

Unité de Formation et de Recherche de Médecine et des Techniques Médicales

Année Universitaire 2022-2023

Mémoire

Pour l'obtention du

Certificat de Capacité en Orthophonie

**Effet du niveau de lecture sur le
développement de l'étendue et de la
profondeur du vocabulaire : une étude chez
les collégiens de 6^{ème} et de 5^{ème} avec ou sans
TSLE (avec déficit en lecture).**

Présenté par *Louise ROMEFORT*

Née le 19/04/1997

Présidente du Jury : Madame Prudhon Emmanuelle – Orthophoniste, chargée de cours à l'Université de Nantes

Directrices du Mémoire :

- Madame Quémart Pauline – Maître de conférence (PhD), chargée de cours à l'Université de Nantes
- Madame Ouillic Solène – Orthophoniste

Membres du jury : Madame Racineux Caroline – Orthophoniste



ENGAGEMENT ÉTHIQUE

Je soussignée Louise ROMEFORT, dans le cadre de la rédaction de mon mémoire de fin d'études orthophoniques à l'Université de Nantes, m'engage à respecter les principes de la déclaration d'Helsinki concernant la recherche impliquant la personne humaine.

L'étude vise à mesurer le vocabulaire chez les collégiens avec et sans TSLE de niveau scolaire de 6^{ème} et de 5^{ème} sous différentes dimensions (général et académique), ainsi que la conscience morphologique et le niveau de lecture. Le protocole utilisé a préalablement été validé par un comité d'éthique de l'université Tours-Poitiers [autorisation CER-TP 2021-10-04].

Conformément à la déclaration d'Helsinki, je m'engage au cours de l'expérimentation à :

- informer tout participant sur les buts recherchés par cette étude et les méthodes mises en œuvre pour les atteindre,
- obtenir le consentement libre et éclairé de chaque participant à cette étude
- préserver l'intégrité physique et psychologique de tout participant à cette étude,
- informer tout participant à une étude sur les risques éventuels encourus par la participation à cette étude,
- respecter le droit à la vie privée des participants en garantissant l'anonymisation des données recueillies les concernant, à moins que l'information ne soit essentielle à des fins scientifiques et que le participant (ou ses parents ou son tuteur) ne donne son consentement éclairé par écrit pour la publication,
- préserver la confidentialité des données recueillies en réservant leur utilisation au cadre de cette étude.

Fait à : Nantes le : 16/08/2023



ENGAGEMENT DE NON-PLAGIAT

« Par délibération du Conseil en date du 7 Mars 1962, la Faculté a arrêté que les opinions émises dans les dissertations qui lui seront présentées doivent être considérées comme propres à leurs auteurs et qu'elle n'entend leur donner aucune approbation ni improbation ».

Engagement de non-plagiat

Je, soussignée Louise ROMEFORT déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes ses formes de support, y compris l'Internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Fait à : Nantes

Le : 16/08/2023



Remerciements

Tout d'abord, je tenais à remercier Madame Quémart et Madame Oillic d'avoir accepté d'encadrer mon mémoire, de m'avoir accompagnée et encouragée dans la réalisation de ce travail. Madame Quémart, pour ses encouragements, sa transmission de connaissances en statistiques, et ses questionnements féconds. Et Madame Oillic, d'avoir accepté le défi de suivre pour la première fois l'encadrement d'un mémoire, et d'avoir contribué à me mettre en relation avec certains patients pour l'étude.

Je tenais également à remercier Madame Chaussoy pour son aide précieuse dans la prise de connaissance avec le protocole, ses explications limpides et surtout d'avoir réussi à apparier manuellement chaque participant selon plusieurs critères.

Parallèlement, je remercie les orthophonistes et futures orthophonistes qui se sont mobilisées de près ou de loin dans ce projet, les patients et leurs parents d'avoir accepté de participer à cette aventure.

Je remercie également la direction et l'équipe pédagogique du collège qui a accepté de m'accueillir pour leur confiance, leur temps et leur énergie consacrée à la mise en place de l'expérimentation. Je remercie également les collégiens volontaires et leurs parents pour leur confiance.

J'espère pour tous que vous garderez un bon souvenir de cette expérience et qu'elle a été aussi enrichissante pour vous que pour moi.

J'adresse un grand merci à mes maîtres de stage, sans qui cette 5^{ème} année n'aurait pas eu la même saveur.

Pour finir, je remercie l'ensemble de mes proches pour leur soutien sans faille durant ces nombreuses années d'étude. Que vous soyez ici ou ailleurs, je ne pourrais me sentir plus soutenue et heureuse. Merci.

LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX

LISTE DES FIGURES

Figure 1- Schéma du triangle DVC d'après Perfetti (2010, p.293).....	8
--	---

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1- Résultat statistique descriptif de la fréquence de lecture des deux groupes	20
Tableau 2- Données statistiques sur les critères d'appariement	28
Tableau 3- Données statistiques sur le niveau de lecture	28
Tableau 4- Résultats statistiques des épreuves en vocabulaire général (étendue et profondeur)	29
Tableau 5- Résultats statistiques sur l'épreuve de vocabulaire académique	30
Tableau 6- Résultats statistiques aux épreuves de conscience morphologique	31
Tableau 7- Corrélation entre le niveau de lecture et les mesures en vocabulaire général (étendue et profondeur) (Test r de Pearson)	31
Tableau 8- Corrélation entre le niveau de lecture et les autres dimensions du vocabulaire (Test r de Pearson)	32
Tableau 9- Corrélation entre la conscience morphologique et les autres dimensions du vocabulaire (test r de Pearson)	33

Liste des abréviations

CFO- Collège Français d'Orthophonie

CGP – Correspondances Graphèmes-Phonèmes

ELINET – European Literacy Policy Network

IME – Identification des Mots Ecrits

OMS – Organisation Mondiale de la Santé

QRU – Question à Réponse Unique

RGT – Régularités Grapho-Tactiques

TND – Trouble Neurodéveloppemental (terminologie du DSM-5)

TSLE – Trouble Spécifique des apprentissages du Langage Ecrit

TSLE a-CO – Trouble Spécifique des apprentissages du Langage Ecrit avec trouble de la Compréhension Orale (terminologie du CFO)

TSLE s-CO – Trouble Spécifique du Langage Ecrit sans trouble de la Compréhension Orale (terminologie du CFO)

I.	INTRODUCTION.....	1
1.	Le TSLE	2
1.1.	Critères diagnostiques	2
1.1.1.	Selon le DSM-5	2
1.1.2.	Selon la Classification Internationale des Maladies-11 (CIM-11).....	2
1.2.	Prévalence.....	3
1.3.	Facteurs causaux du TSLE.....	3
1.3.1.	Un trouble phonologique	3
1.3.2.	Autres facteurs explicatifs encore à l'étude	4
1.4.	Interaction entre plusieurs facteurs (de risque et de résilience).....	4
1.4.1.	Comorbidités	5
1.4.2.	Moyens de compensation relevés	6
2.	Liens entre la lecture et le vocabulaire.....	7
2.1.	Lecture et vocabulaire : modélisations	7
2.1.1.	La vue simple de la lecture	7
2.1.2.	Le modèle DVC en triangle	8
2.2.	Le développement de la lecture par le vocabulaire	9
3.	Plusieurs dimensions du vocabulaire	9
3.1.	L'étendue du vocabulaire.....	9
3.2.	La profondeur du vocabulaire	10
3.3.	Le vocabulaire académique	10
4.	Relations entre capacités de décodage et acquisition du vocabulaire par la lecture	11
4.1.	Développer une lecture experte	11
4.2.	L'hypothèse de la qualité lexicale	12
4.3.	L'exposition aux mots écrits.....	13
4.3.1.	La motivation et l'attitude envers la lecture	13
4.3.2.	Les facteurs environnementaux.....	14
5.	Lecture et vocabulaire chez les personnes avec et sans TSLE.....	14
5.1.	La lecture et le vocabulaire chez les personnes avec et sans TSLE	14
5.1.1.	Etudes sur le vocabulaire académique en lien avec la lecture	16
5.2.	Morphologie dérivationnelle et traitement du langage	16
6.	Problématique et hypothèses	18
II.	METHODE.....	19
1.	Participants.....	19
1.1.	Âges chronologiques et niveaux scolaires des participants	20
1.2.	La fréquence de lecture entre les groupes DYS et NON DYS	20
1.3.	Mode de recrutement.....	21
1.4.	Critères d'inclusion	21
1.5.	Critères éthiques.....	22
2.	Matériel	22
2.1.	Epreuves d'inclusion dans l'étude.....	22
2.1.1.	Epreuve de raisonnement non-verbal : Les Matrices (WISC V, Weschler, 2014).....	22
2.1.2.	La vitesse et la précision de lecture : L'Alouette	23
2.2.	Le vocabulaire général	23

