



**HAL**  
open science

## Difficultés et dispositifs d'aide en lecture à la fin du CP dans la cohorte ELFE Quelques pistes de réflexion pour la pratique du psychologue de l'Education nationale

Hélène Labat, Jean Ecalle, Emilie Dujardin, Xavier Thierry, Annie Magnan

### ► To cite this version:

Hélène Labat, Jean Ecalle, Emilie Dujardin, Xavier Thierry, Annie Magnan. Difficultés et dispositifs d'aide en lecture à la fin du CP dans la cohorte ELFE Quelques pistes de réflexion pour la pratique du psychologue de l'Education nationale. 2024. hal-04556589

**HAL Id: hal-04556589**

**<https://hal.science/hal-04556589>**

Preprint submitted on 25 Apr 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

**Labat, H.,** Ecalle, J., Dujardin, E., Thierry, X., & Magnan, A. (sous-presse). Difficultés et dispositifs d'aide en lecture à la fin du CP dans la cohorte ELFE. Quelques pistes de réflexion pour la pratique du psychologue de l'Education nationale. *Pratiques Psychologiques* (IF = 0.8; SCImago = Q4).

**Difficultés et dispositifs d'aide en lecture à la fin du CP dans la cohorte ELFE**  
**Quelques pistes de réflexion pour la pratique du psychologue de l'Education nationale**

Hélène Labat <sup>1</sup>, Jean Ecalle <sup>2</sup>, Emilie Dujardin <sup>3</sup>, Xavier Thierry <sup>4</sup> et Annie Magnan <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Lab CHArt (CY Cergy Paris Université), Site de Gennevilliers, ZAC des Barbanniers, av Marcel Paul, bureau B 221, 92230 Gennevilliers – France. *E-mail* : helene.labat@cyu.fr

<sup>2</sup> Lab EMC (Université Lyon 2), 5 av Mendès-France 69676 Bron Cedex – France. *E-mail* : jean.ecalle@univ-lyon2.fr ; annie.magnan@univ-lyon2.fr

<sup>3</sup> Lab CeRCA (Université Poitiers), 5 rue Théodore Lefebvre 86073 Poitiers Cedex 9 – France. *E-mail* : emilie.dujardin@univ-poitiers.fr

<sup>4</sup> INED, 9 Cours des Humanités, CS 50004 – 93322 Aubervilliers Cedex – France. *E-mail* : thierry@ined.fr

**Résumé**

Cette recherche analyse les habiletés en littéracie émergente et en lecture de la cohorte d'enfants scolarisés en CP de l'Etude Longitudinale Française depuis l'enfance (ELFE). L'objectif est double : (1) faire un état des lieux des profils d'apprentis lecteurs ( $N=14\ 470$ ) ; (2) examiner les relations entre les dispositifs d'aide et les performances en littéracie ( $N=1\ 705$ ). Deux dimensions reliées sont mises en évidence, le langage oral (LO : segmentation phonémique et compréhension orale) et le langage écrit (LE : lecture de mots et compréhension écrite). L'hétérogénéité des performances se manifeste par l'existence de quatre profils d'apprentis-lecteur : avec (LO- ; LE-) ou sans difficultés en LE et en LO (LO+ ; LE+), deux groupes aux profils inverses avec soit des difficultés en LE (LO+ ; LE-), soit des difficultés en LO (LO- ; LE+). Les enfants les plus faibles dans ces deux dimensions bénéficient de dispositifs d'aide,

notamment au sein de l'école. Néanmoins, tous les enfants en difficultés de LE n'en bénéficient pas. La discussion souligne l'intérêt de l'évaluation et de la prévention des difficultés en lecture par les psychologues de l'Education nationale.

### **Mots-clés**

Apprenti-lecteur, dispositifs d'aide, difficultés, lire, comprendre

### **Title**

Difficulties and adapted designs in reading at the end of grade 1 in the ELFE cohort  
Some ideas for the practice of the educational psychologist.

### **Abstract**

This research analyzes the emergent literacy and reading skills of a cohort of children in grade 1 in the French longitudinal study from childhood (ELFE). The aim is twofold: (1) to describe of novice readers' profiles ( $N=14\ 470$ ); and (2) to examine the relationships between the adapted designs and literacy performance ( $N=1\ 705$ ). Two related areas are highlighted, oral language (OL: phonological awareness and oral comprehension) and written language (WL: word reading and reading comprehension). The heterogeneity of performance is demonstrated through four profiles in beginning readers: with (OL-; WL-) or without difficulties in WL and in OL (OL+; WL+), two groups with opposite profiles with either difficulties in WL (OL+; WL-), or difficulties in OL (OL-; WL+). The weakest children in the two areas benefit from aid designs, particularly in schools. However, not all children in WL difficulties benefit from a support design. The discussion highlights the value of evaluation and prevention of reading difficulties by educational psychologists.

### **Keywords**

Novice reader, aid designs, difficulties, word recognition, comprehension

## **1. Introduction**

La lecture est une compétence fondamentale mobilisée dans les apprentissages scolaires. Son apprentissage s'inscrit dans un continuum et prend appui sur la littéracie émergente, c'est-à-dire les connaissances, compétences et attitudes intégrées par l'enfant depuis la petite enfance (Whitehurst & Lonigan, 1998). Pour identifier les difficultés et y répondre grâce à des dispositifs d'aide, l'évaluation des processus cognitifs en littéracie chez les apprentis lecteurs constitue un enjeu social, pédagogique et psychologique majeur. L'objectif de cet article est

double : 1/décrire l'hétérogénéité des performances en littéracie émergente et en lecture à la fin du CP à partir des données issues de la cohorte d'enfants de l'Etude Longitudinale Française depuis l'Enfance (ELFE) ; 2/ analyser les relations entre les performances en littéracie et les dispositifs d'aide proposés. Enfin, des pistes de réflexion sur la pratique du psychologue de l'Education nationale seront esquissées.

### 1.1 Apprendre à lire : quelles sont les compétences à évaluer à la fin du CP ?

La finalité de la lecture est de comprendre un texte à l'écrit. D'après le modèle *simple view of reading* (Gough & Tunmer, 1986), le niveau de lecture serait le produit de l'interaction de deux composantes, l'identification des mots écrits et les habiletés de compréhension du langage ( $L = I * C$ ). D'un côté, identifier les mots requiert l'activation des représentations orthographiques, phonologiques et sémantiques dans le lexique mental et d'un autre côté, la compréhension vise à construire une représentation textuelle unique et cohérente (ou modèle de situation) grâce aux traitements d'informations lexicales, syntaxiques et discursives. Bien que le développement de ces deux composantes soit simultané, il est relativement indépendant, dans la mesure où chaque composante mobilise des habiletés en littéracie émergente distinctes<sup>1</sup> (Kendeou, van den Broeck, White, & Lynch, 2009 ; Bianco et al., 2012). En ce sens, à 4-5 ans, elles prédisent la réussite ou les difficultés ultérieures en lecture de mots (Kim & Petscher, 2011 ; Lonigan, Burgess, & Anthony, 2000 ; Ozernov-Palchik et al., 2017). Storch et Whitehurst (2002) ont évalué des habiletés cognitives et linguistiques entre 4-5 ans et 9-10 ans. L'analyse en équations structurelles révèle que ces habiletés à 4-5 ans peuvent être séparées en deux dimensions distinctes, le langage oral (*oral language-related precursors* : vocabulaire, connaissances syntaxiques et conceptuelles) et le code (*code-related precursors* : connaissance sur l'écrit et habiletés phonologiques en particulier). Les deux dimensions sont aussi reliées car le langage oral à 4-5 ans prédit 48% de la variance de la dimension *code-related precursors*. Ensuite, la relation entre les deux dimensions diminue au cours du développement. A 9-10 ans, la précision en lecture et la lecture-compréhension sont deux composantes distinctes puisqu'elles sont influencées par des prédicteurs différents : la précision en lecture est

---

<sup>1</sup> Plusieurs termes peuvent être recensés dans la littérature scientifique. La littéracie émergente peut référer aux connaissances / compétences précoces, préparatoires, fondatrices, aux prérequis, ou aux précurseurs de la lecture. L'usage des termes dépend souvent des disciplines. Certaines analyses statistiques (par exemple, la régression) permettent d'évaluer les relations causales et les effets spécifiques de la littéracie émergente sur la lecture. On parlera alors de connaissances prédictives ou de prédicteurs de la variance en lecture. Dans cet article, le terme « prédicteur » a été principalement utilisé sur l'ensemble du document.

dépendante des *code-related precursors*, et la lecture-compréhension est liée aux *oral language-related precursors*.

