



HAL
open science

Le traitement syntaxique à l'écrit et à l'oral : décodage et traitement des marques morphosyntaxiques

Severine Casalis, Matthieu Bignon

► **To cite this version:**

Severine Casalis, Matthieu Bignon. Le traitement syntaxique à l'écrit et à l'oral : décodage et traitement des marques morphosyntaxiques. A.N.A.E. Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant, 2023, ANAE - Approche Neuropsychologique des Apprentissages Chez L'enfant. hal-04353575

HAL Id: hal-04353575

<https://hal.univ-lille.fr/hal-04353575v1>

Submitted on 19 Dec 2023

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.

Le traitement syntaxique à l'écrit et à l'oral : décodage et traitement des marques morphosyntaxiques.

S. Casalis & M. Bignon

SCALAB UMR 9193 -U Lille & CNRS- Sciences Cognitives et sciences Affectives -

Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education et de la Formation (PsySEF)

Université de Lille- Domaine du Pont de Bois- BP 60149

59653 Villeneuve d'Ascq

FRANCE

severine.casalis@univ-lille.fr

Séverine Casalis, Professeure des Universités, Université de Lille

Matthieu Bignon, orthophoniste et doctorant, Université de Lille.

Cet article présente des études en langue française qui examinent le rôle de la modalité, orale vs écrite, dans la compréhension syntaxique. La différence entre compréhension à l'oral et à l'écrit renvoie d'une part à l'automatisation dans les processus de décodage et de reconnaissance de mots, d'autre part à la spécificité de certaines marques morpho-syntaxiques, visibles et non audibles. Le rôle de l'oral est également abordé via l'allophonie, les enfants découvrant la langue via l'écrit.

Mots clés : compréhension, syntaxe, oral, écrit

This article presents studies in the French language that examine the role of modality, oral vs. written, in syntactic comprehension. The difference between oral and written comprehension refers on the one hand to automation in the processes of decoding and word recognition, and on the other to the specificity of certain morpho-syntactic marks, visible and non-audible. The role of the spoken word is also addressed via allophony, with children discovering language via the written word.

Mots clés : comprehension, syntax, listening, reading

Este artículo presenta estudios en francés que examinan el papel de la modalidad, oral frente a escrita, en la comprensión sintáctica. La diferencia entre comprensión oral y escrita se refiere, por una parte, a la automatización en los procesos de descodificación y reconocimiento de palabras y, por otra, a la especificidad de ciertas marcas morfosintácticas, visibles y no audibles. El papel de la palabra hablada también se aborda a través de la alofonía, en la que los niños descubren el lenguaje a través de la palabra escrita.

comprensión, sintaxis, comprensión oral, lectura

L'apprentissage de la lecture nécessite d'assimiler un système de codage, l'écrit, secondaire au code oral. Dès lors, il est commun de considérer que la compréhension à l'écrit s'aligne en quelque sorte sur celle de l'oral (Gough & Tunmer, 1986, pour le modèle simple). Cette affirmation peut rester vraie de manière très générale, mais se heurte à plusieurs types de contradictions. La première est que, bien évidemment, le niveau de décodage doit être automatisé pour que suffisamment de ressources attentionnelles soient dévolues à la compréhension. La deuxième est que la gestion du langage diffère selon la modalité, dans la mesure où des retours en arrière et le contrôle du rythme sont possibles à l'écrit mais pas à l'oral. La troisième, enfin, de nombreuses marques sont différemment présentes à l'oral et à l'écrit. C'est notamment le cas des marques morphosyntaxiques, dont certaines sont à la fois visibles et audibles (e.g. verte), visibles mais non audibles (e.g. bleue), ni visibles ni audibles (e.g. rouge). Cette caractéristique offre une opportunité pour étudier la prise en compte des marques morpho-syntaxique et la spécificité du traitement orthographique dans ce cadre. L'article présent s'attache à décrire la compréhension syntaxique à l'oral et à l'écrit à différents niveaux d'avancée scolaire dans un premier temps, puis examine plus particulièrement le cas des marques morphosyntaxiques, et enfin pose la question des décalages observés dans la modalité orale vs écrite chez les enfants qui ne sont pas scolarisés dans leur langue maternelle.

Le traitement de la syntaxe est probablement affecté par la modalité, écrite vs orale. On peut à ce titre considérer deux questions. La première est générale, et renvoie aux contraintes propres à l'apprentissage de la lecture et l'automatisation de la reconnaissance des mots. Cette première question concerne la comparaison des modalités écrite et orale, et s'attache à évaluer l'écart entre les traitements syntaxiques réalisés à l'oral et ceux réalisés à l'écrit, d'une part, et à identifier le moment où les difficultés liées au traitement de l'écrit ne constituent plus un obstacle à la pleine réalisation des traitements syntaxique. La deuxième question est plus spécifique, et s'interroge sur la possibilité d'un traitement dépendant de la modalité de présentation. Dans ce cas, on s'intéresse aux caractéristiques propres au français écrit qui permet, via une graphie particulière, de renvoyer à une information syntaxique. Nous abordons ces deux questions en reprenant essentiellement deux études. En effet, de façon surprenante, peu d'études se sont intéressées à la question de la modalité dans le traitement syntaxique (voir cependant Diakidoy et al., 2003 ; Hagbvet et al., 2005).

Compréhension syntaxique à l'oral et à l'écrit.