2.2.1.	L'étendue du vocabulaire	23
2.2.2.	La profondeur du vocabulaire général	23
2.3.	Le questionnaire de vocabulaire académique	24
2.4.	Les habiletés morphologiques à l'oral	25
2.4.1.	Tâche de jugement de relation	25
2.4.2.	Tâche de dérivation de mots suffixes.....	26
2.4.3.	Tâche de dérivation de pseudo-mots suffixes.....	26
2.5.	Le questionnaire d'habitudes de lecture	26
3.	Procédure	27
III.	RESULTATS.....	28
1.	Comparaisons de moyennes (T de student pour échantillons indépendants)	28
1.1.	Vérification des présupposés sur les variables d'appariement et des différences du niveau de lecture.....	28
1.2.	Comparaisons de moyennes pour les autres épreuves (t de student pour échantillons indépendants)	29
1.2.1.	Vocabulaire général	29
1.2.2.	Vocabulaire académique en étendue	29
1.2.3.	Habiletés morphologiques à l'oral	30
2.	Tests de corrélations	31
2.1.	Corrélations entre le niveau de lecture et le développement de l'étendue et la profondeur du vocabulaire (R de Pearson).....	31
2.2.	Corrélation entre le niveau de lecture et les autres dimensions du vocabulaire (R de Pearson)	32
2.3.	Corrélations entre la conscience morphologique et le développement de l'étendue et la profondeur du vocabulaire (R de Pearson).....	32
IV.	DISCUSSION	33
1.	Rappel des objectifs de l'étude	33
2.	Vérification des hypothèses	34
3.	Discussion des résultats obtenus.....	35
4.	Limites méthodologiques de l'étude	38
4.1.	Réflexions autour de la représentativité du groupe DYS	38
4.2.	Ce que l'étude n'a pas mesuré : la compréhension orale.....	38
4.3.	Les biais liés à l'expérimentation	39
4.4.	Les limites liées au protocole	40
5.	Forces et intérêts de l'étude.....	40
5.1.	L'utilisation d'un protocole à spectre large	40
5.2.	Sur les facteurs du développement du vocabulaire.....	41
5.3.	Sur le développement du vocabulaire chez les adolescents avec TSLE	41
6.	Perspectives de recherche.....	42
V.	CONCLUSION	43

BIBLIOGRAPHIE	44
VI. ANNEXES.....	59
Annexe 1- Notice d'information adaptée aux collégiens du groupe NON DYS	59
Annexe 2- Notice d'information adaptée aux collégiens du groupe DYS	60
Annexe 3 – Formulaire de consentement commun à tous les participants	61
Annexe 4 – Le questionnaire d'habitudes de lecture	62

I. INTRODUCTION

Dès la classe préparatoire, la lecture et l'orthographe font l'objet d'un apprentissage explicite et conjoint. Tout d'abord, on apprend à lire puis, au fil de la scolarité, on n'apprend plus à lire mais on lit pour apprendre (Leach et al., 2003). Une fois automatisées, la lecture et l'écriture deviennent des outils au service de l'apprentissage de concepts de plus en plus abstraits et formels. Selon l'hypothèse de la qualité lexicale (Perfetti, 2007) mieux les mots sont représentés au niveau phonologique, orthographique et sémantique, plus ils sont traités facilement. Ainsi, l'exposition aux mots écrits devient un moyen d'enrichir son vocabulaire. Cette exposition aux mots écrits est moins grande chez les élèves avec un Trouble Spécifique du Langage Ecrit (TSLE) que chez les élèves sans difficultés de lecture (Snowling et al., 2007). Les élèves avec TSLE rencontrent donc moins d'occasions d'enrichir leur vocabulaire, ce qui devrait entraîner des écarts en termes de niveau lexical entre les élèves avec et sans TSLE (Cunningham & Stanovich, 1991). Or, le TSLE ne se caractérise pas traditionnellement par des déficits lexicaux (Snowling & Hulme, 2012). Pourtant des études à ce sujet montrent des résultats en demi-teinte (Ransby & Swanson, 2003; Swanson & Hsieh, 2009). D'autres considèrent que les connaissances lexicales sont préservées et contribueraient à contourner leurs difficultés de reconnaissance des mots écrits (Cavalli et al., 2016; Cavalli & Law, 2020).

Dans une autre perspective, certaines études montrent l'importance de la morphologie dans l'acquisition de nouveaux mots (McCutchen & Logan, 2011; Spencer et al., 2015). Les capacités en morphologie sont préservées dans le cadre du TSLE (Cavalli et al., 2017; Lefèvre et al., 2022; Quémart & Casalis, 2019) bien qu'elles soient en lien avec le niveau de lecture (Levesque et al., 2021). Les 75% de mots morphologiquement complexes qui composent la langue (Rey-Debove, 1984) sont donc autant de termes susceptibles d'être acquis aussi bien par les individus avec que sans TSLE (avec déficit en lecture).

Au vu des études contrastées sur les connaissances de vocabulaire dans le cadre du TSLE, l'objectif de l'étude sera double. Premièrement, elle cherchera à comprendre si les adolescents avec TSLE (avec déficit en lecture) (*DYS*, $N=30$) présentent des différences avec leurs pairs (*NON DYS*, $N=30$) en connaissances lexicales générales (étendue, profondeur) et académiques. Secondairement, l'étude tentera d'examiner s'il existe un lien entre le niveau de lecture, puis la conscience morphologique avec ces mêmes connaissances en vocabulaire, afin de mieux identifier ces potentiels facteurs en lien avec le développement du vocabulaire.

1. Le TSLE

1.1. Critères diagnostiques

1.1.1. Selon le DSM-5

Le Trouble Spécifique du Langage Ecrit (TSLE) est considéré par le DSM-5 (American Psychiatric Association, 2016) comme un Trouble Neuro-Développemental (TND) touchant l'apprentissage de la lecture et l'expression écrite. La classification du DSM-5 utilise le terme de « Trouble Spécifique des Apprentissages » (TSAp), intégrant à la fois les critères à spécifier autour du langage écrit (TSLE) et de la cognition mathématique (dyscalculie). Cette dernière section n'entrant pas dans le champ de notre étude, nous utiliserons les termes de TSLE ou de dyslexie pour évoquer les TSAp uniquement sur le langage écrit.

