

Table des matières

Remerciements	2
Résumé	3
Table des matières	4
1 Introduction.....	7
2 Cadre théorique.....	8
2.1 Le modèle de Gough et Tunmer	8
2.2 Le décodage	9
2.3 La fluence	11
2.4 La compréhension.....	11
2.4.1 Le texte	12
2.4.2 Le contexte	12
2.4.3 Le lecteur.....	13
2.4.3.1 Les structures.....	13
2.4.3.2 Les processus	13
2.4.3.2.1 Les microprocessus	14
2.4.3.2.2 Les processus d'intégration.....	14
2.4.3.2.3 Les macroprocessus	15
2.4.3.2.4 Les processus d'élaboration	16
2.4.3.2.5 Les processus métacognitifs.....	16
2.5 Le décodage, la fluence et la compréhension	17
2.6 La recherche <i>Lire et écrire</i> (Goigoux, 2015a)	18
3 Problématique et objectif	20
3.1 Questions de recherche et hypothèses.....	21
4 Méthodologie	22
4.1 Adaptation des tests	22
4.2 Mise en œuvre et recueil des résultats	24
5 Résultats.....	25
5.1 Première partie : décodage	25
5.1.1 Présentation des résultats.....	25
5.1.1.1 Lecture de mots familiers en une minute (tabl. 1).....	25
5.1.1.2 Lecture de pseudo-mots en une minute (tabl. 2)	25

5.1.1.3	Total des deux épreuves de décodage (tabl. 3)	26
5.1.2	Interprétation (fig. 3).....	26
5.2	Deuxième partie : fluence	28
5.2.1	Présentation des résultats (tabl. 4)	28
5.2.2	Interprétation (fig. 4).....	29
5.3	Décodage et fluence	30
5.4	Troisième partie : compréhension.....	33
5.4.1	Présentation des résultats.....	33
5.4.1.1	Texte entendu (tabl. 5)	33
5.4.1.2	Texte lu à haute voix (tabl. 6).....	34
5.4.1.3	Texte lu silencieusement	35
5.4.1.3.1	Première partie : reconstitution d'une illustration (tabl. 7).....	35
5.4.1.3.2	Deuxième partie : questions de compréhension (tabl. 8).....	35
5.4.2	Interprétation (fig. 12-16)	36
5.5	Total du test.....	40
5.5.1	Présentation des résultats (tabl. 9)	40
5.5.2	Interprétation.....	41
5.5.2.1	Compétences techniques et texte entendu (fig. 18).....	41
5.5.2.2	Compétences techniques et texte lu à haute voix (fig. 19).....	42
5.5.2.3	Compétences techniques et texte lu silencieusement	43
5.5.3	Liens entre compétences techniques, compréhension orale et lecture-compréhension...45	
5.5.3.1	Point d'entrée par le score technique (tabl. 10)	46
5.5.3.1.1	Groupe 1	46
5.5.3.1.2	Groupe 2	46
5.5.3.1.3	Groupe 3	47
5.5.3.1.4	Interprétation des résultats	47
5.5.3.2	Point d'entrée par la compréhension orale (tabl. 11).....	48
5.5.3.2.1	Groupe 1	49
5.5.3.2.2	Groupe 2	49
5.5.3.2.3	Groupe 3	49
5.5.3.2.4	Interprétations des résultats.....	49
5.5.3.3	Point d'entrée par la compréhension écrite (tabl. 12).....	50
5.5.3.3.1	Groupe 1	50
5.5.3.3.2	Groupe 2	51
5.5.3.3.3	Groupe 3	51
5.5.3.3.4	Interprétation des résultats	51

6	Synthèse des résultats	51
7	Limites de la recherche	53
8	Conclusion	54
9	Bibliographie	56
	Liste des figures.....	58
	Liste des tableaux.....	60
	Déclaration sur l'honneur	61
	Annexes	62
	Annexe 1 : tests de lecture et de compréhension	63
	Annexe 2 : tableau des scores individuels.....	84
	Tableau d'identification des en-têtes	84
	Tableau en points	85
	Tableau en pourcentages	87

1 Introduction

La lecture est un enjeu fondamental dans l'apprentissage des connaissances ; en effet, notre société conserve ses savoirs par écrit plutôt que par le biais de la tradition orale. L'apprentissage de la lecture est donc central et indispensable en tant que clé d'accès aux connaissances et au monde. L'entrée dans l'écrit se prépare dès l'école enfantine (1-2H) et la lecture et l'écriture sont au centre des préoccupations en 3-4H. La lecture conditionne tout le cursus scolaire des élèves, étant non seulement elle-même objet d'étude mais également vecteur des apprentissages. Cela se construit dans la durée et représente un défi essentiel à la fois pour les élèves et pour les enseignant-e-s.

La lecture est un processus complexe qui sollicite de hauts niveaux d'habileté cognitive et qui recouvre plusieurs dimensions à combiner : il est nécessaire non seulement d'assembler les lettres en syllabes, les syllabes en mots, les mots en phrases et les phrases en texte, mais aussi de donner du sens à tout cela. Ce qui paraît naturel à un lecteur aguerri représente pour le lecteur débutant un effort considérable.

Ce sont la complexité et la place centrale de la lecture-compréhension qui m'ont incitée à approfondir le sujet. En tant que future enseignante, il m'a paru indispensable d'en appréhender les diverses facettes pour avoir conscience des différents enjeux et des possibles difficultés qui jalonnent le chemin de l'apprenti lecteur. C'est pourquoi l'association de la théorie livrée par la littérature scientifique et de la pratique du terrain s'est révélée idéale pour explorer le sujet. Le début de 4H a semblé opportun pour examiner les compétences en lecture des élèves, puisque ceux-ci ont abordé à ce moment de leur scolarité les mécanismes de décodage et de compréhension sans en maîtriser toute la complexité. Ainsi, ce travail cherche à observer le décodage et la construction du sens ainsi que leur relation dans la lecture-compréhension en début de 4H.

A la suite d'un cadre théorique aboutissant à la formulation d'une problématique et de questions de recherche, un chapitre méthodologique exposera la mise en œuvre de l'étude sur le terrain. La présentation et l'interprétation des résultats seront ensuite développés pour aboutir à une synthèse et à une conclusion.

2 Cadre théorique

2.1 Le modèle de Gough et Tunmer

La lecture est un phénomène complexe dont la perception conceptuelle et les visées pédagogiques ont été façonnées par plusieurs approches et plusieurs schémas. Le point de départ théorique sera ici le modèle de Gough et Tunmer (1986), dont la formule a été reprise et discutée dans bon nombre d'ouvrages ultérieurs (entre autres, Goigoux & Cèbe, 2006 ; Goigoux & Cèbe, 2013 ; Rieben, 2002).

Gough et Tunmer (1986) postulent que la lecture est équivalente au produit du décodage et de la compréhension. Ils traduisent cela sous la forme d'une équation :

$$R = D \times C \text{ (Reading = Decoding x Comprehension)}$$

En français, cela correspond à Lecture = Décodage x Compréhension.

Cette formule porte selon leurs auteurs le nom de « Simple View of Reading » (Gough et Tunmer, 1986), que l'on pourrait traduire par « modèle simple de la lecture », comme le proposent Rieben (2002) ainsi que Sprenger-Charolles et Colé (2013).

La variable du décodage concerne la capacité à utiliser les correspondances graphophonémiques pour déchiffrer les mots. La compréhension, quant à elle, doit être envisagée comme une compréhension d'informations véhiculées par la langue. Elle est pensée de manière générale et ne concerne pas spécifiquement l'écrit. Pour éviter une implication de la variable du décodage dans celle de la compréhension, on peut envisager cette compréhension comme orale (Gough & Tunmer, 1986).

Les variables peuvent recevoir une valeur de 0 à 1, correspondant respectivement à l'incapacité et à la perfection. Ainsi, la capacité de lecture est rendue nulle si l'une des variables est équivalente à 0. Une personne peut manifester de bonnes compétences de décodage mais ne pas comprendre un texte, ce qui n'aboutira donc pas à un acte de lecture. A l'inverse, il est possible de posséder de bonnes capacités de compréhension à l'oral et de ne pas être en mesure de décoder correctement un texte, avec le même résultat. Ainsi, quatre profils de lecteur sont formés par les combinaisons possibles de l'équation : les lecteurs compétents en décodage et en compréhension (lecture efficace), les lecteurs compétents en décodage mais pas en compréhension (hyperlexie), les lecteurs compétents en compréhension mais pas en

décodage (dyslexie) et les lecteurs en difficultés en décodage et en compréhension (difficultés de types communs) (Gough & Tunmer, 1986).

En fin de compte, cette équation montre que les deux variables, le décodage et la compréhension, sont à la fois nécessaires et insuffisantes pour qu'un acte de lecture ait lieu.

Gough et Tunmer (1986) font l'assertion que le lecteur utilise les mêmes mécanismes de compréhension pour aborder un texte que ceux qu'il aurait utilisés pour comprendre le même texte qu'on lui lirait oralement. Pourtant, des chercheurs opposent à ce constat qu'un texte écrit oralisé et le langage oral ne partagent pas les mêmes caractéristiques. En effet, le texte écrit obéit à des règles de syntaxe et d'organisation textuelle qui lui sont propres, avec un lexique différent. De plus, il permet une régulation de la lecture, ou une réflexion métacognitive, puisqu'il est possible de revenir en arrière, par exemple (Goigoux & Cèbe, 2006 ; Goigoux & Cèbe, 2013 ; Rieben, 2002).

Malgré une certaine controverse qui présente ce modèle comme simpliste plutôt que simple, la formule « Simple View of Reading » permet de mettre en perspective deux éléments primordiaux de la lecture, le décodage et la compréhension. Il est dès lors pertinent de les examiner plus précisément.

2.2 Le décodage

La lecture requiert en premier lieu une compétence mécanique : le décodage.

L'opération de décodage implique, comme son nom l'indique, de déchiffrer le code que représentent les lettres et leur assemblage. Le principe de base du fonctionnement du décodage est le principe alphabétique, qui est le lien entre l'oral et l'écrit. Cela passe par la conscience phonologique, soit la capacité d'analyse des composantes de l'oral, qui peut être segmenté en mots, en syllabes ou en phonèmes. De plus, le principe alphabétique se manifeste dans les correspondances entre graphèmes et phonèmes, c'est-à-dire entre les signes de l'écrit et les sons de l'oral (Auvergne *et al.*, 2011). Pour apprendre à décoder, il est nécessaire de passer par cette approche de correspondance entre graphèmes et phonèmes, qui permettra de lire une majorité des mots. Cependant, il faudrait au lecteur une connaissance approfondie de règles très détaillées pour lire tous les mots en appliquant une

procédure graphophonémique systématique, en particulier ceux qui présentent des irrégularités ; par exemple, un lecteur apprenti n'a pas forcément conscience de tous les mécanismes qui amènent à lire correctement le digramme « in » selon son contexte dans « innover », « dîner », « interdit » et « inouï » (Giasson, 2007 ; Gough & Tunmer, 1986). C'est l'expérience issue de la pratique des règles qui permettra aux lecteurs de contourner ces difficultés et d'être en mesure de lire tous les mots (Giasson, 2007).

Selon Coltheart (1978), quand un lecteur utilise ses compétences de décodage en attribuant un son à un ou plusieurs signes et en les combinant en syllabes puis en mots, il fait appel à un processus d'assemblage, qui est une voie indirecte pour accéder au sens d'un mot puisqu'il est d'abord nécessaire de le reconstituer à partir des unités qui le composent. À côté de cette voie indirecte, le processus d'adressage consiste en une voie directe pour se représenter un mot. En effet, quand un mot est devenu suffisamment familier, il entre dans le lexique mental du lecteur ; sa reconnaissance et sa signification interviennent alors directement. Ces explications sont exposées par Auvergne et ses collaboratrices (2011). Goigoux et Cèbe (2006) présentent les mêmes processus sous les noms de « déchiffrage » et « reconnaissance orthographique » ou « lecture courante » ; Giasson (2007), quant à elle, parle d'« identification » et de « reconnaissance ».

Les deux processus ne s'excluent pas mais se complètent. En effet, un lecteur utilise les deux processus de manière complémentaire en faisant appel à celui qui convient en fonction du mot concerné. Un lecteur débutant utilise en premier lieu le processus d'assemblage ; au fur et à mesure que son lexique mental s'enrichit, il sollicite de plus en plus le processus d'adressage (Auvergne *et al.*, 2011).

Il est encore à noter que la lecture sert l'apprentissage de l'écriture, et inversement, ce qui justifie leur enseignement conjoint. Les habiletés développées par l'une et par l'autre se recoupent pour se soutenir. Par exemple, les compétences de mise en correspondance entre les graphèmes et les phonèmes en lecture rejoignent celles de mise en correspondance entre les phonèmes et les graphèmes nécessaires à l'écriture (Auvergne *et al.*, 2011).

2.3 La fluence

La vitesse de la lecture découle directement de la capacité à décoder les mots. Goigoux et Cèbe (2013) parlent de « fluidité » de la lecture, qui implique précision, rapidité, aisance et rythme (Wolf & Katzir-Cohen, 2011, cités dans Goigoux & Cèbe, 2013). Le terme de « fluence » est également utilisé par Goigoux et ses collaborateurs (2015a et 2015b) et désigne la vitesse du déchiffrage en mettant en évidence le nombre de mots lus correctement par minute. Cela correspond à une pratique que le domaine de la logopédie utilise de longue date.

2.4 La compréhension

Jocelyne Giasson (2007) explique que la vision de la compréhension en lecture a évolué. La tradition scolaire envisageait la compréhension comme une suite d'habiletés à entraîner séparément. Par habiletés, on entend par exemple le décodage, la maîtrise de la syntaxe ou encore la mise en évidence de l'idée principale. Pourtant, un modèle intégratif est aujourd'hui retenu. En effet, le processus de lecture fait appel à de nombreuses compétences, mais il ne suffit pas de les maîtriser séparément. Pour que la lecture soit aboutie, il est nécessaire de faire entrer les habiletés en interaction. Dans cette dynamique interactive, la compréhension dépend des relations de trois variables : le lecteur, le texte et le contexte (fig. 1). Une bonne adéquation de ces variables assure une bonne compréhension, tandis qu'un désaccord entre les variables, par exemple un texte au contenu trop difficile ou une ambiance trop bruyante, entraîne un processus de compréhension problématique.

Ces variables seront explicitées, en particulier la variable du lecteur, qui implique des processus centraux dans le processus de compréhension.

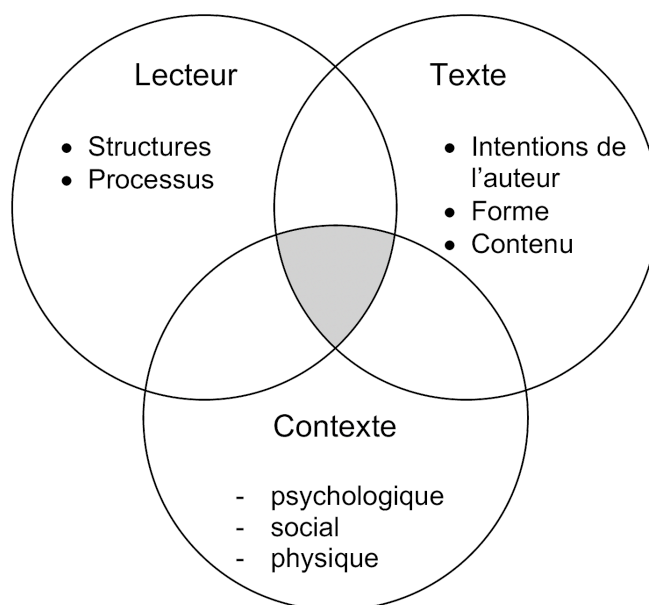


FIG. 1 : MODÈLE CONTEMPORAIN DE COMPRÉHENSION EN LECTURE (GRAPHIQUE REPRIS DE GIASSON, 2007, P. 7).

2.4.1 Le texte

Le texte contient plusieurs paramètres qui ont une influence sur l'acte de lecture : l'intention de l'auteur, la structure ou la forme du texte et son contenu. L'intention de l'auteur concerne le but qu'il lie à sa production, but qui peut parfois être recoupé avec le genre littéraire ; par exemple, il peut vouloir informer ou distraire son lectorat. La structure du texte concerne la façon dont il est organisé et est souvent en rapport au contenu, c'est-à-dire à ce que l'auteur communique (Giasson, 2007).

2.4.2 Le contexte

Le contexte est une variable portant sur les conditions dans lesquelles la lecture s'effectue. Il peut être psychologique, social ou physique. L'aspect psychologique peut avoir une grande influence sur la compréhension. En effet, l'intérêt et la motivation que présente le lecteur pour un texte mais aussi son intention de lecture, c'est-à-dire la visée qu'il attribue à la lecture, laissent une empreinte dans l'acte de lecture. Le contexte social représente les relations et les interactions entre le lecteur et d'autres personnes présentes, comme un enseignant ou un camarade. Dans le contexte physique, enfin, sont groupés les facteurs liés à l'environnement du lecteur : le matériel et l'ambiance, principalement (Giasson, 2007).



2.4.3 Le lecteur

2.4.3.1 Les structures

La troisième variable est celle du lecteur. Dans la conception de la compréhension proposée par Giasson (2007), les structures cognitives et affectives du lecteur jouent un rôle. Dans la première catégorie, les connaissances sur la langue regroupent les connaissances phonologiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques. On trouve également dans les structures cognitives du lecteur les connaissances qu'il possède sur le monde. L'organisation de ces connaissances en schémas ou réseaux mentaux permet au lecteur d'y associer de nouvelles informations pour leur faire prendre du sens et étoffer son savoir. Les structures affectives, quant à elles, englobent l'attitude et le ressenti du lecteur ainsi que ses intérêts. Ses dispositions influencent l'état d'esprit du lecteur ainsi que la compréhension qu'il fera des textes lus (Giasson, 2007).

Examinons en particulier le cas du lexique, qui fait partie des structures cognitives du lecteur. Le vocabulaire et la compréhension entretiennent une relation mutuelle (Giasson, 2007 ; Goigoux & Cèbe, 2013). En effet, un lexique riche permet de bien comprendre un texte et une bonne compréhension favorise l'acquisition de nouveaux mots. A l'inverse, une pauvreté de vocabulaire est néfaste pour la compréhension, et réciproquement (Goigoux & Cèbe, 2013). Tout comme de nouvelles connaissances véhiculées par un texte peuvent s'ancrer aux savoirs préalables du lecteur, des mots de vocabulaire inconnus peuvent être acquis au moyen de la lecture. Le contexte dans lequel le mot nouveau se trouve est porteur d'indices pour décrypter sa signification, ainsi que sa morphologie, dont une racine ou un affixe peut renseigner sur le sens (Giasson, 2007).

Enfin, se combinant aux structures cognitives et affectives du lecteur ainsi qu'aux autres variables, différents processus sont à l'œuvre.

2.4.3.2 Les processus

On envisage désormais le lecteur comme actif dans le processus de compréhension. Il ne reçoit pas l'information mais doit construire le sens du texte en faisant appel à différents processus : les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs (Giasson, 2007).

2.4.3.2.1 Les microprocessus

Un élément indispensable à l'acte de lecture est le décodage. Dans le modèle des processus de lecture, cette compétence est incluse dans ce que Giasson (2007) appelle les microprocessus. L'auteur distingue l'identification et la reconnaissance d'un mot, décodé respectivement par le procédé d'assemblage et d'adressage, selon le modèle de Coltheart (1978) repris par Auvergne *et al.* (2011). La capacité à reconnaître instantanément les mots que l'on lit permet d'économiser de l'énergie cognitive et permet donc de l'engager sur d'autres fronts comme la compréhension. Il est à noter qu'un bon déchiffrage favorise la rétention d'informations ; en effet, si la mémoire à court terme est saturée par le décodage, les idées du texte n'y auront pas leur place (Giasson, 2007).

Après la lecture des mots, les microprocessus impliquent la capacité à les associer en groupes porteurs de sens. La compréhension des mots pris séparément ne suffit pas ; il faut les organiser pour en tirer un sens général. Encore une fois, cette habileté est liée à une sorte d'optimisation cognitive, comme l'est l'automatisation du déchiffrage ; en effet, dans la mémoire à court terme, la prise en compte d'un seul groupe au lieu de plusieurs mots permet de n'occuper qu'une place. Puisque seulement quatre ou cinq entités peuvent être retenues avant d'être oubliées ou transférées vers la mémoire à long terme, cela facilite la compréhension avant que les informations stockées ne soient remplacées par de nouvelles (Giasson, 2007).

La troisième et dernière habileté des microprocessus est la microsélection. Il s'agit d'identifier ce qu'il est important de retenir dans une phrase, pour ne pas s'encombrer de détails qui se révéleront sans importance et pourraient ainsi éclipser l'idée principale (Giasson, 2007).

2.4.3.2.2 Les processus d'intégration

D'après Giasson (2007), la compréhension d'un texte n'est pas issue de la compréhension isolée des différentes phrases ; en effet, il est nécessaire de concevoir des liens entre elles. Il s'agit des processus d'intégration. Différents indices explicites assurent la cohésion du texte : les référents (anaphores) et les connecteurs. Dans le cas des référents, l'enjeu est d'identifier le référent ou antécédent, le terme qui lui est substitué ainsi que leur relation. Les connecteurs, quant à eux, permettent aux propositions de s'organiser.

Hors du champ de l'explicite, l'inférence est un lien implicite et doit donc être déduite par le lecteur. Giasson reprend le modèle de Cunningham pour classer et définir les inférences (fig. 2) (Cunningham, 1987, cité dans Giasson, 2007). Elles ne font pas toutes appel au même degré de déduction, voire de créativité. Une inférence est logique quand la déduction peut être justifiée en faisant appel à un élément du texte. L'information délivrée par le texte sera univoque mais l'inférence n'est pas forcément connue de tous. Par ailleurs, on appelle pragmatique une inférence qui suppose que le lecteur amène une hypothèse, cette hypothèse étant plausible mais non vérifiable. Une telle inférence repose sur les connaissances du lecteur. Enfin, une inférence est créative si une minorité de lecteurs seulement peut la formuler.

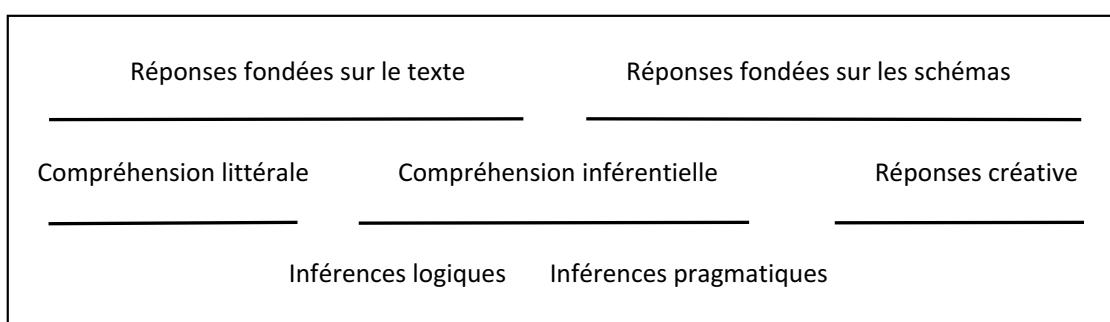


FIG. 2 : ÉCHELLE DES INFÉRENCES DE CUNNINGHAM (GRAPHIQUE REPRIS DE GIASSON, 2007, P. 61).