La question de la modalité de traitement des informations syntaxiques, écrit (donc traitement orthographique) vs oral (donc traitement phonologique) a fait l'objet d'une étude poussée, menée par Pierre Lecocq (Lecocq, 1996). Curieusement, cette problématique, soulevée dans une étude déjà ancienne et outre les deux études susmentionnées, a été reprise récemment essentiellement dans le cadre des troubles du langage (Contemori & Garraffa, 2010) et du bilinguisme (Gottardo et al., 2017). Les études plus récentes ont abordé la question des liens entre compréhension à l'oral et à l'écrit essentiellement via la validation du modèle simple de lecture (Gough & Tunmer, 1986). Dans ces conditions, le rôle de la conscience syntaxique dans la compréhension écrite est évalué (Metsala et al., 2021). On relève cependant un intérêt récent pour l'impact de la complexité syntaxique des phrases

dans la compréhension en lecture (Sorenson et al., 2021). Toutefois, l'impact de la modalité (orale vs écrite) sur la compréhension syntaxique n'est pas évalué.

Il est donc intéressant de revenir sur cette étude un peu ancienne, qui nous fournit un éclairage intéressant, peu repris depuis malheureusement. Comme nous l'avons indiqué, la compréhension syntaxique, comme tout autre traitement engagé dans la compréhension d'un texte écrit, nécessite que les ressources cognitives soient suffisantes (Gough & Tunmer, 1986 ; Keenan et al., 2008 ; Perfetti & Stafura, 2014). Dès lors, on peut s'attendre à ce que la compréhension syntaxique à l'écrit soit en deçà de ce qu'on peut observer à l'oral lors des toutes premières étapes de l'apprentissage de la lecture. Ainsi, on peut se demander quand le traitement orthographique de la syntaxe devient équivalent -voire meilleur- que le traitement phonologique de la syntaxe. Pierre Lecocq a proposé une double approche pour répondre à cette question. Il a dans un premier temps comparé les performances de compréhension syntaxique à l'oral et à l'écrit chez des enfants scolarisés du CE1 au CM2, puis dans un deuxième temps s'est interrogé sur les effets de transfert intermodal dans la compréhension syntaxique. Ces recherches ont porté sur les phrases de l'ECOSSE, épreuve de compréhension syntaxico-sémantique (Lecocq, 1996, qui est l'adaptation française du TROG, Test for Reception Of Grammar, Bishop, 1983). Dans ce test, la compréhension de 92 phrases est évaluée par le choix de l'image correspondant à la phrase entendue ou lue. Ces 92 phrases sont organisées en 23 structures syntaxiques différentes, avec 4 phrases par structure. Cette compréhension s'effectue en mode compilé, qui s'oppose au mode interprété (Meroni & Crain, 2003). En mode compilé, les enfants n'ont pas les images sous les yeux, contrairement au mode interprété. Ainsi, ils doivent se forger une représentation de la signification selon les éléments linguistiques, sans que l'analyse des images ne les incite à réaliser des prédictions (ce qui est le cas en mode interprété). En outre, dans le test, les distracteurs (images qui ne correspondent pas à la réponse correcte) incluent systématiquement des images correspondant à des traitements syntaxiques erronés. Par exemple, dans la phrase « l'étoile dans le cercle est bleue », on peut voir 4 images combinant la forme (étoile et cercle) et la couleur (bleue et jaune).

La figure 1 reprend les scores moyens des élèves d'école élémentaire selon la modalité (d'après Lecocq et al, 1996).

Insérer ici figure 1

Ainsi qu'on l'observe, la compréhension syntaxique reste inférieure lorsqu'elle est traitée à l'écrit par rapport à l'oral jusqu'en classe de CM2. L'interaction entre les facteurs classe et modalité est ainsi significative, et les différences s'amenuisent au long des 4 années, pour devenir non significatives au CM2.

Ceci témoigne du fait que les contraintes de décodage pèsent encore trop lourd durant ces premières années pour que le traitement syntaxique puisse être correctement réalisé. Ainsi le traitement orthographique fait peser une contrainte forte sur le traitement syntaxique.

Une analyse plus poussée dans cette même étude s'intéresse aux effets de transferts. En effet, la comparaison entre la modalité orale et écrite peut être réalisée soit sur des échantillons indépendants, soit sur des échantillons appariés. Dans le premier cas, des biais

d'échantillonnage pourraient rendre discutable la comparaison. Dans le deuxième cas, qui enlève donc ce biais, puisque ce sont les mêmes participants qui réalisent la tâche dans les deux modalités, on doit s'interroger sur l'effet de transfert, c'est-à-dire le bénéfice qu'il y a à réaliser la tâche pour la seconde fois. Pour résoudre les difficultés liées à l'effet test-retest, on peut s'intéresser directement aux effets de transferts, et observer ce qu'ils nous révèlent en termes de passage de l'oral vers l'écrit et de l'écrit vers l'oral. Cette analyse nous donne ainsi une information supplémentaire par rapport au simple effet de modalité, en ce qu'elle nous renseigne sur ce qui peut être transféré d'une modalité à l'autre. Dans cette étude, les enfants réalisent donc deux fois la tâche de compréhension, en modalité écrite et en modalité orale, l'ensemble des participants étant répartis dans deux groupes, selon l'ordre dans lequel apparaissent les modalités. On peut a priori s'attendre à un effet de répétition, les performances étant améliorées lors de la seconde session par rapport à la première. Au-delà de l'effet direct de modalité et en jouant sur l'effet de répétition, on peut s'intéresser aux effets de transferts. Ainsi, Lecocq étudie l'impact de la modalité sur le transfert intermodal. Le raisonnement est le suivant : chez un enfant dont le décodage est encore très laborieux, la performance sera meilleure à l'oral qu'à l'écrit, mais en cas de répétition de l'épreuve, la compréhension à l'écrit sera meilleure si la forme orale a été administrée avant la forme écrite. Autrement dit, l'écrit bénéficiera d'un transfert positif de l'oral vers l'écrit. L'inverse n'est probablement pas vrai pour les très jeunes apprentis lecteurs. Une question intéressante renvoie donc au moment auquel le transfert ECRIT-ORAL équivaut au transfert ORAL-ECRIT. Cette symétrie dans le transfert traduit le fait que le traitement orthographique de la syntaxe est équivalent au traitement phonologique de la syntaxe, puisque les transferts sont quantitativement équivalents.

