

# LES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

## ROLE DE LA MEDIATION PHONOLOGIQUE ET DE LA RECONNAISSANCE DES MOTS

**Sylviane Valdois**

Chargée de recherche CNRS Laboratoire de Psychologie Expérimentale (EP617 CNRS)  
Université PIERRE MENDES FRANCE Grenoble

### INTRODUCTION

La plupart des recherches portant sur l'activité de lecture mettent l'accent sur l'importance des traitements phonologiques tant chez le sujet adulte bon lecteur que chez l'enfant lors de l'apprentissage. Le but de cette partie théorique sera de définir quels sont les traitements phonologiques impliqués dans l'activité de lecture et de montrer combien il est important de développer ces capacités de traitement lors de l'apprentissage de la lecture. Nous insisterons également sur le fait que les difficultés de traitement phonologique sont à l'origine de certains troubles sévères d'acquisition de la lecture.

### I. APPROCHE COGNITIVE DE L'ACTIVITE DE LECTURE

L'approche cognitive de l'activité de lecture consiste :

**1/** à déterminer quelles sont les connaissances et procédures grâce auxquelles un sujet adulte est capable de lire un texte et d'en comprendre le sens,

**2/** à expliciter la façon dont ces connaissances et procédures se développent lors de l'apprentissage. Les chercheurs tentent de répondre à ces questions non seulement en analysant le comportement de sujets adultes bons lecteurs et celui d'enfants à différents stades de l'apprentissage, mais également en étudiant des sujets dyslexiques qui présentent des difficultés sévères d'apprentissage de la lecture (voir Carbonnel, Gillet, Martory et Valdois, 1996, pour une revue). On admet d'une manière très générale que la lecture implique plusieurs types de traitements permettant, d'une part, la reconnaissance et l'identification des mots et, d'autre part, l'intégration syntaxique et l'évocation du sens.

Gough et Turner (1986) soutiennent que la performance en lecture  $L$  résulte de la combinaison de deux variables : la reconnaissance des mots  $R$  et la compréhension orale  $C$  ( $R$  et  $C$  variant de 0 à 1 pour chaque individu) :

$$\text{Soit } L = R \times C$$

En effet, les capacités d'intégration syntaxique (analyse grammaticale) et d'évocation du sens (analyse sémantique) mises en jeu lors de la lecture d'un texte écrit sont les mêmes que celles impliquées dans la compréhension d'un texte oral. Autrement dit, la compréhension du langage écrit et la compréhension du langage parlé reposent sur des mécanismes communs. Il a ainsi pu être montré (Casalis, 1996) que la compréhension d'un texte écrit chez l'enfant normal bon lecteur est toujours équivalente à sa compréhension du même texte présenté à l'oral.

La compréhension est une compétence qui est aussi bien utilisée pour la langue orale que pour l'écrit. La compréhension n'est donc pas une compétence spécifique de la lecture. Il est d'autre part largement admis que la reconnaissance des mots est une étape préalable à l'évocation du sens et donc à la compréhension.

On peut, à partir de l'équation de Gough et Turner, distinguer deux sortes de mauvais lecteurs :

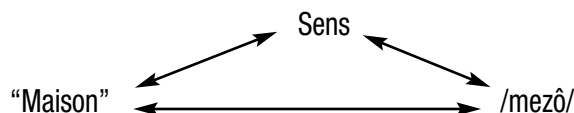
- des sujets dont la compréhension est perturbée à l'oral et qui présentent des difficultés de compréhension à peu près équivalentes à l'écrit : c'est la variable "C" qui est déficitaire. Ces sujets présentent donc un trouble au niveau d'une composante commune à l'écrit et à l'oral, donc un trouble non spécifique du langage écrit.
- des sujets dont la compréhension est bonne à l'oral, mais qui présentent des difficultés de reconnaissance et d'identification des mots écrits ; c'est la composante "R" qui est atteinte. Ces sujets peuvent également avoir du mal à "comprendre" les textes écrits, mais leurs difficultés de compréhension sont ici secondaires à leur trouble de la reconnaissance des mots. Ils présentent donc bien un trouble spécifique de la maîtrise du langage écrit.