La résolution d'inférences constitue pour les jeunes lecteurs une tâche plus difficile que les questions littérales. Au début de l'école primaire, les élèves peuvent faire une inférence seulement si les éléments importants pour la comprendre ne sont pas éloignés les uns des autres dans le texte (Giasson, 2007).

Les inférences peuvent porter sur toutes sortes d'éléments comme un lieu, une action ou encore une relation de cause à effet (Giasson, 2007). Toutefois, Goigoux et Cèbe (2013) notent que, dans les textes narratifs, une grande part des déductions implicites concernent l'état psychologique des personnages ainsi que leurs valeurs ou encore leur but.

2.4.3.2.3 Les macroprocessus

Si les phrases d'un texte ont pu être connectées grâce aux processus d'intégration, il est encore nécessaire d'envisager le texte dans son ensemble. Pour cela, Giasson (2007) distingue trois processus : identifier l'idée principale, faire un résumé et

reconnaître la structure du texte. Ces habiletés permettent de mettre en évidence les éléments centraux et pertinents d'un texte pour en optimiser la compréhension.

2.4.3.2.4 Les processus d'élaboration

Les processus d'élaboration constituent un travail supplémentaire que le lecteur peut réaliser à propos d'un texte. Ils entrent en jeu quand le lecteur met un texte en rapport avec lui-même et ses expériences passées ; il en ressort des inférences qui ne sont pas du même type que celles que l'on ferait dans le cadre des processus d'intégration. Ces inférences sont propres au lecteur et ne sont donc pas universellement partagées, ni par les autres lecteurs, ni pas l'auteur, et ne sont pas nécessaires à la compréhension du texte (Giasson, 2007).

Les processus d'élaboration recouvrent cinq aspects, d'après Giasson (2007). Premièrement, il s'agit de la capacité à émettre des prédictions au sujet des idées du texte. Les réponses émotionnelles ou affectives constituent un autre processus d'élaboration, en lien avec l'engagement du lecteur, qui sera plus actif s'il est touché par sa lecture. Ensuite, le raisonnement inclue la capacité d'aborder un texte intellectuellement, avec un regard critique ou analytique. Le processus suivant concerne l'intégration des informations par le lecteur à ses connaissances ou le lien qu'il en fait à son expérience, dans une démarche personnelle.

Enfin, l'habileté à se représenter le texte sous forme d'image mentale permettrait au lecteur de mieux retenir l'information. Goigoux et Cèbe (2013) indiquent que la représentation mentale se construit comme le réseau de connaissances, par l'intégration des nouvelles informations à celles qui ont été préalablement connues ou lues. Il est nécessaire de réorganiser les informations en fonction de l'avancée de la lecture. Le processus reste donc temporaire tant que les données n'ont pas toutes été analysées.

2.4.3.2.5 Les processus métacognitifs

Le lecteur est amené à gérer sa lecture en y portant un regard critique et stratégique, comme s'il prenait du recul pour en assurer le contrôle. Quand on parle de lecture, les processus métacognitifs sont qualifiés plus précisément de métacompréhension. Un lecteur qui connaît son propre fonctionnement ainsi que celui de la lecture et des stratégies à adopter en cas de problème de compréhension pourra entrer dans un

processus de régulation de sa propre compréhension (Giasson, 2007). Chez Goigoux et Cèbe (2013), le même concept apparaît sous le nom d'autorégulation.

2.5 Le décodage, la fluence et la compréhension

Après avoir développé les deux paramètres de la lecture, le décodage et la compréhension, ainsi que la fluence, qui peut être vue comme une automatisation du décodage, il semble pertinent d'en synthétiser certains liens, au-delà du modèle de Gough et Tunmer (1986). Il est admis qu'un décodage difficile demande beaucoup d'énergie cognitive, dont les processus de compréhension seront donc privés (Dehaene, 2011 ; Giasson, 2007 ; Goigoux & Cèbe, 2013). En pratique, un lecteur qui consacre son attention à déchiffrer les mots ne pourra pas facilement solliciter la compétence de haut niveau que représente la compréhension. C'est une automatisation de la tâche de décodage qui lui permettra de s'attacher au sens, puisque l'attention et la mémoire de travail seront alors disponibles (Dehaene, 2011 ; Giasson, 2007 ; Goigoux & Cèbe, 2013). Une bonne fluence est signe d'automatisation du décodage ; cependant, Goigoux et Cèbe (2013) expliquent que la fluidité de la lecture, qui implique donc un décodage automatisé, n'est pas garante de la compréhension. En effet, un lecteur qui décode efficacement et rapidement n'accède pas naturellement au sens du texte qu'il lit. Un élève peut donc montrer de bonnes compétences en décodage mais pas en compréhension. Au contraire, il est possible d'être performant en compréhension sans posséder la faculté de bien décoder (Goigoux & Cèbe, 2013). Cela rejoint les conclusions de Gough et Tunmer (1986) exposées plus haut. Il semble important de préciser encore qu'un décalage entre les capacités de décodage et de compréhension orale n'est pas forcément symptomatique d'un trouble comme la dyslexie ou l'hyperlexie ; il peut relever d'un retard d'apprentissage et peut n'être que passager.

Pour améliorer la lecture, le décodage peut être travaillé et renforcé, tout comme peut l'être la compréhension. Celle-ci peut se travailler oralement sur la base de textes lus. Ceux-ci doivent être des textes écrits oralisés et donc en avoir les tournures caractéristiques (le lexique et la syntaxe), pour que les processus de compréhension soient identiques à ceux de l'écrit (Goigoux & Cèbe, 2006).

En résumé, le décodage et la compréhension semblent donc être deux paramètres qui s'influencent et qui influencent la lecture, sans toutefois avoir une relation de causalité.

En revanche, il est important de souligner que la compréhension écrite semble être tributaire du décodage, sans lequel elle ne peut avoir lieu. Autrement dit, l'automatisation du déchiffrement est essentielle pour avoir l'opportunité d'accéder au sens d'un texte mais elle ne le garantit pas. Auvergne *et al.* (2011) ainsi que Goigoux et Cèbe (2013) considèrent que compréhension et décodage de mots doivent donc être travaillés conjointement.

2.6 La recherche *Lire et écrire* (Goigoux, 2015a)

En 2011, Roland Goigoux a été l'initiateur d'un projet visant à déterminer les caractéristiques d'un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture au cours préparatoire¹ pour ainsi mettre en évidence les pratiques les plus performantes en la matière. La Direction générale des enseignements scolaires (DGESCO) du ministère français de l'Éducation nationale a donné son aval en 2012 et l'étude a été mise en œuvre entre 2013 et 2015. La recherche a donné lieu à un rapport intitulé *Lire et écrire. Rapport de recherche. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages* (Goigoux, 2015a).

2'507 élèves de 131 classes ont participé à cette étude. Une observation directe en classe a été effectuée pendant trois semaines réparties dans l'année scolaire, assurant ainsi de recueillir les véritables pratiques des enseignant-e-s. En outre, les élèves ont passé des tests à l'entrée et à la fin du CP puis à la fin du CE1. L'idée était de saisir les compétences des élèves avant et après l'étude pour en appréhender tous les effets.

Cinq domaines ont été déterminés : le code alphabétique et les procédures d'identification des mots, la compréhension des textes écrits, l'écriture, l'étude de la langue ainsi que l'acculturation à l'écrit (Goigoux, 2015a, p. 24). Trois autres paramètres ont également été mis en évidence : le caractère plus ou moins explicite de l'enseignement dispensé, les modalités de différenciation et d'aide aux élèves en difficulté ainsi que le climat de classe et l'engagement des élèves dans les tâches

¹ Le CP (cours préparatoire) et le CE1 (cours élémentaire 1) français correspondent respectivement aux 3H et 4H suisses.

scolaires (Goigoux, 2015a, p. 25). Ces huit points constituent des variables de la problématique.

Un modèle multiniveaux a été utilisé pour l'analyse des résultats, incluant des données se rapportant à l'élève lui-même et à son contexte de scolarisation. Il a permis d'étudier l'impact des variables cibles en tenant compte de paramètres multiples : les caractéristiques socio-démographiques et les résultats initiaux et finaux de chaque élève ainsi que les caractéristiques des classes et des enseignants.

Les résultats de cette recherche concernent à la fois les tests effectués par les élèves, les pratiques des enseignants et les influences de ces pratiques sur les apprentissages des élèves dans plusieurs domaines de la lecture et de l'écriture. Ils sont donc beaucoup trop étendus pour être résumés ici ; cependant, quelques éléments semblent particulièrement pertinents. On peut relever par exemple qu'à la fin du CP, les élèves lisent avec plus de justesse des mots réguliers que des mots inventés ou pseudo-mots qu'au début de la même année scolaire, ce qui laisse penser qu'ils peuvent davantage exploiter leur lexique interne. En fluence, c'est un score moyen de 39 mots lus correctement par minute qui est obtenu (Goigoux, 2015a).

Dans le domaine de la compréhension, on compte 56,6% de réussite en compréhension d'un texte entendu, qui mobilise donc les capacités de compréhension sans la contrainte du code. Quand ils doivent décoder eux-mêmes, les élèves comprennent très bien des phrases isolées (environ 80% des élèves obtiennent un résultat au-dessus de la moyenne), tandis que les résultats pour un texte suivi, même court, sont bien inférieurs (à peine plus de 50% de réussite). Quand l'implicite est en jeu, les résultats s'en ressentent donc négativement (Goigoux, 2015a).

Goigoux et ses collaborateurs (2015a) distinguent trois variables explicatives qui sont sollicitées quand les élèves sont amenés à comprendre un texte en le décodant eux-mêmes : le décodage, les habiletés phonologiques et la compréhension des textes entendus. L'implication du décodage et des capacités de compréhension dans la lecture rejoint tout à fait le « modèle simple de la lecture » de Gough et Tunmer (1986), mais Goigoux (2015a) relève donc une troisième dimension, celle de la phonologie, pour expliquer l'accomplissement d'une lecture efficace. Il est précisé que les habiletés phonologiques sont de bons prédicteurs des futures compétences des élèves en lecture. Toutefois, ce paramètre n'est pas davantage explicité.

Des analyses statistiques ont été pratiquées par les chercheurs de l'étude *Lire et écrire* (Goigoux, 2015a) et attribuent une large responsabilité à la composante de la compréhension orale dans une lecture efficace :

Si l'importance de l'influence du décodage sur la compréhension en lecture autonome est connue depuis longtemps, celle des compétences en compréhension de textes entendus est rarement prise en compte. Son poids très élevé (les trois quarts de celui imputable à l'influence du décodage) justifierait pourtant que l'on apprenne aux élèves à comprendre les textes que l'adulte lit à haute voix. En maternelle bien sûr, mais aussi au cours préparatoire et au cours élémentaire. (Goigoux, 2015a, p. 398)

Ces résultats semblent donc affiner la corrélation connue entre décodage et compréhension. Peut-être seront-ils détaillés dans les publications ultérieures annoncées dans le rapport (Goigoux, 2015a).

3 Problématique et objectif

S'il est admis que le décodage et les compétences de compréhension orale ont un rôle à jouer dans la lecture-compréhension (Auvergne *et al.*, 2011 ; Giasson, 2007 ; Goigoux & Cèbe, 2006 ; Goigoux & Cèbe, 2013 ; Gough et Tunmer, 1986), Goigoux et ses collaborateurs (2015a) ont apporté un élément supplémentaire à la discussion en indiquant un rapport de trois quarts entre la capacité brute de compréhension et le décodage, en faveur du décodage. Toutefois, le rapport de la recherche et sa synthèse (Goigoux, 2015a et b) ne détaillent pas les démarches analytiques réalisées pour arriver à ce rapport de trois quarts.

De plus, Giasson (2007) rapporte un fait supplémentaire : la compréhension d'un élève qui lit à haute voix à l'intention d'un groupe est perturbée par cette modalité de lecture (Holmes, 1985, cité dans Giasson, 2007). Joole (2008) précise qu'une lecture à haute voix peut être bénéfique pour la compréhension d'un texte, mais uniquement si une préparation permettant l'accès au sens a été préalablement effectuée sous forme de lecture silencieuse. En classe, les élèves sont fréquemment amenés à utiliser ces trois modes de réception : l'écoute d'un texte lu, la lecture à haute voix et la lecture silencieuse (dans la tête). Il semblerait donc pertinent d'associer ces trois modalités de lecture à une recherche sur la lecture-compréhension.

Ces données aboutissent à une problématique générale :

Chez des apprentis lecteurs, quels sont les liens entre le décodage, la compétence de compréhension orale, les modalités de lecture et la lecture-compréhension ?

Pour répondre à cette question, l'objectif principal est de soumettre à des élèves qui apprennent à lire des tests impliquant ces paramètres afin d'en évaluer l'impact et d'explicitier les liens entre la qualité du décodage, la qualité des compétences de compréhension brutes et la qualité de la lecture-compréhension, ainsi que les liens entre les modalités de lecture et l'efficacité de la compréhension.

3.1 Questions de recherche et hypothèses

Pour affiner la problématique, deux questions de recherche ont été formulées, ainsi que des hypothèses élaborées en fonction de la littérature scientifique.

Question de recherche n° 1 :

Dans quelle mesure un décodage laborieux ou une faible capacité de compréhension orale entravent-ils la lecture-compréhension d'un texte ?

Hypothèse :

Un élève fait preuve d'une lecture-compréhension plus efficace s'il maîtrise mieux le décodage que la compréhension orale. En effet, le décodage revêt un poids plus important que la capacité de compréhension orale dans la lecture-compréhension (Goigoux, 2015a).

Question de recherche n° 2 :

Dans quelle mesure la lecture à haute voix sans préparation entrave-t-elle la lecture-compréhension d'un texte ?

Hypothèse :

Un élève qui lit à haute voix pour un public accède à une compréhension moins aboutie que s'il le lisait dans sa tête (Holmes, 1985, cité dans Giasson, 2007). En effet, un élève qui lit à haute voix investit de l'énergie dans la prononciation et l'énonciation du texte au détriment de la construction du sens. Dans ce cas, les efforts sont dirigés vers l'oralisation plutôt que vers la compréhension.

Ainsi, la présente recherche se propose d'examiner les capacités de décodage et de compréhension d'une cohorte d'élèves de début de 4H concernant des textes entendus, lus à haute voix et lus silencieusement.

4 Méthodologie

4.1 Adaptation des tests

Le décodage, la fluence et la compréhension font partie des domaines étudiés par Goigoux et ses collaborateurs dans le cadre de la recherche *Lire et écrire* (Goigoux, 2015a). Ces tests ont été élaborés par des spécialistes du domaine de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et ont déjà été éprouvés sur le terrain. De plus, des résultats à large échelle existent déjà et montrent que les tests peuvent notamment servir à mettre en évidence les liens entre le décodage et la compréhension. Il a donc paru légitime d'utiliser les épreuves de *Lire et écrire* (Goigoux, 2015a) pour mener à bien cette étude.

Avant toute chose, signalons que les tests et les protocoles de passation avec les grilles de cotation se trouvent en annexes.

Les tests de fin de CP ont été sélectionnés pour le début de la 4H. En effet, l'avancée des élèves en lecture peut être comparable, puisque, que ce soit à la fin du CP ou au début de la 4H, ils ont bénéficié d'environ une année d'apprentissage de la lecture.

Le but de cette recherche étant d'examiner les liens entre le décodage et la compréhension, les épreuves ne touchant pas à ces deux domaines n'ont pas été conservées. Ainsi, les exercices de phonologie (suppression de la première syllabe et du premier phonème d'un mot) n'ont pas été retenus, de même que les épreuves d'écriture. Ces dernières étaient composées d'une dictée, d'une production de texte sur la base de quatre vignettes et d'un exercice de copie (Goigoux, 2015a).

Les tests de lecture de mots familiers et de pseudo-mots en une minute ont été repris tels quels. Ils sont composés respectivement de 35 et de 30 mots. Chaque mot vaut un point ; dans chaque test, cinq mots présentent des lettres dont la prononciation est conditionnelle et apportent un point supplémentaire. L'épreuve de fluence est un texte suivi (texte « Petit dinosaure ») qui permet de déterminer le nombre de mots que l'enfant lit correctement en une minute en soustrayant au total de mots lus les mots

ayant engendré des erreurs de lecture. Ces trois premiers exercices servent à évaluer la connaissance du code.

En ce qui concerne l'évaluation de la compréhension, dans le cadre de ce travail, trois modes de lecture sont privilégiés pour examiner la compréhension sous plusieurs angles : la lecture par autrui, la lecture à haute voix et la lecture silencieuse ou dans la tête. L'idée était donc de soumettre aux élèves un texte qui leur serait lu, un texte qu'ils liraient à haute voix ainsi qu'un texte qu'ils liraient silencieusement.

La recherche *Lire et écrire* (Goigoux, 2015a) propose d'abord un exercice de compréhension portant sur des phrases non reliées sémantiquement. Celui-ci n'a pas été retenu pour privilégier des textes plutôt que des phrases et favoriser la mobilisation de processus d'intégration et de macroprocessus (Giasson, 2007). Parmi les deux textes entendus prévus pour la fin de CP, « Anatole » a été retenu parce qu'il avait donné lieu à des résultats moins bons que l'autre texte, « Le bel oiseau et la pluie », dans les résultats de la recherche française ; il semble donc plus discriminant. Les quatre questions posées après l'écoute du texte permettent de totaliser cinq points.

Le texte de compréhension en lecture autonome (« La poule noire et ses trois poussins ») a été repris sans modification pour le test de lecture silencieuse. L'exercice implique la fabrication de l'illustration au moyen d'un décor et de plusieurs personnages après la première partie de l'histoire, pour un total de douze points. Ensuite, six questions de compréhension faisant suite à la deuxième partie de l'histoire sont posées ; chacune vaut deux points.

Pour répondre aux exigences de mes questions de recherche, il manquait un troisième texte qui serait lu à haute voix par les élèves. Il a d'abord été envisagé de choisir le texte entendu « Le bel oiseau et la pluie » et d'en changer la modalité de lecture ; cependant, ce texte semblait trop difficile et trop long. J'ai donc décidé de composer un texte de longueur semblable à la moitié du texte « La poule noire et ses trois poussins » pour garder une homogénéité dans la longueur des blocs de textes que l'enfant serait amené à lire. J'ai ensuite conçu quatre questions sur le modèle de celles du texte entendu « Anatole ». Ainsi, trois questions littérales portent sur des informations explicites (un point par question) et une question inférentielle nécessite la compréhension d'un élément implicite (deux points). Une grille de cotation a été élaborée d'après celle du texte entendu. Ce troisième texte, intitulé « Le pirate », a

donc été pensé en adéquation avec les caractéristiques des autres textes dans sa structure, ses questions et son évaluation.

En résumé, le test est composé de deux volets : le déchiffrage et la fluence, qui servent à évaluer la connaissance du code, ainsi que la compréhension de textes.

4.2 Mise en œuvre et recueil des résultats

Trois enseignantes de 4H de la même école ont répondu positivement à ma démarche, avec l'accord de leur responsable d'établissement. Les tests ont eu lieu au début du mois de septembre 2017. Le but de cette recherche étant d'examiner le lien entre décodage et compréhension en particulier quand des problèmes se posent, il a été demandé aux enseignantes de sélectionner en priorité les élèves ayant des difficultés de lecture et de compréhension ainsi que quelques élèves présentant de la facilité, à titre de comparaison.

33 élèves (19 garçons et 14 filles) ont accepté de passer les tests, qui se sont déroulés de manière individuelle hors de la classe.

Pendant les tests, les résultats de chaque élève étaient consignés : ceux des exercices de déchiffrage et de fluence étaient directement indiqués au moyen des tableaux correspondants et les réponses aux questions de compréhension ont été notées par écrit sur ordinateur.

Dans un deuxième temps, les résultats ont été traités au moyen des tableaux de cotation et les scores ont ainsi été déterminés. Ils ont ensuite été regroupés sur un document par élève puis reportés dans un tableau Excel. Les points obtenus par chaque élève pour chaque exercice y sont visibles. De plus, les exercices sont regroupés par catégories pour former des totaux intermédiaires : la catégorie « décodage » comporte les deux exercices de lectures de mots et est ensuite associée à la fluence. La catégorie « compréhension » est quant à elle constituée des trois volets développés dans les tests. Le tableau des scores se trouve en annexes.

Précisons encore que si la recherche *Lire et écrire* a pu compter sur une diversité géographique et sociale, il n'en va pas de même pour les tests que j'ai menés. Tous les élèves proviennent de la même école et la situation socio-économique de leur famille n'est pas prise en compte. De même, les données comme les langues parlées à la maison et l'âge des enfants ne sont pas intégrées à l'analyse.

De fait, le modèle d'analyse multiniveaux de la recherche française ne pouvait pas être appliqué à mon travail, puisqu'il fait état de données à large échelle dont je ne dispose pas.

5 Résultats

Les résultats seront d'abord décrits puis analysés. Initialement présentés sous forme de points, ils sont également exprimés en pourcentages, pour les rendre comparables sur la base d'une même échelle. Le score maximal possible est alors considéré comme le 100% et le score obtenu est formulé en proportion.

5.1 Première partie : décodage

5.1.1 Présentation des résultats

5.1.1.1 Lecture de mots familiers en une minute (tabl. 1)

Le score maximal possible à l'épreuve de lecture de mots familiers en une minute est de 40 points. Huit élèves ont atteint ce score, tandis que le résultat le plus faible, 13 points, est obtenu par deux élèves. La moyenne est de 30,5² points avec un écart-type de 9,7 tandis que la médiane se situe à 35 points. Il est encore à noter que 16 élèves ont lu tous les mots en moins de 60 secondes.

	Moyenne	Médiane	Ecart-type	Minimum	Maximum	Score maximal possible
Points	30,5	35	9,7	13 (2 élèves)	40 (8 élèves)	40
%	76,3	87,5	24,3	32,5	100	100

TABL. 1 : STATISTIQUES DE L'ÉPREUVE DE LECTURE DE MOTS FAMILIERS.

5.1.1.2 Lecture de pseudo-mots en une minute (tabl. 2)

L'épreuve de lecture de pseudo-mots en une minute permet d'obtenir un score maximal de 35 points. Le score le plus haut effectivement enregistré est de 32 points et concerne quatre élèves. Les 12 points obtenus par un élève constituent le résultat

² Les scores ont été arrondis au dixième.

le plus faible. La moyenne est de 23,5 points avec un écart-type de 6,5 et la médiane est de 24. Il aura fallu moins de 60 secondes à 14 élèves pour lire la totalité des mots.

	Moyenne	Médiane	Ecart-type	Minimum	Maximum	Score maximal possible
Points	23,5	24	6,5	12 (1 élève)	32 (4 élèves)	35
%	67	68,6	18,6	34,3	91,4	100

TABL. 2 : STATISTIQUES DE L'ÉPREUVE DE LECTURE DE PSEUDO-MOTS.

5.1.1.3 Total des deux épreuves de décodage (tabl. 3)

Si l'on examine le total des deux épreuves de décodage, on note que deux élèves ont atteint un score de 72 points sur les 75 qu'il est possible d'obtenir au maximum. Un élève a comptabilisé 26 points, ce qui correspond au score le plus faible de l'échantillon. La moyenne est de 54 avec un écart-type de 15,6. La médiane est de 61 points.