Le TSLE n'est pas mieux expliqué par un trouble du développement intellectuel, une atteinte cérébrale acquise, ou encore des facteurs environnementaux pouvant mettre en cause un manque d'exposition aux mots (bilinguisme, milieu socio-économique déficitaire, absentéisme, difficultés d'ordre psycho-affectives (American Psychiatric Association, 2016; Lyon et al., 2003)

1.1.2. Selon la Classification Internationale des Maladies-11 (CIM-11)

D'après la CIM-11 (OMS, 2021), le TSLE (avec déficit en lecture) tel qu'évoqué dans cet écrit est classifié de la manière suivante :

- Section 6 « troubles mentaux, comportementaux et neurodéveloppementaux »,
 - Sous-section 6A : « troubles neurodéveloppementaux » dans laquelle se trouve
 - la sous-sous-section 6A03 : « trouble d'apprentissage du développement »
 - 6A03.0 « Trouble développemental de l'apprentissage avec troubles de la lecture »

Le trouble développemental de l'apprentissage avec troubles de la lecture (ou TSLE dans notre étude) se caractérise par des troubles à la fois significatifs et persistants dans l'acquisition des compétences scolaires relatives à la lecture, pouvant toucher l'exactitude et/ou la fluidité et/ou la compréhension de lecture. Les performances en lecture sont bien en dessous de ce qui serait attendu pour l'âge chronologique et le niveau de fonctionnement intellectuel de l'individu. Cet

écart entraîne une déficience importante dans le domaine scolaire ou professionnel. Le trouble 6A03.0 n'est pas dû à un trouble du développement intellectuel, ni à une déficience sensorielle, ni à un manque d'accès à l'éducation, de la langue enseignée ou à une adversité psychosociale (CIM-11, OMS, 2021).

1.2. Prévalence

Selon l'étude de Di Folco et al. (2021), la prévalence des personnes avec TSLE serait estimée à 6,6% d'après le DSM-5, prévalence qui engloberait celle des 3,5% d'après la CIM-11. Effectivement, bien que la CIM-11 ait adapté la plupart de ses terminologies au DSM-5, les différences relevées entre ces deux classifications sont les critères diagnostiques relatifs au Quotient Intellectuel (QI) et l'interférence avec les performances scolaires (Di Folco et al., 2021). Il est considéré que la prévalence des troubles de la lecture se stabilise à partir du niveau scolaire de 6^{ème} (Katusic et al., 2001). C'est pourquoi les élèves de l'étude de Di Folco et collaborateurs (2021) étaient également en 6^{ème}.

1.3. Facteurs causaux du TSLE

Les travaux confirment que, sur le plan neurobiologique, le TSLE se caractérise par un dysfonctionnement du réseau neuronal du langage de l'hémisphère gauche et implique également un développement anormal de la substance blanche (Peterson & Pennington, 2012)

1.3.1. Un trouble phonologique

Un trouble phonologique représente un déficit fondamental dans le traitement des constituants élémentaires des mots, c'est-à-dire les phonèmes. Le trouble phonologique est identifié comme le principal dysfonctionnement à l'origine de la dyslexie. Au cours de leur étude, Szenkovits et Ramus (2005) ont cherché à savoir si dans la dyslexie, les déficits phonologiques étaient d'ordre lexical ou sous-lexical, et s'ils étaient au niveau du traitement phonologique d'entrée ou de sortie. Après avoir testé des étudiants dyslexiques et normo-lecteurs appariés en âge et en niveau d'intelligence, ils ont conclu que la dyslexie se caractérisait par la présence de déficits particulièrement marqués au niveau des représentations sous-lexicales et du traitement phonologique d'entrée (mesures prises via une épreuve de discrimination à l'oral de non-mots). Plus récemment, Boets et al. (2013) ont récolté des données de neuro-imagerie fonctionnelle auprès de sujets adultes dyslexiques. En comparaison à un groupe contrôle, cette étude n'a pas

relevé de déficit d'activation du cortex auditif primaire et secondaire chez les dyslexiques au cours de tâches spécifiques. En revanche, Boets et al. (2013) ont remarqué une moindre connectivité fonctionnelle et structurale entre le cortex auditif primaire et secondaire et l'aire de Broca (= le gyrus frontal inférieur gauche, une région impliquée dans le traitement phonologique de plus haut niveau). D'après les résultats de cette étude, l'hypothèse phonologique qui expliquerait la dyslexie ne serait donc pas liée à une atteinte des représentations phonologiques elles-mêmes, mais à un déficit d'accès à ces représentations. Ainsi, les études de Boets et al. (2013) et de Szenkovits et Ramus (2005) convergent autour de l'idée que les personnes avec TSLE présentaient un trouble d'accès aux représentations phonologiques, mais pas un trouble des représentations phonologiques elles-mêmes. Cet élément causal du TSLE fait toujours consensus dans le cadre de la recherche (Bosse et al., 2007), bien que les problèmes phonologiques interagissent probablement avec d'autres facteurs de risques cognitifs (Peterson & Pennington, 2012).

1.3.2. Autres facteurs explicatifs encore à l'étude

D'après les conclusions de Ramus et al. (2003), il y aurait une minorité d'enfants avec TSLE (environ un sur quatre) qui présenterait un déficit de traitement visuel prononcé sans aucun trouble phonologique. Donc malgré la proportion importante de personnes ayant un TSLE présentant un trouble phonologique, l'absence d'un trouble phonologique ne conclut pas nécessairement à l'absence d'un TSLE (Castles & Friedmann, 2014).

En plus du trouble phonologique et du trouble du traitement visuel, d'autres facteurs explicatifs sont également mentionnés dans la littérature scientifique. Il y a entre autres la théorie cérébelleuse (Fawcett & Nicolson, 1999; Nicolson et al., 2001), celle d'un déficit du traitement temporel auditif (Merzenich et al., 1996) ou encore la théorie d'un trouble de la perception attentionnelle (Facoetti & Molteni, 2001; Pammer et al., 2004).

1.4. Interaction entre plusieurs facteurs (de risque et de résilience)

Malgré les facteurs explicatifs cités ci-dessus, il semblerait que plusieurs facteurs se combinent et/ou interagissent pour causer une difficulté à apprendre à lire. Effectivement, au vu de l'échec à trouver une cause unique, les troubles du développement en général s'expliqueraient mieux par un ensemble de forces et de faiblesses plutôt que de déficits fondamentaux (Astle & Fletcher-Watson, 2020, cité par Catts & Petscher, 2021).

Certains auteurs considèrent que le développement d'une capacité de lecture de mots précise et fluide repose sur un ensemble de facteurs linguistiques, cognitifs, socio-émotionnels, orthographiques et pédagogiques qui agissent et interagissent de diverses manières (Cain et al., 2017, cité par Catts & Petscher, 2021). Ainsi, le dysfonctionnement cérébral demeure à vie, mais il peut être partiellement ou totalement compensé grâce aux ressources internes et externes mobilisables par l'individu face à la sévérité du trouble.

1.4.1. Comorbidités

Il existe des comorbidités fréquentes relevées avec le TSLE (essentiellement des TND), comme par exemple le Trouble Développemental du Langage (TDL) ou encore le Trouble Déficitaire de l'Attention avec ou sans Hyperactivité (TDA/H). La présence de comorbidités est estimée à 30% selon Pennington (2006). L'étude de Scerri & Schulte-Körne, (2010) rapporte un pourcentage de personnes avec TSLE associé à un TDA/H entre 15 et 40%.

Toujours en termes de comorbidités, le TSLE coexiste avec le Trouble Développemental du Langage (TDL) avec un chevauchement d'environ 50%, et par conséquent, la probabilité de présenter un TSLE est beaucoup plus élevée chez les enfants diagnostiqués avec un TDL que chez ceux sans TDL (Bishop & Snowling, 2004). Ces deux troubles coexistent certainement du fait qu'ils font appel à des processus phonologiques déficitaires. Toutefois Ramus et al., (2013) ont montré que les déficits liés au TDL sont à la fois dans les représentations phonologiques et les compétences de traitement phonologique, alors que le TSLE est lié à des déficits dans les compétences qui opèrent sur les représentations phonologiques et non sur les représentations phonologiques elles-mêmes. Les TDL auraient également des troubles morphosyntaxiques que n'ont pas les personnes avec TSLE (Delage & Durrleman, 2018).