Le *National Reading Panel* (2000) indique cinq piliers de la lecture. Ces compétences sont principalement fondatrices de l'une ou l'autre des composantes de la lecture (Gough & Tunmer, 1986). Précisément, la conscience phonémique, le code alphabétique et la fluence sont liés à l'identification de mots écrits et le vocabulaire et la compréhension orale sont associés à la construction du sens. Les habiletés phonologiques réfèrent à la capacité à isoler et à manipuler les unités de parole (mot, syllabe ou infra-syllabique). Les connaissances phonologiques relèvent d'une même base et se développent suivant un continuum (Anthony & Francis, 2005). Une méta-analyse portant sur 225 études corrélationnelles indique que la conscience phonémique est le prédicteur proximal et distal le plus explicatif du niveau en lecture de mots (Melby-Lervåg, Lyster, & Hulme, 2012). De plus, la présentation visuelle de la lettre facilite le développement de la conscience phonémique et de la lecture grâce à l'intégration du code alphabétique (Ehri, Nunes, Stahl, & Willows, 2001 ; voir Castles et Coltheart, 2004 pour une discussion sur les relations causales et bidirectionnelles entre les habiletés phonologiques et la lecture de mots au cours du développement). L'acquisition du code alphabétique consiste à comprendre et à maîtriser le système de règles de correspondances entre les représentations graphémiques (unités réduites écrites) et phonémiques (unités réduites orales). Le décodage phonologique des mots favorise la mise en œuvre d'un mécanisme d'auto-apprentissage (implicite) qui contribue au stockage du mot dans le lexique orthographique (Share, 1999). La lecture devient alors plus fluente car les processus mobilisés sont automatisés. Pour la seconde composante de la lecture visant la construction du sens, les habiletés prédictives récurrentes du niveau de compréhension écrite sont le décodage et le langage oral (compréhension et vocabulaire) à 7-8 ans (Kendeou et al., 2009 ; Papadimitriou & Vlachos, 2014) et à 8-9 ans et 9-10 ans (Storch & Whitehurst, 2002). Lorsque le niveau de décodage est contrôlé, la compréhension orale à 4-5 ans explique la variabilité des scores en compréhension écrite à 6-7 ans (Muter, Hulme, Snowling, & Stevenson, 2004). Autrement dit, les habiletés de compréhension orale constituent une base de connaissances pour la compréhension de l'écrit (Kendeou, et al., 2009 ; Bianco et al., 2012) car la compréhension orale et écrite repose sur des mécanismes fondamentaux identiques de nature amodale.

Pour résumer, les recherches scientifiques identifient de nombreux prédicteurs en lecture. Dans le cadre de la recherche ELFE, les domaines retenus pour l'évaluation de la littéracie sont les plus prédictifs d'après la littérature scientifique : la conscience phonémique, la lecture de mots isolés, la compréhension orale et la compréhension écrite.

## 1.2 L'hétérogénéité dans l'apprentissage de la lecture : quels sont les profils d'apprentis lecteurs ?

Cette question a été abordée dans un certain nombre d'études à partir de données (parfois longitudinales) menées dans différentes langues alphabétiques. Tout d'abord, Boscardin, Muthén, Francis, et Baker (2008) ont suivi des enfants anglais ( $N = 411$ ) âgés de 5-6 ans pendant 2 ans. Ils ont été évalués lors de quatre sessions en conscience phonologique à 5-6 ans et lors de huit sessions en lecture de mots à 6-7 ans et à 7-8 ans. Les analyses en modèles de croissance mixte révélaient cinq profils en conscience phonologique qui se distinguaient sur le niveau initial et la vitesse de progression entre les quatre sessions d'évaluation. Dans l'ensemble, les écarts entre les scores des cinq profils augmentaient au fur et à mesure des sessions (effet Matthieu). De plus, les profils en conscience phonologique à 5-6 ans étaient hautement reliés à ceux observés à 6-7 ans et à 7-8 ans en lecture de mots. Par exemple, les enfants les plus en difficultés à 5 ans développaient plus lentement leurs capacités de lecture à 6-8 ans. L'étude de Foorman, Petscher, Stanley, et Truckenmiller (2017) a mis en évidence cinq profils à 6-7 ans à partir d'une évaluation informatisée d'enfants anglais ( $N = 2295$ ) dans les domaines suivants : conscience phonologique, connaissances des relations lettres-sons, compréhension orale de phrases, lecture et écriture de mots. En particulier, deux profils regroupaient des enfants en difficulté avec des scores inférieurs dans tous ces domaines (17%), ou en vocabulaire et en lecture de mots (3%). Grimm, Solari, McIntyre, et Denton (2018) ont analysé les scores en littéracie, en lecture de mots et en compréhension de texte de 290 enfants anglais de 6-7 ans. Ils révélaient deux profils qu'ils désignaient comme "à risque" de difficultés avec des scores faibles à très faibles (dans des tâches de lecture de mots et de compréhension) et trois profils sans risque. C'était les scores de littéracie relatives à la conscience phonologique et au décodage qui différenciaient le mieux les profils.

Ensuite, les travaux de Holopainen, Hoang, Koch, et Kofler (2020) ont concerné des enfants allemands ( $N = 445$ ) et finlandais ( $N = 324$ ) âgés de 6-7 ans. Ils ont évalué la littéracie (conscience phonologique, connaissance des relations lettres-sons et dénomination rapide) et la lecture (lecture de mots, fluence, compréhension écrite de phrases). Les auteurs ont mis en évidence trois profils pour le Finnois et 4 profils pour l'Allemand à 6-7 ans. Bien que les deux systèmes éducatifs présentent des différences, les profils obtenus n'étaient pas liés au pays. Des profils de bons lecteurs et de normo-lecteurs sont identifiés dans les deux pays. De plus, certains enfants finlandais montraient des difficultés en lecture-compréhension avec des scores en lecture de mots plus faibles que dans les 2 autres profils (22,5%). 16,55% des enfants allemands

étaient des faibles lecteurs (scores faibles en lecture de mots et en compréhension) et 37,09% avaient un profil similaire avec des scores moins faibles. Les niveaux de dénomination rapide et la connaissance des relations lettres-sons permettaient de distinguer les bons des faibles lecteurs.

Enfin, à notre connaissance, il y a peu de travaux récents sur les profils d'apprentis lecteurs francophones. Dans les récentes évaluations nationales menées auprès d'enfants en début de CP et de CE1 (environ 830 000 par niveau), la DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance) indiquent à des fins d'accompagnement pédagogique trois catégories d'enfants : ceux qui éprouvent de sérieuses difficultés dans les différentes tâches ("élèves à besoin"; G1), ceux qui ont des "acquis fragiles" (G2) et ceux qui n'éprouvent pas de difficultés particulières (G3). La note d'information de la DEPP (n°23.30 – juin 2023 ; Andreu et al., 2023) indique que les  $\frac{3}{4}$  des élèves sont correctement entrés dans la lecture à mi-CP. Cependant, pour la lecture de mots, on relève 20,2% des élèves en G2 et 6,2% des élèves en G1, pour les habiletés phonologiques 9,7% en G2 et 6% en G1, pour la compréhension orale 12,4% en G2 et 3,5% en G1, pour la compréhension de l'écrit 26,1% en G2 et 12,4% en G1. Par ailleurs, dans la cohorte d'enfants ELFE, AUTEURS (2023) ont évalué la littéracie à 4-5 ans ( $N=2767$ ) : lettres, phonologie, vocabulaire. Cinq profils sont mis en évidence à 6-7 ans à partir des scores obtenus en conscience phonologique, lecture de mots, compréhension orale et écrite : les bons lecteurs (48,8%), les normo-lecteurs (16,2%) au-dessus de la moyenne pour trois domaines (compréhension orale et écrite, lecture de mots), les lecteurs avec une très faible conscience phonologique et des scores moyens dans les trois autres domaines (8,2%), les faibles lecteurs avec des habiletés de compréhension (orale et écrite) plus faibles qu'en lecture de mots ou en conscience phonologique (19,4%), et les faibles lecteurs avec des difficultés générales dans les quatre domaines (7,4%). La reconnaissance de lettres et les habiletés phonologiques à 4 ans sont les variables qui influencent le plus les profils à 6-7 ans.