	Moyenne	Médiane	Ecart-type	Minimum	Maximum	Score maximal possible
Points	54	61	15,6	26 (1 élève)	72 (2 élèves)	75
%	72	81,3	20,8	34,7	96	100

TABL. 3 : STATISTIQUES DU TOTAL DES ÉPREUVES DE DÉCHIFFRAGE.

5.1.2 Interprétation (fig. 3)

Si le rapport de recherche *Lire et écrire* indique que les épreuves de lecture de mots familiers et de pseudo-mots servent à évaluer la compétence en décodage (Goigoux, 2015a), on peut affiner ce constat et affirmer que l'épreuve de mots familiers vise à évaluer en particulier la compétence d'adressage. En effet, les mots choisis pour le test se rencontrent fréquemment en français et certains font partie de ce qu'on appelle les « mots outils ». Pour lire cette liste, les élèves peuvent, s'ils en sont en mesure, faire appel à leur capacité d'adressage. L'épreuve de lecture de pseudo-mots, quant

à elle, vise la capacité à déchiffrer des mots courts, inconnus, c'est-à-dire à lire par assemblage sans pouvoir faire appel à la capacité d'adressage.

Pour la majorité des élèves (24 élèves sur 33, c'est-à-dire 72,7%), la lecture des mots familiers a obtenu un meilleur score que la lecture des pseudo-mots. Ce constat se retrouve aussi dans la recherche *Lire et écrire* : à la fin du CP, la moyenne de lecture des mots familiers est de 32,8 points et celle de la lecture de pseudo-mots de 26,2, avec une moyenne totale de 59,1 points (Goigoux, 2015a).

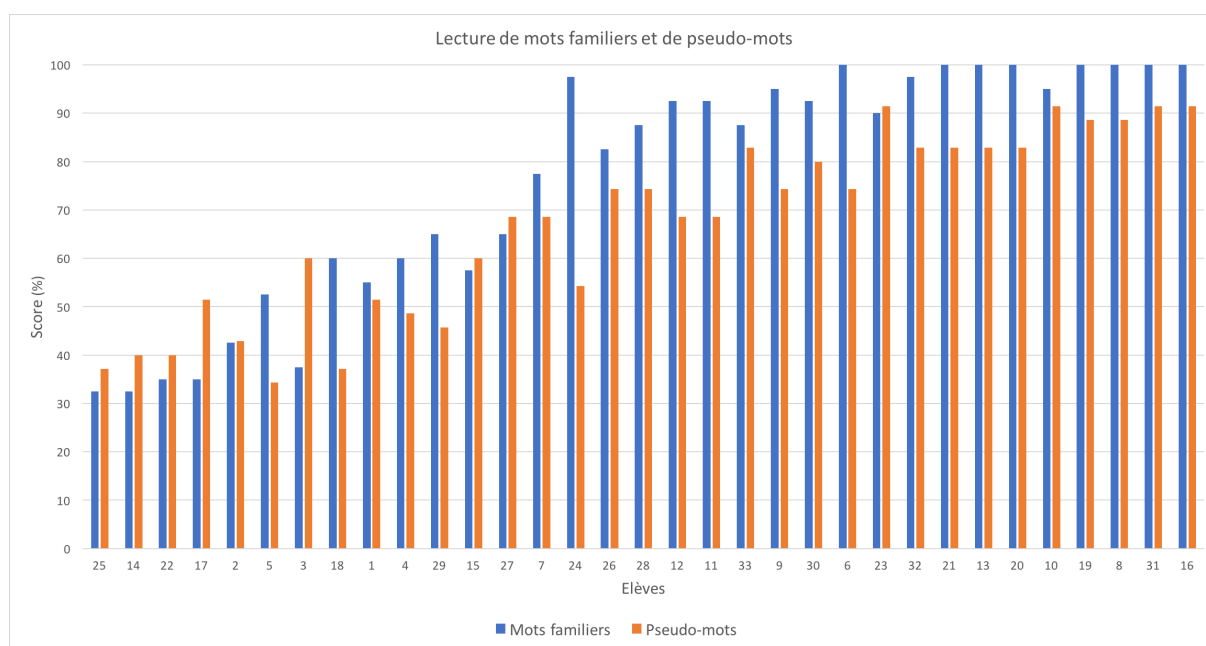


FIG. 3 : SCORE AUX ÉPREUVES DE LECTURE DE MOTS FAMILIERS ET DE PSEUDO-MOTS (ORDRE CROISSANT DES TOTAUX, QUI N'APPARAISSENT PAS, EN POURCENTAGES).

La différence de score moyenne entre les deux exercices pour un même élève est de 13,2%. On compte une différence de 0,4% pour l'élève qui a fait le moins de différence entre les deux exercices et de 43,2% pour l'élève qui a fait la plus grande différence.

Si la plupart des élèves a donc abouti à un résultat assez proche aux deux exercices de décodage, il est intéressant de noter l'exemple de l'élève 24 qui a obtenu la différence maximale de 43,2% et qui a donc très bien réussi à lire les mots familiers (39/40 points) mais a réalisé un faible score en lecture des pseudo-mots (19/35 points). Compte tenu de son score de 46, en-dessus de la moyenne générale (34,9), à l'épreuve de fluence, on pourrait interpréter cet écart comme une grande capacité à reconnaître globalement les mots qui, dans le processus de lecture, pourrait compenser une faible capacité de décodage par assemblage.

Parmi les 9 élèves qui ont réalisé un meilleur score à l'exercice de lecture de pseudo-mots, 7 élèves ont atteint des scores relativement proches (3,6% d'écart en moyenne). Les élèves 3 et 17 ont, quant à eux, réalisé une différence de respectivement 22,5% et 16,4%, ce qui tend à signifier que leur capacité de décodage est meilleure quand ils sont en présence de mots pour lesquels ils sont obligés d'utiliser le mode d'assemblage. On peut proposer l'hypothèse qu'ils font appel à leur capacité d'adressage le cas échéant sans toutefois y réussir pleinement et que leur tentative pour reconnaître les mots les mène donc parfois sur une mauvaise piste. Toutefois, cette hypothèse est à prendre avec précaution car les deux élèves en question semblaient faire appel à un processus de déchiffrement par assemblage pour les mots familiers également, même si ce constat reste subjectif.

On remarque également que les quatre élèves qui ont réalisé les moins bons scores de décodage (élèves 14, 17, 22 et 25) ont fait un meilleur résultat à l'épreuve de lecture de pseudo-mots. Pour eux, il semblerait que les mots courants ne présentent pas d'avantage par rapport à des pseudo-mots. Cela reviendrait à dire que tous les mots auxquels ils sont confrontés représentent des mots inconnus à déchiffrer.

Finalement, il semblerait que la tendance qui ressort des résultats aux deux exercices de décodage soit une meilleure capacité à lire des mots familiers que des mots inventés, ce qui accorde de l'importance à l'entraînement de la lecture des mots fréquents et des « mots outils ».

5.2 Deuxième partie : fluence

5.2.1 Présentation des résultats (tabl. 4)

La moyenne à l'épreuve de fluence est de 34,9 points avec un écart-type de 26, tandis que la médiane est de 28 points. On constate un score de 6 points, qui constitue le score le plus faible, et un score de 98, qui constitue le plus élevé de l'échantillon. Le score maximal possible est de 102. Précisons encore que deux élèves ont lu le texte en entier en moins d'une minute.

	Moyenne	Médiane	Ecart-type	Minimum	Maximum	Score maximal possible
Points	34,9	28	26	6 (1 élève)	98 (1 élève)	102
%	34,2	27,5	25,5	5,9	96,1	100

TABL. 4 : STATISTIQUES DE L'ÉPREUVE DE FLUENCE.

5.2.2 Interprétation (fig. 4)

L'épreuve de fluence montre une très grande disparité entre les élèves. En effet, l'étendue des résultats va de 6 à 98 mots correctement lus par minute. Si l'on se base sur ces chiffres, on constate que l'élève qui montre le meilleur score lit plus de 16 fois plus efficacement que celui qui a obtenu le score le plus faible. Ce dernier est l'élève 22, dont le profil est analysé au chapitre 5.5.3 sur les liens entre les compétences techniques, la compréhension orale et la lecture-compréhension.

Il est intéressant de noter qu'un même score peut être obtenu par un élève qui a lu beaucoup de mots avec beaucoup d'erreurs et par un autre qui a lu peu de mots mais tous correctement. Ainsi, on trouve des proportions d'erreurs par rapport au nombre de mots lus au total allant de 3,3 à 62,5%. Par exemple, il est plus efficace de lire seulement 17 mots ne comportant qu'une erreur (élève 5) que de lire 29 mots avec 14 erreurs (élève 3), pour un résultat similaire de respectivement 16 et 15 mots correctement lus par minute.

Le nombre d'erreurs ne semble pas être dépendant du nombre de mots lus au total, de bons résultats pouvant être liés à un grand nombre d'erreurs, tout comme un résultat faible peut ne s'accompagner que d'un nombre réduit d'erreurs.

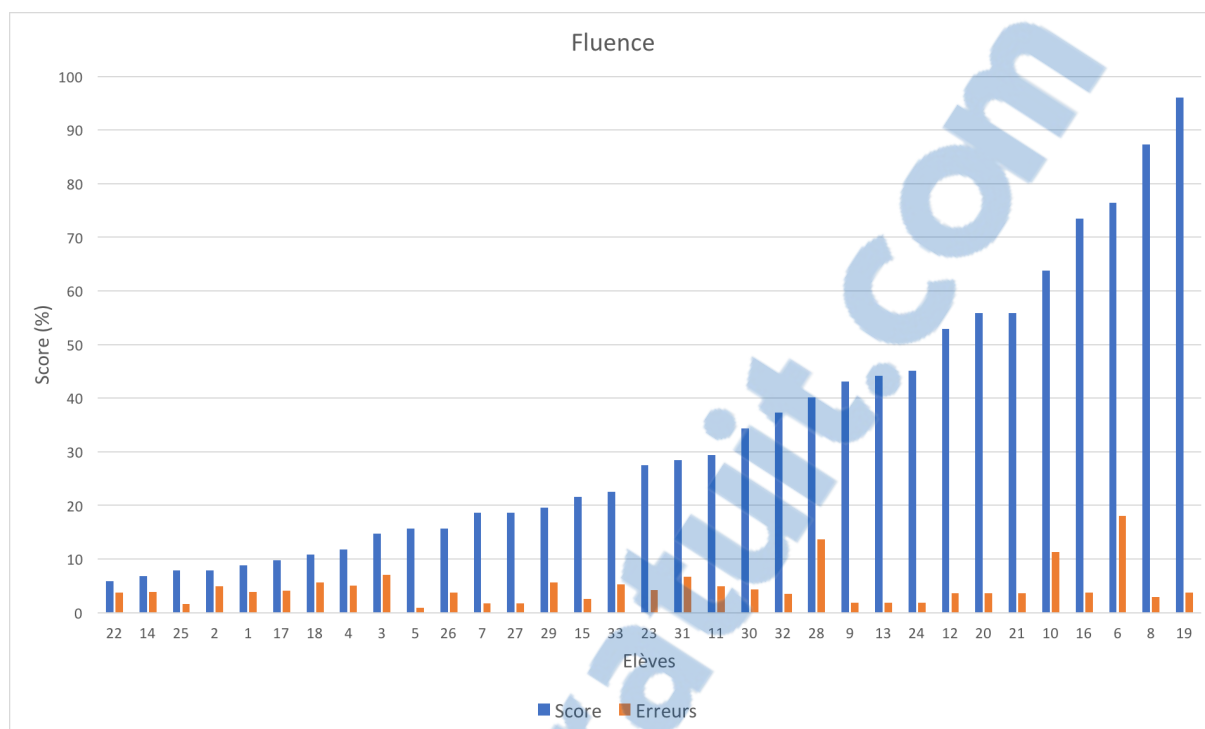


FIG. 4 : SCORES À L'ÉPREUVE DE FLUENCE AVEC PROPORTION D'ERREURS (ORDRE CROISSANT DES SCORES, EN POURCENTAGES).

5.3 Décodage et fluence

Les exercices de décodage et de fluence font appel au même principe : compter le nombre de mots correctement lus en une minute, mais l'épreuve de fluence revêt des paramètres supplémentaires en ce qu'elle est composée de mots plus complexes qui forment un texte suivi. Cela implique donc une lecture continue et des mots s'influençant (les marques du genre ou du nombre, par exemple).

Sur la base de leur similitude, il est donc pertinent de comparer les résultats des épreuves de décodage et de fluence.

Dans les deux épreuves de décodage, la médiane est supérieure à la moyenne (fig. 5). Cela indique qu'on est en présence de plus de bons résultats que de moins bons. Les écarts-types de ces deux épreuves sont assez semblables : en pourcentages, 24,25 pour les mots familiers et 18,58 pour les pseudo-mots. Cela signifie que les résultats sont répartis de manière plutôt homogène. L'épreuve de fluence, quant à elle, est la seule épreuve du test (voir aussi la section concernant les épreuves de compréhension) à montrer une médiane inférieure à la moyenne : on compte davantage de mauvais scores que de bons.

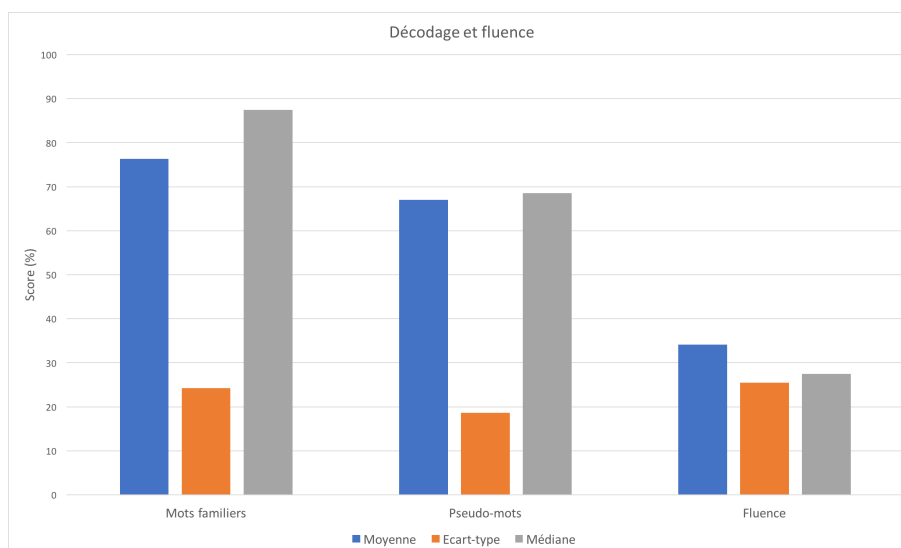


FIG. 5 : MOYENNES, ÉCARTS-TYPES ET MÉDIANES DES ÉPREUVES DE DÉCODAGE ET DE FLUENCE (EN POURCENTAGES).

On constate que les élèves qui ont bien réussi l'épreuve de fluence ont également bien réussi celle de décodage (fig. 6). En effet, les élèves qui sont au-dessus de la moyenne pour la fluence le sont également pour le décodage.

A l'inverse, des élèves ayant obtenu un bon score de décodage ont parfois atteint un faible taux de mots correctement lus par minute (fig. 7). Par exemple, l'élève 31, avec le meilleur score de décodage (72/75), a réalisé un résultat assez faible en fluence (29/102).

Ces résultats doivent être pondérés par le fait que les mots du texte de fluence sont plus complexes à lire, notamment par leur longueur et par les morphogrammes grammaticaux. Dans le même ordre d'idée, on remarque que les épreuves de décodage aboutissent à des résultats plus hauts et plus homogènes que l'épreuve de fluence. La moyenne du décodage est de 72% et celle de la fluence de 34,2%, avec des écarts-type de respectivement 20,8 et 25,5. Cela confirme la difficulté supérieure de l'épreuve de fluence par rapport à celle de décodage, pour les élèves de l'échantillon, en début de 4H.

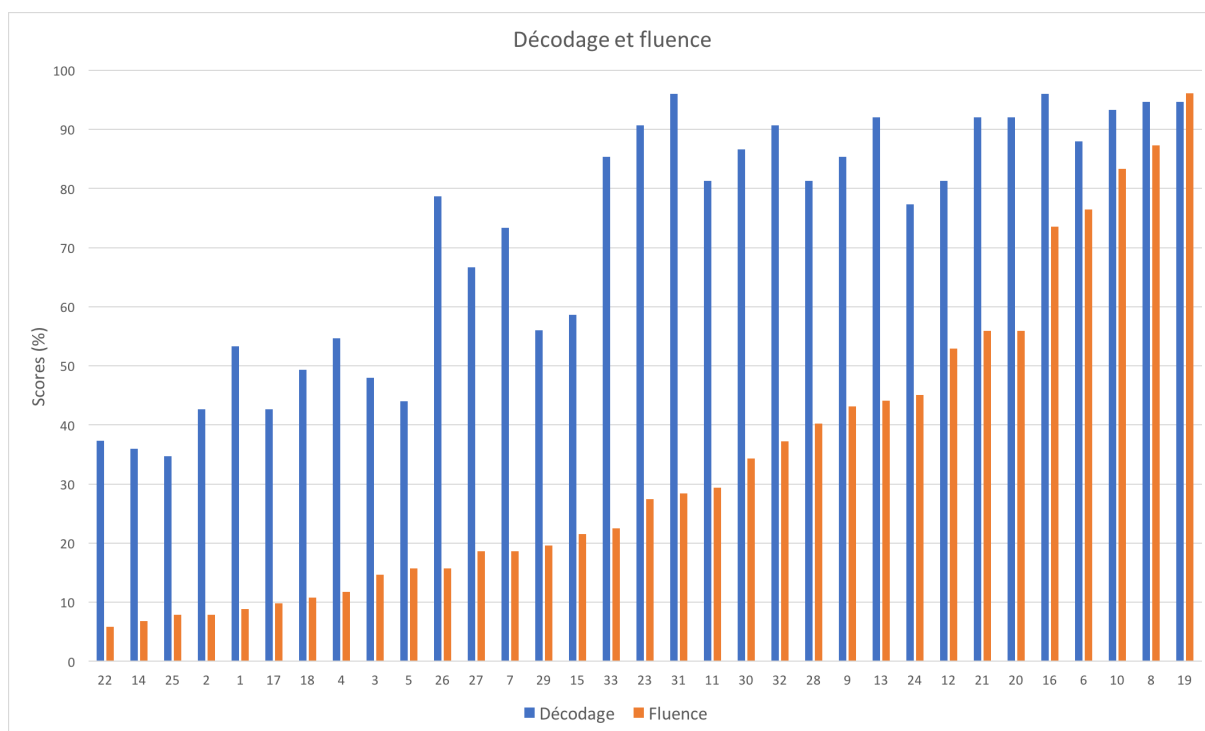


FIG. 6 : SCORES AUX ÉPREUVES DE DÉCODAGE ET DE FLUENCE (ORDRE CROISSANT DES SCORES DE FLUENCE, EN POURCENTAGES).

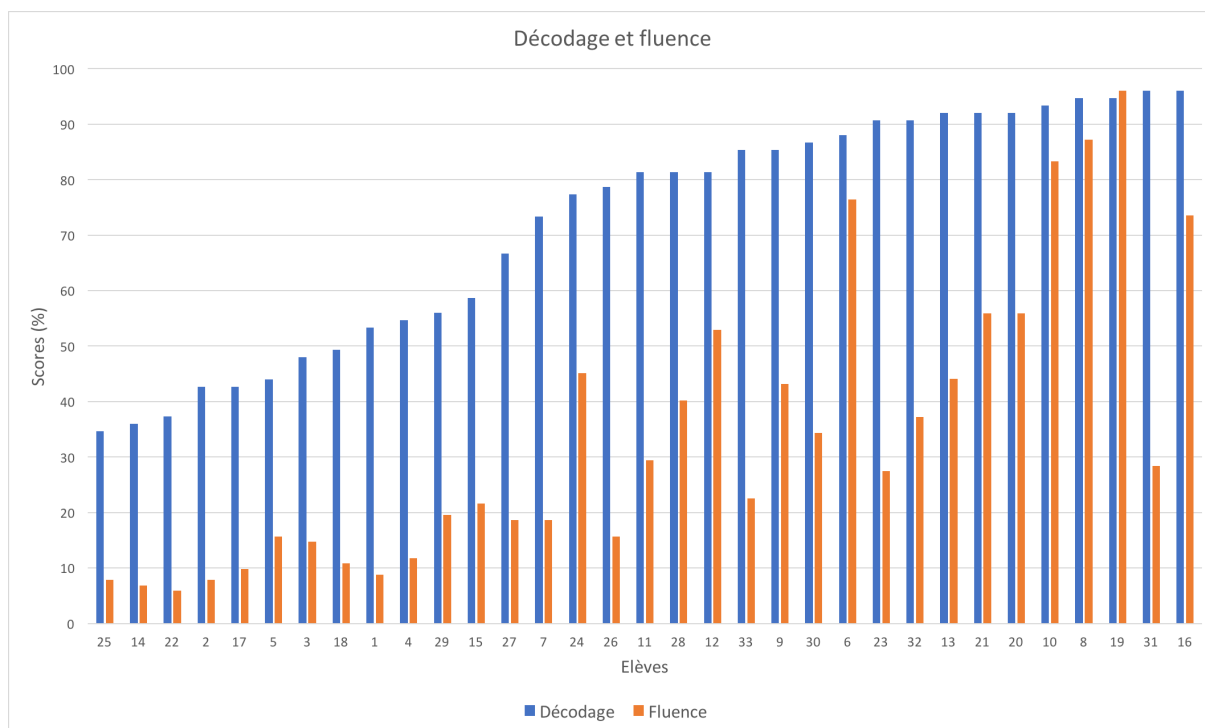


FIG. 7 : SCORES AUX ÉPREUVES DE DÉCODAGE ET DE FLUENCE (ORDRE CROISSANT DES SCORES DE DÉCODAGE, EN POURCENTAGES).

5.4 Troisième partie : compréhension

5.4.1 Présentation des résultats

5.4.1.1 Texte entendu (tabl. 5)

Les quatre questions de compréhension faisant suite au texte entendu (« Anatole ») permettent de totaliser un maximum de 5 points, que huit élèves ont atteint, tandis que le score minimal de 0 point est obtenu par un élève. La moyenne et la médiane s'élèvent à 3 points et l'écart-type à 1,4.

	Moyenne	Médiane	Ecart-type	Minimum	Maximum	Score maximal possible
Points	3	3	1,4	0 (1 élève)	5 (8 élèves)	5
%	60,6	60	28,5	0	100	100

TABL. 5 : STATISTIQUES DE L'ÉPREUVE DE COMPRÉHENSION DU TEXTE ENTENDU.

Les quatre questions ont donné lieu à respectivement 31, 22, 19 et 14 bonnes réponses sur 33 avec des moyennes de respectivement 93,9%, 66,7%, 57,6% et 42,4% (fig. 8). La dernière question vaut 2 points, contre 1 point pour les autres questions, car elle implique une inférence. C'est justement cette question qui a obtenu le moins bon score.