Les résultats obtenus par Pierre Lecocq figurent dans les figures ci après.

Insérer ici les figures 2 (2a, 2b, 2c, 2d)

Les données font apparaître que les transferts sont très asymétriques au CE1 et se symétrisent progressivement jusqu'au CM2.

Le traitement syntaxique est équivalent à l'oral et à l'écrit à partir de la 5^e année de scolarisation, après 4 années d'apprentissage de la lecture. Ces données sont très importantes pour bien comprendre ce qu'on peut attendre du développement des compétences syntaxiques au travers de l'écrit, puisque ces traitements passent par une automatisation de la reconnaissance des mots. Il est notable qu'il existe parfois un décalage entre l'automatisation de la reconnaissance de mots -parfois évaluée à 3 années d'apprentissage de la lecture (Castles et al., 2003)- et l'automatisation des traitements syntaxiques à l'écrit, que l'on peut situer ici plus tardivement. Par ailleurs, à partir de ce stade, il est possible que la compréhension syntaxique soit meilleure à l'écrit qu'à l'oral, puisque l'orthographe peut porter des informations non audibles. C'est ce qui a été évalué dans l'étude menée par Casalis et al. (2013) et que nous détaillons dans le paragraphe suivant.

Traitement des marques morphosyntaxiques à l'oral et à l'écrit

Ainsi que nous l'avons indiqué en introduction, on peut distinguer plusieurs catégories de marques morphosyntaxiques. Nous nous intéressons ici aux marques de genre. Certaines marques sont neutres, c'est-à-dire qu'elles ne reflètent ni à l'oral ni à l'écrit si le mot est masculin ou féminin. D'autres sont orthographiques, visibles mais pas audibles. Enfin, la troisième catégorie est constituée des marques phonologiques, à la fois visibles et audibles. Dans ce contexte, il peut être particulièrement éclairant d'examiner à quel moment l'enfant peut prêter attention à une marque présente orthographiquement mais non phonologiquement. C'est à cette question que s'est attelée l'étude de Casalis et al. (2013).

L'échantillon était constitué de 25 enfants de 2^e et 3^e années primaire (CE1-CE2 en France, âge moyen de 7 ans 8 mois, écart-type 7 mois) et de 22 enfants de 5^e année primaire (CM2 en France, âge moyen de 10 ans 3 mois, écart-type 4 mois). Ces enfants ne présentaient pas de retard ou d'avance notable en lecture, et leur niveau de développement cognitif était conforme à leur âge.

Les auteurs leur ont demandé de traiter 24 phrases comportant une proposition relative enchâssée. Ces structures sont complexes, sur le modèle de :

La (nom1) que le (nom 2) est (adjectif)

La figure 3 représente les images, réponse correcte et distracteurs pour la phrase « l'oie que le coq pique est rouge ».

Insérer ici la figure 3

Cette structure permet de manipuler de façon orthogonale l'attribution de la propriété décrite par l'adjectif et le statut sujet/objet. Ces phrases sont en outre totalement décontextualisées voire improbables, de façon à ce qu'aucune information pragmatique ne puisse aider les enfants à trouver le sens en contournant le traitement syntaxique. Il s'agit donc d'une tâche qui évalue de façon particulièrement épurée les traitements syntaxiques. Trois conditions sont considérées pour le traitement orthographique et phonologique des marques morphosyntaxiques

- Condition neutre : « la vache que le cheval poursuit est rouge » ; dans cette condition, la marque n'est ni visible ni audible
- Condition orthographique : « la poule que le coq pique est bleue » ; dans cette condition, la marque est visible mais pas audible.
- Condition phonologique : « l'oie que le chat regarde est verte » ; dans cette condition, la marque est à la fois visible et audible

Dans la condition écrite, les enfants lisent eux-mêmes (silencieusement) les phrases puis sélectionnent l'image correspondante. Dans la condition orale, les enfants entendent les phrases puis sélectionnent ensuite l'image.

Les scores correspondent au nombre moyen de réponses correctes par condition (maximum 12).

Les scores sont représentés figure 4.

Insérer ici Figure 4

Les analyses rapportées (voir Casalis et al., 2013) font clairement apparaître que la compréhension d'énoncés nécessitant un traitement syntaxique complexe est meilleure à l'écrit qu'à l'oral chez les enfants les plus avancés, mais ce n'est pas le cas chez les plus jeunes. Ainsi, une interprétation simple est que les enfants les plus jeunes n'ont pas les ressources nécessaires pour traiter les marques morpho-syntaxiques et ainsi mieux comprendre les énoncés. Leur compréhension à l'écrit s'aligne alors sur celle de l'oral – avec même un léger avantage à l'oral lorsque les marques sont audibles (verte). Ce résultat est cohérent avec celui observé par Lecocq et al. (1996). Chez les enfants plus âgés, la compréhension est toujours meilleure à l'écrit, bien que l'écart soit plus réduit lorsque les marques sont audibles, dans la condition phonologique.

