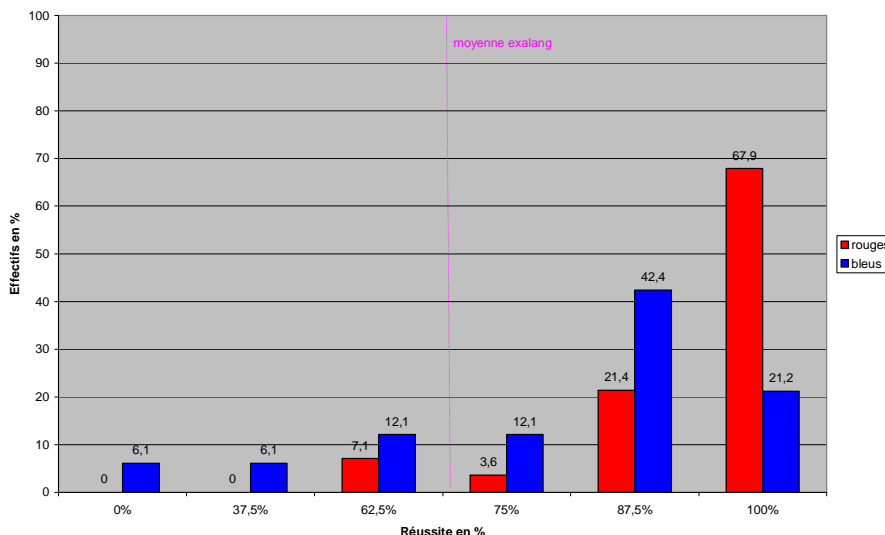


Figure 1 : Comparaison de la réussite en lecture de logatomes.

Ce graphique permet d'observer que 75% des enfants S obtiennent une note supérieure à 87,5 alors que seulement 25% des A obtiennent ce score. Les S sont en outre 67,9 % à obtenir la note maximum de 100. En conclusion on peut affirmer que les S sont meilleurs que les A. En outre,  $p \leq 0,01$  donc ces résultats sont statistiquement très significatifs.

### Résultats en compréhension écrite

#### Epreuve CI du LMC

La moyenne des S est de 14,43 /20 (DS 2,04) et celle des A de 12,52 /20 (DS 2,51), soit 1,91 point de différence en faveur des S, avec une dispersion similaire autour de la moyenne.

	Groupe S	Groupe A
Médiane	14,5	12
Quartile 1	<b>10-13</b>	<b>6-11</b>
Quartile 2	13-14,5	11-12
Quartile 3	14,5-16	12-14
Quartile 4	<b>16-18</b>	<b>14-18</b>

Tableau 2 : Médianes et interquartiles de l'épreuve CI.

L'application du test de Wilcoxon à cette épreuve donne la valeur critique  $z = 3,1$ , ce qui dans la table du U correspond à  $p = 0,001$ . On peut affirmer que les S sont meilleurs que les A. En outre,  $p \leq 0,01$ , c'est-à-dire que l'on a 1 chance sur 1000 de se tromper en affirmant cela. Ces résultats sont donc statistiquement très significatifs.