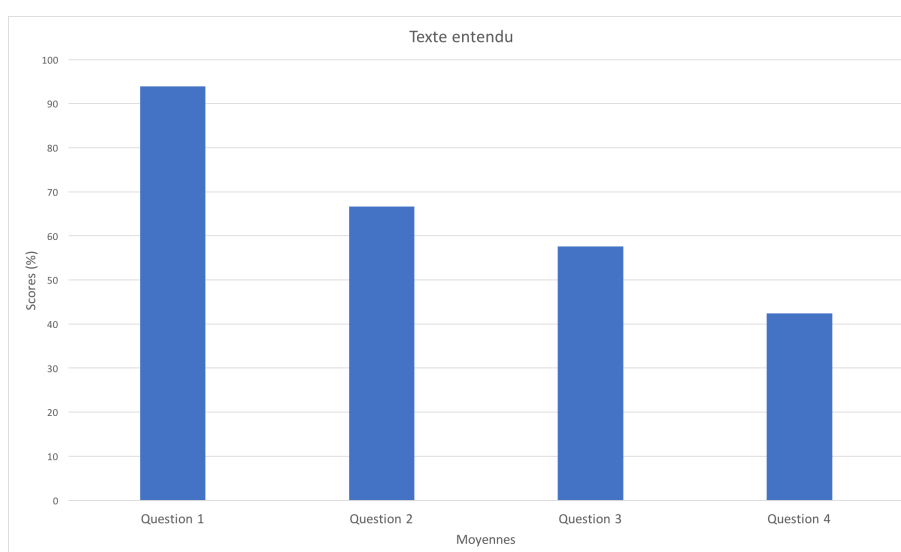


FIG. 8 : MOYENNES DES RÉSULTATS DES QUATRE QUESTIONS SE RAPPORTANT AU TEXTE ENTENDU (EN POURCENTAGES).

5.4.1.2 Texte lu à haute voix (tabl. 6)

5 points constituent le total maximal de l'épreuve de compréhension du texte lu à haute voix (« Le pirate »). On constate une moyenne de 4,1 points, une médiane de 5 points et un écart-type de 1,2. Le score minimal, obtenu par trois élèves, est 1 point, tandis que le score maximal de 5 points est atteint par 18 élèves.

	Moyenne	Médiane	Ecart-type	Minimum	Maximum	Score maximal possible
Points	4,1	5	1,2	1 (3 élèves)	5 (18 élèves)	5
%	82,4	100	24,5	20	100	100

TABL. 6 : STATISTIQUES DE L'ÉPREUVE DE COMPRÉHENSION DU TEXTE LU À HAUTE VOIX.

Le test a conduit à respectivement 23, 30, 27 et 29 bonnes réponses sur 33 aux quatre questions qui étaient posées, c'est-à-dire 69,7%, 90,9%, 81,8% et 87,9% de moyenne (fig. 9). La question amenant une inférence, qui rapportait 2 points et non pas 1, est la question 3, celle qui a donné lieu au deuxième moins bon score.

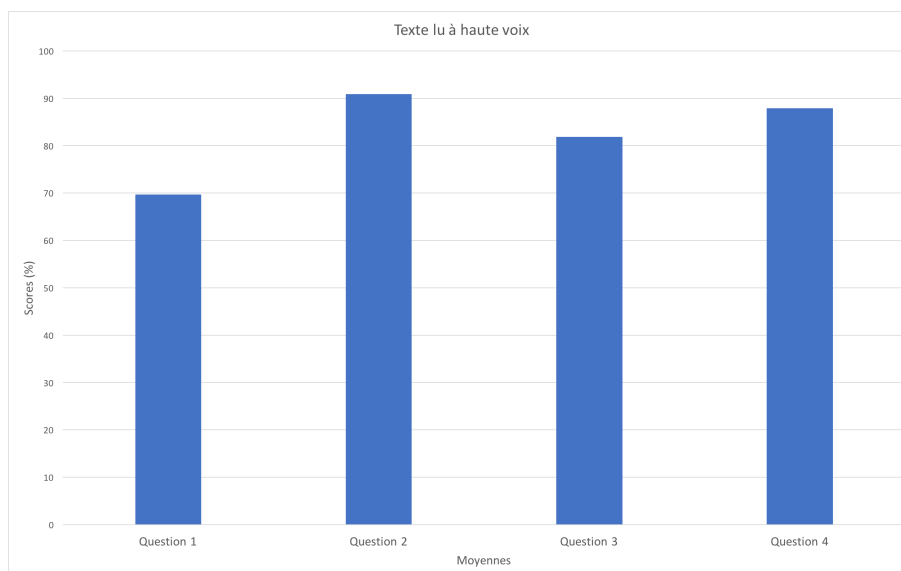


FIG. 9 : MOYENNES DES RÉSULTATS DES QUATRE QUESTIONS SE RAPPORTANT AU TEXTE LU À HAUTE VOIX (EN POURCENTAGES).

5.4.1.3 Texte lu silencieusement

5.4.1.3.1 Première partie : reconstitution d'une illustration (tabl. 7)

Après la première partie du texte lu silencieusement, les 33 élèves ont obtenu une moyenne de 6,8 points à l'épreuve de restitution de l'illustration de l'histoire, sur un total maximal de 12 points. Un élève a obtenu ce score maximal, alors que deux élèves n'ont réalisé aucun point. La médiane se situe à 8 points et l'écart-type est de 3,1.

	Moyenne	Médiane	Ecart-type	Minimum	Maximum	Score maximal possible
Points	6,8	8	3,1	0 (2 élèves)	12 (1 élève)	12
%	56,6	68,7	25,9	0	100	100

TABL. 7 : STATISTIQUES DE LA PREMIÈRE PARTIE DE L'ÉPREUVE DE COMPRÉHENSION DU TEXTE LU SILENCIEUSEMENT.

Les rubriques n° 1, 2, 3 et 5 permettent de récolter 0, 1 ou 2 points, tandis que la 4^{ème} et la 6^{ème} attribuent 0 ou 2 points. Cela donne lieu, dans l'ordre des questions, à des moyennes de 78,8%, 57,6%, 62,1%, 39,4%, 68,2% et 33,3% (fig. 10).

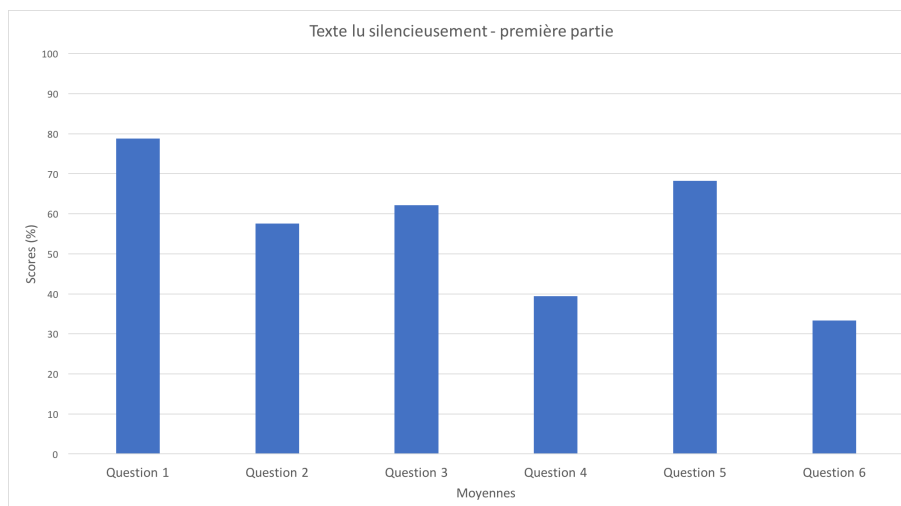


FIG. 10 : MOYENNES DES RÉSULTATS DES SIX QUESTIONS SE RAPPORTANT À LA PREMIÈRE PARTIE DU TEXTE LU SILENCIEUSEMENT (EN POURCENTAGES).

5.4.1.3.2 Deuxième partie : questions de compréhension (tabl. 8)

À la suite de la deuxième partie de l'histoire lue silencieusement, les 6 questions de compréhension ont donné lieu à une moyenne de 4,5 sur 9 points. La médiane se situe

à 5 points et l'écart-type est de 2,7. On note un score minimal de 0 point obtenu par un élève et un score maximal de 9 points réalisé par deux élèves.

	Moyenne	Médiane	Ecart-type	Minimum	Maximum	Score maximal possible
Points	4,5	5	2,7	0 (1 élève)	9 (2 élèves)	9
%	49,5	55,6	29,6	0	100	100

TABL. 8 : STATISTIQUES DE LA DEUXIÈME PARTIE DE L'ÉPREUVE DE COMPRÉHENSION DU TEXTE LU SILENCIEUSEMENT.

Les 1^{ère}, 2^{ème} et 4^{ème} questions rapportent 1 point ; les 3^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} 2 points. Exprimées en pourcentages, les moyennes sont, dans l'ordre des questions, de 45,5%, 48,5%, 60,6%, 78,8%, 18,2% et 57,6% (fig. 11).

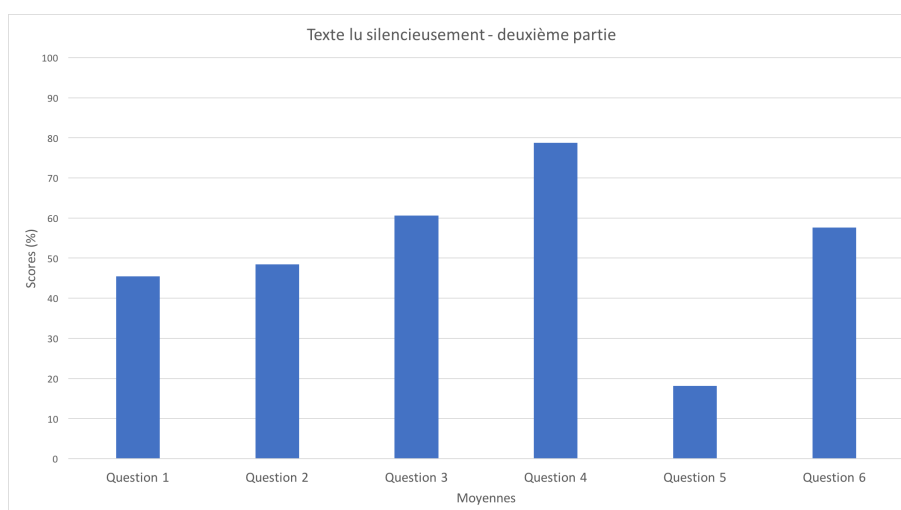


FIG. 11 : RÉSULTATS DES SIX QUESTIONS SE RAPPORTANT À LA DEUXIÈME PARTIE DU TEXTE LU SILENCIEUSEMENT (EN POURCENTAGES).

5.4.2 Interprétation (fig. 12-16)

Les épreuves de compréhension ont toutes donné lieu à des résultats très contrastés. Les scores présentent une large étendue, allant du score nul au score maximal, sauf pour l'épreuve du texte lu à haute voix qui n'a enregistré aucun score nul.

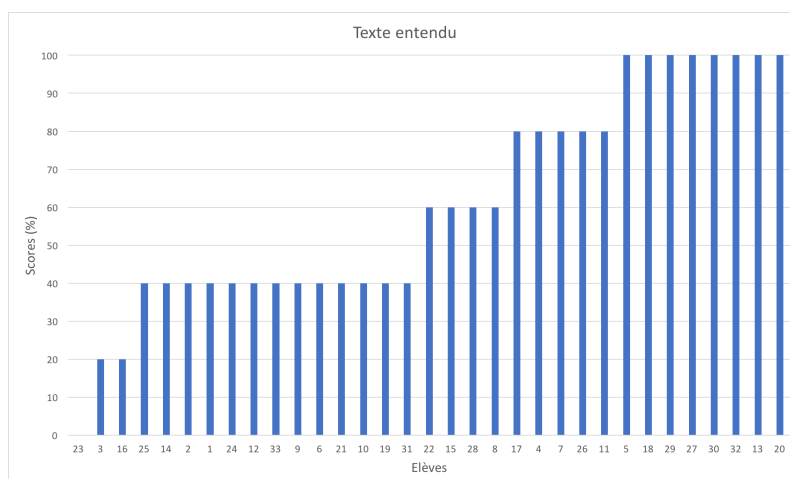


FIG. 12 : RÉSULTATS À L'ÉPREUVE DU TEXTE ENTENDU (ORDRE CROISSANT DES SCORES, EN POURCENTAGES).

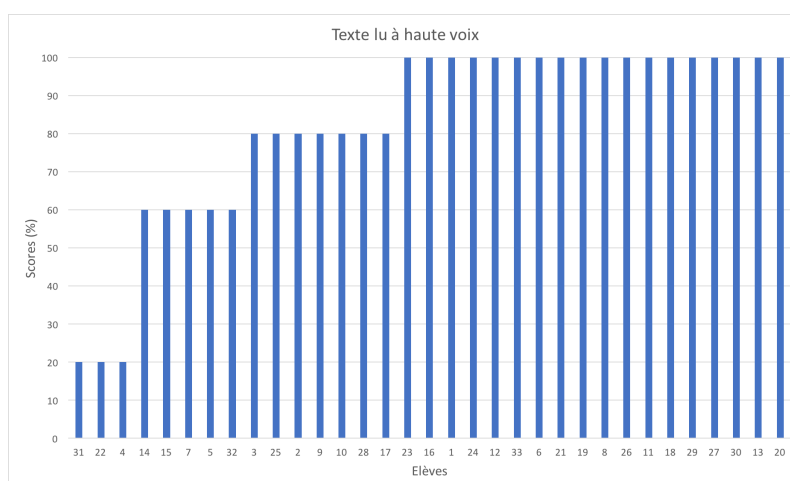


FIG. 13 : RÉSULTATS À L'ÉPREUVE DU TEXTE LU À HAUTE VOIX (ORDRE CROISSANT DES SCORES, EN POURCENTAGES).

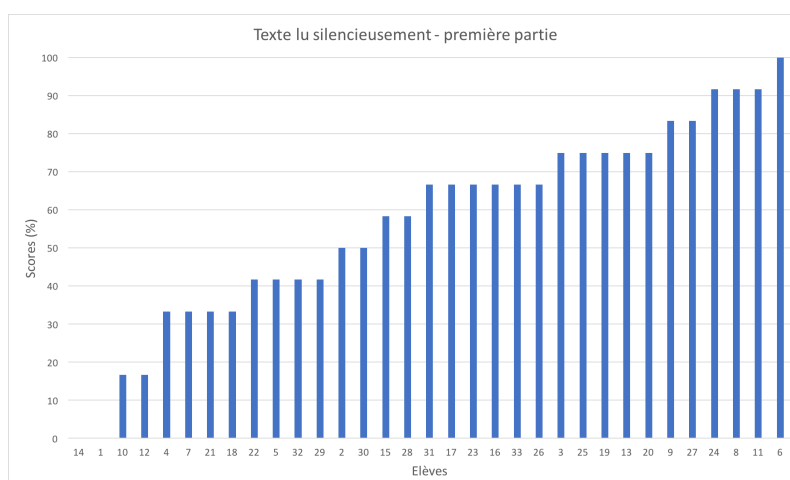


FIG. 14 : RÉSULTATS À LA PREMIÈRE PARTIE DE L'ÉPREUVE DU TEXTE LU SILENCIEUSEMENT (ORDRE CROISSANT DES SCORES, EN POURCENTAGES).

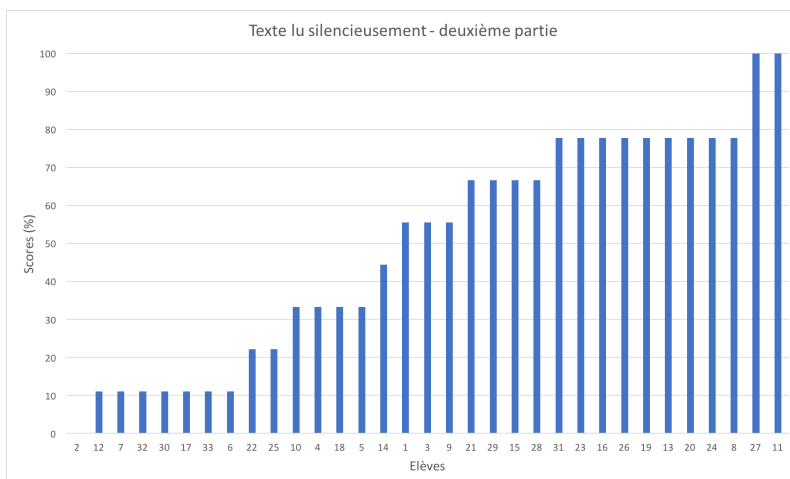


FIG. 15 : RÉSULTATS À LA DEUXIÈME PARTIE DE L'ÉPREUVE DU TEXTE LU SILENCIEUSEMENT (ORDRE CROISSANT DES SCORES, EN POURCENTAGES).

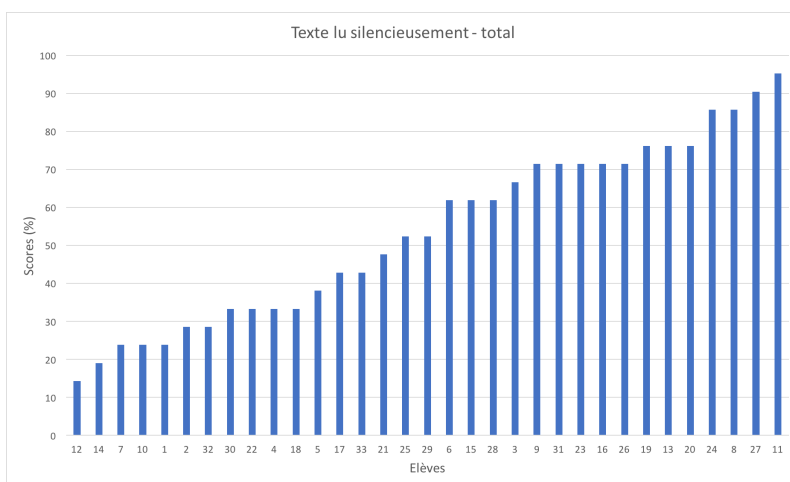


FIG. 16 : RÉSULTATS DES TOTAUX DE L'ÉPREUVE DE COMPRÉHENSION DE LECTURE SILENCIEUSE (ORDRE CROISSANT DES SCORES, EN POURCENTAGES).

Quand on regarde globalement les épreuves de compréhension, on constate que la médiane est supérieure à la moyenne pour trois des quatre tests (fig. 17). Cela signifie qu'il y a plus de bons scores que de mauvais. Quant aux écarts-types, on remarque qu'ils sont assez proches pour les quatre exercices : exprimés en pourcentages, ils vont de 24,5 à 29,6. Les élèves ont donc réalisé des scores assez homogènes dans leur répartition.

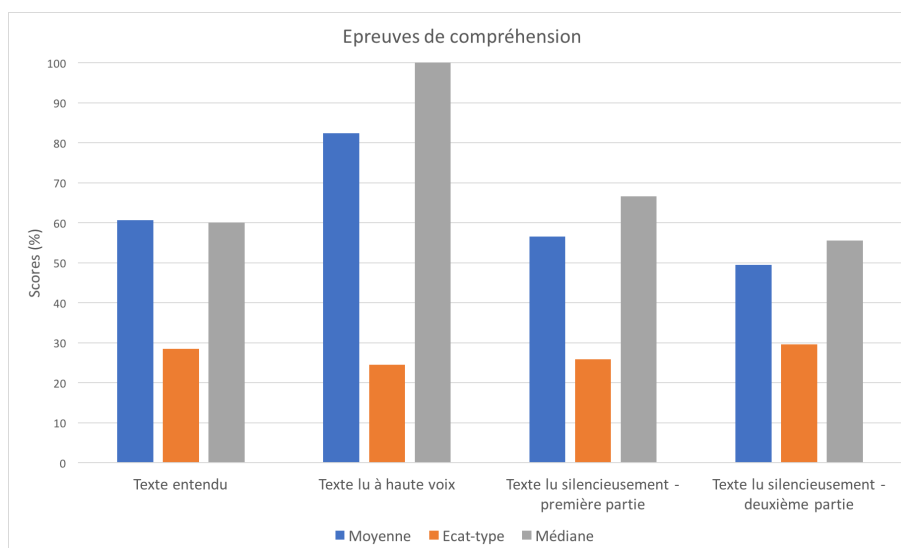


FIG. 17 : MOYENNES, ÉCARTS-TYPES ET MÉDIANES DES QUATRE ÉPREUVES DE COMPRÉHENSION (EN POURCENTAGES).

En ce qui concerne le texte lu silencieusement, il est indiqué dans le rapport de recherche *Lire et écrire* (Goigoux, 2015a) que le deuxième exercice fait appel à des inférences plus complexes que le premier. On retrouve ce constat traduit en termes de difficulté dans les moyennes des deux volets : la reconstitution du décor atteint une moyenne de 56,6% et les questions de compréhension une moyenne de 49,5% (fig. 17).

Par ailleurs, il semble judicieux de porter un regard critique sur le test de la lecture à haute voix. En effet, cette partie de l'épreuve est la seule à ne pas être tirée de la recherche *Lire et écrire* (Goigoux, 2015a) mais à avoir été composée pour cette étude et les résultats particulièrement hauts obtenus à cette épreuve invitent à y apporter une attention particulière. En effet, 18 élèves ont obtenu le score maximal, alors que l'on n'en compte que huit pour l'épreuve du texte entendu et seulement un et deux pour les volets de l'épreuve du texte lu silencieusement. Cela se ressent dans la moyenne générale de 82,4%, qui dépasse largement les autres moyennes des épreuves de compréhension (60,6%, 56,6% et 49,5%).

Si l'on examine de plus près les questions qui font suite à la lecture du texte « Le pirate », on s'aperçoit que les deux premières souffrent d'un biais non négligeable : elles permettent au lecteur qui n'aurait pas compris le texte de fournir une réponse à partir de son réseau de connaissances, par association d'idées. En effet, face à la question « Où se trouve le pirate ? », il y a de bonnes chances de répondre

instinctivement « sur son bateau » ou « sur une île déserte », cette dernière réponse étant la bonne. La deuxième question, « Que cherche-t-il ? », permet elle aussi de donner une réponse qui semble tout à fait logique lorsqu'on connaît l'univers des pirates : « un trésor ».

La troisième et la quatrième question n'induisent pas de réponses aussi instinctives que les deux premières mais permettent tout de même de faire une déduction logique sur la base des questions précédentes.

Les bonnes réponses des élèves montrent peut-être leur capacité à se servir de leurs connaissances sur le monde et donc de solliciter leurs structures cognitives, ce qui peut participer à une stratégie de lecture tout à fait efficace. Toutefois, cela n'est pas l'objet de cette étude ; en définitive, il semblerait que le test du texte lu à haute voix souffre de biais trop importants pour être considéré comme totalement valide. En effet, cette question devait servir à examiner le poids de la modalité de lecture dans la lecture-compréhension, mais les bons résultats semblent être obtenus par la nature des questions plutôt que par la modalité de lecture. Cela implique que la deuxième question de recherche, portant sur la modalité de lecture, ne trouvera ici pas de réponse et sera désormais considérée comme caduque.

Cependant, les réponses à l'épreuve du test de lecture à haute voix seront tout de même considérées dans le score général de compréhension. En effet, si elles ne sont pas valables pour servir de base à la réponse d'une question de recherche, elles reflètent tout de même le résultat d'un questionnaire de compréhension, avec les imperfections qui peuvent y être inhérentes.