Dans l'ensemble, d'autres recherches sont nécessaires sur la littéracie émergente et la lecture car peu d'études ont été menées sur les profils d'apprentis lecteurs dans les langues alphabétiques, notamment en Français. Cependant, les travaux présentés ci-dessus suggèrent que les profils de lecteurs se distinguent sur certaines compétences reliées à deux grandes dimensions, le langage oral et le langage écrit. En particulier, quatre domaines permettraient d'évaluer de manière sensible l'hétérogénéité des performances en lecture : la conscience phonologique, la lecture de mots, la compréhension orale et écrite.

### 1.3 Quels sont les dispositifs d'aide aux élèves en difficultés scolaires en France ?

Le Bulletin Officiel (BO) sur la scolarisation des élèves en situation de handicap de 2016 indique que « le droit à l'éducation pour tous les enfants, qu'ils soient ou non en situation de handicap, est un droit fondamental. Ce droit impose au système éducatif de s'adapter aux besoins éducatifs particuliers des élèves ». Les aménagements et adaptations pédagogiques sont pensés suite à l'identification des besoins éducatifs des élèves dans le but de rendre accessible les apprentissages et d'avoir les mêmes exigences (connaissances et compétences du socle commun) pour tous les élèves à la fin du cycle d'enseignement. Le BO présente des réponses pour une école inclusive basée sur un principe d'équité entre les élèves : des réponses de droit commun ou nécessitant de recourir à la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH).

Certains dispositifs permettent d'aider les élèves en difficulté, sans recours à la MDPH. Un Projet Personnalisé de Réussite Educative (PPRE) peut être mise en place au sein de la classe ordinaire par l'enseignant. Il est généralement établi pour formaliser et coordonner les actions pour accompagner les élèves à risques dans les apprentissages. Le projet propose des réponses différenciées en classe et des activités pédagogiques complémentaires lorsque cela est nécessaire dans le cadre du Réseau d'Aides Spécialisé aux Elèves en Difficulté (RASED). Ce dernier est un dispositif du 1<sup>er</sup> degré regroupant le psychologue de l'Education Nationale (PsyEN) et les enseignants spécialisés à dominante pédagogique et/ou relationnelle. La prise en charge est temporaire, spécifique et complémentaire aux apprentissages faits en classe. Les membres du RASED peuvent conseiller et aider l'enseignant de classe pour la mise en œuvre des adaptations pédagogiques dans le cadre d'un projet individualisé (que ce soit le PPRE, le PAI, PAP<sup>2</sup> ou le PPS). Le Projet d'Accueil Individualisé (PAI) précise les aménagements à apporter à la vie en milieux préscolaires, scolaire et/ou périscolaire de l'enfant ou de l'adolescent pour des raisons médicales (horaires, organisation des actions de soins ...). Ainsi, dans certains cas, le PAI n'a pas d'impact sur la scolarité. Sa durée de validité est variable. Il peut être revu ou adapté en fonction de l'évolution de l'état de santé de l'élève.

D'autres dispositifs d'aide relèvent de mesures de compensation au titre du handicap. Le handicap est défini dans la loi n° 2005-102 du 11 février 2005<sup>3</sup> pour l'égalité des droits et des chances, la participation, et la citoyenneté des personnes handicapées comme « toute

---

<sup>2</sup> Le Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP) est destiné aux élèves présentant des difficultés persistantes dans les apprentissages (dire, lire, écrire). La mise en place du PAP n'a pas été évaluée dans la recherche ELFE au CP.

<sup>3</sup> <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT00000809647/>



limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant ». Le Plan Personnalisé de Scolarisation (PPS) nécessite de recourir à la MDPH et prend le relai du PAI. Ce plan initié par la famille (saisine de la MDPH) nécessite une reconnaissance du handicap. Le plan présente les modalités de la scolarisation de l'élève et les aides nécessaires, coordonne les actions pédagogiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales et constitue un outil de suivi du parcours. La scolarisation peut être en école ordinaire (avec ou sans aide humaine, avec ou sans dispositif collectif de scolarisation (ex. ULIS ...), avec ou sans professionnel éducatif ou de soins extérieurs à l'Education Nationale) ou en établissement médico-social (IME, SESSAD, CMPP...), de façon partielle (avec une inclusion en classe ordinaire) ou complète. En ce sens, certains élèves qui bénéficient d'un PPS peuvent être accompagnés à l'école par un Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS). Sa mission est de favoriser l'autonomie de l'élève en situation de handicap et de l'accompagner dans les apprentissages et les activités de la vie quotidienne, sociale et relationnelle (éducation, culture, sport, art).

Pour réduire les difficultés scolaires, une réponse de droit commun (PPRE, RASED, PAI) ou liée à la reconnaissance du handicap (PPS dont AVS) peut être mise en place au sein de l'école. Dans la présente recherche, nous examinerons en particulier la présence de tels dispositifs auprès des enfants ELFE scolarisés en CP.

## **2. Questions de recherche**

Deux questions de recherche sont posées dans cet article.

QR1 : Quels sont les différents profils d'apprentis lecteurs en fin de CP ? Les données seront traitées en distinguant deux dimensions distinctes dans la littéracie : le langage oral (LO) et le langage écrit (LE). Nous formulons l'hypothèse de l'existence de 4 groupes : groupe 1 (LO+; LE+), groupe 2 (LO+; LE-); groupe 3 (LO-; LE+) et groupe 4 (LO-; LE-) (Hypothèse 1).

QR2 : Quels sont les liens entre les performances en littéracie et les aides proposées ? Nous supposons que les enfants bénéficiant d'une aide sont ceux qui ont les performances les plus faibles en littéracie émergente et en lecture (Hypothèse 2). De plus, la lecture fait partie des apprentissages fondamentaux au cycle 2 (CP-CE2). Ainsi, nous examinerons en particulier si

tous les enfants faibles en LE bénéficient d'une aide. Nous prédisons que tous les enfants en difficultés n'en bénéficient pas encore à la fin du CP (Hypothèse 3).

Les données sont issues de l'ELFE. C'est la première étude nationale de suivi de cohorte de la naissance à l'âge adulte qui regroupe plusieurs approches (sciences sociales, santé et environnement). La diversité des équipes de recherche et des enquêtes a pour conséquence de retenir un nombre de tâches et d'items restreint afin que les passations ne soient pas trop chronophages. Pour autant, l'enjeu est que les tâches en lecture soient sensibles pour détecter les variations de performances entre les enfants.

### 3. Méthode

#### 3.1 Participants

Dans le cadre de l'ELFE (Charles et al., 2020), un vaste échantillon d'enfants sur l'ensemble du territoire français a été évalué au cours du 3<sup>ème</sup> trimestre de CP (avril-mai 2018) par les enseignants. Afin que cette évaluation ait un caractère non individuel spécifique aux enfants de la cohorte ELFE, il a été demandé aux enseignants de solliciter trois autres enfants, si possible de même âge et de proposer à ce groupe de quatre des évaluations semi-collectives relatives à la littéracie émergente et à la lecture (voir partie 3.2.1). Au total, les données en littéracie concernent un effectif de 14 470 enfants (âge moyen = 81,16 ;  $\epsilon$ -t=2,78). Parmi eux, 4 792 sont des enfants ELFE (âge moyen = 80,7 mois ;  $\epsilon$ -t=2,97) pour lesquels les enseignants ont rempli un court questionnaire dont une partie concernait le type d'aide à l'école qui leur était proposé (voir partie 3.2.2).

#### 3.2 Matériel et procédure

##### 3.2.1 Les tâches en littéracie

Quatre tâches relevant de l'habileté en lecture, identification de mots écrits et compréhension, et des principales compétences associées à la lecture (littéracie émergente), conscience phonémique et compréhension orale, ont été proposées par l'enseignant aux enfants (dans l'ordre ci-dessous) pendant une séance d'évaluation durant entre 30 et 40 mn. Le nombre de réponses correctes était mesuré.

*Segmentation phonémique.* L'enseignant prononçait un pseudo-mot avec 2 (ex : *mi*), 3 (ex : *chur*), ou 4 phonèmes (ex : *bivu*) et chaque enfant devait dessiner autant de ronds qu'il entendait de « sons ». (max = 10;  $\alpha$  de Cronbach = .86).