Ce constat a conduit les chercheurs à développer d'une part des modèles de lecture de mots isolés qui tentent de spécifier quelles sont les opérations cognitives qui permettent la reconnaissance et l'identification des mots et d'autre part, des modèles de compréhension de texte qui ne sont pas spécifiques à la lecture. Nous ne présentons ici que les modèles de lecture afin de spécifier la place qu'occupent dans ces modèles les traitements phonologiques.

## 2. LES MODELES DE LECTURE COMPETENTE

Les performances, en lecture de mots isolés, de sujets adultes bons lecteurs semblent essentiellement reposer sur deux procédures, l'une globale, l'autre analytique.

- **La procédure globale** consiste à reconnaître le mot présenté comme un objet familier et à retrouver en mémoire la forme orale (ou forme phonologique) correspondant à ce mot. Cette procédure repose sur la mémorisation préalable d'informations sur la forme orthographique des mots et sur leur forme phonologique. Il est évidemment admis que l'évocation du sens du mot s'effectue simultanément. Ainsi l'on suppose que lorsqu'un mot écrit, "maison" par exemple, a été rencontré plusieurs fois par un sujet, celui-ci a gardé une trace mnésique de la forme écrite de ce mot. Il a, en outre, appris à associer cette information sur la forme écrite du mot avec la forme orale correspondante /mezô/ et avec le sens du mot. On peut en gros imaginer qu'un réseau s'est structuré en mémoire couplant les trois types d'informations.



Lorsqu'il rencontre le mot une nouvelle fois par écrit, celui-ci active la phase mnésique correspondante et permet de retrouver la forme phonologique du mot globalement. Le "réseau" se consolide et s'enrichit tout au long de la vie si bien que les mots les plus fréquents dans la langue sont en général davantage renforcés et donc plus rapidement reconnus et lus que les mots moins fréquents. Il est à remarquer que cette procédure de lecture ne met pas en jeu de traitement phonologique. Elle permet simplement l'évocation de la forme phonologique globale du mot.

- **La procédure analytique**, quant à elle, consiste à traiter le mot présenté non comme un tout, mais comme une séquence d'unités orthographiques. Elle consiste à segmenter le mot en unités reconnaissables (syllabes ou graphèmes) et à attribuer une prononciation à chaque unité orthographique. Dans les modèles classiques (Coltheart, 1978), on suppose en général que le mot est segmenté en graphèmes ("m", "ai", "s", "on"), qu'un processus de conversion attribue à chaque graphème le phonème correspondant ("m"  $\rightarrow$  /m/ ; "ai"  $\rightarrow$  /e/ ; "s"  $\rightarrow$  /z/ ; "on"  $\rightarrow$  /ô/) et qu'une opération de fusion phonémique permet de reconstruire la forme globale du mot (/mezô/). Cette procédure repose, pour une large part, sur des traitements phonologiques de conversion et fusion phonémique.

On suppose, en général, que la lecture adulte compétente met essentiellement en jeu la procédure globale qui assure une lecture fluente et un accès "direct" au sens. Il a en effet été démontré que tous les mots de la langue, qu'ils soient

réguliers (comme “cravate”, par exemple) ou irréguliers (comme “monsieur” ou “chorale”) pouvaient être lus correctement en utilisant cette seule procédure. La procédure analytique serait essentiellement utilisée pour le décodage de mots non encore rencontrés. Même un adulte bon lecteur se trouve quotidiennement confronté à des mots non familiers qu’il s’agisse de noms propres, lorsqu’il consulte le bottin ou une carte routière par exemple ou de mots appartenant à un domaine spécialisé qu’il ne connaît pas. Ces mots seront alors décodés par la procédure analytique. C’est encore cette procédure qui nous permet de lire des mots “inventés” (ou non-mots) tels que “tapilon”, “crilane” ou “sertavie”.