5.5 Total du test

5.5.1 Présentation des résultats (tabl. 9)

Le test dans sa globalité permet d'obtenir 208 points au total. On peut observer une moyenne de 107,2 points, avec une médiane de 116 points et un écart-type de 41,7. Il apparaît que le score le plus bas est de 43 points tandis que le score le plus élevé atteint 192 points.

	Moyenne	Médiane	Ecart-type	Minimum	Maximum	Score maximal possible
Points	107,2	116	41,7	43 (1 élève)	192 (1 élève)	208
%	51,5	55,8	20	20,7	92,3	100

TABL. 9 : STATISTIQUES DU TOTAL DES ÉPREUVES.

5.5.2 Interprétation

Les épreuves de décodage et l'épreuve de fluence, sur la base de leur similitude, peuvent être regroupées pour exprimer un score que l'on pourrait qualifier de « technique ». En effet, il recouvre les notions d'adressage, d'assemblage et d'efficacité de la lecture en tant que code. En parallèle, les quatre exercices de compréhension touchant les trois textes peuvent être associés pour exprimer un score général de compréhension. Pour répondre aux questions concernant les relations entre le décodage et la compréhension, il convient dès lors de les comparer et de les placer en interaction.

5.5.2.1 Compétences techniques et texte entendu (fig. 18)

L'épreuve de compréhension d'un texte entendu permet de se représenter les capacités de compréhension débarrassées du paramètre du décodage. Si l'on met en regard les épreuves techniques et cette première épreuve de compréhension, on constate que le décodage et la compréhension n'évoluent pas de manière parallèle, ce qui semble logique puisque les deux paramètres sont indépendants pour cette épreuve.

Les cinq élèves qui ont obtenu le très bon score de plus de 80% aux épreuves techniques ont réalisé des résultats en-dessous de la moyenne à l'épreuve du texte entendu (élèves 6, 8, 10, 16 et 19). A l'inverse, des élèves ayant répondu totalement correctement aux questions de compréhension ont obtenu des scores inférieurs à la moyenne aux épreuves techniques (élèves 5, 18, 27 et 29). Ainsi, les élèves qui déchiffrent bien peuvent obtenir des résultats plutôt faibles en compréhension orale, et vice versa.

Ces résultats sont l'illustration que les capacités de compréhension orale ne sont pas dépendantes des capacités de décodage ; cela correspond tout à fait aux données de la théorie. Décodage et compréhension orale constituent deux domaines à part entière à entraîner et à développer pour une lecture efficace.

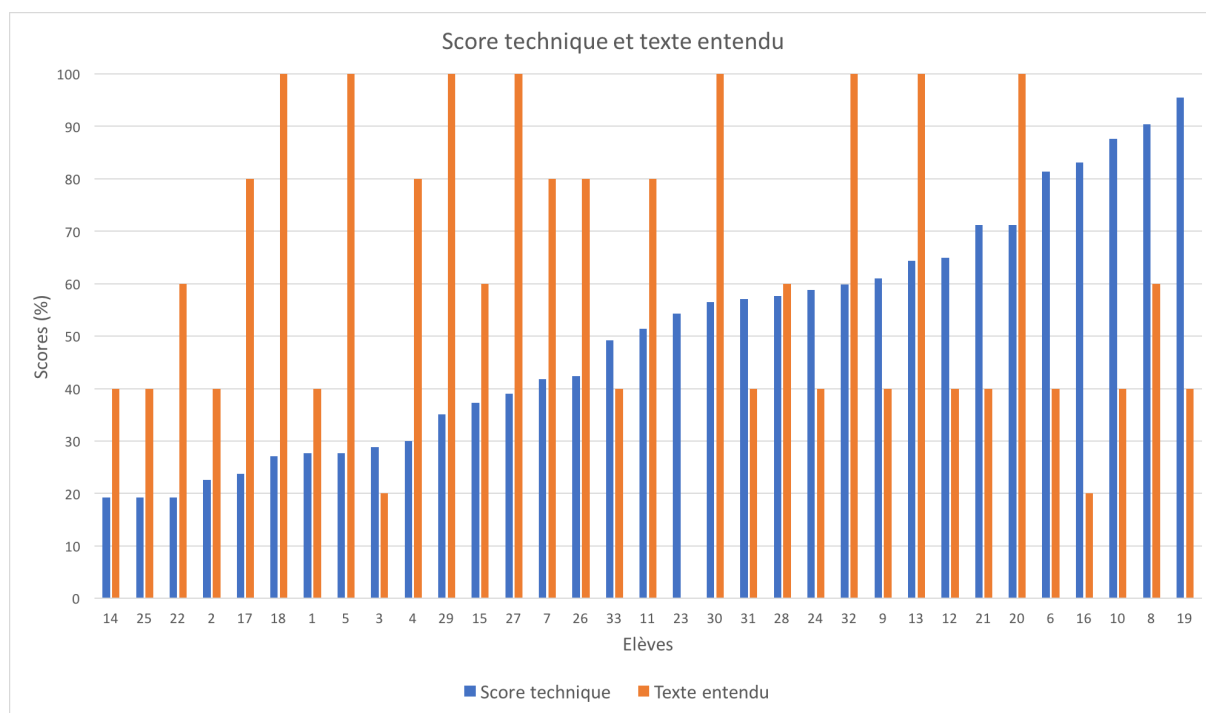


FIG. 18 : SCORES DES ÉPREUVES TECHNIQUES ET DE L'ÉPREUVE DU TEXTE ENTENDU (ORDRE CROISSANT DES SCORES TECHNIQUES, EN POURCENTAGES).

5.5.2.2 Compétences techniques et texte lu à haute voix (fig. 19)

Les résultats techniques semblent peu influencer les résultats de compréhension du texte lu à haute voix. En effet, des scores maximaux sont atteints à cette épreuve de compréhension par des élèves qui ont un score inférieur à la moyenne en décodage (élèves 1, 18, 26, 27, 29 et 33). Cette constatation est tout à fait en adéquation avec les biais du test qui ont été expliqués plus haut. Dès lors, la question de la relation entre les compétences technique et le texte lu à haute voix n'ont pas lieu d'être.



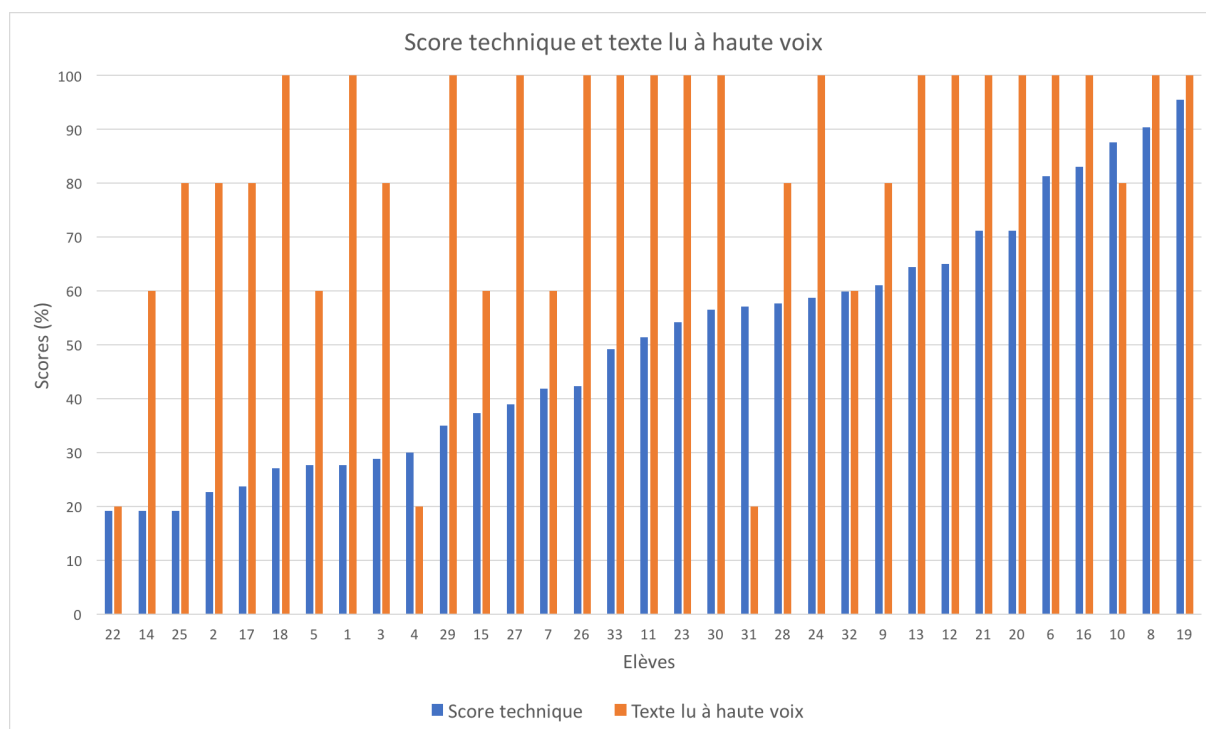


FIG. 19 : SCORES DES ÉPREUVES TECHNIQUES ET DE L'ÉPREUVE DU TEXTE LU À HAUTE VOIX (ORDRE CROISSANT DES SCORES TECHNIQUES, EN POURCENTAGES).

5.5.2.3 Compétences techniques et texte lu silencieusement

La première partie du test de lecture silencieuse présente des résultats disparates (fig. 20). On remarque, par exemple, l'élève 10 qui réalise un très bon score technique (87,6%) et un faible score de compréhension (16,7%). A l'inverse, l'élève 25, avec un score de décodage de 19,2%, a atteint le bon score de 75% de compréhension.

En ce qui concerne la deuxième partie de l'épreuve (fig. 21), encore une fois, les résultats ne semblent pas interdépendants. En effet, des élèves avec un bon score technique peuvent rater l'épreuve de compréhension, comme l'élève 6 avec des résultats de 81,4% et 11,1%. Au contraire, l'élève 27 a obtenu un sans-faute à l'épreuve de compréhension mais n'a atteint que 39% aux épreuves techniques.

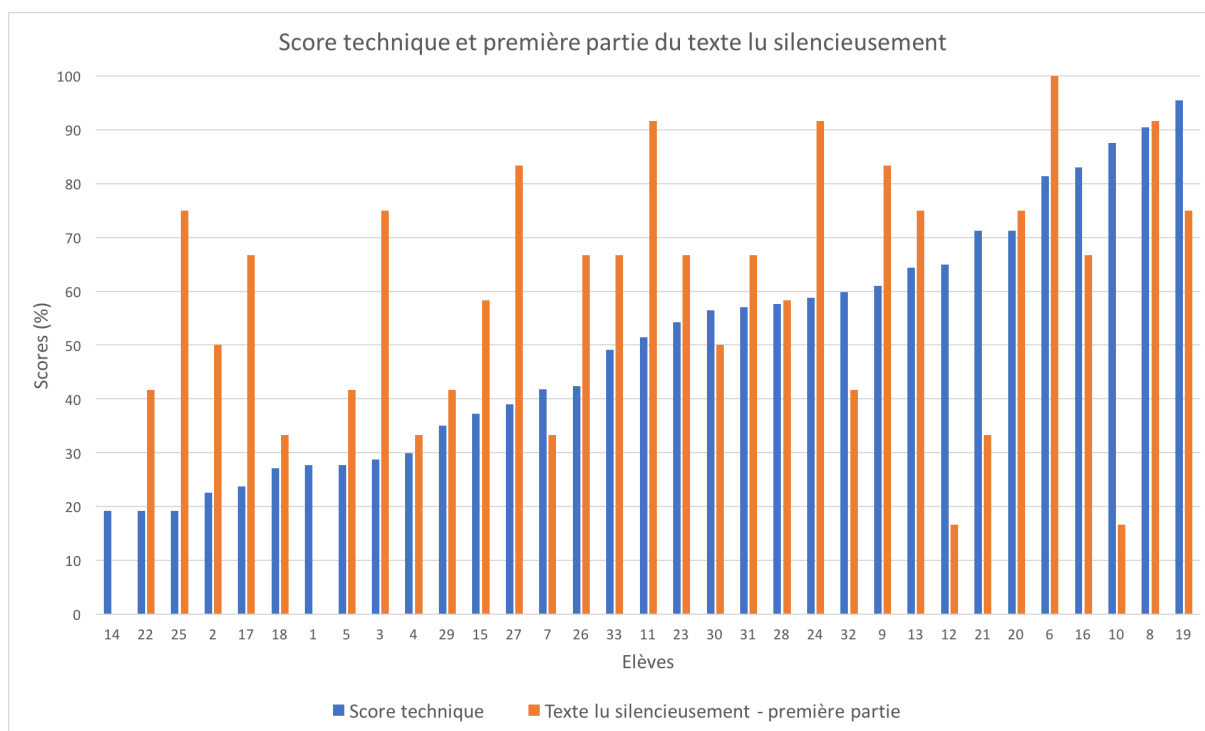


FIG. 20 : SCORES DES ÉPREUVES TECHNIQUES ET DE LA PREMIÈRE PARTIE DE L'ÉPREUVE DU TEXTE LU SILENCIEUSEMENT (ORDRE CROISSANT DES SCORES TECHNIQUES, EN POURCENTAGES).

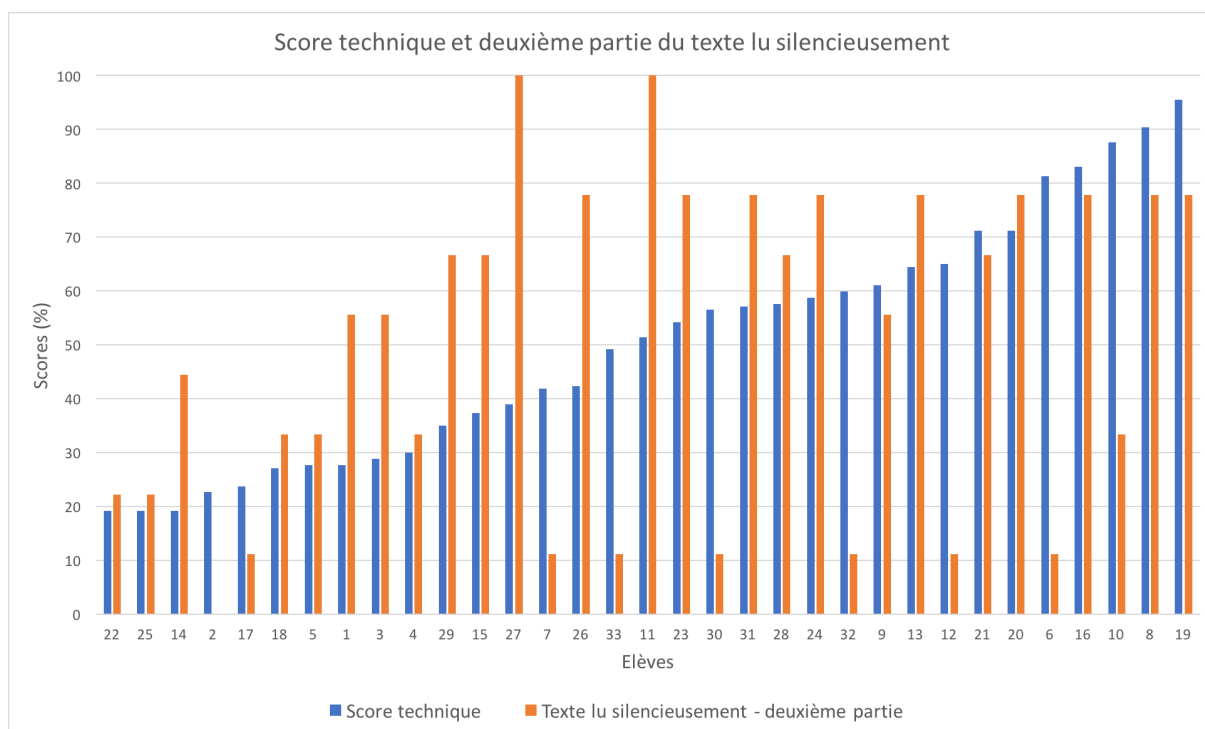


FIG. 21 : SCORES DES ÉPREUVES TECHNIQUES ET DE LA DEUXIÈME PARTIE DE L'ÉPREUVE DU TEXTE LU SILENCIEUSEMENT (ORDRE CROISSANT DES SCORES TECHNIQUES, EN POURCENTAGES).

Les scores techniques et ceux des épreuves de compréhension écrite présentent des disparités. Cependant, on peut tout de même constater que ces deux paramètres sont plus en adéquation pour l'épreuve du texte lu silencieusement que pour les autres épreuves. En effet, lorsqu'on calcule la moyenne des différences entre les deux scores, on obtient pour les quatre épreuves de compréhension les résultats suivants : 36,1%, 35,6%, 23% et 24,9% (respectivement texte entendu, texte lu à haute voix, restitution de l'illustration du texte lu silencieusement et questions du texte lu silencieusement). Cela signifie que l'on trouve en moyenne moins de différence entre les résultats techniques et les résultats de compréhension pour le texte lu silencieusement.

Cela fait sens quand on considère que l'épreuve du texte entendu ne sollicite pas les compétences de décodage et que le texte lu à haute voix souffre de biais. Autrement dit, le décodage ne joue aucun rôle pour les questions du texte entendu et ne joue pas un rôle de premier plan pour le texte lu à haute voix.

5.5.3 Liens entre compétences techniques, compréhension orale et lecture-compréhension

Le paramètre du test de lecture à haute voix est laissé de côté, compte tenu des biais dont il souffre et qui fausseraient les résultats. Considérons un score technique (lecture de mots, de pseudo-mots et fluence), un score de compréhension orale (texte « Anatole ») et un score de compréhension écrite (texte « La poule noire et ses trois poussins »). Ces trois volets correspondent aux éléments de la formule du « modèle simple de la lecture » de Gough et Tunmer (1986) : $D \times C = L$.

Tout d'abord, les résultats des élèves seront analysés en fonction de leur résultat en décodage et fluence, c'est-à-dire leur score technique. Il convient de se demander quels sont les résultats en compréhension orale et écrite des élèves qui ont atteint un score technique moyen, un bon score technique ou, au contraire, un score faible, de sorte à examiner la relation entre les différentes variables. Ensuite, la compréhension orale sera le point de départ de la comparaison des scores et, enfin, c'est la compréhension écrite qui sera la base de la réflexion.

5.5.3.1 Point d'entrée par le score technique (tabl. 10)

Pour examiner les différents paramètres sous l'angle du décodage et de la fluence, les scores techniques des 33 élèves ont été répartis en trois groupes ou terciles : les 11 résultats les plus faibles (groupe 1), les 11 résultats moyens (groupe 2) et les 11 résultats les plus hauts (groupe 3).

Gr.	Score technique			Compréhension orale			Compréhension écrite		
	Moy.	Méd.	E.-t.	Moy.	Méd.	E.-t.	Moy.	Méd.	E.-t.
1	25,5%	27,1%	4,9%	63,6%	60%	28%	38,5%	33,3%	13,4%
2	49,6%	51,4%	7,7%	61,8%	60%	28,9%	64,5%	71,4%	22%
3	75,5%	71,2%	12%	56,4%	40%	28%	57,6%	71,4%	23,7%

TABL. 10 : STATISTIQUES DES RÉSULTATS DIVISÉS EN TROIS GROUPES SELON LES RÉSULTATS DU SCORE TECHNIQUE.

5.5.3.1.1 Groupe 1

Les élèves qui ont obtenu les scores les plus faibles en décodage et fluence, c'est-à-dire entre 19,2% et 35%, réalisent en compréhension orale des scores allant de 20% à 100%. Les résultats au test de compréhension écrite, quant à eux, s'échelonnent entre 19% et 66,7%. Pour les élèves de ce groupe, la tendance est claire : neuf élèves sur onze présentent un score technique inférieur à celui des deux autres épreuves ; également neuf élèves réussissent mieux l'exercice de compréhension orale que le décodage et que la compréhension écrite.

5.5.3.1.2 Groupe 2

Les élèves du deuxième groupe obtiennent des scores techniques allant de 37,3% à 58,8%. On recense en compréhension orale des résultats de 0% à 100% et en compréhension écrite de 23,8% à 95,2%. Les résultats de ce groupe sont assez divers. Certains élèves obtiennent de meilleurs scores de compréhension orale que de décodage et de compréhension écrite. Pour d'autres, ce sera le score de compréhension écrite ou le score technique qui sera le plus haut.

5.5.3.1.3 Groupe 3

Les résultats techniques du troisième groupe vont de 59,9% à 95,5%. On compte pour la compréhension orale des scores allant de 20% à 100% et, pour la compréhension écrite, de 14,3% à 85,7%. Six élèves sur onze montrent des capacités de compréhension orale inférieures à celles du décodage et à celles de la compréhension écrite. Le cas inverse se présente pour trois élèves ; enfin, deux élèves voient leur score de compréhension écrite plus bas que les autres.

5.5.3.1.4 Interprétation des résultats

Comme déjà explicité plus haut, on ne constate pas de liens entre les variables indépendantes du décodage et de la compréhension orale. Quand on ajoute la compréhension écrite dans l'équation, on constate que le groupe 1 obtient la moyenne la plus basse, 38,5%. En revanche, c'est le groupe 2 qui obtient la moyenne la plus haute en compréhension écrite, 64,5%, tandis que le groupe 3 atteint 57,6% de réussite. Un seul élève du groupe 1 atteint un score de compréhension écrite au-dessus de la moyenne générale. Ces données laissent penser que les faibles décodeurs, comme le voudrait la théorie, n'accèdent que peu au sens d'un texte.

En revanche, il n'y aurait pas besoin, selon les chiffres recueillis, d'être très bon en décodage pour être efficace en compréhension écrite. On pourrait émettre l'hypothèse que le déchiffrement n'a pas besoin d'être totalement automatisé, mais seulement partiellement, pour libérer l'énergie cognitive nécessaire à l'accès au sens.

Il est intéressant de soutenir ces conclusions par l'exemple de trois élèves. L'élève 22 réalise un score technique faible, avec le score le plus faible en fluence, et appartient au groupe 1, avec 19,2% de réussite. En compréhension orale, c'est un score de 60% qui a été atteint, ce qui correspond à la moyenne générale. L'épreuve de lecture silencieuse totalise 33,3%. On constate donc chez cet élève certaines capacités de compréhension quand il est face à un texte oral ; ces capacités ne sont pas pleinement performantes mais lui permettent d'atteindre la moyenne des résultats pour cet exercice. Par contre, l'ajout du décodage dans l'équation réduit fortement son potentiel de lecture-compréhension. Il est pertinent de préciser que cet élève fait partie de ceux qui ont mieux réussi l'épreuve de lecture de pseudo-mots que de mots familiers, ce qui laisse penser que chaque mot doit être lu par assemblage. Comme l'indique la tendance des résultats recueillis, son faible score technique ne permet pas une bonne

lecture-compréhension, malgré des compétences de compréhension orales dans la moyenne.