La présence substantielle de ces comorbidités au sein de la population avec TSLE rend donc difficile la délimitation entre les manifestations qui relèvent du TSLE et celles relevant de ces autres troubles neurodéveloppementaux (TDAH, TDL). C'est pourquoi il est difficile de déterminer si un trouble est distal (conséquence) ou proximal par rapport à un autre en situation de lecture. En plus de ces comorbidités diagnostiques, certaines études commencent à identifier une influence de facteurs gène-environnement sur l'expression du TSLE (Van Bergen et al., 2014). Effectivement, Van Bergen et al. (2014) considèrent qu'il peut exister dans les formes familiales de TSLE une héritabilité génétique (membres de la famille atteints) mais aussi une héritabilité environnementale du TSLE (moins de livres à la maison, moins de comportements

de lecture de la part des parents, moins d'appétence à la lecture). Des études tenant compte de l'expérience de lecture démontrent que de nombreuses différences neurales enregistrées montrent des causes plutôt que des effets du TSLE (Van Bergen et al., 2014). Six gènes candidats prédisposants ont été identifiés et les preuves montrent une interaction gène par environnement (Peterson & Pennington, 2012).

1.4.2. Moyens de compensation relevés :

L'efficacité et la mobilisation des compétences transversales cognitives (mémoire de travail, fonctions exécutives et métacognition) participent à compenser le trouble de l'Identification des Mots Ecrits (IME) responsable du TSLE (Haft et al., 2016; McGrath et al., 2011 ; Sesma et al., 2009 ; Swanson & Jerman, 2007). Certaines études ont mis en évidence l'activation de zones cérébrales différentes chez les personnes avec dyslexie (gyrus précentral gauche, le striatum et le thalamus), en comparaison aux zones activées chez les normolecteurs (gyrus frontal inférieur gauche, région temporo-pariétale et occipito-temporales gauches) (Kearns et al., 2019 ; A. Martin et al., 2015 ; Richlan et al., 2011). Également, Cappelli, (2022) mentionne qu'à la différence des normolecteurs, les personnes avec dyslexie auraient tendance à activer leurs deux hémisphères cérébraux, avec une plus grande participation frontale.

Certaines études discutent sur la probabilité que les personnes avec dyslexie soient plus susceptibles d'avoir également un Haut Potentiel Intellectuel. Cependant, l'étude de prévalence de Toffalini et al., (2017) n'a pas mis en évidence de différence significative entre la prévalence du HPI au sein de la population dyslexique et celle au sein de la population générale.

En revanche, au fil de la confrontation à la lecture, les personnes avec TSLE vont développer des stratégies de lecture afin de tenter de compenser leurs difficultés de décodage. Une stratégie qui a été observée consiste à s'aider davantage du contexte que les normolecteurs pour parvenir à une compréhension de lecture (Stanovich, 1980). Par conséquent, malgré une persistance de lenteur dans les procédures d'identification des mots écrits, la compréhension écrite peut tendre à se normaliser grâce à cet appui sur le contexte de lecture (Parrila et al., 2007, cité par le CFO, 2022). Parallèlement, les moyens de compensation linguistiques relevés le plus fréquemment chez les adultes dans le cadre d'un TSLE sont les compétences de vocabulaire et de morphologie (Cavalli & Law, 2020, p.89). Toutefois, avant de développer plus amplement ces éléments (en partie 4 et 5 de cette introduction), nous trouvons important de préalablement

définir les différentes dimensions du vocabulaire et préciser les liens entre la lecture et le vocabulaire.

2. Liens entre la lecture et le vocabulaire

2.1. Lecture et vocabulaire : modélisations

2.1.1. La vue simple de la lecture

D'après Gough et Tunmer (1986), la compréhension de la lecture résulte du produit de l'Identification des Mots Ecrits (IME) et de la compréhension orale. Cette équation distingue d'une part l'IME, soit l'ensemble des stratégies permettant d'identifier un mot isolé de façon précise et rapide. D'autre part, la compréhension orale va servir d'appui à la compréhension du mot écrit. L'équation montre que l'atteinte voire l'absence de l'un de ces facteurs amoindrit considérablement voire annule toute possibilité de compréhension en lecture (Gough & Tunmer, 1986). Le TSLE est un trouble touchant l'IME. En conséquence, il semblerait logique que la compréhension de lecture soit également fragilisée.

Certains chercheurs (Braze et al., 2016; Protopapas et al., 2013; Tunmer & Chapman, 2012) se sont interrogés sur une éventuelle indépendance du facteur vocabulaire par rapport à celui de la compréhension orale dans le modèle de la vue simple de la lecture. Originellement inscrit au sein du facteur compréhension orale par Gough et Tunmer (1986), le vocabulaire a été relevé dans ces études comme une variable qui comprend une grande partie de la compréhension orale et du décodage. Toutefois, une petite mais significative partie du vocabulaire serait comprise dans la compréhension de la lecture. Ainsi, les mesures n'ont pas permis de mettre en évidence une indépendance entre la variable vocabulaire et celle de compréhension orale (Braze et al., 2016). De ce fait, l'inclusion du vocabulaire au sein du facteur compréhension orale dans le modèle de la vue simple de la lecture reste globalement consensuelle.

De même, le modèle de la vue simple rend compte de l'interaction et l'intégrité nécessaires de l'IME et la compréhension orale pour mener à bien l'activité de lecture. En revanche, le modèle ne permet ni de rendre compte de l'ensemble des mécanismes sous-jacents à la lecture, ni les interactions précises entre l'identification des mots écrits, le langage et la compréhension de lecture (Bianco, 2019, cité par le CFO, 2022).

2.1.2. Le modèle DVC en triangle

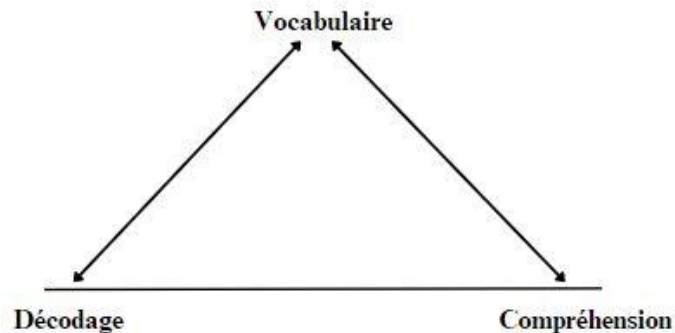


Figure 1- Schéma du triangle DVC d'après Perfetti (2010, p.293)

Afin de considérer l'activité de lecture sous un autre angle, Perfetti (2010) a modélisé la compréhension de lecture sous forme triangulaire. Différemment de la vue simple de la lecture (Gough & Tunmer, 1986), la partie compréhension se distingue du vocabulaire. Selon Perfetti, le triangle en lui-même représente la capacité de lecture tandis que chaque sommet représente les constituants fondamentaux de la lecture (2010).

Pour Perfetti (2010), le vocabulaire représente les connaissances du lecteur à l'échelle lexicale. A une échelle plus large, le sommet compréhension inclut les connaissances utiles à l'inférence du texte et du contexte. Quant à lui, le sommet décodage comprend les représentations phonologiques et orthographiques du lecteur nécessaires à l'identification du mot écrit.

L'auteur suggère qu'on ne peut passer du décodage à la compréhension (et inversement) qu'en passant par le vocabulaire. Il a donc fait de ce dernier un concept central dans son modèle, à l'image d'un pont entre les deux autres composantes (décodage, compréhension) (Perfetti, 2010). Ceci explique donc pourquoi il n'y a pas de flèche directe entre le décodage et la compréhension dans le modèle.