Ces données témoignent du décalage qui s'installe très progressivement dans la compréhension des énoncés à l'écrit, notablement parce que les marques morphosyntaxiques bénéficient d'un traitement probablement privilégié à l'écrit. On peut donc retenir de cette étude deux points : la prise en compte des marques morpho-syntaxiques orthographiques peut bénéficier à la compréhension d'énoncés décontextualisés ; ce bénéfice n'est observé que chez les enfants les plus âgés, autrement dit les plus avancés en lecture. Parallèlement, les enfants faibles décodeurs verront leur compréhension syntaxique rester très en deçà à l'écrit par rapport à l'oral (Shankweiler et al., 1995, 1999).

Enfants scolarisés en langue seconde

Enfin, une situation tout à fait intéressante est représentée par les enfants dont la langue de scolarisation, le français, n'est pas celle qui est parlée à la maison. Dans ce cas, l'exposition à l'écrit prend une place proportionnellement plus importante, par comparaison à celle des enfants natifs de la langue de scolarisation, que celle de l'oral. Dans ce contexte, on peut s'interroger sur le décalage qui peut exister entre le traitement syntaxique, qu'il relève d'une entrée phonologique ou orthographique. Cette question peut être posée auprès d'une population dont l'expérience du langage est très réduite, à savoir celle des allophones. La littérature consacrée au traitement du langage écrit, et oral, chez les enfants dont la langue de scolarisation n'est pas la langue parlée à la maison ou n'est pas la langue maternelle étudie le plus souvent des enfants dits de « langue minoritaire » (e.g. Bellochi et al., 2017 ; pour revue voir Geva et al., 2019). On retrouve sous cette appellation des enfants qui sont bilingues mais qui ont été scolarisés souvent depuis longtemps dans leur seconde langue. Ces travaux ont montré que ces enfants dit bilingues n'avaient pas de difficulté particulière dans la mise en place du décodage (Verhoeven, 2000) mais rencontraient des difficultés plus marquées dans la compréhension (Genesee et al., 2006). Le cas des enfants allophones est

un peu différent car ces enfants ne connaissent leur langue seconde que depuis peu – il s’agit d’enfants nouvellement arrivés dans le pays d’accueil, et qui pour certains ont pu être scolarisés dans leur pays d’origine, dans des conditions très variables, tandis que d’autres ne l’ont pas été (Armagnague & Rigoni, 2018; Direction de l’Évaluation, de la Prospective et de la Performance, 2022). Il existe donc une diversité importante des situations et des langues d’origine qui rendent les études très difficiles à mener. Deux solutions s’offrent alors. Soit les groupes sont suffisamment grands pour pouvoir estomper la variabilité intrinsèque, soit une approche par cas multiples est nécessaire. Même dans ce dernier cas, il est préférable d’avoir une taille d’échantillon assez importante, ce qui n’est pas le cas ici. Par conséquent, les quelques données ¹que nous présentons ici n’ont pas vocation à constituer une preuve scientifique robuste, mais plutôt à inciter à réfléchir à la question de la modalité (oral vs écrit) du traitement syntaxique lorsque la langue est mal connue. Cette étude constitue donc un pilote. Les enfants allophones que nous avons évalués sont scolarisés en France depuis 13 mois environ. Le tableau 1 récapitule différentes informations les concernant.

Insérer le tableau 1

Ici la question qui se pose est de savoir ce que devient le décalage observé chez les enfants scolarisés dans leur langue maternelle, et retrouvé en faveur de l’oral. Une première observation indique, sans surprise, que les enfants nouvellement arrivés en France ont des scores variés, pas forcément faibles, selon l’étalonnage de l’ECOSSE (Lecocq, 1996). Une observation nettement plus intéressante est liée à l’observation des scores à l’oral et à l’écrit. Leur niveau de scolarisation, et plus encore leur temps de scolarisation en France, reflète un niveau peu avancé. Si on compare avec des enfants scolarisés dans leur langue maternelle, on s’attendrait alors très certainement à une supériorité de la compréhension orale sur la compréhension écrite. L’examen du tableau 1 montre des scores identiques ou très proches à l’oral et à l’écrit, à l’exception d’un participant (le participant 7). Toutefois ce participant avait un niveau de décodage très peu avancé, tout comme ceux à qui l’épreuve n’a pas pu être proposée à l’écrit faute de maîtrise suffisante du décodage. Ces données préliminaires nous suggèrent que l’asymétrie entre compréhension orale et écrite, dans le cas où l’enfant peut décoder, n’est pas observée. L’écrit ne facilite pas nécessairement, pour les enfants allophones, la compréhension syntaxique. On peut cependant suggérer qu’il pourrait constituer un point d’appui utile pour mettre en évidence des marques syntaxiques qu’ils percevraient moins bien à l’oral que des locuteurs natifs en raison des distances des propriétés phonologiques de leur langue maternelle et du français.

¹ Ces données ont pu être recueillies grâce à un financement de l’INSPE de Lille, projet LOECEA, attribué à Séverine Casalis en 2019.

Comme nous l'avons mentionné, ces données n'ont pas vocation à constituer une évidence empirique solide, elles visent simplement à illustrer les rapports que peuvent entretenir traitements syntaxiques à l'oral et à l'écrit.