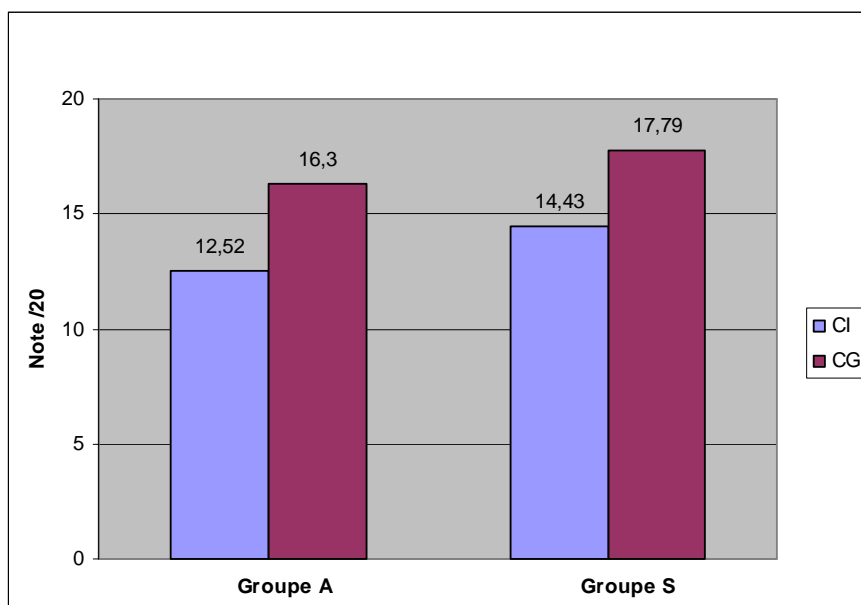
## CG du LMC

La moyenne des S est de 17,79 (DS 1,62) et celle des A de 16,30 /20 (DS 1,99), soit 1,49 point de différence en faveur des S, avec une dispersion quasi similaire autour de la moyenne.

	Groupe S	Groupe A
Médiane	18	16
Quartile 1	12-17	10-15
Quartile 2	17-18	15-16
Quartile 3	18-19	16-18
Quartile 4	19-20	18-20

**Tableau 3: Médianes et interquartiles de l'épreuve CG.**

En moyenne, les enfants des deux groupes augmentent leur note du même nombre de points grâce à la deuxième présentation et à la possibilité de s'aider du contexte imagé et d'une seconde lecture. On note cependant que les enfants issus du groupe S gardent leur avance et conservent donc 1,5 point de plus que les enfants issus du groupe A.

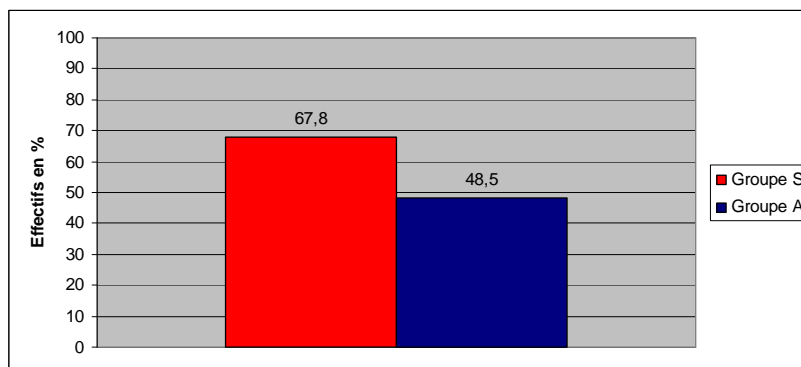


**Figure 2 : Comparaison de la moyenne du gain CI/CG.**

L'application du test de Wilcoxon à cette épreuve donne la valeur critique  $z = 3,25$ , ce qui dans la table du U correspond à  $p = 0,0006$ . En conclusion, on peut affirmer que les S sont meilleurs que les A. En outre,  $p \leq 0,01$ , c'est-à-dire que l'on a 6 chances sur 10 000 de se tromper en affirmant ceci. Ces résultats sont donc statistiquement très significatifs.

## Closure

L'observation du tableau suivant permet de constater que 67,8% des S réussissent le test de closure de phrase alors que seulement 48,5% des A ont une telle réussite.

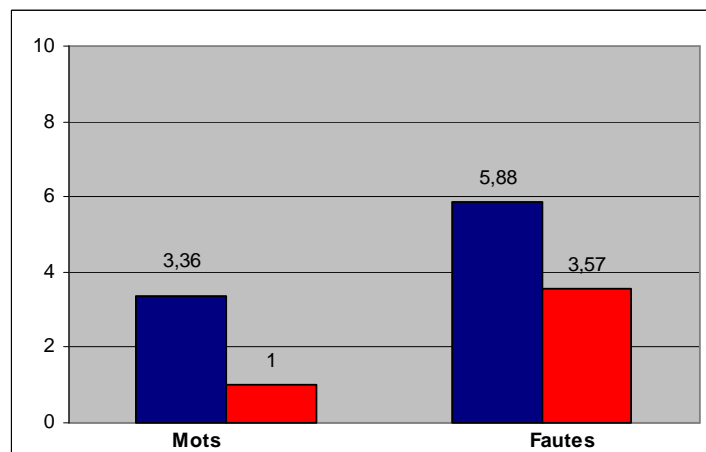


**Figure 3 : Comparaison de la réussite en closure de phrase.**

L'application du test de Wilcoxon à cette épreuve donne la valeur critique  $z = 1,29$ , ce qui dans la table du U correspond à  $p = 0,098$ . On peut affirmer que les S sont meilleurs que les A. Mais  $p \geq 0,05$ , c'est-à-dire que l'on a 10 chances sur 100 de se tromper en affirmant cela. Ces résultats sont donc statistiquement peu significatifs.