L'élève 27, quant à lui, obtient un score technique de 39%, ce qui le place dans les plus faibles scores du groupe 2. A côté de cela, il atteint un score de 100% à l'épreuve de compréhension orale et obtient l'excellent score de 90,5% en lecture-compréhension. Son score technique, inférieur à la moyenne générale mais appartenant au groupe moyen, est donc suffisant, soutenu par de très bonnes compétences de compréhension orale, pour permettre à cet élève d'accéder à une excellente compréhension écrite. L'élève 11 présente un profil similaire, avec un score technique de 51,4%, ce qui est très légèrement supérieur à la moyenne générale et correspond précisément à la médiane du panel. Combiné à son score de 80% à l'épreuve de compréhension orale, ses résultats techniques lui permettent d'obtenir la meilleure moyenne de lecture-compréhension avec 95,2% de réussite.

Précisons encore que l'on constate plusieurs cas de figure et que les résultats sont assez variés, comme expliqué plus haut : des élèves avec un score technique proche de la moyenne et présentant de bonnes compétences orales ont réalisé des scores de lecture-compréhension en-dessous de la moyenne (élèves 7 et 30) ; d'autres élèves, comme l'élève 23, ont raté l'épreuve de compréhension orale mais ont produit un résultat au-dessus de la moyenne à l'épreuve de compréhension écrite.

5.5.3.2 Point d'entrée par la compréhension orale (tabl. 11)

Envisageons comme point de départ non plus le score technique, mais l'épreuve de compréhension orale. Les résultats ne permettant pas d'être divisés en trois groupes égaux en nombres d'élèves, les 33 scores ont été répartis en trois groupes selon les résultats : les scores de 0% et de 20% (groupe 1), les scores de 40% et de 60% (groupe 2) et les scores de 80% et 100% (groupe 3), ce qui concerne respectivement 3, 17 et 13 élèves.

	Score technique			Compréhension orale			Compréhension écrite		
Gr.	Moy.	Méd.	E.-t.	Moy.	Méd.	E.-t.	Moy.	Méd.	E.-t.
1	55,4%	54,2%	22,2%	13,3%	20%	9,4%	69,8%	71,4%	2,2%
2	54,1%	57,6%	25,5%	44,7%	40%	8,5%	50,7%	52,4%	23%
3	43,9%	41,8%	14,9%	92,3%	100%	9,7%	53,5%	42,9%	24,1%

TABL. 11 : STATISTIQUES DES RÉSULTATS DIVISÉS EN TROIS GROUPES SELON LES RÉSULTATS DU TEST DE COMPRÉHENSION ORALE.

5.5.3.2.1 Groupe 1

Les élèves du groupe 1 ont obtenu des scores techniques plutôt éparés puisqu'ils s'échelonnent de 28,8% à 83,1%. Les résultats en compréhension écrite sont quant à eux assez hauts et homogènes : de 66,7% à 71,4%. Les trois élèves de ce groupe sont l'illustration de la possibilité d'obtenir un score en dessus de la moyenne en lecture-compréhension tout en démontrant de faibles capacités de compréhension orale et, pour un cas, de décodage.

5.5.3.2.2 Groupe 2

Le deuxième groupe compte des résultats techniques entre 19,2% et 95,5% de réussite. Les scores de compréhension écrite vont, quant à eux, de 14,3% à 85,7%. Huit élèves sur les 17 du groupe montrent un score de compréhension orale inférieur à celui des épreuves techniques et à celui de la compréhension écrite.

5.5.3.2.3 Groupe 3

Le groupe 3 présente des résultats techniques compris entre 23,7% et 71,2%. Les scores de compréhension écrite varient de 23,8% à 95,2%. La tendance de ce groupe est très nette : 12 élèves sur les 13 que compte le groupe ont obtenu des résultats en compréhension orale supérieurs aux autres résultats.

5.5.3.2.4 Interprétations des résultats

On constate que la compréhension orale ne semble pas conditionner le domaine de la compréhension écrite, puisque le groupe 1 y a obtenu la plus haute moyenne. Cela indique qu'une faible capacité de compréhension orale n'implique pas une faible

capacité de compréhension écrite et permet donc tout de même d'accéder au sens d'un texte écrit. A l'inverse, il semblerait qu'un score de compréhension orale plus haut que celui du décodage ne soit pas gage d'un score élevé de compréhension écrite. En ce qui concerne le lien entre compréhension orale et score technique, c'est également le groupe 1 qui a démontré la meilleure moyenne technique. Les résultats sont en fait inversement proportionnels. Finalement, la compréhension orale ne semble donc pas déterminante pour le score de compréhension écrite, contrairement au score technique, qui semble davantage lié à la compréhension écrite.

5.5.3.3 Point d'entrée par la compréhension écrite (tabl. 12)

Il est désormais pertinent d'examiner les tendances qui se dégagent lorsqu'on regroupe les élèves par niveaux de compréhension écrite. Les 33 élèves ont été divisés en trois groupes selon leurs résultats : le premier groupe compte des résultats allant de 14,3% à 33,3%, le deuxième de 38,1% à 66,7% et le troisième de 71,4% à 95,2%. On y trouve respectivement 11, 10 et 12 élèves.

Gr.	Score technique			Compréhension orale			Compréhension écrite		
	Moy.	Méd.	E.-t.	Moy.	Méd.	E.-t.	Moy.	Méd.	E.-t.
1	41,5%	29,9%	21,6%	65,5%	60%	25,7%	26,8%	28,6%	6,2%
2	43,1%	36,2%	20%	58%	50%	26%	52,9%	52,4%	9,4%
3	64%	59,9%	17,2%	58,3%	50%	32,1%	78,6%	76,2%	8,1%

TABL. 12 : STATISTIQUES DES RÉSULTATS DIVISÉS EN TROIS GROUPES SELON LES RÉSULTATS DU TEST DE COMPRÉHENSION ÉCRITE.

5.5.3.3.1 Groupe 1

Le groupe 1 est constitué des élèves ayant obtenu les scores les plus faibles en compréhension écrite. Ils présentent des scores techniques de 19,2% à 87,6% et des scores en compréhension orale de 40% à 100%. Neuf élèves sur 11 présentent un score de compréhension orale supérieur aux autres résultats.

5.5.3.3.2 Groupe 2

Les élèves du groupe 2 ont obtenu des scores techniques entre 19,2% et 81,4%, tandis que les scores de compréhension orale vont de 20% à 100%. Les résultats en compréhension écrite de ce groupe, qui gravitent autour de la moyenne du panel, sont donc associés à d'autres scores assez variés : tantôt c'est le score technique qui est supérieur, tantôt c'est le score de compréhension orale.

5.5.3.3.3 Groupe 3

Le groupe 3 présente des scores techniques entre 39% et 95,5% et des scores de compréhension orale entre 0% et 100%. 7 élèves sur 12 présentent un score technique supérieur à celui de compréhension orale.

5.5.3.3.4 Interprétation des résultats

Quand on examine les données sous l'angle de vue de la compréhension écrite, on constate que les moyennes des scores techniques et celles de la compréhension écrite évoluent en parallèle. Le groupe qui a la meilleure moyenne dans un domaine possède aussi la meilleure moyenne dans l'autre ; cela fonctionne aussi pour les scores moyens et les scores faibles. Le constat ne s'applique cependant pas pour la compréhension orale et la compréhension écrite. C'est le groupe 1 qui obtient la meilleure moyenne en compréhension orale, tandis que celle du groupe 3 est pratiquement identique à celle du groupe 2. Cela confirme la tendance qui s'est déjà dégagée lors des analyses précédentes.

6 Synthèse des résultats

Il convient tout d'abord de préciser que la deuxième question de recherche, qui concerne la modalité de lecture à voix haute, ne trouvera pas de réponse à cause des biais du test exposés plus haut. Cette question est donc laissée de côté.

Le premier constat concerne la relation entre le décodage et la compréhension orale ou, plus précisément, l'absence de relation. En effet, les résultats montrent une absence de corrélation entre ces deux variables, conformément aux indications de la théorie. En effet, ces deux paramètres sont indépendants l'un de l'autre, même s'ils jouent chacun un rôle dans l'efficacité de la lecture-compréhension.

Il est avant tout question de savoir dans quelle mesure le décodage a une implication plus importante que les compétences de compréhension orale dans la lecture-compréhension. Cette question était liée à une conclusion émise par la recherche *Lire et écrire* (Goigoux, 2015a) ; celle-ci notait que le décodage avait un poids plus important que la compétence de compréhension orale.

Les résultats obtenus par cette étude corroborent ce constat. En effet, lorsqu'on examine les résultats en compréhension écrite, on se rend compte que les scores techniques évoluent en parallèle : les moyennes des trois groupes formés pour l'analyse progressent conjointement. Concrètement, un élève augmente ses possibilités de bien comprendre un texte s'il démontre de bonnes habiletés techniques. Cependant, la dépendance n'est pas complètement réciproque. Quand on analyse les résultats des épreuves techniques, il apparaît qu'un faible score technique ne semble pas permettre d'accéder à une bonne lecture-compréhension, et qu'un score technique particulièrement haut ne semble pas garantir un résultat lui aussi très élevé en lecture-compréhension. En effet, des résultats techniques moyens suffisent aux élèves de début de 4H pour accéder à la compréhension du sens d'un texte.

En ce qui concerne l'implication de la capacité de compréhension orale dans l'efficacité de la lecture-compréhension, la relation est moins évidente à déduire à partir des données recueillies par cette étude. Les résultats n'infirmement pas son rôle mais ne sont pas à même de le préciser. En fait, comme en témoignent les grands écarts-types des scores de compréhension orale dans les analyses par groupes de scores, les résultats de cette épreuve montrent une grande dispersion. Des élèves ayant très bien réussi les épreuves de décodage ou celles de compréhension écrite peuvent en parallèle avoir raté ou parfaitement réussi l'épreuve de compréhension orale. Cette absence de relation était attendue pour le lien entre décodage et compréhension orale mais pas pour le lien entre compréhension orale et écrite.

Ainsi, pour résumer, à partir des données à disposition, la dépendance entre le décodage et la lecture-compréhension obéit à une tendance plutôt nette dans le panel des élèves de début de 4H : si un décodage laborieux ne permet qu'un accès restreint au sens d'un texte, il n'est pas nécessaire de montrer un décodage très performant pour effectuer une lecture-compréhension efficace. En effet, un score moyen de décodage suffit à accéder au sens d'un texte. Cependant, on constate un bon score technique chez les élèves qui obtiennent de bons résultats en lecture-compréhension.

La relation entre la compréhension orale et la lecture-compréhension, quant à elle, est moins évidente à cerner. En effet, les résultats de lecture-compréhension ne semblent pas conditionnés par ceux de la compréhension orale et aucune tendance claire n'est à dégager.

Il est donc possible de répondre à la question de recherche et d'avancer qu'effectivement le décodage semble avoir plus de poids que les capacités de compréhension orale et jouer un rôle plus important dans la lecture-compréhension.

7 Limites de la recherche

Il semble indispensable de pondérer les résultats obtenus dans le cadre de cette étude. En effet, le panel très réduit – 33 élèves – ne permet pas d'assurer des statistiques fiables.

De plus, les résultats des tests ne sont pas forcément représentatifs des compétences qu'ils figurent. Si les tests de décodage et de fluence semblent assez complets puisqu'ils recouvrent les habiletés d'assemblage et d'adressage pour des mots isolés ainsi que pour un texte suivi, il n'en va pas de même pour les tests de compréhension. En effet, quelques questions à propos d'un texte entendu ou lu une seule fois ne peuvent pas être révélatrices de l'étendue des compétences de compréhension d'un individu. Par exemple, il suffit qu'un seul mot de vocabulaire ne soit pas bien compris pour que les compétences réelles soient dévaluées. Pensons à cet élève qui a lu le mot « bateau » à la place du mot « bâton » et qui a donc imaginé une toute autre histoire autour du pirate. Pour le bon fonctionnement de l'étude, il a été nécessaire d'incarner les compétences examinées dans des résultats certainement bien réducteurs et il ne faut pas le perdre de vue.

Par ailleurs, certaines questions permettent au lecteur de se servir des éléments de la question même pour y répondre. Par exemple, dans le test de compréhension écrite, des poussins sont à disposition de l'enfant pour reconstituer l'illustration de la première partie ; ensuite, on lui demande ce que le chat aimerait manger. Même sans avoir déchiffré ou compris un seul mot du texte, il est possible de répondre correctement qu'il s'agit d'un poussin.

En outre, le format des tests ne permet pas d'exprimer la bonne compréhension d'une histoire librement. Par exemple, après les tests, certains enfants ont démontré qu'ils

avaient compris la trame de l'histoire en discutant spontanément alors que leurs réponses aux questions ne correspondaient pas aux attentes.

De plus, le mode d'évaluation en lui-même soulève des questions de subjectivité. Dans la recherche *Lire et écrire* menée par Goigoux (2015a), des protocoles stricts ont été imposés aux examinateurs, qui n'étaient pas les mêmes personnes que celles qui allaient traiter les données recueillies. Même en ayant fait passer les tests selon les protocoles requis, il a parfois été délicat de rester totalement neutre pendant l'analyse des résultats, par exemple dans le cas déjà mentionné d'un élève qui a démontré sa bonne compréhension d'un texte après avoir répondu incorrectement aux questions.

Enfin, n'oublions pas également que la chance ou le hasard peut influencer positivement les résultats d'un questionnaire.

En bref, malgré la nécessité de rendre tangibles les différentes dimensions étudiées, de simples tests ne peuvent pas appréhender toute la complexité des processus de compréhension.

8 Conclusion

Il ne faut pas perdre de vue que cette étude revêt avant tout un intérêt pédagogique. Si je me suis engagée dans le sujet de la lecture-compréhension, c'est d'abord pour avoir un éclairage sur ses différentes dimensions dans son contexte scolaire.

S'il est vrai que la question de recherche portant sur la modalité de lecture à haute voix n'a pas pu être approfondie, les implications de cet aspect en classe sont matière à réflexion pour une future enseignante. En effet, la pratique de faire lire les élèves à haute voix et, souvent, à tour de rôle est plutôt répandue dans les classes primaires. Serait-elle à proscrire, dans la mesure où la lecture à haute voix diminuerait l'accès au sens d'un texte (Homes, 1985, cité dans Giasson, 2007) ? La théorie à ce sujet invite à réinterroger les pratiques. Il me semblerait pertinent de laisser aux élèves plus d'occasions de lecture individuelle ou, en tout cas, de préparation avant de passer à la lecture à haute voix.

En ce qui concerne la compréhension, s'il est vrai que la présente recherche n'a pas pu déterminer le poids précis des capacités de compréhension orale dans l'efficacité de la lecture-compréhension, son implication est avérée par la littérature scientifique (notamment Goigoux, 2015a). Cela ouvre également la réflexion sur les pratiques

pédagogiques ; il me semble désormais évident, suite aux différentes lectures théoriques, qu'elle peut et doit s'enseigner en tant que telle, sur la base de textes lus oralement par l'enseignant-e et de textes adaptés lus par les élèves.

De plus, une bonne connaissance des mécanismes de la lecture-compréhension peut ouvrir des possibilités de différenciation. En effet, déterminer la nature des difficultés qui empêchent un élève de bien comprendre un texte pourrait permettre de prévoir un entraînement ciblé et approprié. Si la lecture-compréhension est entravée par le décodage ou par les compétences de compréhension, le problème est tout autre et ne relève pas des mêmes processus.

Finalement, j'aimerais relever que cette étude sur la lecture-compréhension s'est révélée être une expérience des plus enrichissantes et instructives et qu'elle a un réel impact sur ma manière d'appréhender la lecture en classe.

9 Bibliographie

Auvergne, M., Jaquier, M.-C., Lathion, F., Rouèche, A., Richoz, C., & Saada-Robert, M. (2011). *Dire écrire lire au cycle 1 de l'école romande*. [s.l.] : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (éd.). *Strategies of Information Processing* (pp. 151-216). Londres : Academic Press.

Dehaene, S. (dir.) (2011). *Apprendre à lire : des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris : O. Jacob.

Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.

Goigoux, R. (dir.) (2015a). *Lire et écrire. Rapport de recherche. Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Lyon : Université de Lyon, Institut Français de l'Education, ENS de Lyon. Ressource en ligne. Récupéré le 5 juillet 2017 de <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>.

Goigoux, R. (dir.) (2015b). *Lire et écrire. Synthèse du rapport de recherche. Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Lyon : Université de Lyon, Institut Français de l'Education, ENS de Lyon. Ressource en ligne. Récupéré le 5 juillet 2017 de <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/synthese-du-rapport-lire-et-ecrire>.

Goigoux, R., & Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école : tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris : Retz.

Goigoux, R., & Cèbe, S. (2009). *Lector & Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs*. CM1, CM2, 6^e, Segpa. Paris : Retz.

Goigoux, R., & Cèbe, S. (2013). *Lectorino & Lectorinette. Apprendre à comprendre des textes narratifs*. CE1-CE2. Paris : Retz.

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education (RASE)*, 7(1), 6-10.

Joole, P. (2008). *Comprendre les textes écrits*. Paris : Retz & CRDP de l'académie de Versailles.

Rieben, L. (2002). Les différences individuelles dans l'apprentissage de la lecture et leurs implications pour l'école. In J. Lautrey, B. Mazoyer, & P. Van Geert (dir.), *Invariants et variabilités dans les sciences cognitives* (pp. 139-153). Paris : Editions de la Maison des sciences de l'homme. Ressource en ligne. Récupéré le 12 mars 2018 de <http://books.openedition.org/editionsmsh/6699>.

Sprenger-Charolles, L., & Colé, P. (2013). *Lecture et dyslexie. Approche cognitive*. Paris : Dunod.

Liste des figures

<i>Fig. 1</i> : modèle contemporain de compréhension en lecture (graphique repris de Giasson, 2007, p. 7).....	12
<i>Fig. 2</i> : échelle des inférences de Cunningham (graphique repris de Giasson, 2007, p. 61).....	15
<i>Fig. 3</i> : score aux épreuves de lecture de mots familiers et de pseudo-mots (ordre croissant des totaux, qui n'apparaissent pas, en pourcentages).	27
<i>Fig. 4</i> : scores à l'épreuve de fluence avec proportion d'erreurs (ordre croissant des scores, en pourcentages).....	30
<i>Fig. 5</i> : moyennes, écarts-types et médianes des épreuves de décodage et de fluence (en pourcentages).	31
<i>Fig. 6</i> : scores aux épreuves de décodage et de fluence (ordre croissant des scores de fluence, en pourcentages).....	32
<i>Fig. 7</i> : scores aux épreuves de décodage et de fluence (ordre croissant des scores de décodage, en pourcentages).	32
<i>Fig. 8</i> : moyennes des résultats des quatre questions se rapportant au texte entendu (en pourcentages).	33
<i>Fig. 9</i> : moyennes des résultats des quatre questions se rapportant au texte lu à haute voix (en pourcentages).....	34
<i>Fig. 10</i> : moyennes des résultats des six questions se rapportant à la première partie du texte lu silencieusement (en pourcentages).....	35
<i>Fig. 11</i> : résultats des six questions se rapportant à la deuxième partie du texte lu silencieusement (en pourcentages).	36
<i>Fig. 12</i> : résultats à l'épreuve du texte entendu (ordre croissant des scores, en pourcentages).	37
<i>Fig. 13</i> : résultats à l'épreuve du texte lu à haute voix (ordre croissant des scores, en pourcentages).	37

<i>Fig. 14</i> : résultats à la première partie de l'épreuve du texte lu silencieusement (ordre croissant des scores, en pourcentages).	37
<i>Fig. 15</i> : résultats à la deuxième partie de l'épreuve du texte lu silencieusement (ordre croissant des scores, en pourcentages).	38
<i>Fig. 16</i> : résultats des totaux de l'épreuve de compréhension de lecture silencieuse (ordre croissant des scores, en pourcentages).	38
<i>Fig. 17</i> : moyennes, écarts-types et médianes des quatre épreuves de compréhension (en pourcentages).	39
<i>Fig. 18</i> : scores des épreuves techniques et de l'épreuve du texte entendu (ordre croissant des scores techniques, en pourcentages).	42
<i>Fig. 19</i> : scores des épreuves techniques et de l'épreuve du texte lu à haute voix (ordre croissant des scores techniques, en pourcentages).	43
<i>Fig. 20</i> : scores des épreuves techniques et de la première partie de l'épreuve du texte lu silencieusement (ordre croissant des scores techniques, en pourcentages).	44
<i>Fig. 21</i> : scores des épreuves techniques et de la deuxième partie de l'épreuve du texte lu silencieusement (ordre croissant des scores techniques, en pourcentages).	44

Liste des tableaux

<i>Tabl. 1</i> : statistiques de l'épreuve de lecture de mots familiers.....	25
<i>Tabl. 2</i> : statistiques de l'épreuve de lecture de pseudo-mots.	26
<i>Tabl. 3</i> : statistiques du total des épreuves de déchiffrage.	26
<i>Tabl. 4</i> : statistiques de l'épreuve de fluence.	29
<i>Tabl. 5</i> : statistiques de l'épreuve de compréhension du texte entendu.	33
<i>Tabl. 6</i> : statistiques de l'épreuve de compréhension du texte lu à haute voix.	34
<i>Tabl. 7</i> : statistiques de la première partie de l'épreuve de compréhension du texte lu silencieusement.	35
<i>Tabl. 8</i> : statistiques de la deuxième partie de l'épreuve de compréhension du texte lu silencieusement.	36
<i>Tabl. 9</i> : statistiques du total des épreuves.	41
<i>Tabl. 10</i> : statistiques des résultats divisés en trois groupes selon les résultats du score technique.....	46
<i>Tabl. 11</i> : statistiques des résultats divisés en trois groupes selon les résultats du test de compréhension orale.....	49
<i>Tabl. 12</i> : statistiques des résultats divisés en trois groupes selon les résultats du test de compréhension écrite.....	50

Déclaration sur l'honneur

Par la présente, j'atteste que le travail rendu est le fruit de ma réflexion personnelle et a été rédigé de manière autonome.

Je certifie que toute formulation, source, raisonnement, analyse ou création empruntée à des tiers est correctement et consciencieusement mentionnée comme telle, de manière transparente et claire, de sorte que la source soit reconnaissable, dans le respect des droits d'auteurs.

Je suis conscient-e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement, correctement ou complètement est constitutif de plagiat ; celui-ci est automatiquement dénoncé à l'autorité compétente.

Au vu de ce qui précède, je déclare sur l'honneur ne pas avoir eu recours au plagiat ou à toute autre forme de fraude

Bulle, le 9 avril 2018

Lieu, date



Signature

Signature

Ce formulaire doit être rempli et dûment signé par tout-e étudiant-e rédigeant un travail de diplôme. Il doit accompagner chaque travail de diplôme.

01/09/2016 (LLE/FIN)

Annexes

Annexe 1 : tests de lecture et de compréhension	63
Annexe 2 : tableau des scores individuels.....	84
Tableau d'identification des en-têtes.....	84
Tableau en points	85
Tableau en pourcentages	87

Annexe 1 : tests de lecture et de compréhension

TESTS DE LECTURE ET DE COMPREHENSION

TABLE DES MATIERES

Décodage	3
Lecture de mots familiers en une minute	3
Conditions de passation – consigne et matériel	3
Cotation	4
Lecture de pseudo-mots en une minute	6
Conditions de passation – consigne et matériel	6
Cotation	7
Fluence (lecture à haute voix)	9
Consigne.....	9
Cotation	10
Compréhension de textes.....	12
Texte entendu : « Anatole ».....	12
Conditions de passation et consigne.....	12
Texte.....	12
Questions.....	13
Cotation	13
Texte lu à haute voix : « Le pirate »	13
Conditions de passation et consigne.....	13
Texte.....	14
Questions.....	14
Cotation	14
Texte lu silencieusement : « La poule noire et ses trois poussins »	15
Matériel et préparation.....	16
Passation et consignes.....	17
Cotation	20
Liste des figures.....	21

N.B. : les numéros de page indiqués dans cette table des matières concernent le document original et non pas le présent travail.