*Compréhension orale.* L'enseignant lisait un court texte (136 mots) deux fois. Puis, il posait une question (ex. *pourquoi Zourou se roule-t-il dans l'herbe ?*) à laquelle les enfants répondaient en entourant la réponse de leur choix parmi quatre réponses possibles correspondant à un dessin dont un point d'interrogation signifiant "je ne sais pas" (ex. *pour se salir, pour jouer, pour se laver, ?*) (max= 9 dont 3 questions de compréhension littérale et 6 questions de compréhension nécessitant la génération d'inférences ;  $\alpha = .73$ ).

*Compréhension écrite.* Après avoir lu seul silencieusement un court récit (111 mots), les enfants lisaient ensuite des questions (ex. *qui est Tommy ?*) puis devaient y répondre en entourant une réponse écrite parmi quatre propositions dont une "je ne sais pas" (ex. *un petit garçon, un chat, un chien, je ne sais pas*) (max= 12 dont 5 questions de compréhension littérale et 7 questions de compréhension nécessitant la génération d'inférences ;  $\alpha = .81$ ).

*Lecture de mots.* L'enseignant dénommait le mot représenté par un dessin (ex: *mouton*) et les enfants devaient entourer le mot écrit correspondant parmi 5 choix possibles, mots et pseudo-mots présentés de façon aléatoire (*mouton; mouture; mauton; moutton; mtonou*) (max= 14;  $\alpha = .74$ ).

### 3.2.2. Le questionnaire

Les enseignants ont rempli un questionnaire portant exclusivement sur les enfants ELFE. Parmi les différents éléments à renseigner, les réponses différenciées pour les enfants en difficultés étaient recensées. La consigne était « l'enfant bénéficie-t-il ? : (1) d'un Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE), (2) d'un soutien d'un membre du RASED, (3) aide humaine ou AVS, (4) d'une prise en charge par l'enseignant lui-même, (5) d'un Projet d'Accueil Individualisé (PAI), (6) d'un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS), et (7) d'un autre dispositif impliquant des professionnels extérieurs à l'école ».

## **4. Résultats**

### 4.1 Quels sont les profils d'apprentis lecteurs ?

Les analyses ont été menées en deux temps, d'abord sur l'ensemble des participants ( $N=14$  470) en réalisant une analyse exploratoire pour saisir s'il y avait un seul facteur latent sous-jacent ou plusieurs (voir les modèles testés ci-dessous), représentatifs des performances obtenues dans les 4 tâches. Puis, une analyse en clusters a été réalisée pour mettre en évidence des groupes d'apprentis lecteurs aux profils contrastés.

Les données descriptives sont présentées dans le Tableau 1. Les scores sont plutôt élevés dans les 4 tâches avec 72,6% de réussite en segmentation phonémique, 58% en compréhension écrite et 60,5% en lecture de mots à la fin du CP pour les enfants ELFE et non-ELFE ( $N=14470$ ). Le pourcentage très élevé de 83,7% en compréhension orale, est à souligner avec un indice de distribution excentrée à droite très marqué (kurtosis = 8.18) : l'examen de cette distribution indique que plus d'un tiers (38%) des enfants ont obtenu les notes maximales.

Tableau 1

*Moyennes et écart-types avec indices de distribution (N=14470).*

[Insérer le tableau 1]

Une analyse exploratoire a testé trois modèles pour *in fine* obtenir un ou des construits représentatifs des performances relevées dans les quatre tâches de littéracie. Le meilleur modèle a été retenu (Tableau 2).

1. Modèle 1 (M1) : L'ensemble des quatre variables, segmentation phonémique (SgPho), compréhension orale (CO), compréhension écrite (CE) et lecture de mots (LMo) constituait la littéracie.
2. Modèle 2 (M2) : SgPho et LMo relèvent du code (*code-related skills*) et CO et CE du sens (*meaning-related skills*).
3. Modèle 3 (M3) : SgPho et CO sont des variables liées au langage oral (*language skills*) et CE et LMo sont liées au langage écrit (*reading skills*).

Pour cela, trois analyses d'équations structurelles ont été réalisées afin de déterminer la meilleure structure factorielle des mesures d'habiletés en littéracie avec le logiciel *Mplus 8.1* (Muthén & Muthén, 2017) en utilisant l'indice d'estimation de maximum de vraisemblance robuste (MLR). Différents indices d'ajustement ont été examinés pour déterminer l'acceptabilité des modèles testés. Premièrement, le ratio entre le  $\chi^2$  et les degrés de liberté doit être inférieur à 3 (Schreiber, Nora, Stage, Barlow, & King, 2006). Deuxièmement, les modèles acceptables ont des valeurs supérieures à .90 pour le TLI (*Tucker-Lewis Index*) et le CFI (*Comparative Fit Index*) (Hu & Bentler, 1999), et des valeurs inférieures à .08 pour le RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) et le SRMR (*Standardized Root Mean Square Residual*) (Schreiber et al., 2006). Enfin, les plus petites valeurs de l'AIC (*Akaike Information*

*Criterion*) et du BIC (*Bayes Information Criterion*) indiquent le modèle le plus parcimonieux (Anderson & Burnham, 2004). Les résultats ont montré que le modèle 3 présente les meilleurs indices d'ajustements (voir Tableau 2). Nous avons retenu la structure factorielle en deux facteurs, l'un relatif au langage oral (LO) comprenant la compréhension orale et la segmentation phonémique, et l'autre relatif au langage écrit (LE) comprenant la compréhension écrite et la lecture de mots (Figure 1). Les résultats indiquent que LO et LE sont fortement reliés (.76). Enfin, c'est la compréhension écrite qui contribue le plus (.81) au LE.

Tableau 2

*Statistiques des indices d'ajustement des modèles M1, M2, M3 des analyses par équations structurelles*

[Insérer le tableau 2]

[Insérer la figure 1]

Figure 1

*Coefficients standardisés de l'analyse par équation structurelle du modèle 3*

Les analyses exploratoires nous ont conduit à considérer finalement deux facteurs latents distincts liés à l'habileté en lecture, l'un relatif au langage oral (LO) et l'autre au langage écrit (LE). Nous avons alors calculé un score pondéré pour chacun d'eux en impliquant le poids respectif (la contribution au facteur latent, LO ou LE) dans le calcul de cette nouvelle variable. Nous avons ainsi obtenu un taux de réussite par variable ( $LO = (\text{score brut SgPho} * .48) + (\text{score brut CO} * .59) / 19$ ;  $LE = (\text{score brut CE} * .81) + (\text{score brut LMo} * .65) / 26$ ).

Dans un second temps, une analyse différentielle a été menée. En prenant en compte les deux variables construites, LO et LE, nous faisons l'hypothèse que l'on pouvait mettre en évidence quatre groupes d'apprentis lecteurs en fonction de leurs performances positives (+) ou négatives (-) par rapport à une moyenne générale sur ces deux variables dans cet échantillon ( $N=14\ 470$ ). Pour cela, nous avons conduit une analyse en clusters (*k-means clustering* avec Statistica 14.0).

La Figure 2 présente les scores z qui représentent l'écart-type par rapport à la norme, soit la moyenne de cet échantillon dans chaque dimension, LO et LE (seuil supérieur à -0,5 écart-type). Les résultats ont confirmé l'hypothèse : le groupe 1 (37,4%) a des performances

supérieures dans les deux dimensions LO et LE (LO+; LE+), le groupe 2 (31,3%) a des scores faibles en LE mais moyennement bonnes en LO (LO+; LE-), le groupe 3 (17,8%) a des scores faibles en LO et moyennes en LE (LO-; LE+) et enfin le groupe 4 (13,5%) montre des performances faibles sur les deux dimensions (LO-; LE-).

[Insérer la figure 2]

Figure 2

*Scores z des groupes d'apprentis lecteurs en langage oral (LO) et en langage écrit (LE) (N=14470).*

#### 4.2 Les enfants faibles en littéracie bénéficient-ils d'aides ?

Les aides dans et hors de l'école sont décrites dans le tableau 3 en distinguant le nombre et la nature des projets. Plus précisément, elles sont mises en relation avec les performances des variables LE et LO.

Sept types d'aides ont été retenus dans cette analyse, celles mises en place dans l'école (6) et la présence ou non d'une intervention extérieure. Dans l'échantillon d'enfants ELFE (N=4 792), 1 705 enfants bénéficient de dispositifs d'aide (35,6%). Le Tableau 4 présente les données descriptives des enfants qui ont des aides uniques (cases grisées en diagonale) ou doubles (cases blanches) signalées dans le questionnaire par l'enseignant.