## Le Poucet

Nombre de fautes et de mots chutés



**Figure 4 : Comparaison des moyennes de fautes et de mots chutés.**

Selon l'étalonnage du test « nombre de fautes », voici la façon dont on peut classer les individus des échantillons :

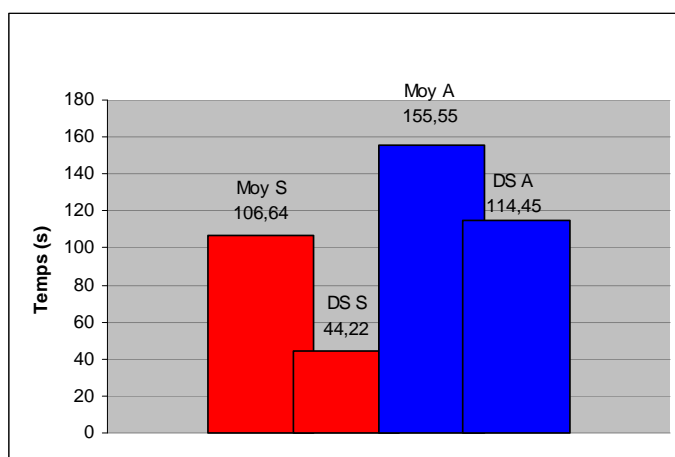
Niveau	Nombre de fautes	Effectif S	Effectif A
Bon	0-3	64%	45%
Moyen fort	3-9	29%	36%
Moyen faible	9-15	3,5%	6%
Faible	>15	3,5%	13%

**Tableau 4 : Classement des élèves selon le nombre d'erreurs de lecture.**

L'application du test de Wilcoxon à l'épreuve « fautes » nous donne la valeur critique  $z = 1,68$ , ce qui dans la table du U correspond à  $p = 0,046$ . En conclusion, l'hypothèse  $H_0$  « les résultats du groupe S sont inférieurs à ceux de A » est rejetée et on peut affirmer que les S sont meilleurs que les A, avec  $p \leq 0,05$ , ce qui signifie que l'on a 5 chances sur 100 de se tromper en affirmant cela. Ces résultats sont donc statistiquement significatifs.

#### La variable temps

Le graphique global ci-dessous permet de faire l'observation suivante :



**Figure 5 : Moyennes et écarts-types de la variable temps.**

Les A sont beaucoup plus dispersés autour de la moyenne que les S, qui sont aussi beaucoup plus rapides. Ceci est confirmé lorsque l'on observe les médianes et les interquartiles des deux groupes :

	Groupe S	Groupe A
Médiane	90	120
Quartile 1	<b>51-77</b>	<b>48-96</b>
Quartile 2	77-90	96-120
Quartile 3	90-128	120-155
Quartile 4	128- <b>215</b>	155- <b>494</b>

**Tableau 5 : Médianes et interquartiles de la variable temps.**



L'étalonnage du test nous donne les indications suivantes : entre 75 et 115 secondes, l'élève a un rythme normal ; entre 115 et 155 il est lent, au-delà de 15 secondes il est très lent. Cela permet de conclure que les S se trouvent dans la catégorie « normal » (106s) alors que les A sont « très lents » (155s).