Les tests (les listes de mots, les textes, les questions, les grilles de cotation ainsi que le protocole de passation détaillé) sont entièrement issus des parties C et D (tests individuels) ainsi que des annexes du protocole prévu pour la fin du CP et réalisé dans le cadre de la recherche *Lire et Ecrire CP* :

Goigoux, R. (dir.) (2015a). *Lire et écrire. Rapport de recherche. Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Lyon : Université de Lyon, Institut Français de l'Education, ENS de Lyon. Ressource en ligne. Récupéré le 5 juillet 2017 de <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>.

Une exception à cela doit être signifiée : le texte « Le pirate », les questions qui en dépendent, le protocole de passation et la grille de cotation ont été composés sur le modèle des autres textes pour compléter le test.

DECODAGE

LECTURE DE MOTS FAMILIERS EN UNE MINUTE

Epreuve initialement tirée d'EVALEC : Sprenger-Charolles, L., Colé, P., Piquard-Kipffer, A., & Leloup, G. (2010). *EVALEC : batterie informatisée d'évaluation diagnostique des troubles spécifiques d'apprentissage de la lecture* [logiciel]. Éditions Ortho.

Lecture à haute voix de mots familiers				
ta	bol			
a	ou	la	au	tu
un	il	été	on	mur
ni	sur	qui	vélo	par
feu	ce	peur	ami	moto
peau	lune	car	lire	bon
mardi	col	jeudi	roi	faire
facile	cheval	nous	linge	porte

Fig. 1 : liste de mots pour l'épreuve de lecture de mots familiers.

CONDITIONS DE PASSATION – CONSIGNE ET MATERIEL

Tâche de lecture à **voix haute** de mots isolés.

Matériel : montrer à l'élève la liste avec les mots (annexe D, p. 37, à mettre sous pochette plastique). Montrer d'abord les exemples.

Pour les exemples seulement, possibilité de corriger les erreurs (non réponses ou réponses incorrectes). Durant l'épreuve, ne pas corriger l'élève.

Consignes :

- « **Regarde cette feuille, il y a des mots écrits. Tu vas lire tous les mots que tu peux lire.** (Montrer le premier exemple : « ta ») : **comment se lit ce mot ? (OU ce mot, comment tu le lis ?)**
- Si l'élève répond correctement, dire : « **très bien** ».
- Si l'élève n'a pas répondu ou a répondu incorrectement, dire : « **C'est « ta »** ».
- « **On continue.** »
- (Montrer le second exemple : « bol ») **Comment se lit ce mot ?**
- Si l'élève répond correctement, dire : « **très bien** ».
- Si l'élève n'a pas répondu ou a répondu incorrectement, dire : « **C'est « bol »** ».
- « **Maintenant, tu vas travailler tout seul et tu vas lire le mieux que tu peux à voix haute tous les mots.** »

Faire démarrer le chronomètre au début du test, c'est-à-dire quand l'élève commence à lire la liste seul.

Si l'élève a lu correctement moins de 4 mots sur les 10 premiers, arrêter l'épreuve.

Sinon, arrêter l'élève au bout d'une minute. Noter l'endroit où l'élève s'est arrêté.

Calculer le nombre de mots correctement lus en 1 minute avec 1 point par item.

Si l'élève lit tous les mots en moins d'une minute, noter le temps.

COTATION

Barrer au fur et à mesure chaque mot que l'élève ne lit pas ou lit incorrectement.

- Si l'élève donne une réponse erronée mais se corrige par la suite, considérer sa deuxième réponse pour la cotation.
- Si l'élève ne répond pas et reste bloqué sur un mot, après trois secondes, lui demander de continuer.
- Après 1 minute, mettre un crochet après le dernier mot que l'élève a lu (ou tenté de lire), et lui demander de s'arrêter.

(Essai: "ta" et "bol")					Total	Mot avec graphème contextuel
Début : chronomètre (rappel: arrêt après une minute)						
a	ou	la	au	tu	sur 5	
un	il	été	on	mur	sur 5	
Arrêt si l'élève a lu moins de 4 mots et entourer la croix : X						
ni	sur	qui	vélo	par	sur 5	
feu	ce	peur	ami	moto	sur 5	sur 1
peau	lune	car	lire	bon	sur 5	sur 1
mardi	col	jeudi	roi	faire	sur 5	sur 1
facile	cheval	nous	linge	porte	sur 5	sur 2
Nombre total de mots correctement lus en une minute					/35	/5
ATTENTION	Si l'élève termine en moins de 60 secondes, reporter le temps exact ci-dessous. Idem si vous avez oublié d'arrêter le chronomètre.					
	Temps exact mis par l'élève					sec.
	Nombre total de mots correctement lus dans le temps indiqué ci-dessus					mots

Fig. 2 : tableau de cotation pour l'épreuve de lecture de mots familiers.

LECTURE DE PSEUDO-MOTS EN UNE MINUTE

Epreuve initialement tirée d'EVALEC : Sprenger-Charolles, L., Colé, P., Piquard-Kipffer, A., & Leloup, G. (2010). *EVALEC : batterie informatisée d'évaluation diagnostique des troubles spécifiques d'apprentissage de la lecture* [logiciel]. Éditions Ortho.

Lecture à haute voix de mots inventés

ti	buc			
o	i	bi	ul	ti
ja	ol	ata	dik	nar
vaf	zon	dul	lévo	tur
veur	co	teul	opa	timo
neau	cal	lupe	kin	onci
chufe	gir	oque	dour	goi

Fig. 3 : liste de mots pour l'épreuve de lecture de pseudo-mots.

CONDITIONS DE PASSATION – CONSIGNE ET MATERIEL

Il s'agit pour l'élève de lire à **voix haute** une liste de mots inventés.

Présenter à l'élève la feuille avec la liste des pseudo-mots (annexe E).

- Montrer d'abord les exemples.
- Pour les exemples seulement, possibilité d'aider l'élève et de corriger les erreurs.
- En revanche, ne pas corriger lorsque l'élève passe le test.

Consignes :

Dire : « **Regarde cette feuille, il y a des mots inventés. Tu vas lire tous les mots que tu peux lire.** (Montrer le premier exemple : « ti »). **Comment se lit ce mot ? (OU ce mot là, comment tu le lis ?)**

- Si l'élève répond correctement, dire : « **très bien** ».
- Si l'élève n'a pas répondu ou a répondu incorrectement, dire : « **C'est « ti »** ».

On continue. (Montrer le second exemple : « buc »). **Comment se lit ce mot ?**

- Si l'élève répond correctement, dire : « **très bien** ».
- Si l'élève n'a pas répondu ou a répondu incorrectement, dire : « **C'est « buc »** ».

Maintenant, tu vas travailler tout seul et tu vas lire le mieux que tu peux à voix haute tous les mots.

- Faire démarrer le chronomètre au début du test, c'est-à-dire quand l'élève commence à lire la liste seul.
- Si l'élève a lu correctement moins de 4 pseudo-mots sur les 10 premiers, arrêter l'épreuve.
- Si l'élève lit tous les mots en moins d'une minute, noter le temps.
- Sinon, arrêter l'élève au bout d'une minute. Bien noter l'endroit où l'élève s'est arrêté.
- Calculer le nombre de pseudo-mots correctement lus en 1 minute avec 1 point par item.

COTATION

Barrer chaque pseudo-mot que l'élève n'a pas lu ou a lu incorrectement.

- Si l'élève a donné une réponse erronée mais s'est corrigé par la suite (autocorrection : AC) entourer l'item déjà barré.
- Si l'élève ne répond pas et reste bloqué sur un mot, après trois secondes lui demander de continuer.
- Après 1 minute, mettre un crochet après le dernier mot que l'élève a lu (ou tenté de lire), et lui demander de s'arrêter.

(Essai: "ti" et "buc")					Total	Mot avec graphème contextuel
Début : chronomètre (rappel: arrêt après une minute)						
o	i	bi	ul	ti	sur 5	
ja	ol	ata	dik	nar	sur 5	
Arrêt si l'élève a lu moins de 4 mots et entourer la croix : X						
vaf	zon	dul	lévo	tur	sur 5	
veur	co	teul	opa	timo	sur 5	sur 1
neau	cal	lupe	kin	onci	sur 5	sur 2
chufe	gir	oque	dour	goi	sur 5	sur 2
Nombre total de mots correctement lus en une minute					/30	/5
ATTENTION	Si l'élève termine en moins de 60 secondes, reporter le temps exact ci-dessous. Idem si vous avez oublié d'arrêter le chronomètre.					
	Temps exact mis par l'élève					sec.
	Nombre total de mots correctement lus dans le temps indiqué ci-dessus					mots

Fig. 4 : tableau de cotation pour l'épreuve de lecture de pseudo-mots.

Note : les pseudo-mots avec graphème contextuel comptent double (cf. lecture de mots).

Note 2 : ne pas prolonger la tâche au-delà du dixième item si l'élève ne parvient pas à lire au moins 4 des 10 premiers pseudo-mots.

FLUENCE (LECTURE A HAUTE VOIX)

Epreuve initialement tirée d'OURA-LEC/CP Enseignants. Billard, C., Lequette, C., Pouget, G., Pourchet, M., & Zorman, M. (2013). OURA LEC/CP. Outil enseignant. OUtil de Repérage des Acquis en LECture des élèves en CP. A l'usage des enseignants. Grenoble : UPMF.

Dino, où es-tu ? crie papa.

Ici, dans la mare.

Depuis une heure, Dino, le petit dinosaure, se débat pour se dégager de la boue profonde. Il pleut, de grands oiseaux noirs volent dans le ciel sombre. Ils se préparent à attaquer Dino. Dino pose sa grande patte droite sur le bord de la mare et il essaie de sortir son corps de la boue. Son père arrive entre les arbres de la forêt qui borde la mare. Il attrape le cou de Dino entre ses dents et d'un coup, il soulève Dino. Il le pose sur la terre ferme.

Sauvé ! crie Dino.

Fig. 5 : texte « Petit dinosaure » pour l'épreuve de fluence.

Matériel évaluateur

- Annexe C : texte « Dino »
- Chronomètre

CONSIGNE

Donner le texte du Petit Dinosaur à lire. Dire : « **Tu vas lire à haute voix le texte. Tu lis le mieux que tu peux. Je t'arrêterai au bout d'une minute** ».

Chronométrer dès que l'enfant débute la lecture et l'arrêter au bout d'une minute.

Suivre la lecture sur le fichier élève en barrant dans le tableau tous les mots mal lus ou sautés : chacun des mots barrés sera comptabilisé comme une erreur.

Si une ligne entière est sautée, barrer tous les mots qui la composent.

Si l'enfant hésite ou se reprend pour finir par lire le mot correctement, ne pas compter d'erreur. (Il sera déjà pénalisé par le ralentissement de sa vitesse de lecture)

COTATION

Indiquer :

- Le Score S : le rang du dernier mot lu en 1 minute (la longueur de texte parcouru), en s'aidant des nombres situés en bout de ligne sur le livret « élève ».
- Le score E : nombre d'erreurs (nombre de mots barrés)
- Le score MCLM (nombre de Mots Correctement Lus par Minute) = $S - E$

Cas particulier : si un enfant lit tout le texte en moins d'une minute, noter 102 dans la case S et préciser dans la rubrique « Temps mis si moins d'une minute » la durée de lecture du texte. Préciser le nombre d'Erreurs et calculer le MCLM.

Rappel : si une ligne du texte est sautée, tous les mots non lus sont barrés et comptabilisés comme des erreurs.

Dino, où es-tu ? crie papa. Ici, dans la mare. Depuis une heure,	12
Dino, le petit dinosaure, se débat pour se dégager de la boue	24
profonde. Il pleut, de grands oiseaux noirs volent dans le ciel	35
sombre. Ils se préparent à attaquer Dino. Dino pose sa grande patte	47
droite sur le bord de la mare et il essaie de sortir son corps de la	63
boue. Son père arrive entre les arbres de la forêt qui borde la mare.	77
Il attrape le cou de Dino entre ses dents et d'un coup, il soulève	91
Dino. Il le pose sur la terre ferme. Sauvé ! crie Dino.	102

S = rang du dernier mot lu :

E = nombre d'erreurs :

MCLM = S - E :

T = Temps de lecture (seulement si l'élève lit tout en moins d'une minute) :

Fig. 6 : tableau de cotation pour l'épreuve de fluence.

COMPREHENSION DE TEXTES

Les épreuves « Anatole » et « La poule noire et ses trois poussins » ont été conçues par l'Institut Français de l'Education (Ifé, Lyon).

TEXTE ENTENDU : « ANATOLE »

CONDITIONS DE PASSATION ET CONSIGNE

Dire :

- **Tu vas entendre une histoire lue par un monsieur (-> par moi).**
- **Il faut essayer de bien la comprendre parce qu'ensuite je te poserai des questions et il faudra que tu te rappelles ce qui se passe dans l'histoire. Il faudra que tu répondes pour que je sache ce que tu as bien compris de l'histoire.**
- **Attention, écoute bien, je ne te la ferai écouter qu'une seule fois.**

Enclencher le dictaphone ou l'ordinateur (enregistrement numérique) pour faire écouter chaque texte une fois.

Poser les questions après chaque texte et notez les réponses sur le livret de l'élève.

TEXTE

Anatole

Le chien Anatole habite chez ses maîtres, dans une grande maison, fermée par une grille. Chaque matin, il attend le voisin qui sort de chez lui et lui donne des friandises : un morceau de sucre, ou un os, ou quelques délicieuses croquettes.

Mais le voisin a déménagé hier, et aujourd'hui c'est un nouveau voisin qui sort de la maison. Anatole s'avance vers lui pour réclamer sa friandise... mais le nouveau voisin ne comprend pas ! Alors Anatole aboie très fort.

Le nouveau voisin a peur, et s'enfuit sur son vélo.

Anatole est étonné, il ne comprend pas lui non plus !

Fig. 7 : transcription du texte entendu « Anatole » (à partir d'une idée originale de J. Mesnager).

QUESTIONS

1. Qui est Anatole ? Un chien, en enfant, un chat, le voisin ?
2. Pourquoi à la fin de l'histoire Anatole se met-il à aboyer ?
3. Pourquoi le nouveau voisin a-t-il peur ?
4. Le nouveau voisin a-t-il raison d'avoir peur ? Pourquoi ?

COTATION

Un ou deux points par réponse correcte (certaines questions plus difficiles valent deux points), 0 si réponse incorrecte ou non réponse.

Texte 1

Anatole		
	barème	score
Question 1 : Qui est Anatole ? Un chien, un enfant, un chat, le voisin ?		
→ Absence de réponse, ou réponse erronée	0	
→ Un chien	1	
Question 2 : Pourquoi, à la fin de l'histoire, Anatole se met-il à aboyer ?		
→ Absence de réponse, ou réponse erronée	0	
→ Parce qu'il n'a pas de friandise / le voisin n'a pas donné de friandises	1	
Question 3 : Pourquoi le nouveau voisin a-t-il peur ?		
→ Absence de réponse, ou réponse erronée	0	
→ Parce que le chien / Anatole s'est mis à aboyer (aboie fort)	1	
Question 4 : Le nouveau voisin a-t-il raison d'avoir peur ?		
→ Absence de réponse, ou réponse erronée	0	
→ Non, Anatole ne va pas le mordre / Anatole veut ses bonbons	2	
Total	Sur 5	

Fig. 8 : tableau de cotation pour l'épreuve du texte entendu.

TEXTE LU A HAUTE VOIX : « LE PIRATE »

CONDITIONS DE PASSATION ET CONSIGNE

Dire : « Tu vas lire un texte à haute voix, du mieux que tu peux. Il faut essayer de bien la comprendre parce qu'ensuite je te poserai des questions et il faudra que tu te rappelles ce qui se passe dans l'histoire. Il faudra que tu répondes pour que je sache ce que tu as bien compris de l'histoire. »

TEXTE

Le pirate

Sur une île déserte, un pirate fait un trou dans le sable avec un bâton. Il a déjà fait beaucoup de trous mais il continue encore. « Mais où est donc ce trésor ? » dit-il en criant. Tout à coup, son bâton tape sur quelque chose de dur. Le trésor est là !

Fig. 9 : texte « Le pirate » à lire à haute voix.

QUESTIONS

1. Où se trouve le pirate ?
2. Que cherche-t-il ?
3. Pourquoi a-t-il fait beaucoup de trous ?

COTATION

Un ou deux points par réponse correcte (certaines questions plus difficiles valent deux points), 0 si réponse incorrecte ou non réponse.

Texte 2

Le pirate		
	barème	score
Question 1 : Où se trouve le pirate ?		
→ Absence de réponse, ou réponse erronée	0	
→ Sur une île (déserte)	1	
Question 2 : Que cherche-t-il ?		
→ Absence de réponse, ou réponse erronée	0	
→ Un trésor	1	
Question 3 : Pourquoi a-t-il fait beaucoup de trous ?		
→ Absence de réponse, ou réponse erronée	0	
→ Parce qu'il ne trouve pas le trésor du premier coup	2	
Question 4 : A la fin, que se passe-t-il ?		
→ Absence de réponse, ou réponse erronée	0	
→ Il trouve le trésor	1	
Total		
	Sur 5	

Fig. 10 : tableau de cotation pour l'épreuve du texte à lire à haute voix.

TEXTE LU SILENCIEUSEMENT : « LA POULE NOIRE ET SES TROIS
POUSSINS »

Dans la cour de la maison, une poule noire promène ses trois
poussins. Félix, un gros chat, est caché sous le banc et voudrait
bien en manger un. Mais il a peur du chien à l'oreille coupée qui
est assis devant la porte de la maison.

.....

Un peu plus tard, le chien s'en va dormir dans sa niche et Félix
est très content. Heureusement pour les poussins, une petite
fille qui a tout vu arrive et fait partir le chat.

Fig. 11 : texte à lire silencieusement « La poule noire et ses trois poussins ».



Fig. 12 : personnages pour l'épreuve de compréhension du
texte à lire silencieusement.



Fig. 13 : décor pour l'épreuve de compréhension du texte à lire silencieusement.

MATERIEL ET PREPARATION

Attention, on vérifie le niveau atteint par l'élève aux épreuves de lecture de mots et pseudo-mots pour proposer l'épreuve.

Prendre les scores « Nombres de mots ou pseudo-mots correctement lus » sur 35 pour les mots, et sur 30 pour les pseudo-mots, les additionner.

Si l'élève a obtenu moins de 15/65, ne pas lui proposer cette épreuve. Coder zéro partout.

Matériel : chronomètre + feuille de décor (annexe F) + personnages (annexe G) + texte à lire « La poule et ses poussins » (annexe H).

Préparation du matériel : l'évaluateur a découpé et rangé dans une enveloppe le décor de l'histoire et les 14 images (personnages). Il a plié en deux la page du texte en suivant les pointillés.

PASSATION ET CONSIGNES

Etape n°1

Placer l'illustration sur la table et laisser à l'élève le temps de l'observer (15 secondes environ) après lui avoir dit :

- **Tu vois, c'est le décor (l'illustration) d'une histoire que tu vas lire. Dans cette enveloppe, il y a les personnages de cette histoire.**

Lui laisser entrevoir les 14 images au fond de l'enveloppe.

- **Tu vas lire le début de l'histoire et, quand tu auras fini et que tu auras bien compris ce qui se passe, je reprendrai le texte.**
- **Toi tu placeras sur le décor les images des personnages mais pas n'importe où, au bon endroit, à la même place que celle qu'ils ont dans l'histoire.**

Montrer le haut de la page pliée en deux.

- **Voici le texte du début de l'histoire. Prends le temps de bien le lire. Comme ça, après, tu pourras mettre les images au bon endroit.**

Si l'enfant demande s'il doit lire silencieusement ou à haute voix, répondre : « tu lis pour toi mais tu peux chuchoter si tu veux. ». -> ici, seulement dans la tête.

Laisser à l'enfant le temps de lire la première partie du texte (la feuille doit rester pliée).

Dans la cour de la maison, une poule noire promène ses trois poussins. Félix, un gros chat, est caché sous le banc et voudrait bien en manger un. Mais il a peur du chien à l'oreille coupée qui est assis devant la porte de la maison.

Interrompre la lecture au bout de 3 minutes et poursuivre l'épreuve.

Etape n°2

- **Tu as fini ? C'est bien. Maintenant, je reprends le texte et je te donne toutes les images.**

Récupérer le texte et extraire les images « personnages » de l'enveloppe une à une.

Les déposer sur la table, devant l'élève, en plaçant côte-à-côte les images voisines : les deux chiens ensemble, les deux chats, les poussins regroupés, les deux poules...

- **Regarde. Tu vois, il y a les personnages de l'histoire mais il y a aussi des personnages qui ne sont pas dans l'histoire, qui ne servent à rien. Tu dois choisir ceux qui sont dans l'histoire et les placer au bon endroit, tu dois les mettre à la même place que la place qu'ils ont dans l'histoire.**

Laisser l'enfant travailler seul.

Quand il dit avoir terminé, passer à l'étape suivante.

Etape n°3

- **Maintenant, je vais te donner la suite du texte de l'histoire. Tu vas la lire et quand tu auras fini, je reprendrai la feuille et je te poserai des questions pour savoir si tu as bien compris.**

Déplier la feuille et donner l'intégralité du texte à l'élève.

Dans la cour de la maison, une poule noire promène ses trois poussins. Félix, un gros chat, est caché sous le banc et voudrait bien en manger un. Mais il a peur du chien à l'oreille coupée qui est assis devant la porte de la maison.

Un peu plus tard, le chien s'en va dormir dans sa niche et Félix est très content. Heureusement pour les poussins, une petite fille qui a tout vu arrive et fait partir le chat.

Si l'enfant demande s'il peut relire le début, accepter.

Quand il dit avoir fini, reprendre le texte et passer au questionnaire.

Interrompre la lecture au bout de 3 minutes et poursuivre l'épreuve.

Etape n°4

- **Tu as fini, c'est bien. Maintenant, je vais te poser des questions pour voir si tu as bien compris cette histoire. Tu répondras à l'oral.**
 - **Question 1 : Qu'est-ce que le chat Félix veut manger ?**

- **Question 2 : Pourquoi, au début de l'histoire, le chat ne mange-t-il pas les poussins ?**
- **Question 3 : Pourquoi le chat est-il content de voir partir le chien ?**
- **Question 4 : Est-ce que le chat mange un poussin quand le chien n'est plus là ?**
- **Question 5 : Non, il ne le mange pas. Sais-tu pourquoi ?**
- **Question 6 : Pourquoi la petite fille a-t-elle fait partir le chat ?**

Remercier l'élève et le féliciter pour le travail fourni.