Conclusion

Dans cet article, nous avons voulu examiner la question de la modalité dans le traitement syntaxique. La confrontation avec le langage écrit, et parfois l'orthographe (par exemple, l'infinitif des verbes du premier groupe ou le participe passé, comme chanter vs chanté), en rendant visible ce qui n'était pas visible, et plus généralement en découpant les séquences lexicales, devrait avoir un impact sur le traitement de la syntaxe. Pour autant, les travaux menés sur l'apprentissage de la lecture témoignent du fait que les traitements dits de « haut niveau » (impliquant la sémantique, la syntaxe, l'analyse de texte) sont fortement contraints par l'automatisation des mécanismes dits de bas niveau, autrement dit le décodage et la reconnaissance de mots (Perfetti & Stafura, 2014). Dans ces conditions, il est intéressant de suivre l'évolution des traitements syntaxiques à l'oral et à l'écrit dans le contexte de l'apprentissage de la lecture. Curieusement, très peu d'études se sont intéressées à cette question de la modalité. Les résultats que nous avons recensés ici font pourtant état de résultats intéressants pour les personnes en charge de l'éducation et la rééducation des traitements liés à la lecture. Ainsi, il apparaît qu'il faut attendre le CM2 pour que l'effet de modalité disparaisse, la supériorité de l'oral étant manifeste dans les années antérieures. Le traitement syntaxique est donc pénalisé par les contraintes de décodage. Il faut attendre au minimum la cinquième année primaire pour voir également arriver une symétrie dans les effets de transferts oral vers écrit et écrit vers oral, et encore la symétrie n'est pas encore parfaite. Nous avons examiné un point plus particulier du traitement de la syntaxe, celui des marques morpho-syntaxiques. En français, celles-ci possèdent la caractéristique d'être neutres, orthographiques (visibles et non audibles) et phonologiques (visibles et audibles). La comparaison de deux groupes d'enfants distincts en termes d'avancée dans l'apprentissage de la lecture (CE1-CE2 vs CM2) témoigne, au-delà des scores liés à l'âge, que seuls les enfants les plus âgés tirent parti du caractère visible et pas audible des marques. Autrement dit, seuls les lecteurs les plus avancés réalisent un traitement orthographique complet de l'information syntaxique. Ces données témoignent donc de la lenteur de l'appropriation des informations syntaxiques portées par l'orthographe dans l'acquisition. Nous avons complété ces données avec celles issues d'une étude pilote où les enfants n'avaient pas de connaissance préalable de la langue avant la scolarisation. Dans ces conditions, dès qu'il peut lire, l'enfant est capable de traiter la syntaxe à l'écrit comme il la traite à l'oral. Ces données préliminaires offrent également des pistes de réflexion sur le lien entre la maîtrise de la langue, la maîtrise du décodage, et le traitement syntaxique. Les recherches à venir devront approfondir ces pistes de réflexion, afin de mieux comprendre le développement de la compréhension orale et écrite. Ces avancées permettront de développer des pratiques pédagogiques plus éclairées.

Références bibliographiques

- Armagnague, M., & Rigoni, I. (2018). Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV). Défenseur des droits. <https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/synth-evascol-num-21.12.18.pdf>
- Bellocchi, S., Tobia, V., & Bonifacci, P. (2017). Predictors of reading and comprehension abilities in bilingual and monolingual children: A longitudinal study on a transparent language. *Reading and Writing, 30*(6), 1311-1334.
- Bishop, D.V.M. 1983 The test for reception of grammar. (Published by the author and available from Age and Cognitive Performance Research Centre, University of Manchester.)
- Casalis, S., Leuwers, C., & Hilton, H. (2013). Syntactic comprehension in reading and listening: A study with French children with dyslexia. *Journal of learning disabilities, 46*(3), 210-219.
- Castles A, Davis C, Forster KI. Word recognition development in children: Insights from masked-priming. In: Kinoshita S, Lupker S, editors. *Masked priming: State of the art*. Psychology Press; Hove, England: 2003. pp. 345–360.
- Clahsen, H. (2008). Behavioral methods for investigating morphological and syntactic processing in children. *Language Acquisition and Language Disorders, 44*, 1.
- Contemori, C., & Garraffa, M. (2010). Comparison of modalities in SLI syntax: A study on the comprehension and production of non-canonical sentences. *Lingua, 120*(8), 1940-1955.
- Diakidoy, I. A. N., Stylianou, P., Karefillidou, C., & Papageorgiou, P. (2005). The relationship between listening and reading comprehension of different types of text at increasing grade levels. *Reading Psychology, 26*(1), 55-80.
- Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Christian, D., Saunders, W., & Saunders, B. (2006). *Educating English language learners: A synthesis of research evidence*. Cambridge University Press
- Geva, E., Xi, Y., Massey-Garrison, A., & Mak, J. Y. (2019). Assessing Reading in Second Language Learners: Development, Validity, and Educational Considerations. In D. A. Kilpatrick, R. M. Joshi, & R. K. Wagner (Eds.), *Reading Development and Difficulties* (pp. 117–155). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26550-2_6
- Gottardo, A., Mirza, A., Koh, P. W., Ferreira, A., & Javier, C. (2018). Unpacking listening comprehension: The role of vocabulary, morphological awareness, and syntactic knowledge in reading comprehension. *Reading and Writing, 31*, 1741-1764.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*(1), 6-10.
- Hagtvet, B. E. (2003). Listening comprehension and reading comprehension in poor decoders: Evidence for the importance of syntactic and semantic skills as well as phonological skills. *Reading and Writing, 16*, 505-539.
- Keenan, J. M., Betjemann, R. S., & Olson, R. K. (2008). Reading comprehension tests vary in the skills they assess: Differential dependence on decoding and oral comprehension. *Scientific Studies of Reading, 12*(3), 281-300.
- Lecocq, P. (1996). *L'É. co. s. se une épreuve de compréhension syntaxico-sémantique (manuel et épreuve): Deux volumes*. Presses Univ. Septentrion.
- Lecocq, P., Casalis, S., Leuwers, C., & Watteau, N. (1996). *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*. Presses Univ. Septentrion.
- Meroni, L., & Crain, S. (2003). On not being led down the kindergarten path. In *Proceedings of the 27th boston university conference on language development* (pp. 531-544). Boston, MA: Citeseer; Cascadilla Press.