A l'aide de ce modèle, Perfetti (2010) a pu résumer les relations clés dans la compréhension en lecture :

- L'habileté de compréhension de lecture va être affectée par la compétence en décodage et en vocabulaire.
- Le vocabulaire sera affecté par les capacités de compréhension et de décodage.
- La compétence en décodage serait prédite par la connaissance en vocabulaire.

Il estime également que les enfants avec des compétences de décodage faibles peuvent avoir à dépendre davantage du lien vocabulaire – décodage du côté du triangle, ce qui concernerait donc en particulier la population ayant un TSLE (avec déficit en lecture).

2.2. Le développement de la lecture par le vocabulaire

Les deux modèles précédents ainsi qu'un nombre important d'études mettent en avant la nécessité de compétences en vocabulaire pour développer (Austin et al., 2021; Ouellette, 2006; Verhoeven et al., 2011) voire corriger les erreurs de décodage en situation de lecture (Kearns et al., 2016; Kearns & Al Ghanem, 2019). Toutefois dans le cadre de cette étude, nous cherchons à observer l'inverse, à savoir si le niveau de lecture a un rôle dans le développement du vocabulaire.

La littéracie est définie par la European Literacy Policy Network (ELINET, 2016) comme la capacité de lire et d'écrire à un niveau permettant aux individus de comprendre et d'utiliser efficacement la communication écrite dans tous les médias. Comme l'explique Snow (2016), le langage mène à la littératie, et les apports de la littératie permettent également en retour le développement du langage. La question de ce mémoire, sans pour autant contredire la première partie de la phrase précédente, va davantage s'axer sur la seconde, à savoir l'éventuelle atteinte du vocabulaire liée à un développement perturbé de la lecture.

3. Plusieurs dimensions du vocabulaire

Certains chercheurs, se sont demandé ce que voulait dire « connaître un mot ». A partir de ces questionnements, différents concepts ont émergé pour définir plusieurs dimensions du vocabulaire, notamment celles d'étendue et de profondeur. Bien qu'il s'agisse de construits dont le découpage n'est pas encore tout à fait délimité et consensuel (Schmitt et al., 2020), les éléments suivants seront retenus dans le cadre de ce travail.

3.1. L'étendue du vocabulaire

L'étendue du vocabulaire peut se définir comme le nombre de mots pour lesquels un interlocuteur peut donner au moins un sens correct (Schmitt, 2014), c'est-à-dire une connaissance du mot en surface. Dans la littérature scientifique, elle est généralement assimilée comme étant la taille du vocabulaire (nombre de mots connus).

Selon Zhang & Lu, (2015), certains chercheurs ont fait la distinction entre les connaissances de vocabulaire en étendue passives (réceptives) et actives (productives) (Laufer & Goldstein, 2004; Nation, 2001). Essentiellement, les connaissances de vocabulaire en étendue passives consistent à retrouver la connaissance d'un mot lors de la lecture ou de l'écoute, tandis que les connaissances de vocabulaire en étendue actives consistent à exprimer le sens d'un mot à l'oral ou à l'écrit (Nation, 2001). Effectivement, ces études d'apprentissage en langue seconde nous informent qu'il existe différentes catégories du vocabulaire en étendue. Selon Callens & Brysbaert (2020), l'étendue du vocabulaire peut être mesurée en demandant aux participants d'indiquer quels stimuli sont des mots dans une liste de mots et de non-mots. Une autre manière de la mesurer serait de proposer des épreuves de correspondance de mot parmi plusieurs images, comme le propose l'Echelle de Vocabulaire en Images Peabody (EVIP) (Callens & Brysbaert, 2020).

3.2. La profondeur du vocabulaire

Au-delà de l'étendue, la connaissance d'un mot comprend une multitude d'autres aspects regroupés sous le terme de profondeur du vocabulaire (Ramnäs, 2019). La profondeur du vocabulaire représente le plus souvent la richesse et la précision sémantique qu'un locuteur peut apporter à un mot. Pour la mesurer, la plupart des études utilisent des tâches de définitions de mots, tels que le subtest « vocabulaire » de Weschler (WISC, WAIS).

Les études concernant l'apprentissage d'une langue seconde apportent des éclairages intéressants sur le développement du vocabulaire en profondeur. Zhang et Lu (2015) montrent que le développement de la profondeur du vocabulaire s'effectue grâce au contexte : les élèves qui apprennent le vocabulaire en langue seconde à l'aide de listes de mots isolés ont de moins bons scores en profondeur de vocabulaire que ceux utilisant d'autres méthodes s'appuyant sur le contexte. De tels éléments permettent d'appuyer davantage l'intérêt de la lecture dans le développement du vocabulaire.

3.3. Le vocabulaire académique

Les mots académiques sont ceux qui sont généralement appris par l'exposition aux manuels scolaires, ce qui les différencie du vocabulaire général (Lawrence et al., 2019). Toutefois comme l'expliquent Nagy et Townsend (2012), apprendre une langue académique, ce n'est pas apprendre de nouveaux mots pour faire la même chose que ce qu'on aurait pu faire avec d'autre

mots : c'est apprendre à faire de nouvelles choses avec le langage et acquérir de nouveaux outils pour ces nouveaux objectifs. Parmi ces mots académiques se trouvent les mots académiques généraux (présents dans toutes les disciplines) et les mots académiques spécifiques (propres à une discipline). Selon Biber, (2006), le langage académique comprend plus : de mots morphologiquement complexes ; de noms, d'adjectifs et de prépositions ; des métaphores grammaticales y compris les nominalisations ; de densité informationnelle et enfin, d'abstraction.

4. Relations entre capacités de décodage et acquisition du vocabulaire par la lecture

4.1. Développer une lecture experte

Afin de mieux comprendre le développement de la lecture experte, Share (1995, 1999) a présenté la théorie de l'auto-apprentissage. Celle-ci considère que le lecteur novice parvient à automatiser sa lecture par l'identification réussie de régularités orthographiques (suites de lettres) associée à leur recodage phonologique (correspondances phonologiques) (Share, 1995 ; 2004)

Effectivement, selon Share (1995 ; 2004), il est possible pour l'enfant d'entrer dans le mécanisme d'auto-apprentissage dès lors qu'il a assimilé les Correspondances Graphèmes-Phonèmes (CGP) pour décoder. Une fois les CGP assimilées, il va être en mesure de déceler et d'encoder les régularités orthographiques (suites de lettres, ainsi que leur recodage phonologique) des mots lus dans son lexique interne par l'exposition aux mots écrits. Ces régularités orthographiques font l'objet d'un calcul implicite constamment réajusté au fil des expositions aux nouveaux mots. Ainsi, après un certain temps d'exercice, le lecteur est en mesure de déceler des régularités orthographiques dont il va se servir pour traiter simultanément un nombre de plus en plus grand de lettres. Par la médiation de l'auto-apprentissage, le lecteur peut donc passer d'un décodage lent (graphème par graphème) à un décodage plus rapide (suite de graphèmes par suite de graphèmes). Cette capacité de traitement simultané d'unités écrites de plus en plus grandes permet d'automatiser la reconnaissance des mots écrits. Enfin, l'automatisation du décodage permet de libérer les ressources cognitives qui vont servir de renfort à la compréhension écrite (García & Cain, 2014).

4.2. L'hypothèse de la qualité lexicale

L'hypothèse de la qualité lexicale (Perfetti, 2007) s'apparente à la théorie de l'auto-apprentissage à un stade plus avancé (Castles et al., 2018). Effectivement, ces théories s'appuient sur l'importance des représentations orthographiques et phonologiques solides pour une IME précise et rapide. L'hypothèse de la qualité lexicale va cependant un peu plus loin en mettant l'accent sur l'aspect sémantique. Effectivement, l'activité de lecture implique des capacités de reconnaissance des mots mais également de compréhension. Chaque mot comporte un aspect phonologique, orthographique et sémantique dont le lecteur développe des représentations au fil de l'exposition aux mots écrits. Plus un lecteur rencontre un même mot, et que ce même mot est rencontré dans des contextes variés, plus ses représentations phonologique, orthographique et sémantique sont de haute qualité : c'est la qualité lexicale (Perfetti, 2007). Toutefois, la qualité lexicale s'applique au niveau de l'item (mot) : pour un lecteur, certains mots fréquemment rencontrés dans leur lexique seront de haute qualité, tandis que d'autres mots moins connus seront de faible qualité (Castles et al., 2018).