L'application du test de Wilcoxon à cette épreuve donne la valeur critique  $z = 2,29$  ce qui dans la table du U correspond à  $p = 0,01$ . On peut affirmer que les S sont meilleurs que les A, avec  $p \leq 0,01$ , ce qui correspond à 1 chance sur 100 de se tromper en affirmant cela. Ces résultats sont donc statistiquement très significatifs

### Fannoux

Le calcul des médianes et des interquartiles nous donne le tableau suivant :

	Groupe S	Groupe A
Médiane	2,5	1
Quartile 1	0-2	0-0
Quartile 2	2-2,5	0-1
Quartile 3	2,5-4	1-3
Quartile 4	4-5	3-5

**Tableau 6 : Médianes et interquartiles de l'épreuve Fannoux.**

Finalement, 11% des S et 34% des A obtiennent 0/5 à cette épreuve, soit trois fois plus d'élèves chez les A.

L'application du test de Wilcoxon à cette épreuve donne la valeur critique  $z = 2,5$  ce qui dans la table du U correspond à  $p = 0,006$ . On peut affirmer que les S sont meilleurs que les A, avec  $p \leq 0,01$ , ce qui signifie que l'on a 6 chances sur 1000 de se tromper en affirmant cela : ces résultats sont statistiquement très significatifs.

### *Résultats qualitatifs*

#### Tests nationaux

Un élève était absent chez les A lors de la passation des tests nationaux.

La note « compréhension » initialement sur 37 a été transformée en pourcentage pour plus de lisibilité. Une note inférieure à 89,2% était un critère d'appel permettant de déceler les élèves en difficulté et incitant ainsi l'enseignant à faire passer une deuxième batterie plus poussée à ces enfants « à risque ». Chez les S, 18% des enfants ont dû la passer, contre 15,6%

chez les A. Nous trouvons intéressant d'indiquer que lorsque la note exacte de 89,2% est obtenue elle ne donne pas lieu à l'administration de la deuxième batterie. Cette note a été obtenue par seulement 7,15% des S alors qu'ils sont 18% chez les A. Cela change donc sensiblement les scores et l'on peut alors dire que 33% des A ont obtenu un score inférieur ou égal à 89,2%, alors qu'ils ne sont que 25% dans le groupe S.

Il est donc intéressant de remarquer que les tests nationaux placent les deux échantillons à peu près au même niveau. On peut s'interroger sur la pertinence ou en tous cas la finesse de discrimination de tels tests puisque nous avons quant à nous prouvé qu'il existait des différences significatives, notamment en ce qui concerne la lecture de logatomes et la compréhension immédiate, aspects eux-aussi évalués dans les tests nationaux.

#### Questionnaire

	Groupe S			Groupe A		
	oui	non	un peu	oui	non	un peu
Sais-tu lire ?	27 (96,4%)	0	1 (3,6%)	33 (100%)	0	0
Aimes-tu lire ?	27 (96,4%)	1 (3,6%)	0	27 (81,8%)	1 (3%)	5
Comprends-tu quand tu lis ?	21 (75%)	1 (3,6%)	6 (21,4%)	17 (51,5%)	1 (3%)	15 (45,5%)

**Tableau 7 : Réponses au questionnaire qualitatif.**

Ce tableau donné à titre indicatif, peut s'avérer intéressant, car il indique que certains élèves ont conscience de ne pas comprendre tout ce qu'ils lisent.

	P&A	Fannoux	Déno	CR	CS	Log	Mots C	tps poucet	Ftes	N Ig	N If	CI	CG	LMC	Test nat
P&A	1,00	0,19	0,22	0,23	0,16	0,09	-0,12	-0,27	-0,32	0,12	0,28	0,25	0,33	0,44	0,16
Fannoux		1,00	0,33	0,21	0,34	0,32	-0,30	-0,44	-0,40	0,29	0,34	0,39	0,53	0,33	0,39
Déno			1,00	0,27	-0,06	0,00	0,06	-0,13	-0,21	0,15	0,24	0,24	0,25	0,17	0,05
CR				1,00	0,19	0,07	-0,05	-0,16	-0,12	0,11	0,19	0,18	-0,02	0,18	0,01
CS					1,00	0,55	-0,16	-0,34	-0,44	0,46	0,20	0,42	0,18	0,28	0,29
Log						1,00	-0,43	<b>-0,59</b>	<b>-0,69</b>	0,50	0,17	0,42	0,21	0,42	0,50
Mots C							1,00	0,44	0,45	-0,34	-0,27	-0,38	-0,50	-0,32	-0,53
Tps poucet								1,00	<b>0,83</b>	-0,22	-0,16	-0,24	-0,22	<b>-0,61</b>	-0,48
Ftes									1,00	-0,37	-0,16	-0,34	-0,28	<b>-0,59</b>	-0,57
N Ig										1,00	0,27	<b>0,81</b>	0,32	0,16	0,43
N If											1,00	<b>0,78</b>	0,53	0,25	0,25
CI												1,00	0,53	0,25	0,43
CG													1,00	0,28	0,38
LMC														1,00	0,46
Test nat															1,00