Metsala, J. L., Sparks, E., David, M., Conrad, N., & Deacon, S. H. (2021). What is the best way to characterise the contributions of oral language to reading comprehension: listening comprehension or individual oral language skills?. *Journal of Research in Reading*, 44(3), 675-694.

Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific studies of Reading*, 18(1), 22-37.

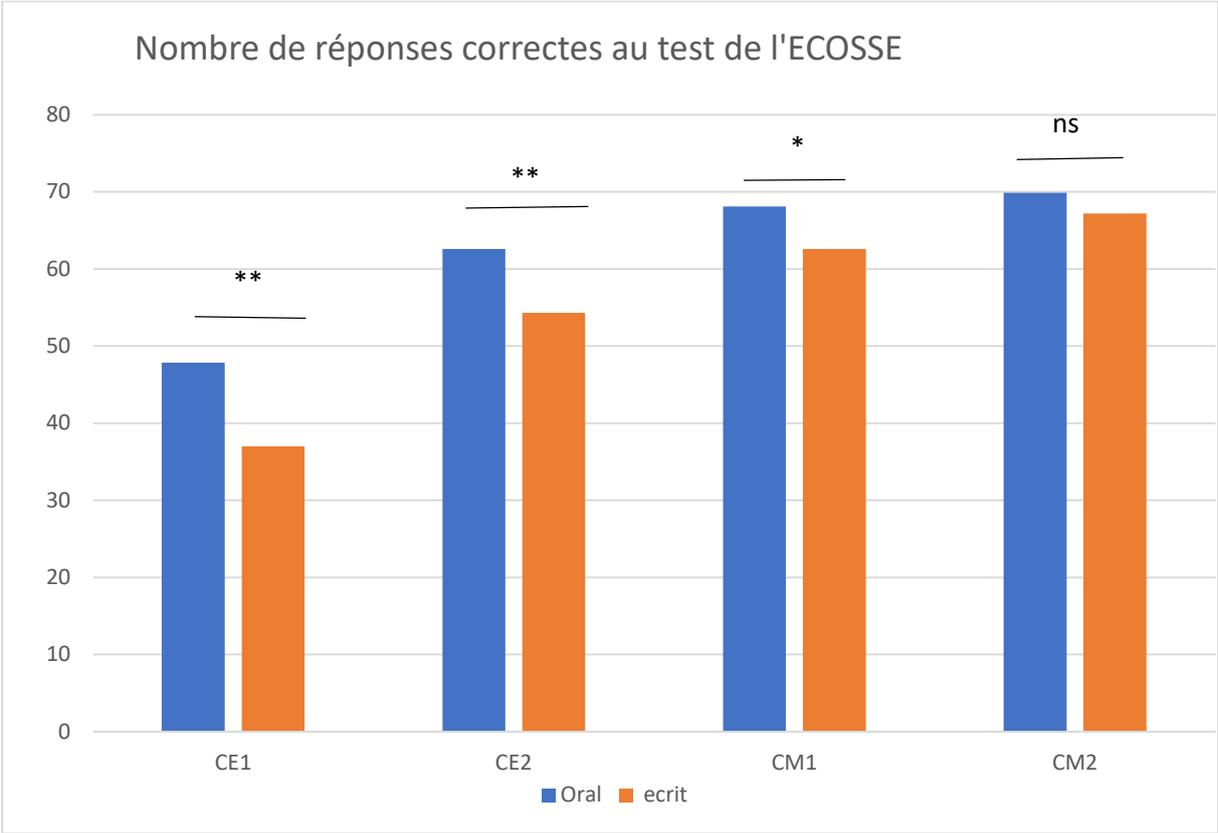
Shankweiler, D., Crain, S., Katz, L., Fowler, A. E., Liberman, A. M., Brady, S. A., ... & Shaywitz, B. A. (1995). Cognitive profiles of reading-disabled children: Comparison of language skills in phonology, morphology, and syntax. *Psychological Science*, 6(3), 149-156.

Shankweiler, D., Lundquist, E., Katz, L., Stuebing, K. K., Fletcher, J. M., Brady, S., & Shaywitz, B. A. (1999). Comprehension and decoding: Patterns of association in children with reading difficulties. *Scientific Studies of Reading*, 3(1), 69-94.

Sorenson Duncan, T., Mimeau, C., Crowell, N., & Deacon, S. H. (2021). Not all sentences are created equal: Evaluating the relation between children's understanding of basic and difficult sentences and their reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 113(2), 268.

Verhoeven, L. (2000). Components in early second language reading and spelling. *Scientific Studies of Reading*, 4(4), 313-330.

Figure 1 : Nombre de réponses correctes à l'Epreuve de L'ECOSSE (Lecocq et al., 1996).



** : $p < .01$

* : $p < .05$

ns : non significatif

Figure 2

Interaction ordre * modalité observée pour les classes de CE1 (Fig 2a), CE2 (Fig 2b), CM1 (Fig 2c) et CM2 (Fig 2d). La mesure représente le nombre moyen d'erreurs par bloc.