Pour les aides uniques, on peut ainsi lire que 316 enfants ont bénéficié d'une aide apportée par l'enseignant (6,6% d'enfants concernés), 192 prises en charge RASED (4%) et 175 PPRE proposés (3,6%), 91 enfants ont un PAI (1,9%). Les réponses de droit commun (16,1%) sont supérieures à celles nécessitant le recours à la MDPH (1%).

Pour les aides doubles, 71 enfants bénéficient à la fois d'un PPRE et d'une aide en RASED (1,5%), 11 d'un PPS et d'une AVS (0,2%), etc. De plus, on observe que 351 enfants (7,3%) ont uniquement une aide extérieure (ponctuelle ou durable, rien n'étant précisé sur ce point), mais aussi que celle-ci est présente lorsque des réponses de droit commun (4,2%) ou nécessitant un recours à la MDPH (0,6%) sont mises en place. Enfin, signalons que 32 enfants ont simultanément trois types d'aides (0,7%), 5 autres quatre types d'aides (0,1%) et 1 enfant cinq types d'aides (0,02%).

Tableau 3

*Nombre et nature des aides rapportées par les enseignants dans le questionnaire. (N=1 705)*

[Insérer le tableau 3]

Une première analyse a été menée afin de vérifier que les enfants qui bénéficient d'aides sont bien ceux qui ont des difficultés dans les deux scores LO et LE. Pour répondre à cette question, nous avons calculé les scores z à partir des performances relevées auprès des 14470 enfants. La Figure 3 apporte une réponse positive à la question : on observe que les aides sont proposées aux enfants obtenant en moyenne les scores les plus faibles dans les deux variables. En particulier, ce sont les enfants qui bénéficient de réponses relevant de la MDPH qui ont les scores LO et LE les plus faibles (PPS, AVS). Pour les réponses de droit commun (PPRE, RASED, Ens) ou pour les aides extérieures, les écarts à la norme pour le LO et le LE sont élevés mais inférieurs à ceux des réponses MDPH. Le z score pour le PAI est faible. Enfin, les z scores sont supérieurs pour le LO comparés au LE pour les réponses relevant de la MDPH, alors que le profil inverse est identifié pour les réponses de droit commun ou pour les aides extérieures.

[Insérer figure 3]

Figure 3

*Scores z en langage oral (LO) et en langage écrit (LE) en fonction du type d'aide. (N=1 705)*

Une seconde analyse a été réalisée pour préciser la distribution des effectifs en fonction des performances en LO et LE segmentées en déciles et permettre *in fine* de préciser le pourcentage d'enfants aidés par décile. L'examen des données sous cet angle devrait a/ montrer que les enfants dans les premiers déciles sont ceux qui bénéficient le plus d'aides et b/ mettre en évidence les enfants en difficultés qui bénéficient d'aides en LE mais aussi ceux qui n'en bénéficient pas. Sur les Figures 4, on observe d'abord que les aides à l'école concernent plus d'enfants que celles qui sont proposées à l'extérieur. En outre, les graphiques ont confirmé que c'est bien les enfants aux plus faibles niveaux de performances qui ont des aides à l'école (pourcentages par décile : LO respectivement du décile 1 au décile 4 : 24.4%, 19.6%, 17.6%, 14.1% ; LE : 37.7%, 22,9%, 18,1, 12,5%). Les différences de pourcentages entre les aides proposées dans et hors de l'école selon les déciles sont plus marquées en LE. Enfin, si l'on s'en tient à l'indicateur LE, on soulignera qu'un certain nombre d'enfants en grandes difficultés ne sont pas aidés à l'école (aucune aide n'est signalée dans le questionnaire) : cela concerne respectivement 62.3% (100-37.7 ; décile 1), 77.1% (décile 2) et 81.9% (décile 3).

[Insérer figure 4]

Figure 4

*Pourcentages d'enfants bénéficiant de l'aide à l'école (AidEco) ou extérieure (AidExt) en fonction de leurs performances exprimées en déciles en LO (langage oral) et LE (langage écrit). (N=1 705)*

## **Discussion**

L'objectif de cette étude est d'observer l'hétérogénéité des performances en littéracie en fin de CP et de mettre en lien ces différences de performances avec les aides apportées au sein de l'école et à l'extérieur de l'école pour les enfants de la cohorte ELFE. Puis, des pistes de réflexion sur la pratique du psychologue de l'Education nationale sont esquissées.

Sur le premier point, et compte tenu des données disponibles, nous avons identifié quatre groupes d'apprentis lecteurs sur la base de leurs performances en langage oral, LO (conscience phonologique et compréhension orale) et en langage écrit, LE (identification de mots écrits et compréhension écrite) (Hypothèse 1 validée). Les groupes 1 et 4 ont des profils « inverses », ceux qui réussissent dans les deux dimensions langagières (oral, écrit), soit plus d'un tiers des participants (LO+ ; LE+) et ceux qui éprouvent des difficultés dans ces deux dimensions (LO- ; LE-), soit un septième de l'effectif total environ (N=14 470). Les deux autres profils, aux performances moyennes, se caractérisent par une « asymétrie » de performances selon la dimension, le groupe 2 réussissant plutôt à l'oral et ayant quelques difficultés à l'écrit (LO+ ; LE-) et le groupe 3 avec un pattern de performances inversé et des difficultés plus marquées en langage oral (LO- ; LE+). Ces deux groupes pourraient être considérés comme inattendus dans la mesure où il est admis en général que les compétences en langage oral prédisent de manière distale l'apprentissage de la lecture (méta-analyse de Hjetland, Brinchmann, Scherer, Hulme, & Melby-Lervåg, 2020). Néanmoins, les compétences en langage écrit peuvent être aussi considérées comme des variables proximales, fortement liées et/ou soutenant en retour les compétences à l'oral (Storch & Whitthurst, 2002). Du côté du code, c'est avec l'apprentissage de la lecture que la conscience phonologique se renforce (Castles & Coltheart, 2004) ; il est aussi souvent observé que la conscience phonémique est fortement corrélée avec la lecture de mots (Melby-Lervåg et al., 2012). Pour la compréhension, la majeure partie des travaux insiste sur le lien de causalité statistique, (de nature prédictrice) entre compréhension orale (CO) et compréhension écrite (CE) (par exemple Kim, 2017). Toutefois, les travaux de Wolf et ses collaborateurs (2019) menés auprès d'un groupe d'enfants de 8-9 ans insistent sur la part de variance partagée entre CO et CE (CE explique 34% de CO et inversement CO explique 40%



de CE), montrant ainsi qu'au-delà de la modalité spécifique, il existe un lien fort entre ces deux types de compréhension à une même période. Les groupes 2 et 3 de la présente étude montrent qu'il peut y avoir un décalage entre les performances obtenues dans les tâches à l'oral et celles à l'écrit.

Est-ce que cette hétérogénéité est prise en compte pour la mise en place de dispositifs d'aide à l'école ? Les réponses au questionnaire montrent que les aides sont souvent nombreuses et varient pour faire face à l'hétérogénéité des difficultés scolaires. La description du nombre et de la nature des projets pour les élèves en difficultés montre que les réponses de droit commun sont supérieures à celles nécessitant le recours à la MDPH (PPS) dans les aides uniques ou doubles à l'école. Le nombre d'aides est supérieur à l'école, comparé aux aides extérieures à l'école (par ex. psychologue, orthophoniste). Les aides uniques se mettent en place principalement par l'enseignant, puis par un PPRE, et enfin par le RASED. Pour les aides doubles, le couplage PPRE-RASED fait partie des situations les plus déclarées par les enseignants. Les données indiquent également l'ajout d'une aide hors de l'école aux dispositifs précédents (PPRE, RASED et enseignant). Les analyses différentielles montrent que les enfants les plus aidés, et en particulier ceux qui ont un PPS et/ou une AVS, ont les scores les plus faibles en langage écrit et oral (Hypothèse 2 validée). La distribution des effectifs en fonction des performances indique que les enfants les plus faibles ont plus d'aides dans l'école qu'en dehors de l'école pour réduire les difficultés en langage oral et écrit. Par ailleurs, les enfants qui bénéficient de réponses relevant de la reconnaissance d'un handicap ont des difficultés supérieures en langage oral, comparé au langage écrit. Le profil inverse est observé pour les réponses de droit commun, avec des difficultés en langage écrit plus marquées. Une piste explicative à ces résultats pourrait être que les difficultés liées au langage oral sont repérées plus précocement (maternelle) que celles liées au langage écrit. De plus, la distribution des effectifs indique que certains enfants en grandes difficultés de langage écrit à la fin du CP ne sont pas encore aidés à l'école (Hypothèse 3 validée). L'apprentissage formel en lecture de mots a démarré au début du CP et les difficultés pourraient ne pas être encore repérées et/ou les démarches envers la MDPH seraient en cours.