Tableau 8 : Corrélations de toutes les épreuves administrées.

Le test de Wilcoxon est un test statistique qui nous a permis de confirmer la première impression donnée par les médianes et les moyennes : en effet nous pouvons affirmer que les élèves S et A ont des résultats homogènes en langage oral, ce qui engage à penser que les échantillons ont les mêmes capacités de départ en ce domaine. Ensuite, les S sont significativement plus compétents que les A dans les épreuves suivantes : lecture de logatomes, notes Ig et If, CI et CG, Fannoux, Tps Poucet, et nombre de fautes. Enfin on ne peut affirmer avec certitude la même chose en ce qui concerne les épreuves de closure (P&A), LMC%, mots chutés, et tests nationaux, même si pour les trois premiers les moyennes et les médianes sont supérieures chez les S.

Pour une majorité de tests la supériorité relative des S est donc objectivée par l'application du Wilcoxon sur nos résultats. Nous pouvons les résumer en affirmant que les élèves issus d'une méthode synthétique sont plus rapides, plus précis (ils font en moyenne moins de fautes) et comprennent mieux que les élèves issus d'une méthode mixte. Nous pouvons même ajouter qu'ils accèdent plus facilement à une compréhension plus fine du message écrit puisque leur note If est en moyenne plus élevée que celle du groupe A.

Nous avons souhaité savoir si nos résultats correspondaient aux profils décrits dans la littérature, afin de dresser une typologie des individus, mais surtout afin de constater s'il existait une différence de répartition des élèves selon leur appartenance à l'un ou l'autre des groupes. Dans un souci de clarté nous retraduisons dans un tableau les données chiffrées correspondant au graphique ci-dessus.

	Effectif S	Pourcentage S	Effectif A	Pourcentage A
Bons décodeurs Bons compreneurs	24/28	85,7%	15/33	45,4%
Bons décodeurs Mauvais compreneurs	2/28	7,1%	10/33	30,4%
Mauvais décodeurs Bons compreneurs	1/28	3,5%	1/33	3%
Mauvais décodeurs Mauvais compreneurs	1/28	3,5%	7/33	21,2%

**Tableau 9 : Répartition des effectifs selon les profils.**

Nous retrouvons donc les profils décrits par la littérature, et pouvons ainsi les étudier plus précisément.

#### Les bons décodeurs-bons compreneurs

Ces élèves sont 85,7 % chez les S alors qu'ils ne sont que 45,4% chez les A. C'est un profil dit « normal » : si le mot est correctement identifié, logiquement il peut être compris.

#### Mauvais décodeurs-mauvais compreneurs

Cet élève représente 3,5% des S, alors qu'ils sont 21,2% chez les A. C'est aussi un profil « normal » : si un mot est mal identifié (par exemple si *demain* est lu *debout*), l'enfant ne peut comprendre, accède à un sens erroné ou approximatif.

#### Les bons décodeurs-mauvais compreneurs

Ils sont 7,1% chez les S : ces deux élèves (S6 et S8) ont tous les deux des difficultés en langage oral. Chez les A ils sont 30,4% : 6/10 de ces élèves ont des difficultés en langage oral, 3/10 sont trop rapides, et 1/10 omet des mots. Cela confirme les données actuelles de la littérature ainsi que l'impression clinique ressentie lors des passations : d'une part, le langage oral paraît indispensable afin d'aborder l'apprentissage de la lecture avec un lexique oral suffisant ; d'autre part les 3 élèves indiqués *supra* (A7, A18, A23) n'envisagent pas la lecture comme une recherche de sens mais comme un exercice d'oralisation qui se solde bien souvent par une lecture hasardeuse donc approximative.. Enfin, le dernier élève (A15) fait quelques erreurs d'oralisation mais surtout omet de lire certains mots, ce qui empêche une compréhension fine du texte.