AV : ordre Audio-Visuel ; AV : ordre Visuel-Audio

Figure 2a

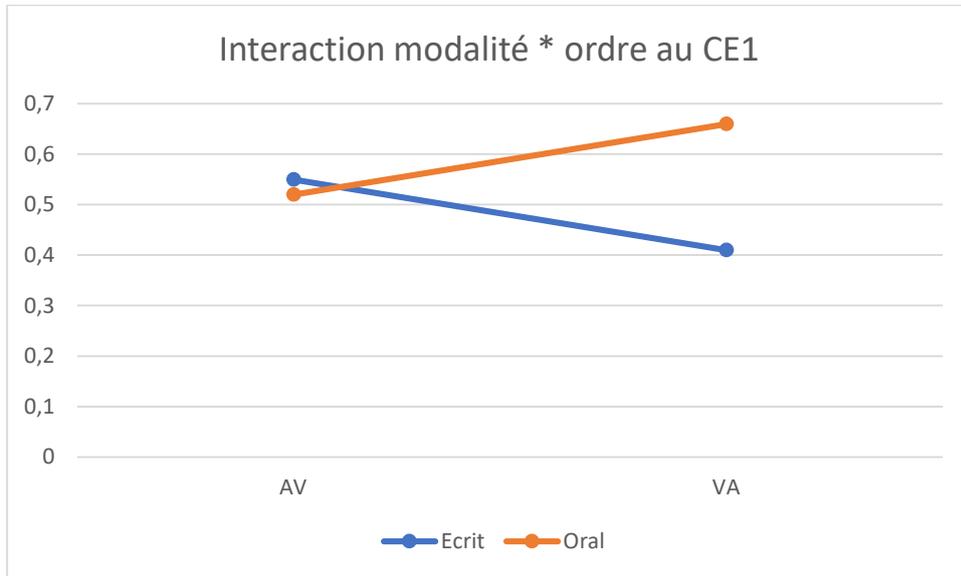


Figure 2b

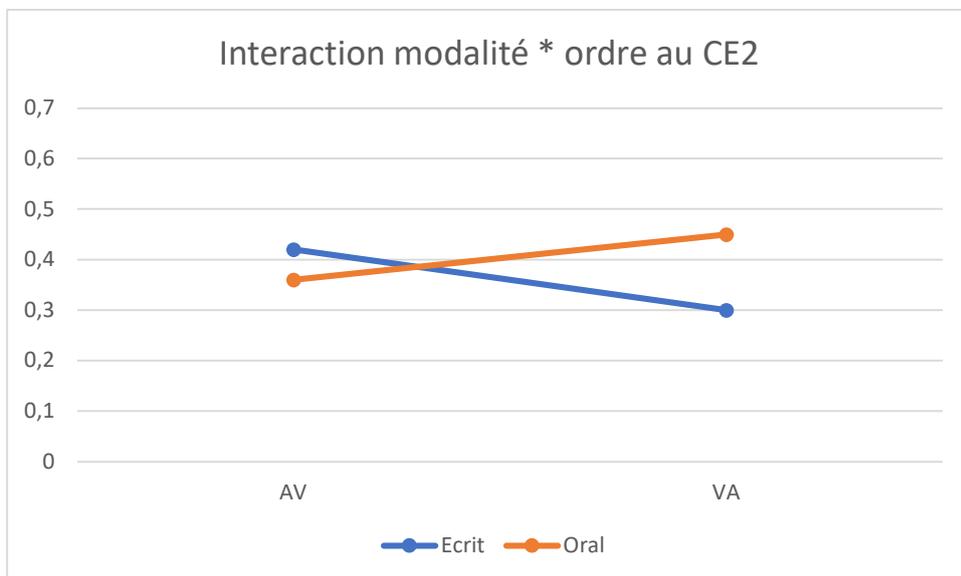


Figure 2c

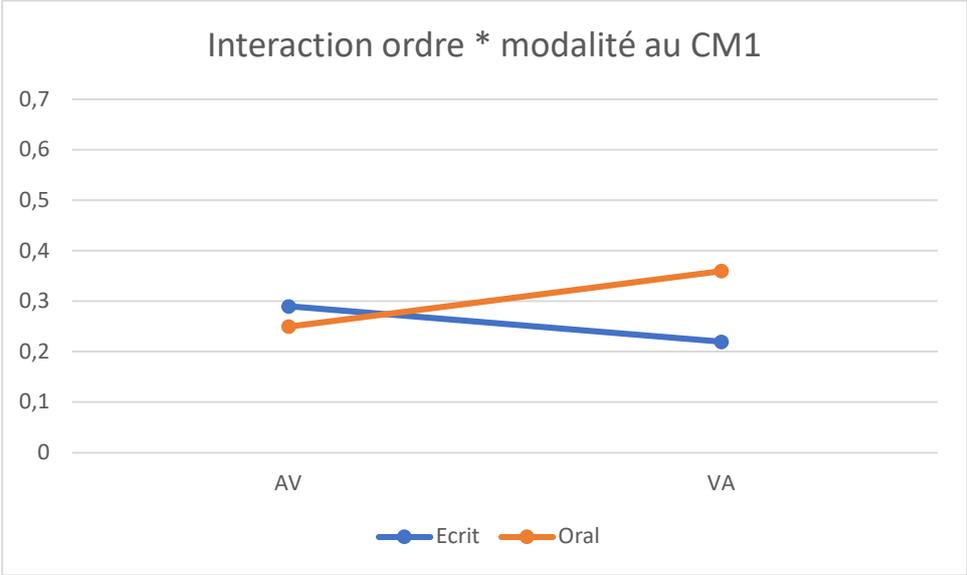


Figure 2d

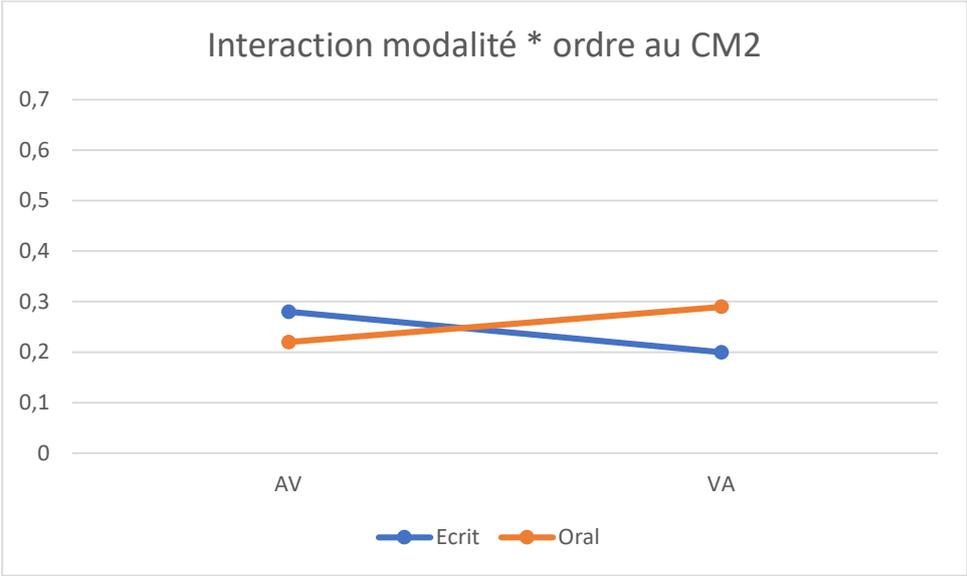


Figure 3

Représentation d'un item de la tâche de compréhension syntaxique
« l'oie que le coq pique est rouge »

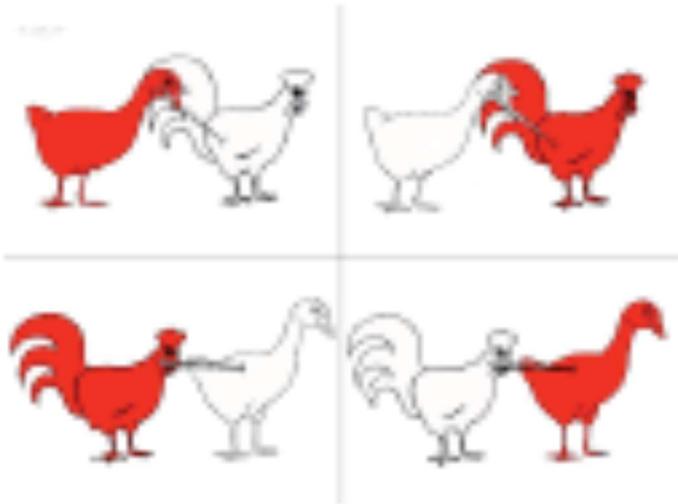
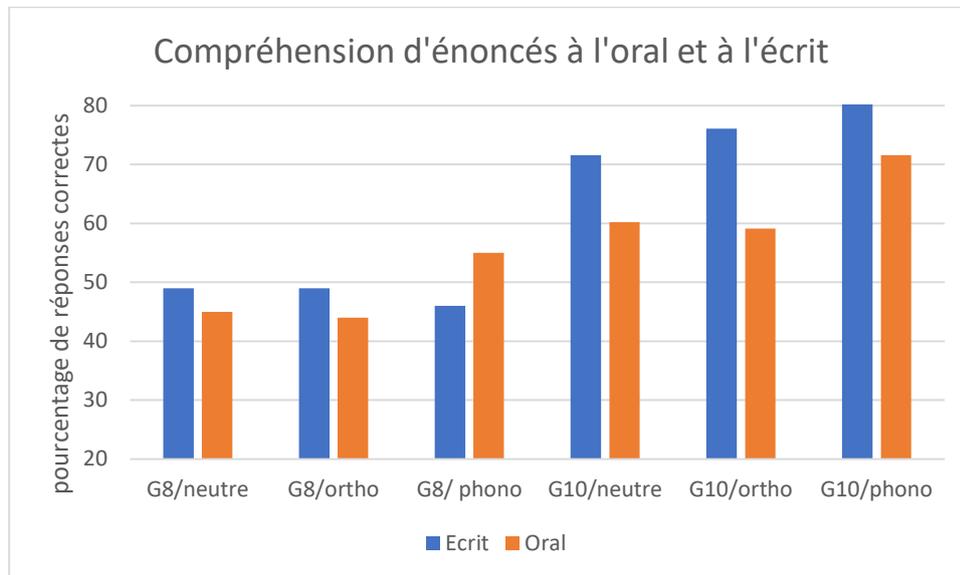


Figure 4

Scores de compréhension d'énoncés selon la visibilité des marques morphosyntaxiques. (d'après Casalis et al., 2013).



Note : G8 : groupe d'enfants de 8 ans. G10 : groupe d'enfants de 10 ans.

Tableau 1

Présentation des 13 participants allophones

Participants	Age en mois	Niveau scolaire	Nombre de mois de scolarisation	ECOSSE ORAL (nombre d'erreurs)	ECOSSE ECRIT (nombre d'erreurs)
1	115	CE2	4	16	Non proposé
2	116	CE2	16	24	Non proposé
3	104	CE2	4	29	Non proposé
4	99	CE2	5	4	4
5	124	CM1	5	8	7
6	127	CM2	6	27	Non proposé
7	112	CM1	7	18	36
8	118	CM1	16	9	12
9	126	CM1	17	20	24
10	113	CE2	17	16	Non proposé
11	134	CM1	22	14	17
12	143	CM2	26	8	8
13	118	CE2	26	12	10
Moyenne	119.15		13.15	61.77	60.75
Ecart-type	11.81		8.38	7.715	10.65

Note : le test de l'ECOSSE (92 items) a été divisé en 2, pour éviter la répétition des items à l'oral et à l'écrit. Le nombre d'erreurs est donc sur 46 et doit être multiplié par 2 pour l'utilisation directe des normes.