Prenons pour illustrer quelques phrases contextualisant le mot « charge ». Le mot « charge » prendra selon le contexte d'apparition/utilisation un sens que le locuteur sera amené à intégrer avec une certaine flexibilité :

- « J'ai trois enfants à charge. » (Responsabilité)
- « Toutes charges comprises. » (Monnaie)
- « Faire un témoignage à charge. » (Faire une accusation)
- « Mon téléphone est en charge. » (Remplissage de batterie électrique)
- « Porter des charges lourdes. » (Poids)
- « Je charge mon arme. » (Mettre des balles dans l'arme)
- « Le taureau charge sur le toréador. » (Attaque)

Aussi bien synonyme d'attaque, de poids, de remplissage, de taxe ou encore de responsabilité, le mot « charge » est intégré dans le lexique de façon plurielle et flexible. Il est compris de cette manière par les lecteurs ayant à la fois une expérience de l'imprimé (développant des représentations phonologique et orthographique solides) mais aussi les connaissances du monde, associées au bain de langage nécessaire pour assimiler les différentes acceptions d'un même mot.

Ainsi ce n'est pas tant la rapidité de lecture qui influe sur la qualité lexicale, mais bien la capacité à identifier les mots et les relier avec le sens dont le lecteur a besoin dans un contexte donné (Perfetti, 2007). Ce serait donc ici qu'opérerait le développement de l'étendue et de la profondeur du vocabulaire par le biais de la lecture.

Par ailleurs, la plupart des chercheurs sont d'accord pour dire que l'enrichissement du vocabulaire se fait avant tout par la lecture, et ce dès que l'enfant commence à lire (Cunningham, 2005, p.45). La rencontre fortuite et répétée de mots dans des textes est sans aucun doute une source importante pour le développement du vocabulaire en langue maternelle (Ramnäs, 2019).

4.3. L'exposition aux mots écrits

L'exposition aux mots écrits (tiré de l'anglais *print exposure*) représente le degré d'habilitation qu'a une personne à lire régulièrement. Chez le jeune lecteur, l'exposition aux mots écrits est essentielle car elle constitue la source principale d'expérience de lecture nécessaire pour développer et automatiser ses processus de décodage (Share, 1995, 2004; Anderson et al., 1988) mais aussi favorable au développement de représentations lexicales de haute qualité (Perfetti, 2007). L'exposition aux mots écrits permet une exposition fortuite à de nouveaux mots favorable au développement du vocabulaire (Cunningham, 2005, p.46 ; Horst, 2005).

Cependant, l'exposition aux mots écrits est sous-tendue par de nombreux facteurs individuels et environnementaux : la motivation à lire (Guthrie et al., 1999; Schiefele et al., 2012), l'attitude de lecture (McKenna et al., 1995; McKenna & Kear, 1990; Schiefele et al., 2012), mais également des facteurs environnementaux (Snowling et al., 2007).

4.3.1. La motivation et l'attitude envers la lecture

Guthrie et al. (1999) mettent en avant deux aspects de la motivation de la lecture : la motivation intrinsèque (la curiosité, l'implication, le défi), et la motivation extrinsèque (la reconnaissance extérieure et la compétition avec les pairs). Schiefele et al. (2012) ont trouvé une contribution positive de la motivation intrinsèque sur la quantité de lecture récréative et la compétence en lecture. Cependant, distinguons la motivation à lire (les intentions ou les raisons de lire) et l'attitude de lecture. Selon McKenna et al. (1995), l'attitude de lecture représente l'expression de sentiments envers la lecture. Il s'agit donc d'un construit affectif susceptible d'entrer en compte dans le cadre du TSLE, car l'attitude envers la lecture aurait logiquement plus de risques

d'être négative chez les personnes qui luttent face à leurs difficultés de lecture. McKenna et al. (1990) mettent également en évidence un fort chevauchement entre l'attitude de lecture et la motivation intrinsèque à la lecture. Etant donné que les personnes avec TSLE présentent des difficultés de lecture, il serait facilement admis que la motivation (l'intention) et l'attitude (les sentiments) vis-à-vis de la lecture puissent être dégradés d'un point de vue général. Les personnes qui luttent face à leurs difficultés de décodage pourraient donc être susceptibles d'adopter une attitude de lecture négative, qui pourrait elle-même déteindre sur la motivation intrinsèque à la lecture. Elles auraient donc tendance à moins lire et par conséquent, à moins développer leur vocabulaire par la lecture.

4.3.2. Les facteurs environnementaux

L'exposition aux mots écrits serait également liée à des facteurs gène-environnement. Effectivement, Snowling et al. (2007) mettent en avant que les enfants à risque familial de dyslexie (ceux qui ont au moins un parent avec dyslexie) auraient tendance à avoir des difficultés persistantes en lecture et en orthographe et ce, même jusqu'à l'adolescence. Les jeunes avec dyslexie avérée lisaient le moins, ce qui fait que leur exposition aux mots écrits leur donnerait moins d'occasions de développer leur lecture et d'enrichir leur vocabulaire (Stanovich, 1986). Dans leur méta-analyse, Mol et Bus (2011) mettent en avant une spirale ascendante de causalité : les enfants qui sont plus compétents en compréhension et en compétences techniques de lecture et d'orthographe lisent davantage en dehors de l'école et, en raison d'une plus grande exposition aux mots écrits, leur compréhension et leurs compétences techniques en lecture et en orthographe s'améliorent davantage à chaque année d'étude. (Mol & Bus, 2011)

5. Lecture et vocabulaire chez les personnes avec et sans TSLE

5.1. La lecture et le vocabulaire chez les personnes avec et sans TSLE

Le TSLE n'est pas défini traditionnellement par des déficits lexicaux (Snowling & Hulme, 2012) et pourtant, la littérature mentionne à ce sujet des résultats en demi-teinte. Effectivement, selon Cappelli, (2022), les jeunes avec TSLE ne présentent pas de différences en vocabulaire par rapport aux pairs du même âge avant leur entrée dans la lecture. Cependant, d'autres études mettent en avant des capacités de vocabulaire altérées chez les sujets adultes avec un TSLE par rapport aux pairs d'âge chronologique (Ransby & Swanson, 2003; Swanson & Hsieh, 2009).

Ce serait donc au fil des années suivant l'apprentissage de la lecture que pourrait s'observer un décalage croissant du niveau de vocabulaire. Or, d'autres études portant sur les étudiants avec TSLE montrent qu'ils parviennent à égaler (en étendue), voire surpasser (en profondeur) leurs pairs en vocabulaire (Cavalli et al., 2016), ce qui démontre que selon les études, la question d'une différence de vocabulaire entre les personnes avec ou sans dyslexie reste en discussion.

Selon Price et al. (2021), les enfants d'âge scolaire (moyenne d'âge de 10 ans) ayant une dyslexie présenteraient des compétences en langage moins importantes que leurs pairs d'âge scolaire. Toujours selon cette étude, ces résultats ont une association significative avec ceux récoltés chez les jeunes ayant un retard de langage précoce et ceux ayant un trouble du langage oral. Ils ont également trouvé une association significative entre le TSLE et les compétences en langage expressif mais pas sur le langage réceptif.