#### Les mauvais décodeurs-bons compreneurs

Ce profil est représenté par un élève dans chaque échantillon (A10 & S24). C'est un profil atypique puisque nous venons de voir que généralement les mauvais décodeurs ne peuvent accéder au sens faute d'une bonne IME. Ce résultat engage à penser que ces deux élèves ont probablement d'excellents moyens de compensation, comme probablement le recours à l'image.

*Constat issu de notre étude.*

L'objectif de notre étude était la comparaison de l'efficacité de l'une ou l'autre des

méthodes de lecture. Nous avons trouvé que loin d'empêcher l'accès au sens, la méthode synthétique, grâce au mode opératoire d'apprentissage des CGP, permet de fait leur automatisation et donc un accès précis et rapide au sens des mots et des textes. Les résultats obtenus nous permettent donc non seulement de réaffirmer que l'apprentissage des CGP est indispensable, mais qu'il doit être premier dans l'abord de la lecture. Il est indispensable de n'aborder que des mots dans lesquels l'enfant connaît toutes les CGP. Pour une bonne automatisation de l'assemblage il ne faudrait donc pas mêler une tentative d'adressage approximatif.

De même qu'il est difficile de gérer la compréhension lorsque l'IME n'est pas automatisée, il paraît difficile de tenter l'adressage alors même que la combinatoire n'est pas maîtrisée. En effet, les classes S obtiennent significativement de meilleurs résultats que leurs homologues ayant bénéficié d'une méthode analytique, méthode qui aborde de nombreux mots inconnus dont toutes les clés n'ont pas encore été fournies à l'enfant.

### Biais de sélection

Nous souhaitons préciser que dans la majorité des études sur les difficultés d'apprentissage de la lecture, les sujets sont sélectionnés selon des critères précis. Ce choix est certes extrêmement intéressant car il permet de cibler davantage les origines de ces troubles ; il empêche cependant toute généralisation à d'autres groupes, comme le souligne Reuchlin (1991, in Braibant, 1994).

Ainsi avons-nous décidé d'essayer de rendre compte de l'impact des méthodes de lecture sur des enfants tout-venant. Il pourrait néanmoins être intéressant de renouveler l'étude avec des enfants appariés ou sans les profils atypiques que nous avons pu mettre en exergue. Il serait aussi instructif de retenter l'expérience sans les enfants en difficulté de langage oral, et ce dans une perspective de diagnostic.

### Perspectives pour la pratique orthophonique

Les résultats que nous avons obtenus procurent un angle de vue supplémentaire pour la pratique orthophonique, mais soulèvent aussi des interrogations, déjà évoquées par Santos (2005). Comment en effet établir un diagnostic différentiel entre les enfants dyslexiques et les enfants qualifiés de dyspédagogiques, alors qu'ils présentent les mêmes troubles ? Parmi les mauvais décodeurs-mauvais compreneurs, combien sont dyslexiques, combien n'ont pas

bénéficié d'une méthode adaptée ? Ces questions amènent d'ailleurs une réflexion supplémentaire dont parle Maisonneuve (2006) : si certaines des difficultés éprouvées par des enfants pour apprendre à lire sont liées à des méthodes inappropriées, que penser du pourcentage sans cesse croissant s'adressent aux thérapeutes que sont les orthophonistes ? Comment alors adapter la rééducation à ces derniers ?

Nous avons pu constater que la méthode synthétique n'élimine pas les problèmes de langage oral ; mais les comparaisons de nos deux échantillons soulèvent des différences assez importantes pour pouvoir affirmer que l'approche synthétique de la lecture convient à un nombre important d'enfants. Les cours d'orthophonie relatifs à la remédiation du langage écrit se fondent d'ailleurs sur les constatations que nous avons pu faire. Nous pouvons donc légitimement penser que si cette approche aide des enfants pathologiques, elle peut aussi aider ceux qui ont un niveau de lecture sub-normal à accéder à la compréhension du langage écrit.