Plusieurs limites peuvent être relevées dans cette étude. Tout d'abord, on notera que la question sur l'aide extérieure est ouverte dans le questionnaire et qu'aucune précision n'est demandée concernant le contenu des aides proposées au sein de l'école. Les réponses à ce type de question peuvent être très diverses et l'analyse des réponses est délicate. Cependant, il aurait été intéressant de connaître précisément le type de professionnel, l'action menée et le temps de

la prise en charge pour mieux analyser la nature des aides respectives dans et hors de l'école. Une seconde limite concerne le questionnaire que l'enseignant remplit en autonomie. Ce dernier doit déjà être informé d'un suivi externe à l'école pour des difficultés en littéracie. De plus, les réponses à choix forcé n'offrent pas la possibilité d'indiquer un PAP (Plan d'Accompagnement Personnalisé), alors que cela peut être un dispositif d'aide au sein de l'école pour des enfants avec des difficultés spécifiques et distinctes des autres plans. Cette information aurait pourtant été intéressante pour mieux analyser si tous les enfants en difficultés bénéficient d'une aide. De manière générale, le questionnaire est un outil subjectif qui renseigne sur les représentations et la perception des répondants. On remarquera que certaines réponses à ce questionnaire sont surprenantes, par exemple lorsque les enfants bénéficient de compensation (AVS) sans avoir de PPS, ou cumulent plusieurs projets alors que les élèves devraient bénéficier d'un seul projet à la fois. Ces réponses questionnent sur la formation et les connaissances de ces projets d'aides et des relations entre ces projets, ainsi que des procédures de mise en place des réponses de droit commun ou relevant de la compensation au titre du handicap et/ou l'accès à ces informations (BO de 2016). En particulier, le PPRE est une première étape pour rendre accessible les objectifs d'apprentissage grâce à l'analyse, à l'identification de besoins éducatifs particuliers, et à la mise en œuvre de réponses pédagogiques adaptées. C'est dans cette optique que la circulaire de rentrée 2019 vise à rendre l'école plus inclusive avec des moyens et des actions pour la formation des enseignants et pour l'accueil des élèves en difficultés. Par exemple, les évaluations nationales de la DEPP aident à l'identification des difficultés des élèves, étape nécessaire pour l'accompagnement pédagogique (élèves à besoins, aux acquis fragiles ou sans difficultés) (Andreu et al., 2023). Cette enquête ELFE date de 2018, soit avant la mise en place de cette circulaire, ce qui peut expliquer certaines réponses au questionnaire. Enfin, dans les perspectives de cette étude, il serait intéressant de pouvoir comparer ces données en littéracie avec celles que les enfants obtiendront en CM1 dans l'ELFE afin d'estimer l'impact des dispositifs d'aide mis en place.

Quelles sont les implications de cette étude pour la pratique du psychologue de l'Education nationale ? D'une part, les résultats sur la littéracie de ce large échantillon d'enfants montrent des performances hétérogènes après un an d'apprentissage formel en lecture. Les tâches évaluées apparaissent suffisamment sensibles pour repérer les enfants en difficultés. L'existence de profils différenciés suggère l'intérêt d'une évaluation rapide et centrée seulement sur quatre domaines, choisis parmi les compétences les plus prédictives de la réussite en lecture dans la littérature scientifique (conscience phonologique, lecture de mots, CO et CE),

pour la pratique psychologique. Ces premiers résultats permettent au praticien d'orienter la suite du bilan destiné à approfondir l'évaluation du langage oral et/ou du langage écrit et identifier les processus les plus fragiles pour proposer des aides ciblées et adaptées. Dans le cadre de l'école, le bilan du PsyEN (Psychologue de l'Education Nationale, spécialité « Education, Développement, Apprentissage ») permettra de déterminer le niveau d'automatisation des processus et ainsi d'avoir des éléments précis et fiables pour contribuer à l'élaboration du PPRE avec l'équipe éducative (identifier les points d'appui, les besoins, et les réponses adaptées) afin de rendre accessibles les apprentissages au sein de la classe, et/ou proposer des activités pédagogiques complémentaires au sein du RASED. En ce sens, ces pistes de réflexion rejoignent certaines missions du PsyEN (BO n°18 du 4 mai 2017 : par exemple (les PsyEN) « réalisent les bilans psychologiques appropriés pour éclairer les problématiques soulevées », « contribuent, en tant que membres du RASED, à l'élaboration de projets d'aides spécialisées pour les élèves » ou « appuient leurs investigations par l'utilisation d'outils et de méthodes spécifiques et adaptés à la situation de chaque élève »).

D'autre part, de nombreux enfants n'ont pas d'aides déclarées en langage écrit alors que les performances aux tâches montrent des fragilités. Ce constat nous amène à se questionner sur un changement de paradigme où l'action ne doit plus se situer seulement sur la remédiation mais bien sur la prévention des difficultés avec un dépistage précoce dans le cadre de l'école. L'enjeu serait de limiter l'augmentation des écarts entre les élèves aux performances élevées et faibles avec l'avancée en âge. Cela nécessiterait de mener une réflexion collective sur les pratiques et les partenariats entre les différents acteurs de l'école afin que les enfants en difficultés ne soient plus orientés vers le PsyEN ou une aide externe à l'école une fois les difficultés « installées ». Ce questionnement pourrait faire écho avec certaines missions du PsyEN (BO n°18 du 4 mai 2017 : par exemple « favoriser l'adaptation scolaire par des actions de prévention et de suivi psychologique, individuelles ou collectives » ou « accueillent, écoutent, informent et élaborent, avec les publics dont ils ont la charge, les équipes pédagogiques et éducatives et avec les familles, les modalités d'aide et de suivi individuelles ou collectives nécessaires »). Torgesen et al. (2001) proposent l'approche de « réponse à l'intervention » où les aides ne sont plus pensées sur la base de classifications (de type dyslexie pouvant être diagnostiqué par un médecin à partir de la fin du CE1). L'intervention est proposée à tous les enfants en difficultés, indépendamment des causes supposées. Autrement dit, les difficultés sont appréhendées sous l'angle des besoins éducatifs et non des troubles. Si une persistance des difficultés en langage écrit est observée malgré une intervention ciblée sur les mécanismes cognitifs clés, alors une investigation plus approfondie est à envisager avec des

professionnels de santé (voir Desrochers, Laplante, & Brodeur, 2016 pour un modèle de réponse à l'intervention en lecture).

Pour conclure, cette recherche propose un état des lieux récent des performances en littéracie d'apprentis lecteurs et des aides mises en place à la fin du CP pour les élèves en difficultés de la cohorte ELFE. Deux approches, quantitative (les performances en littéracie émergente et en lecture) et qualitative (les dispositifs d'aide déclarés être mis en place pour les élèves en difficultés) sont mobilisées. Les résultats montrent que les enfants aux plus faibles performances bénéficient d'une aide à l'école en fin de CP. Ils soulignent aussi l'intérêt d'une réflexion à mener sur certaines « missions telles que : la prévention, l'évaluation, le diagnostic, l'expertise (...) le travail institutionnel (...) » (article 3 du code de déontologie des psychologues, version consolidée au 9 septembre 2021). Deux leviers liés à la formation peuvent être proposés aux psychologues de l'Education nationale pour réduire les difficultés en lecture : développer une pratique de l'évaluation basée sur les preuves scientifiques (formation académique) et faire évoluer les postures pour s'inscrire dans une dynamique de prévention des difficultés (formation professionnelle).

Les auteurs déclarent ne pas avoir de liens d'intérêts.