Alors que la procédure globale est la plus “routinière”, la procédure analytique est la plus “créative” puisqu’elle nous permet de décoder des mots nouveaux et ainsi d’enrichir en permanence notre vocabulaire et étendre nos connaissances.

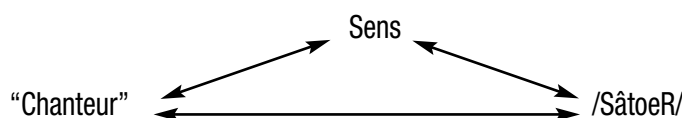
### 3. LES MODELES D’ACQUISITION DE LA LECTURE

Plusieurs modèles théoriques ont été proposés pour rendre compte de la façon dont l’enfant acquiert les connaissances nécessaires au développement de capacités normales de lecture. Les modèles plus classiques sont les modèles dits “à étapes”. Nous présenterons brièvement ici (voir Valdois, 1994 pour une présentation plus détaillée) le modèle de Frith (1985) qui est le plus largement cité aujourd’hui afin de montrer la place prépondérante qu’il accorde aux traitements phonologiques de l’apprentissage.

Frith suppose que l’enfant passe par trois stades principaux lors de l’apprentissage de la lecture.

- Le premier stade est le **stade logographique**. A ce stade, l’enfant qui baigne dans un environnement de mots écrits (affiches publicitaires, panneaux) et de mots parlés mémorise des relations arbitraires entre ces deux types d’informations. Il met ainsi en relation le mot parlé /kokakola/ avec l’affiche du produit qui mentionne son nom bien sûr, mais présente également la bouteille et les couleurs caractéristiques du produit. On dit que la relation établie par l’enfant est arbitraire dans la mesure où il n’a, à ce stade, aucune idée du fait que la forme écrite renferme des indices permettant d’évoquer la forme orale correspondante. Il associe le mot “taxi” avec le mot oral /taksi/, mais ne serait pas plus étonné de devoir associer le mot écrit “taxi” avec la forme orale /otobys/ dans la mesure où il traite le mot écrit comme une image dont il n’est pas capable d’analyser les parties.

Le stade logographique se développerait spontanément chez certains enfants comme une étape de pré-lecture. Il peut être également stimulé par l’utilisation en classe d’une méthode strictement globale qui demanderait à l’enfant de mémoriser des couples mot écrit-mot oral sans prêter attention aux unités qui composent ces mots. La relation apprise est la suivante :



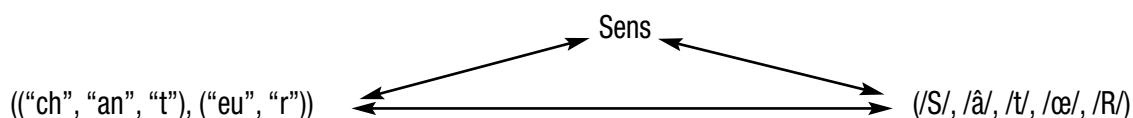
- Le second stade postulé par Frith est le **stade alphabétique**. A ce stade, l’enfant prend conscience des unités qui composent les mots écrits et les mots parlés et apprend les relations systématiques qui existent entre ces unités. En fait, ce stade ne se développe que grâce à un enseignement systématique du principe alphabétique. Les livres de lecture proposent classiquement un enseignement de ce type en attirant l’attention de l’enfant sur les unités graphémiques qui composent les mots et leur correspondant sonore (au —> /o/ ; ph —> /f/...).

Ainsi l’enfant apprend peu à peu à reconnaître les graphèmes qui composent les mots écrits (“ch”, “an”, “t”, “eu”, “r”) et prend conscience des unités phonémiques qui composent les mots parlés (/S/, /â/, /t/, /œ/, /R/). Les mots écrits qu’il rencontre seront alors systématiquement décodés : les différents graphèmes qui les composent seront individualisés ; à chaque graphème sera associé le phonème correspondant ; les phonèmes seront fusionnés en syllabes, puis en mots, permettant de reconstruire la forme phonologique globale du mot et d’en évoquer le sens. On parle quelquefois de médiation phonologique pour exprimer le fait que le sens du mot ne puisse être évoqué qu’après traitement phonologique.