Au vu des résultats contrastés selon les études, il semble intéressant de prendre en compte la manière dont le vocabulaire a pu être mesuré (types d'épreuves) mais aussi les choix opérés dans le découpage des différentes dimensions du vocabulaire. La plupart des études mettant en avant un moins bon vocabulaire chez les individus avec dyslexie l'ont mesuré soit en l'étudiant sous les aspects réceptifs et expressifs (Swan & Goswami, 1997), soit en effectuant un score total (Ransby & Swanson, 2003; Swanson & Hsieh, 2009) . D'autres études, souvent plus récentes, ont opéré des mesures selon l'étendue et la profondeur du vocabulaire. Ces études observent d'autres résultats comme ceux de Cavalli et al. (2016), c'est-à-dire, un vocabulaire en étendue similaire et un vocabulaire en profondeur meilleur chez les individus avec un TSLE que le groupe contrôle. Avec une certaine pondération, il peut donc être supposé que selon l'angle par lequel le vocabulaire est abordé dans le cadre de la dyslexie, les résultats seront différents. En l'occurrence dans le cadre de notre travail, nous pourrions donc supposer que le vocabulaire serait meilleur en profondeur chez les individus avec dyslexie que leurs pairs du même âge chronologique, et qu'aucun de ces groupes ne se distinguerait en étendue, de la même manière que Cavalli et al. (2016). En revanche, en observant les résultats en vocabulaire sous l'angle réception – expression, ces deux mêmes groupes ne se distingueraient pas en réception, et le groupe TSLE présenteraient des résultats significativement inférieurs que l'autre groupe en expression (Price et al., 2021).

5.1.1. Etudes sur le vocabulaire académique en lien avec la lecture

Actuellement, il n'existe pas de recherches comparatives sur les populations avec et sans dyslexie en ce qui concerne le vocabulaire académique. Cependant, d'après Lawrence et al. (2021), il y a une forte relation entre le vocabulaire académique et la lecture au niveau individuel. La connaissance générale des mots académiques est fortement liée à la compréhension en lecture (Lawrence et al., 2019; Townsend et al., 2012). Townsend et al. (2012) ont montré que la connaissance de mots académiques généraux contribue à une variation unique de la réussite dans toutes les disciplines. Néanmoins, Lawrence et al. (2021) expliquent que la relation entre la capacité de lecture et le vocabulaire est en partie due aux différences entre les élèves, à savoir notamment le statut socio-économique et le niveau scolaire.

5.2. Morphologie dérivationnelle et traitement du langage

La morphologie représente l'étude de la structure interne des mots construits. Cette échelle d'analyse linguistique est la plus petite à comporter du sens. Prenons l'exemple du mot « maisonnette » (constitué de « *maison* » et du morphème suffixe diminutif « *-ette* »). Pris ensemble, ces deux unités donnent à « maisonnette » le sens de petite maison. Parallèlement, le morphème diminutif « *-ette* » se trouve dans d'autres mots tels que fillette (= petite fille), charrette (= petit char) ou encore casquette (= petit casque), ce qui offre autant de possibilités d'identifier ces morphèmes et d'en inférer le sens. La présence d'unités morphologiques est particulièrement forte car, environ 75% des mots sont morphologiquement complexes en français (Rey-Debove, 1984).

La morphologie est multidimensionnelle dans son soutien au développement de la littératie (Levesque et al., 2021). Effectivement, elle permet aussi bien de développer les procédures de lecture, l'orthographe que la compréhension de la lecture. Les habiletés morphologiques sont un soutien de taille dans l'identification des mots écrits. Une fois dans le processus d'auto-apprentissage, le caractère redondant de ces structures morphologiques permettrait de renforcer les représentations orthographiques et phonologiques nécessaires au lecteur pour une IME plus précise et rapide. Dans la même perspective, Guo et al. (2011) considèrent qu'il existe une relation étroite entre le vocabulaire et les compétences en morphologie : la capacité à manipuler la structure morphologique des mots (Carlisle, 1995) facilite le développement du vocabulaire. Spencer et al. (2015) estiment d'ailleurs que la conscience morphologique ferait partie intégrante de la connaissance du vocabulaire. McCutchen et Logan (2011) ont démontré

l'intérêt de l'appui de la conscience morphologique pour inférer la signification de nouveaux mots. Ainsi, l'apparition redondante d'un bon nombre de structures morphologiques au sein des mots rencontrés à l'écrit permettrait également d'étoffer le vocabulaire du lecteur. L'accroissement du vocabulaire se fait de façon incidente (fortuite) et incrémentale. Face à l'apparition d'un nouveau mot, l'individu va chercher à l'acquérir à partir de ses connaissances préalables (dont les connaissances morphologiques), et une fois le mot acquis, le stock de connaissances de l'individu augmente, ce qui servira par la suite à acquérir d'autres connaissances (Fang et al., 2017).

Les études actuelles considèrent que chez le normolecteur, le traitement morphologique se ferait automatiquement, ce qui permettrait d'accélérer l'identification des mots écrits et leur compréhension (Rassel & Casalis, 2017, cité par CFO, 2022). Toujours chez les normolecteurs, les capacités de traitement morphologique à l'écrit seraient présentes dès la première année de primaire (Wolter et al., 2009). Toutefois, dans le cadre de la dyslexie, les études concernant la morphologie sont plus nuancées. Contrairement à la conscience phonologique, la conscience morphologique serait une compétence préservée dans le cadre de la dyslexie (Quémart & Casalis, 2019). Plusieurs études ont mis en évidence que les lecteurs avec dyslexie sont meilleurs pour traiter la structure morphologique que la structure phonologique de la langue (chez l'adulte étudiant à l'Université : Cavalli et al., 2017 ; chez l'enfant : Casalis et al., 2004). En revanche, chez l'enfant, les habiletés morphologiques sont plus faibles que celles des enfants de même âge chronologique (Casalis et al., 2004 ; Tsismeli & Seymour, 2006). Néanmoins, ces résultats sont similaires avec ceux des élèves ayant le même niveau de lecture (Tsismeli & Seymour, 2006). Un recours plus important aux unités morphologiques a également été mis en évidence chez les adolescents (Lefèvre et al., 2022) et les étudiants (Cavalli et al., 2017) avec TSLE. Effectivement, dans leur étude effectuée sur des adolescents français avec et sans dyslexie, Lefèvre et al. (2022) ont montré que malgré l'absence de différence entre les deux groupes pour la conscience morphologique, le groupe d'adolescents dyslexiques présentaient un plus grand bénéfice de l'amorçage morphologique avant la lecture de mots cibles que leurs pairs non dyslexiques. Chez les adultes, la conscience morphologique serait préservée, et plus encore : elle serait un facteur de résilience face aux difficultés de lecture (Cavalli & Law, 2020; Farris et al., 2021; J. Martin et al., 2013).

Parallèlement, les études évaluant l'impact d'une intervention explicite en morphologie observent une amélioration des habiletés morphologiques (Goodwin & Ahn, 2010, 2013) auprès des élèves en difficulté de littératie (2010) mais aussi sur l'ensemble de la population

étudiante (2013). En revanche, il semblerait que les interventions morphologiques soient plus bénéfiques pour les élèves de primaire que ceux du collège. Ceci a mené Goodwin et Ahn (2010, 2013) à conclure que l’instruction morphologique était susceptible d’être particulièrement efficace pour les enfants ayant des troubles de la lecture dès le plus jeune âge.

Ainsi, les données actuelles de la littérature montrent que les habiletés morphologiques des personnes avec TSLE pourraient donc les aider à atteindre un niveau de vocabulaire équivalent à celui des enfants du même âge. Ces études soulignent également les forces compensatoires résidant dans le traitement morphologique chez les personnes avec dyslexie en situation de lecture, par un apprentissage explicite, souvent utilisé en orthophonie auprès de la jeune population avec dyslexie.