### **Remerciements**

L'enquête ELFE est une réalisation conjointe de l'Institut national d'études démographiques (Ined) et de l'Institut national de la santé et de la recherche médicale (Inserm), en partenariat avec l'Établissement français du sang (EFS), Santé publique France, l'Institut national de la statistique et des études économiques (Insee), la Direction générale de la santé (DGS, Ministère en charge de la santé), la Direction générale de la prévention des risques (DGPR, Ministère en charge de l'environnement), la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (Drees, Ministères en charge de la santé et des affaires sociales), le Département des études, de la prospective et des statistiques (DEPS, Ministère en charge de la Culture), la Caisse nationale des allocations familiales (Cnaf), et avec le soutien du Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation et de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP). Dans le cadre de la plateforme RECONAI, elle bénéficie d'une aide de l'État gérée par l'Agence nationale de la recherche au titre du

programme Investissements d'avenir portant les références ANR-11-EQPX-0038 et ANR-19-COHO-0001

### Références

- Anderson, D., & Burnham, K. (2004). Model selection and multi-model inference. *Second. NY: Springer-Verlag*, 63(2020), 10.
- Andreu, S., Conceicao, P., Desclaux, J., Eteve, Y., Gill-Sotty, C., Laskowshi, C., ... Vourc'h, R. (2023). Évaluations point d'étape à mi-CP 2022-2023. Notes d'informations, [⟨10.48464/ni-23-30⟩](#). [⟨halshs-04146778⟩](#)
- Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current directions in psychological science*, 14(5), 255-259. doi: [10.1111/j.0963-7214.2005.00](#)
- Bianco, M., Pellenq, C., Lambert, E., Bressoux, P., Lima, L., & Doyen, A. L. (2012). Impact of early code-skill and oral-comprehension training on reading achievement in first grade. *Journal of research in reading*, 35(4), 427-455. doi: [10.1111/j.1467-9817.2010.01479.x](#)
- Boscardin, C. K., Muthén, B., Francis, D. J., & Baker, E. L. (2008). Early identification of reading difficulties using heterogeneous developmental trajectories. *Journal of educational psychology*, 100(1), 192-208. doi: [10.1037/0022-0663.100.1.192](#)
- Castles, A., & Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read?. *Cognition*, 91(1), 77-111. doi : [10.1016/S0010-0277\(03\)00164-1](#)
- Charles, M. A., Thierry, X., Lanoe, J. L., Bois, C., Dufourg, M. N., Popa, R., ... Geay, B. (2020). Cohort profile: The French national cohort of children (ELFE): birth to 5 years. *International journal of epidemiology*, 49(2), 368-369j. doi: 10.1093/ije/dyz227
- Desrochers, A., Laplante, L., & Brodeur, M. (2016). Le modèle de réponse à l'intervention et la prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire. In *Symposium international sur la littéracie à l'école/International Symposium for Educational Literacy (SILE/ISEL)(2015: Jouvence, Québec)* (pp. 290-314). Les Éditions de l'Université de Sherbrooke (ÉDUS).
- AUTEURS (2023).
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of educational research*, 71(3), 393-447. doi: [10.3102/00346543071003393](#)

- Foorman, B. R., Petscher, Y., Stanley, C., & Truckenmiller, A. (2017). Latent profiles of reading and language and their association with standardized reading outcomes in kindergarten through tenth grade. *Journal of research on educational effectiveness*, 10(3), 619–645. doi: [10.1080/19345747.2016.1237597](https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1237597)
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*, 7(1), 6-10. doi: [10.1177/07419325860070](https://doi.org/10.1177/07419325860070)
- Grimm, R. P., Solari, E. J., McIntyre, N. S., & Denton, C. A. (2018). Early reading skill profiles in typically developing and at-risk first grade readers to inform targeted early reading instruction. *Journal of school psychology*, 69, 111-126. doi: [10.1016/j.jsp.2018.05.009](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.05.009)
- Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2020). Preschool pathways to reading comprehension: A systematic meta-analytic review. *Educational research review*, 30, 100323. doi: [10.1016/j.edurev.2020.100323](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100323)
- Holopainen, L., Hoang, N., Koch, A., & Kofler, D. (2020). Latent profile analysis of students' reading development and the relation of cognitive variables to reading profiles. *Annals of dyslexia*, 70(2), 94-114. doi: [10.1007/s11881-020-00196-9](https://doi.org/10.1007/s11881-020-00196-9)
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: A multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55. doi: [10.1080/10705519909540118](https://doi.org/10.1080/10705519909540118)
- Kendeou, P., Van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of educational psychology*, 101(4), 765-778. doi: [10.1037/a0015956](https://doi.org/10.1037/a0015956)
- Kim, Y. S. G. (2017). Why the simple view of reading is not simplistic: Unpacking component skills of reading using a direct and indirect effect model of reading (DIER). *Scientific studies of reading*, 21(4), 310-333. doi: [10.1080/10888438.2017.1291643](https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1291643)
- Kim, Y. S., & Petscher, Y. (2011). Relations of emergent literacy skill development with conventional literacy skill development in Korean. *Reading and writing*, 24(6), 635-656. doi: [10.1007/s11145-010-9240-4](https://doi.org/10.1007/s11145-010-9240-4)
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental psychology*, 36(5), 596-613. doi: [10.1037/0012-1649.36.5.596](https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.5.596)
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S. A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 138(2), 322-352. doi: [10.1037/a0026744](https://doi.org/10.1037/a0026744)

- Ministère de l'Éducation Nationale (2019). École inclusive: Enseignements primaire et secondaire. Circulaire n°2019-088 du 5 juin 2019. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 5 juin. n°23. En ligne: <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo23/MENE1915816C.htm>
- Ministère de l'Éducation Nationale (2017). Psychologues de l'Éducation Nationale: Missions. Circulaire n° 2017-079 du 28-4-2017. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 4 mai. n° 18. En ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo18/MENE1712350C.htm>
- Ministère de l'Éducation Nationale (2016). Scolarisation des élèves en situation de handicap. Circulaire n°2016-117 du 8 août 2016. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 25 août. n°30. En ligne: <https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo30/MENE%201612034C.htm>
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental psychology*, 40(5), 665-681. doi: 10.1037/0012-1649.40.5.665
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2017). Mplus: Statistical Analysis with Latent Variables: User's Guide (Version 8). Los Angeles, CA: Authors.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, D.C.: National Institute of Child Health and Human Development.
- Ozernov-Palchik, O., Norton, E. S., Sideridis, G., Beach, S. D., Wolf, M., Gabrieli, J. D., & Gaab, N. (2017). Longitudinal stability of pre-reading skill profiles of kindergarten children: Implications for early screening and theories of reading. *Developmental science*, 20(5), e12471. doi: [10.1111/desc.12471](https://doi.org/10.1111/desc.12471)
- Papadimitriou, A. M., & Vlachos, F. M. (2014). Which specific skills developing during preschool years predict the reading performance in the first and second grade of primary school ?. *Early child development and care*, 184(11), 1706-1722. doi: [10.1080/03004430.2013.875542](https://doi.org/10.1080/03004430.2013.875542)
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The journal of educational research*, 99(6), 323-338. doi: [10.3200/JOER.99.6.323-338](https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338)
- Share, D. L. (1999). Phonological recoding and orthographic learning: A direct test of the self-teaching hypothesis. *Journal of experimental child psychology*, 72(2), 95-129. doi: [10.1006/jecp.1998.2481](https://doi.org/10.1006/jecp.1998.2481)

- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental psychology, 38*(6), 934-947. doi: [10.1037/0012-1649.38.6.934](https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.934)
- Torgesen, J. K., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Voeller, K. K., & Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe learning disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of learning disabilities, 34*, 33-58. doi: [10.1177/002221940103400104](https://doi.org/10.1177/002221940103400104)
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development, 69*(3), 848-872. doi : [10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x)
- Wolf, M. C., Muijselaar, M. M., Boonstra, A. M., & de Bree, E. H. (2019). The relationship between reading and listening comprehension: Shared and modality-specific components. *Reading and writing, 32*, 1747-1767. doi: [10.1007/s11145-018-9924-8](https://doi.org/10.1007/s11145-018-9924-8)



Tableau 1

*Moyennes et écart-types avec indices de distribution (N=14470).*

	moyenne	écart-type	skewness	kurtosis
SgPho (/10)	7,26	2,97	-1.02	2.94
CO (/9)	7,54	1,79	-1.96	8.18
CE (/12)	6,96	3,21	-.49	2.48
LMo (/14)	8,47	3,17	-.45	2.92

*Notes.* SgPho: segmentation phonémique; CO: compréhension orale; CE: compréhension écrite; LMo: lecture de mots.