Ce stade pourrait correspondre au développement de la procédure analytique de lecture postulée dans les modèles adultes. Les traitements phonologiques y jouent un rôle fondamental puisque l'enfant doit acquérir des procédures de conversion grapho-phonologique et prendre conscience des unités phonémiques qui composent les mots. Ce stade se caractérise dans un premier temps par une lecture lente et analytique pendant laquelle l'enfant se concentre sur le traitement des lettres constituant les mots afin de les décoder sans erreur.

- Le troisième et dernier stade postulé par les modèles développementaux est le **stade orthographique**. L'enfant mémorise peu à peu les formes orthographiques des mots qu'il a rencontrés et apprend à les associer aux formes phonologiques correspondantes. Ainsi, lorsqu'il rencontre de nouveau un mot déjà vu, il va le reconnaître et évoquer immédiatement la forme phonologique globale correspondant à ce mot. La lecture devient alors rapide et l'évocation du sens est quasi-immédiate. Ce stade est une étape où le traitement effectué est un traitement global.

La relation apprise est la suivante :



On suppose donc qu'un réseau comparable à celui du stade logographique s'est structuré, mais un réseau considérablement complexifié pour ce qui est des informations orthographiques et phonologiques relatives aux mots. Les connaissances orthographiques mémorisées renferment des informations relatives aux graphèmes et également aux morphèmes (“chant-eur” dans l'exemple) qui composent les mots. Les connaissances phonologiques renferment des informations sur les syllabes et phonèmes.

Il semble clair que le passage ou non-passage par ces différents stades va en partie dépendre de la méthode d'apprentissage de la lecture adoptée en classe. Il semble cependant que le passage par le stade alphabétique est un passage obligé pour le développement du stade orthographique qui seul garantit la lecture correcte et fluente caractéristique des bons lecteurs. Le stade alphabétique et donc l'acquisition de capacités de traitement phonologique semblent en effet indispensables à l'apprentissage normal de la lecture.

## 4. LE RÔLE DES PROCÉDURES PHONOLOGIQUES

La plupart des recherches portant sur l'apprentissage de la lecture s'accordent pour souligner le rôle fondamental de la procédure analytique et des traitements phonologiques lors de l'apprentissage de la lecture. Content (1996) illustre le rôle fondamental de la médiation phonologique par une métaphore. Selon lui, la médiation phonologique joue dans la lecture un rôle analogue aux petites roues que l'on fixe au vélo pour que l'enfant apprenne à s'en servir. Sans ces petites roues, l'enfant devrait apprendre en même temps à pédaler, à contrôler le guidon et à maintenir son équilibre. “Tout comme la contribution fondamentale des roues supplémentaires est de permettre à l'enfant d'exercer, de façon isolée et dans des conditions optimales, certaines composantes de l'habileté, la contribution cruciale des processus de conversion phonologique est de permettre à l'enfant de développer ses capacités de reconnaissance des mots écrits. Il viendra un moment où l'on supprimera la béquille et l'habileté ne sera acquise et efficiente que lorsqu'on parviendra à s'en passer.” (Content, 1996).

Cette métaphore est intéressante dans la mesure où elle montre bien l'importance de la médiation phonologique pour un apprentissage sans embûches. Elle n'est cependant pas tout à fait juste. En effet, comme nous l'avons dit précédemment, la médiation phonologique reste disponible chez le lecteur compétent et est utilisée lorsqu'il est confronté à des items nouveaux. Au contraire, les petites roues du vélo sont définitivement abandonnées et jamais réutilisées chez les cyclistes. Il semble de plus, que la médiation phonologique modifie les connaissances qu'a l'enfant de sa langue, aboutissant notamment à une complexification des représentations phonologiques qu'il utilise. Là encore, la métaphore des petites roues est imparfaite dans la mesure où leur utilisation lors de l'apprentissage ne modifie pas la structure du vélo.