COTATION

Fabrication de l'illustration		Points	Score
La poule :			
	Une poule noire	2	
	Une poule blanche	1	
Les poussins :			
	Trois poussins exactement	2	
	Un autre nombre de poussins	1	
Le chat :			
	Le gros chat	2	
	Le petit chat	1	
Position du chat (gros ou petit)			
	Le chat est caché sous le banc	2	
Le chien :			
	Le chien à l'oreille coupée	2	
	Le chien avec deux oreilles	1	
Position du chien (avec une oreille coupée ou deux oreilles)			
	Le chien est assis devant la porte de la maison	2	
Total :		12	

Dans tous les autres cas (absence de personnages attendus ou ajout de personnages intrus), compter 0.

	Réponses au questionnaire		Points	Score
1	Qu'est-ce que le chat Félix veut manger ?	Un poussin ou Des poussins	1	
2	Pourquoi, au début de l'histoire, le chat Félix ne mange-t-il pas les poussins ?	Parce qu'il a peur du chien ou Parce que le chien est là	1	
3	Pourquoi le chat est-il content de voir partir le chien ?	Parce qu'il va pouvoir manger un poussin ou Parce qu'il pense qu'il va pouvoir manger un poussin	2	
4	Est-ce que le chat mange un poussin quand le chien n'est plus là ?	Non	1	
5	Non, il ne le mange pas. Sais-tu pourquoi ?	Parce qu'il a eu peur de la fille ou Parce qu'il est parti ou Parce que la fille l'a fait partir	2	
6	Pourquoi la petite fille a-t-elle fait partir le chat ?	Parce qu'elle sait qu'il veut manger un poussin ou Parce qu'elle ne veut pas qu'il mange un poussin ou Parce qu'elle aime bien les poussins ou Parce qu'elle veut les sauver	2	
Total :			9	

Fig. 14 : tableaux de cotation pour l'épreuve de compréhension du texte à lire silencieusement.

LISTE DES FIGURES

<i>Fig. 1 : liste de mots pour l'épreuve de lecture de mots familiers.</i>	<i>3</i>
<i>Fig. 2 : tableau de cotation pour l'épreuve de lecture de mots familiers.</i>	<i>5</i>
<i>Fig. 3 : liste de mots pour l'épreuve de lecture de pseudo-mots.</i>	<i>6</i>
<i>Fig. 4 : tableau de cotation pour l'épreuve de lecture de pseudo-mots.....</i>	<i>8</i>
<i>Fig. 5 : texte « Petit dinosaure » pour l'épreuve de fluence.</i>	<i>9</i>
<i>Fig. 6 : tableau de cotation pour l'épreuve de fluence.....</i>	<i>11</i>
<i>Fig. 7 : transcription du texte entendu « Anatole » (à partir d'une idée originale de J. Mesnager).</i>	<i>12</i>
<i>Fig. 8 : tableau de cotation pour l'épreuve du texte entendu.</i>	<i>13</i>
<i>Fig. 9 : texte « Le pirate » à lire à haute voix.</i>	<i>14</i>
<i>Fig. 10 : tableau de cotation pour l'épreuve du texte à lire à haute voix.</i>	<i>14</i>
<i>Fig. 11 : texte à lire silencieusement « La poule noire et ses trois poussins ».....</i>	<i>15</i>
<i>Fig. 12 : personnages pour l'épreuve de compréhension du texte à lire silencieusement.</i>	<i>15</i>
<i>Fig. 13 : décor pour l'épreuve de compréhension du texte à lire silencieusement....</i>	<i>16</i>
<i>Fig. 14 : tableaux de cotation pour l'épreuve de compréhension du texte à lire silencieusement.</i>	<i>20</i>

N.B. : les numéros de page indiqués dans cette liste des figures concernent le document original et non pas le présent travail.

Annexe 2 : tableau des scores individuels

Tableau d'identification des en-têtes

N°	Exercices du test
1	Lecture de mots familiers en 1 minute
2	Lecture de pseudo-mots en 1 minute
1+2	Total des deux épreuves de décodage
3	Fluence en 1 minute (texte "Le petit dinosaure")
1+2+3	Total des épreuves de décodage et de fluence (score technique)
4.1	1 ^{ère} question de compréhension du texte entendu
4.2	2 ^{ème} question de compréhension du texte entendu
4.3	3 ^{ème} question de compréhension du texte entendu
4.4	4 ^{ème} question de compréhension du texte entendu
4	Total du test de compréhension du texte entendu ("Anatole")
5.1	1 ^{ère} question de compréhension du texte lu à haute voix
5.2	2 ^{ème} question de compréhension du texte lu à haute voix
5.3	3 ^{ème} question de compréhension du texte lu à haute voix
5.4	4 ^{ème} question de compréhension du texte lu à haute voix
5	Total du test de compréhension du texte lu à haute voix (texte "Le pirate")
6.1	1 ^{er} item de la restitution de l'illustration du texte lu silencieusement
6.2	2 ^{ème} item de la restitution de l'illustration du texte lu silencieusement
6.3	3 ^{ème} item de la restitution de l'illustration du texte lu silencieusement
6.4	4 ^{ème} item de la restitution de l'illustration du texte lu silencieusement
6.5	5 ^{ème} item de la restitution de l'illustration du texte lu silencieusement
6.6	6 ^{ème} item de la restitution de l'illustration du texte lu silencieusement
6	Total de la 1 ^{ère} partie du test de compréhension du texte lu silencieusement (texte "La poule noire et ses trois poussins") - décor et personnages
7.1	1 ^{ère} question de compréhension du texte lu silencieusement
7.2	2 ^{ème} question de compréhension du texte lu silencieusement
7.3	3 ^{ème} question de compréhension du texte lu silencieusement
7.4	4 ^{ème} question de compréhension du texte lu silencieusement
7.5	5 ^{ème} question de compréhension du texte lu silencieusement
7.6	6 ^{ème} question de compréhension du texte lu silencieusement
7	Total de la 2 ^{ème} partie du test de compréhension du texte lu silencieusement (texte "La poule noire et ses trois poussins") - questions
6+7	Total des deux parties de l'épreuve de compréhension du texte lu silencieusement
C	Total des épreuves de compréhension
G	Total général

Tableau en points

Elèves	F/M	1	2	1+2	3	1+2+3	4.1	4.2	4.3	4.4	4	5.1	5.2	5.3	5.4	5
1	M	22	18	40	9	49	1	1	0	0	0	2	1	1	2	1
2	M	17	15	32	8	40	0	0	0	0	2	2	0	1	2	1
3	M	15	21	36	15	51	1	1	0	0	0	1	0	1	2	1
4	F	24	17	41	12	53	1	1	1	0	2	4	1	0	0	1
5	F	21	12	33	16	49	1	1	1	1	2	5	0	1	2	0
6	M	40	26	66	78	144	1	1	1	0	0	2	1	1	2	1
7	M	31	24	55	19	74	1	1	1	0	2	4	1	1	0	1
8	F	40	31	71	89	160	1	1	1	1	0	3	1	1	2	1
9	F	38	26	64	44	108	1	1	0	1	0	2	0	1	2	1
10	F	38	32	70	85	155	1	1	0	1	0	2	0	1	2	1
11	F	37	24	61	30	91	1	1	1	0	2	4	1	1	2	1
12	M	37	24	61	54	115	1	1	0	1	0	2	1	1	2	1
13	F	40	29	69	45	114	1	1	1	1	2	5	1	1	2	1
14	M	13	14	27	7	34	1	1	0	1	0	2	0	0	2	1
15	M	23	21	44	22	66	1	1	1	1	0	3	1	1	0	1
16	M	40	32	72	75	147	1	1	0	0	0	1	1	1	2	1
17	M	14	18	32	10	42	1	1	1	0	2	4	0	1	2	1
18	F	24	13	37	11	48	1	1	1	1	2	5	1	1	2	1
19	M	40	31	71	98	169	1	1	1	0	0	2	1	1	2	1
20	M	40	29	69	57	126	1	1	1	1	2	5	1	1	2	1
21	F	40	29	69	57	126	1	1	0	1	0	2	1	1	2	1
22	M	14	14	28	6	34	1	1	1	1	0	3	1	0	0	1
23	F	36	32	68	28	96	0	0	0	0	0	0	1	1	2	1
24	F	39	19	58	46	104	1	1	1	0	0	2	1	1	2	1
25	M	13	13	26	8	34	1	1	1	0	0	2	0	1	2	1
26	M	33	26	59	16	75	1	1	1	0	2	4	1	1	2	1
27	F	26	24	50	19	69	1	1	1	1	2	5	1	1	2	1
28	M	35	26	61	41	102	1	1	1	1	0	3	0	1	2	1
29	M	26	16	42	20	62	1	1	1	1	2	5	1	1	2	1
30	F	37	28	65	35	100	1	1	1	1	2	5	1	1	2	1
31	F	40	32	72	29	101	1	1	0	1	0	2	0	1	0	1
32	M	39	29	68	38	106	1	1	1	1	2	5	1	1	0	1
33	M	35	29	64	23	87	1	1	0	1	0	2	1	1	2	1

Intitulés	F/M	1	2	1+2	3	1+2+3	4.1	4.2	4.3	4.4	4	5.1	5.2	5.3	5.4	5
Score max.		40	35	75	102	177	1	1	1	1	2	5	1	1	2	1
Moyenne		30,5	23,5	54,0	34,8	88,8	0,9	0,7	0,6	0,8	0,8	3,0	0,7	0,9	1,6	0,9
Ecart-type		9,7	6,5	15,6	26,0	39,3	0,2	0,5	0,5	1,0	1,0	1,4	0,5	0,3	0,8	0,3
Médiane		35	24	61	28	91	1	1	1	1	0	3	1	1	2	1
Minimum		13	12	26	6		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Maximum		40	32	72	98		1	1	1	1	2	5	1	1	2	1

Elèves2	6.1	6.2	6.3	6.4	6.5	6.6	6	7.1	7.2	7.3	7.4	7.5	7.6	7	6+7	C	G
1	0		0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	2	5	5	12
2	1	1	1	2	0	2	0	6	0	0	0	0	0	0	0	6	12
3	2	1	1	2	2	2	0	9	0	0	2	1	0	2	5	14	19
4	0	0	0	2	0	2	0	4	1	0	0	0	0	2	3	7	12
5	2	2	2	0	0	1	0	5	0	0	0	1	0	2	3	8	16
6	2	2	2	2	2	2	2	12	0	0	0	1	0	0	1	13	20
7	2	0	0	1	0	1	0	4	0	0	0	1	0	0	1	5	12
8	2	1	1	2	2	2	2	11	1	1	0	1	2	2	7	18	26
9	2	1	1	2	2	1	2	10	1	1	2	1	0	0	5	15	21
10	0	0	0	1	0	1	0	2	0	1	2	0	0	0	3	5	11
11	2	2	2	2	2	1	2	11	1	1	2	1	2	2	9	20	29
12	0	0	0	0	0	2	0	2	0	0	0	1	0	0	1	3	10
13	2	1	1	2	2	2	0	9	1	1	2	1	0	2	7	16	26
14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2	4	4	9
15	2	2	2	0	0	1	2	7	0	1	2	1	0	2	6	13	19
16	2	1	1	2	2	1	0	8	1	1	2	1	0	2	7	15	21
17	2	1	1	1	2	2	0	8	0	0	0	1	0	0	1	9	17
18	2	1	1	0	0	1	0	4	0	0	2	1	0	0	3	7	17
19	2	2	2	2	2	1	0	9	1	1	2	1	2	0	7	16	23
20	2	2	2	2	2	1	0	9	1	1	2	1	0	2	7	16	26
21	0	1	1	2	0	1	0	4	1	1	2	0	0	2	6	10	17
22	1	1	1	2	0	1	0	5	0	0	0	0	0	2	2	7	11
23	2	2	2	0	0	2	2	8	1	1	2	1	0	2	7	15	20
24	2	2	2	1	2	2	2	11	1	1	2	1	0	2	7	18	25
25	2	1	1	2	2	2	0	9	0	0	0	0	0	2	2	11	17
26	2	1	1	2	2	1	0	8	1	1	2	1	2	0	7	15	24
27	2	2	2	2	0	2	2	10	1	1	2	1	2	2	9	19	29
28	2	1	1	0	0	2	2	7	1	0	2	1	2	0	6	13	20
29	2	1	1	1	0	1	0	5	0	1	2	1	0	2	6	11	21
30	2	2	2	0	0	2	0	6	0	0	0	1	0	0	1	7	17
31	2	1	1	2	0	1	2	8	1	1	2	1	0	2	7	15	18
32	2	2	2	0	0	1	0	5	0	0	0	1	0	0	1	6	14
33	2	1	1	2	0	1	2	8	0	0	0	1	0	0	1	9	16

Intitulés2	6.1	6.2	6.3	6.4	6.5	6.6	6	7.1	7.2	7.3	7.4	7.5	7.6	7	6+7	C	G
Score max.	2	2	2	2	2	2	2	12	1	1	2	1	2	2	9	21	31
Moyenne	1,6	1,2	1,2	0,8	1,4	0,7	0,7	6,8	0,5	0,5	1,2	0,8	0,4	1,2	4,5	11,2	18,4
Ecart-type	0,8	0,7	0,9	1,0	0,6	0,9	0,9	3,1	0,5	0,5	1,0	0,4	0,8	1,0	2,7	4,8	5,5
Médiane	2	1	2	2	1	1	0	8	0	0	2	1	0	2	5	19,0	18,0
Minimum	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	9
Maximum	2	2	2	2	2	2	2	12	1	1	2	1	2	2	9	20	29

Tableau en pourcentages

Elèves	F/M	1	2	1+2	3	1+2+3	4.1	4.2	4.3	4.4	4	5.1	5.2	5.3	5.4	5
1	M	55,0	51,4	53,3	8,8	27,7	100,0	100,0	0,0	0,0	40,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
2	M	42,5	42,9	42,7	7,8	22,6	0,0	0,0	0,0	100,0	40,0	0,0	100,0	100,0	100,0	80,0
3	M	37,5	60,0	48,0	14,7	28,8	100,0	0,0	0,0	0,0	20,0	0,0	100,0	100,0	100,0	80,0
4	F	60,0	48,6	54,7	11,8	29,9	100,0	100,0	0,0	100,0	80,0	100,0	0,0	0,0	0,0	20,0
5	F	52,5	34,3	44,0	15,7	27,7	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	0,0	100,0	100,0	0,0	60,0
6	M	100,0	74,3	88,0	76,5	81,4	100,0	100,0	0,0	0,0	40,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
7	M	77,5	68,6	73,3	18,6	41,8	100,0	100,0	0,0	100,0	80,0	100,0	100,0	100,0	0,0	60,0
8	F	100,0	88,6	94,7	87,3	90,4	100,0	100,0	100,0	0,0	60,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
9	F	95,0	74,3	85,3	43,1	61,0	100,0	0,0	100,0	0,0	40,0	0,0	100,0	100,0	100,0	80,0
10	F	95,0	91,4	93,3	83,3	87,6	100,0	100,0	0,0	100,0	40,0	0,0	100,0	100,0	100,0	80,0
11	F	92,5	68,6	81,3	29,4	51,4	100,0	100,0	0,0	100,0	80,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
12	M	92,5	68,6	81,3	52,9	65,0	100,0	0,0	100,0	0,0	40,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
13	F	100,0	82,9	92,0	44,1	64,4	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
14	M	32,5	40,0	36,0	6,9	19,2	100,0	0,0	100,0	0,0	40,0	0,0	0,0	100,0	100,0	60,0
15	M	57,5	60,0	58,7	21,6	37,3	100,0	100,0	100,0	0,0	60,0	100,0	100,0	100,0	0,0	60,0
16	M	100,0	91,4	96,0	73,5	83,1	100,0	0,0	0,0	0,0	20,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
17	M	35,0	51,4	42,7	9,8	23,7	100,0	100,0	0,0	100,0	80,0	0,0	100,0	100,0	100,0	80,0
18	F	60,0	37,1	49,3	10,8	27,1	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
19	M	100,0	88,6	94,7	96,1	95,5	100,0	100,0	0,0	0,0	40,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
20	M	100,0	82,9	92,0	55,9	71,2	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
21	F	100,0	82,9	92,0	55,9	71,2	100,0	0,0	100,0	0,0	40,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
22	M	35,0	40,0	37,3	5,9	19,2	100,0	100,0	100,0	0,0	60,0	100,0	0,0	0,0	0,0	20,0
23	F	90,0	91,4	90,7	27,5	54,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
24	F	97,5	54,3	77,3	45,1	58,8	100,0	100,0	0,0	0,0	40,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
25	M	32,5	37,1	34,7	7,8	19,2	100,0	100,0	0,0	0,0	40,0	0,0	100,0	100,0	100,0	80,0
26	M	82,5	74,3	78,7	15,7	42,4	100,0	100,0	0,0	100,0	80,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
27	F	65,0	68,6	66,7	18,6	39,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
28	M	87,5	74,3	81,3	40,2	57,6	100,0	100,0	100,0	0,0	60,0	0,0	100,0	100,0	100,0	80,0
29	M	65,0	45,7	56,0	19,6	35,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
30	F	92,5	80,0	86,7	34,3	56,5	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
31	F	100,0	91,4	96,0	28,4	57,1	100,0	0,0	100,0	0,0	40,0	0,0	100,0	0,0	0,0	20,0
32	M	97,5	82,9	90,7	37,3	59,9	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	0,0	60,0
33	M	87,5	82,9	85,3	22,5	49,2	100,0	0,0	100,0	0,0	40,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Intitulés	F/M	1	2	1+2	3	1+2+3	4.1	4.2	4.3	4.4	4	5.1	5.2	5.3	5.4	5
Score max.		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Moyenne		76,3	67,0	72,0	34,2	50,2	93,9	66,7	57,6	42,4	60,6	69,7	90,9	81,8	87,9	82,4
Ecart-type		24,3	18,6	20,8	25,5	22,2	23,9	47,1	49,4	49,4	28,5	46,0	28,7	38,6	32,6	24,5
Médiane		87,5	68,6	81,3	27,5	51,4	100,0	100,0	100,0	0,0	60,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Minimum		32,5	34,3	34,7	5,9	19,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	20,0
Maximum		100,0	91,4	96,0	96,1	95,5	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Elèves2	6.1	6.2	6.3	6.4	6.5	6.6	6	7.1	7.2	7.3	7.4	7.5	7.6	7	6+7	C	G
1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	100,0	0,0	100,0	55,6	23,8	38,7	29,3
2	50,0	50,0	100,0	0,0	100,0	0,0	50,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	28,6	38,7	25,0
3	100,0	50,0	100,0	100,0	100,0	0,0	75,0	0,0	0,0	100,0	100,0	0,0	100,0	55,6	66,7	61,3	33,7
4	0,0	0,0	100,0	0,0	100,0	0,0	33,3	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	33,3	33,3	38,7	31,3
5	100,0	100,0	0,0	0,0	50,0	0,0	41,7	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	100,0	33,3	38,1	51,6	31,3
6	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	11,1	61,9	64,5	78,8
7	100,0	0,0	50,0	0,0	50,0	0,0	33,3	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	11,1	23,8	38,7	41,3
8	100,0	50,0	100,0	100,0	100,0	100,0	91,7	100,0	100,0	0,0	100,0	100,0	100,0	77,8	85,7	83,9	89,4
9	100,0	50,0	100,0	100,0	50,0	100,0	83,3	100,0	100,0	100,0	100,0	0,0	0,0	55,6	71,4	67,7	62,0
10	0,0	0,0	50,0	0,0	50,0	0,0	16,7	0,0	100,0	100,0	0,0	0,0	0,0	33,3	23,8	35,5	79,8
11	100,0	100,0	100,0	100,0	50,0	100,0	91,7	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	95,2	93,5	57,7
12	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	16,7	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	11,1	14,3	32,3	60,1
13	100,0	50,0	100,0	100,0	100,0	0,0	75,0	100,0	100,0	100,0	100,0	0,0	100,0	77,8	76,2	83,9	67,3
14	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	100,0	44,4	19,0	29,0	20,7
15	100,0	100,0	0,0	0,0	50,0	100,0	58,3	0,0	100,0	100,0	100,0	0,0	100,0	66,7	61,9	61,3	40,9
16	100,0	50,0	100,0	100,0	50,0	0,0	66,7	100,0	100,0	100,0	100,0	0,0	100,0	77,8	71,4	67,7	80,8
17	100,0	50,0	50,0	100,0	100,0	0,0	66,7	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	11,1	42,9	54,8	28,4
18	100,0	50,0	0,0	0,0	50,0	0,0	33,3	0,0	0,0	100,0	100,0	0,0	0,0	33,3	33,3	54,8	31,3
19	100,0	100,0	100,0	100,0	50,0	0,0	75,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	0,0	77,8	76,2	74,2	92,3
20	100,0	100,0	100,0	100,0	50,0	0,0	75,0	100,0	100,0	100,0	100,0	0,0	100,0	77,8	76,2	83,9	73,1
21	0,0	50,0	100,0	0,0	50,0	0,0	33,3	100,0	100,0	100,0	0,0	0,0	100,0	66,7	47,6	54,8	68,8
22	50,0	50,0	100,0	0,0	50,0	0,0	41,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	22,2	33,3	35,5	21,6
23	100,0	100,0	0,0	0,0	100,0	100,0	66,7	100,0	100,0	100,0	100,0	0,0	100,0	77,8	71,4	64,5	55,8
24	100,0	100,0	50,0	100,0	100,0	100,0	91,7	100,0	100,0	100,0	100,0	0,0	100,0	77,8	85,7	80,6	62,0
25	100,0	50,0	100,0	100,0	100,0	0,0	75,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	22,2	52,4	54,8	24,5
26	100,0	50,0	100,0	100,0	50,0	0,0	66,7	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	0,0	77,8	71,4	77,4	47,6
27	100,0	100,0	100,0	0,0	100,0	100,0	83,3	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	90,5	93,5	47,1
28	100,0	50,0	0,0	0,0	100,0	100,0	58,3	100,0	0,0	100,0	100,0	100,0	0,0	66,7	61,9	64,5	58,7
29	100,0	50,0	50,0	0,0	50,0	0,0	41,7	0,0	100,0	100,0	100,0	0,0	100,0	66,7	52,4	67,7	39,9
30	100,0	100,0	0,0	0,0	100,0	0,0	50,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	11,1	33,3	54,8	56,3
31	100,0	50,0	100,0	0,0	50,0	100,0	66,7	100,0	100,0	100,0	100,0	0,0	100,0	77,8	71,4	58,1	57,2
32	100,0	100,0	0,0	0,0	50,0	0,0	41,7	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	11,1	28,6	45,2	57,7
33	100,0	50,0	100,0	0,0	50,0	100,0	66,7	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	11,1	42,9	51,6	49,5

Intitulés2	6.1	6.2	6.3	6.4	6.5	6.6	6	7.1	7.2	7.3	7.4	7.5	7.6	7	6+7	C	G
Score max.	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Moyenne	78,8	57,6	62,1	39,4	68,2	33,3	56,6	45,5	48,5	60,6	78,8	18,2	57,6	49,5	53,5	59,3	51,5
Ecart-type	39,0	35,1	44,4	48,9	29,7	47,1	25,8	49,8	50,0	48,9	40,9	38,6	49,4	29,6	23,0	17,7	20,0
Médiane	100,0	50,0	100,0	0,0	50,0	0,0	66,7	0,0	0,0	100,0	100,0	0,0	100,0	55,6	52,4	58,1	55,8
Minimum	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	14,3	29,0	20,7
Maximum	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	95,2	93,5	92,3