Nous souhaitons savoir si nous retrouvons la supériorité des enfants ayant bénéficié d'une approche synthétique en identification du mot écrit dans le domaine de la compréhension, car comme nous l'avons vu, la lecture ne saurait être réduite au décodage.

Les résultats obtenus nous montrent qu'on ne peut conclure sur une équivalence des deux méthodes. Il ne suffit pas d'aborder les correspondances grapho-phonologiques pour structurer l'apprentissage de l'enfant. L'essentiel en définitive, est le moment d'introduction du décodage: il faut non seulement qu'il soit précoce, mais surtout qu'il précède chronologiquement toute démarche, sous peine de perdre l'enfant dans de l'aléatoire. L'utilisation de la procédure d'adressage systématiquement exploitée dans les méthodes mixtes s'avère hasardeuse, même si elle semble moins coûteuse dans un premier temps. Ceci avait déjà été mis en exergue par Bernard et Houvenaeghel concernant la maîtrise de la combinatoire et les capacités orthographiques. Notre étude étaye ces conclusions en les étendant au domaine de la compréhension. La méthode synthétique, loin d'empêcher l'accès au sens, le favorise au contraire en évitant les erreurs et les approximations successives. Les résultats obtenus ne signifient cependant pas que les méthodes phono-synthétiques soient des remèdes miracles pour tous les enfants en période d'apprentissage ; on constate seulement que les orthophonistes les utilisent très fréquemment dans les remédiations d'enfants pathologiques.

Parmi les enfants en difficulté d'acquisition du langage écrit, un cinquième sont dyslexiques (Morais, 2005). On ne peut pourtant nier qu'ils sont bien plus nombreux à affluer

dans les cabinets d'orthophonistes surchargés. Les résultats de notre étude ainsi que le ressenti clinique lors des passations dans les écoles engagent à conclure avec Catherine Maisonneuve (2006) que « (...) les orthophonistes ont leur mot à dire dans le débat sur l'apprentissage de la lecture, n'en déplaise à la FNO ».

Notre étude nous permet donc de répondre à notre interrogation première en affirmant que l'approche synthétique est la méthode la plus efficace pour permettre à un maximum d'enfants d'accéder à la connaissance du code et à la compréhension du texte lu.



## Glossaire

**Automatisation** : un processus est automatisé lorsque son exécution est rendue rapide et précise par un faible coût attentionnel.

**Identification du mot écrit** : elle passe par une première reconnaissance visuelle ; si le sens du mot est connu, le mot est alors *identifié*, c'est-à-dire relié directement à sa signification.

**Manuel** : support écrit utilisé en classe par l'enseignant. Celui-ci répond généralement aux exigences d'une méthode et son choix est un indice du mode opératoire utilisé par l'enseignant, même si celui-ci y ajoute ou modifie certaines choses.

**Méthode** : ensemble de principes théoriques qui organisent la mise en œuvre et les orientations de l'enseignement de la lecture. On distingue généralement les méthodes syllabique, globale, et mixte. Mais de fait, deux conceptions sont à distinguer : la méthode analytique et la méthode synthétique.

**Méthode analytique** : terme regroupant les méthodes partant du mot ou de la phrase pour les décomposer en unités plus petites analysées par la suite. On retrouve différents termes regroupés sous cette appellation : globale ; idéovisuelle ; descendante ; top-down.

**Méthode synthétique** : terme regroupant les méthodes partant de l'élément le plus simple (la lettre, le graphème ou le phonème) et effectuant la synthèse des éléments. On retrouve différents termes regroupés sous cette appellation : syllabique ; phonético-gestuelle ; phonétique ; ascendante ; bottom-up.

**Morphème** : le morphème est la plus petite unité associée à une signification (poule dans poule / poules / poulette /etc.) ou à une forme grammaticale (le -s du pluriel ou le -ette du diminutif).

**Graphème** : signe écrit correspondant au phonème de la langue orale. Le graphème simple correspond à la lettre, le graphème complexe à plusieurs lettres (eau, on...).

**Phonème** : le phonème est le plus petit élément constitutif de la parole qui permet des distinctions sémantiques (par exemple, les mots « poule » et « boule » diffèrent entre eux par le phonème initial).