Tableau 2

*Statistiques des indices d'ajustement des modèles M1, M2, M3 des analyses par équations structurelles*

	$\chi^2$	df	RMSEA	CFI	TLI	SRMR	AIC	BIC
M1	219.708***	2	.087	.969	.906	.028	270907	270960
M2	222.148***	1	.124	.968	.810	.026	270887	270945
M3	2.589	1	.010	1	.999	.002	270649	270706

Tableau 3

*Nombre et nature des aides rapportées par les enseignants dans le questionnaire. (N=1705)*

	PPRE	RASED	AVS	Ens	PAI	PPS	AidExt
PPRE	175						
RASED	71	192					
AVS	10	6	30				
Ens	59	58	11	316			
PAI	3	3	4	10	91		
PPS	7	5	11	3	2	19	
AidExt	60	63	17	71	9	10	351

*Notes.* PPRE: Programme Personnalisé Réussite Educative; RASED: Réseau d'Aides Aux Enfants en Difficultés; AVS: Aide à la Vie Scolaire; Ens: Enseignant; PAI: Projet d'Accueil Individualisé; PPS: Projet Personnalisé de Scolarisation; AideExt: Aide Extérieure.

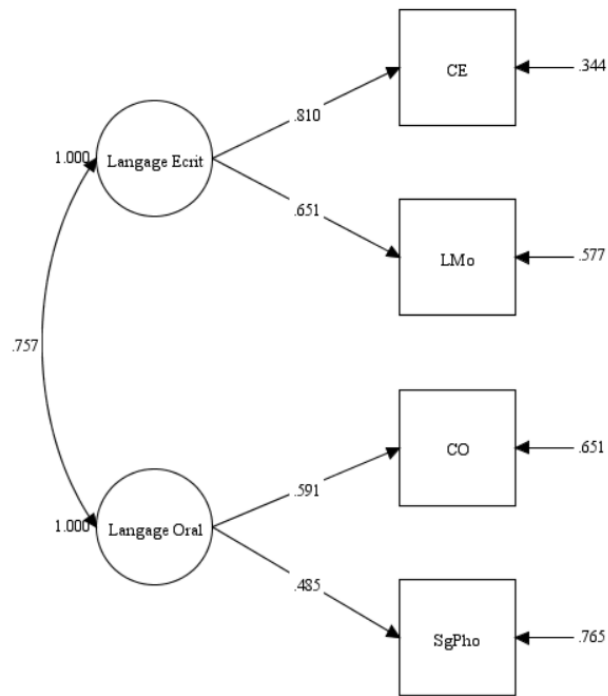


Figure 1

*Coefficients standardisés de l'analyse par équation structurelle du modèle 3*

Notes. CE: Compréhension Ecrite; LMo = Lecture de Mots; CO: Compréhension Orale; SgPho: Segmentation Phonémique.

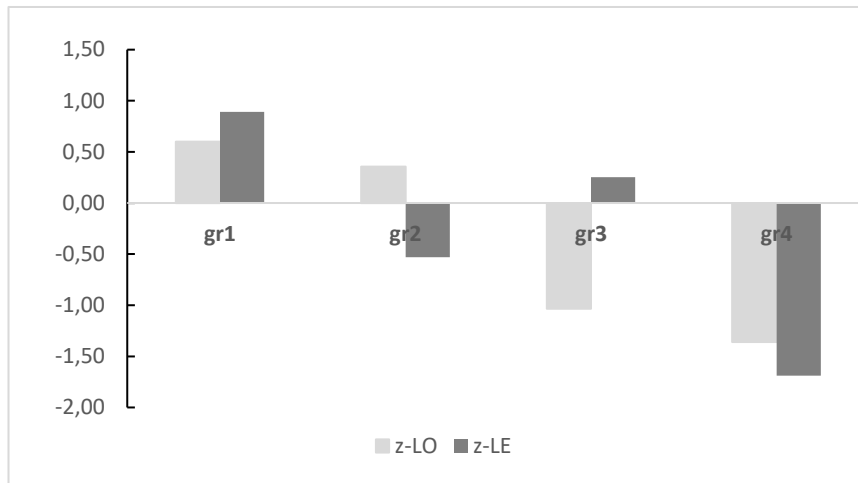


Figure 2

Scores z des groupes d'apprentis lecteurs en langage oral (LO) et en langage écrit (LE) (N=14470).

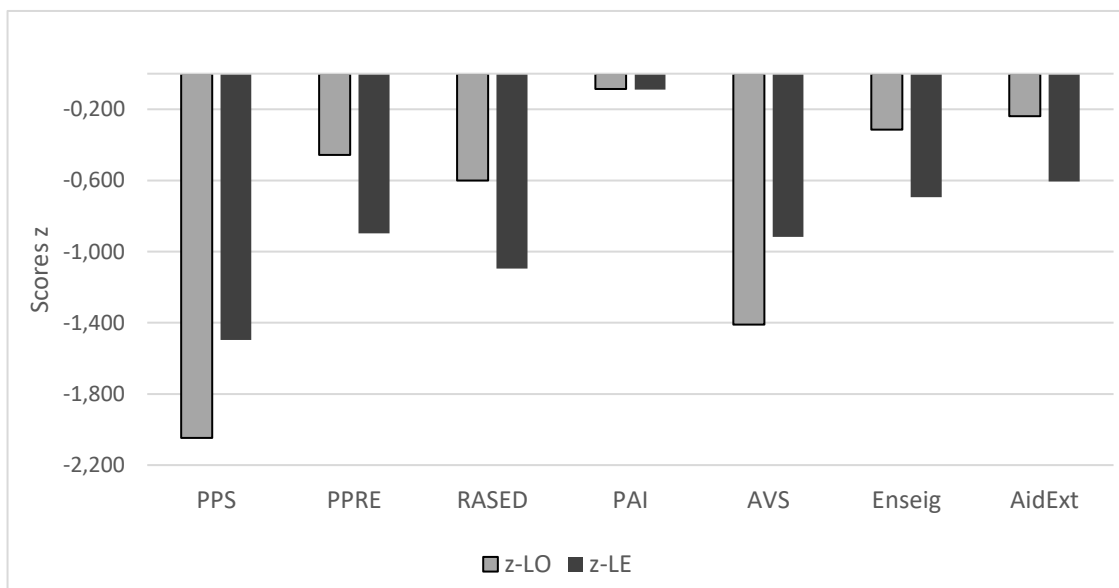


Figure 3

Scores z en langage oral (LO) et en langage écrit (LE) en fonction du type d'aide. (N=1 705)

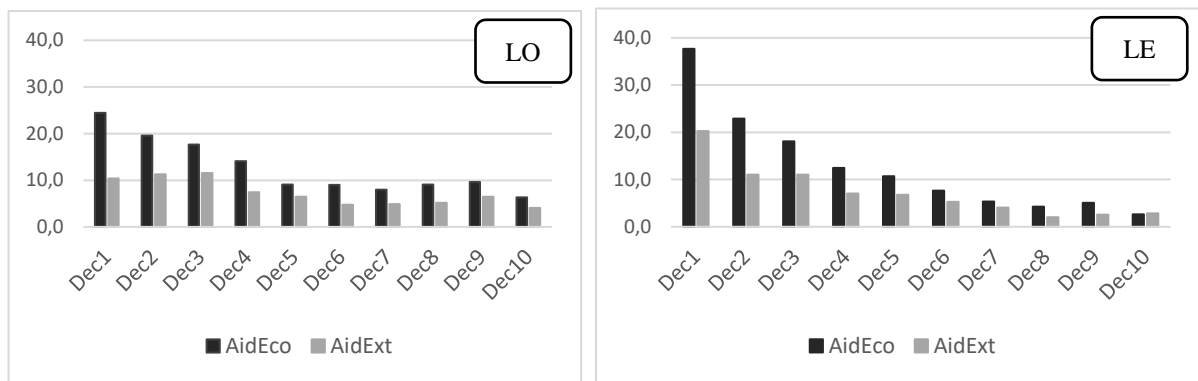


Figure 4

*Pourcentages d'enfants bénéficiant de l'aide à l'école (AidEco) ou extérieure (AidExt) en fonction de leurs performances exprimées en déciles en LO (langage oral) et LE (langage écrit). (N=1 705)*