6. Problématique et hypothèses

Etant donné les éléments disparates recueillis dans la littérature, il conviendra d’estimer s’il existe des différences entre le groupe avec et sans TSLE sur les dimensions du vocabulaire par rapport aux autres élèves appariés en âge, en catégorie socio-professionnelle maternelle et en niveau de raisonnement global.

Avec une certaine pondération, il peut être supposé que selon l’angle par lequel le vocabulaire est abordé dans le cadre de la dyslexie, les résultats seront différents. En l’occurrence dans le cadre de notre travail, nous pourrions supposer que le vocabulaire serait meilleur en profondeur chez les individus avec dyslexie que leurs pairs du même âge chronologique, et qu’aucun de ces groupes ne se distinguerait en étendue, de la même manière que Cavalli et al. (2016).

Nos hypothèses seront les suivantes :

- 1) Au vu des éléments à notre disposition nous émettons l’hypothèse que le groupe avec TSLE ne se distinguera pas du groupe sans TSLE en étendue du vocabulaire (Cavalli et al., 2016).
- 2) En revanche, nous serions susceptibles d’observer une différence significative en faveur du groupe avec TSLE en profondeur du vocabulaire (Cavalli et al. 2016 ; Zhang & Lu, 2015).
- 3) Parallèlement, nous pensons pouvoir observer d’aussi bonnes compétences en morphologie à l’oral chez le groupe avec que sans TSLE (Casalis et al., 2004 ; Cavalli et al., 2017).

- 4) Ces compétences en morphologie devraient être significativement reliées au niveau de vocabulaire des participants (Spencer et al., 2015; McCutchen & Logan, 2011).
- 5) Nous pensons également observer un lien significatif entre les compétences morphologiques et le niveau de lecture de l'ensemble des participants (Levesque et al., 2021).
- 6) Nous considérons également que nous pourrions déterminer une différence significative entre les deux groupes en termes de fréquence de lecture (exposition aux mots écrits), étant donné les influences gène-environnement possibles (Snowling et al., 2007 ; Van Bergen et al., 2014).
- 7) Enfin, étant donné la difficulté théorique à déterminer un lien entre le niveau de lecture et le développement du vocabulaire, nous chercherons à observer s'il existe un lien entre le niveau de lecture et le développement de l'étendue et de la profondeur du vocabulaire général. De même, nous déterminerons s'il existe un lien entre le niveau de lecture et les autres dimensions du vocabulaire mesurées dans notre étude (morphologie, vocabulaire académique).

Pour tenter de répondre à l'ensemble de ces hypothèses, nous sommes partis du principe que le développement du vocabulaire est influencé par les facteurs environnementaux. Il a donc été choisi de recueillir les métiers des parents en vue d'apparier chaque participant issus de Catégorie Socio-Professionnelle maternelle similaire (CSP). Cette procédure permet de neutraliser l'impact de cette variable sur les résultats. L'administration du subtest des Matrices (WISC V) servira de mesure indicative du raisonnement non verbal, afin de s'assurer qu'il ne soit pas en dessous du seuil du centile 10. Étant donné que le vocabulaire fait appel à des compétences en raisonnement verbal, il a semblé pertinent de vérifier pour chaque participant l'absence d'un trouble touchant le raisonnement non-verbal en amont qui viendrait toucher le vocabulaire.

II. METHODE

1. Participants

La présente étude a été menée auprès d'un échantillon final de 60 participants dont 30 sont porteurs d'un TSLE (*DYS*, $N=30$). Chaque *DYS* a été apparié à 30 lecteurs sans trouble avéré

de la lecture (*NON DYS*, $N = 30$)¹. Les appariements de chaque *DYS* à chaque *NON DYS* se sont faits manuellement selon trois variables : l'âge chronologique, le score à l'épreuve de raisonnement non-verbal (Matrices, WISC V), et la Catégorie Socio-Professionnelle maternelle (CSP). La CSP de la mère a été retenue car elle constitue l'une des principales variables environnementales en jeu dans le développement du vocabulaire chez les enfants (Hoff, 2003).

1.1. Âges chronologiques et niveaux scolaires des participants

En convertissant les âges moyens du groupe *DYS* (146.633 mois, écart-type de 8.189) et du groupe *NON DYS* (146.300 mois, écart-type de 7.283), nous obtenons un âge moyen pour les deux groupes entre 12 ans 2 mois et 12 ans 3 mois. Parmi les participants *DYS*, 13 sont en 6^{ème} contre 8 du groupe *NON DYS*. Ensuite, 17 élèves *DYS* et 17 élèves *NON DYS* étaient en 5^{ème}. Enfin, 5 élèves *NON DYS* commençaient tout juste leur 4^{ème} au moment de l'expérimentation. Ils ont donc été retenus car ils étaient considérés d'un niveau scolaire équivalent à une fin de 5^{ème}.

A la lecture du Tableau 1 ci-dessous, nous n'observons aucune différence de moyenne en fréquence de lecture entre le groupe *DYS* et *NON DYS*. Il n'y a donc aucune différence significative entre les deux groupes en termes de fréquence de lecture, ce que nous confirme le test de comparaison de moyennes de Welch ($t(54.734) = 0.000$, $p = 1.000$) (Tableau 1).

1.2. La fréquence de lecture entre les groupes *DYS* et *NON DYS*

Tableau 1- Résultat statistique descriptif de la fréquence de lecture des deux groupes

Types de mesures	<i>DYS</i>		<i>NON DYS</i>	
	<i>Moyenne (E.T)</i>	<i>Min-Max</i>	<i>Moyenne (E.T)</i>	<i>Min-Max</i>
Fréquence de lecture	2.500 (1.306)	0 - 4	2.500 (1.676)	0 - 4

¹ Du fait des appariements selon les variables ci-dessous, seuls 12 individus *DYS* et 3 individus *NON DYS* (sur les 23) recrutés par mes soins ont été retenus. Les données du reste des participants retenus ont été récoltées dans une précédente étude (Couty, 2022).

1.3. Mode de recrutement

Le recrutement du groupe avec TSLE s'est essentiellement effectué par l'intermédiaire de leurs orthophonistes. Des annonces sur le groupe facebook « Orthophonistes Pays de la Loire » au début de l'année universitaire 2022-2023 ont été postées, mais le bouche-à-oreille auprès d'intervenants et d'autres étudiant.e.s via leurs stages ont permis de cibler les recherches. Les orthophonistes susceptibles d'accueillir des patients correspondant aux critères de l'étude ont été contactées par mail et par téléphone, puis elles se sont chargées de transmettre ma demande aux patients qui ont accepté ou non de participer à l'étude. Ceux qui ont participé étaient les volontaires ayant eu l'accord parental.

Pour le groupe contrôle, le recrutement s'est effectué par la prise de contact auprès de différents collèges au sein des Pays de la Loire auquel un collège privé de Vendée a répondu positivement. Après présentation du projet et du protocole à la directrice du pôle collège, la diffusion des notices d'informations et formulaires de consentement a été effectuée par la direction de l'établissement auprès d'une classe de 6^{ème} et d'une classe de 5^{ème}.

1.4. Critères d'inclusion

Pour les deux groupes (DYS et NON DYS), il était nécessaire que chaque individu ait un niveau scolaire de 6^{ème} ou de 5^{ème} et ait un score standardisé en raisonnement non-verbal (mesuré via les Matrices de la WISC V) supérieur au centile 10.

Afin d'intégrer le groupe NON DYS, il était nécessaire que les individus aient un niveau scolaire de 6^{ème} ou de 5^{ème} et aient une absence de diagnostic de TSLE, et que leur score au test de l'Alouette selon les critères de Pourcin et al. (2016) soit supérieur à -1,65 écart-type (E.T). Généralement, pour les jeunes sans difficulté de lecture, le choix de l'écart-type plancher est plus haut (1 écart-type). Cependant, pour des raisons liées aux scores du groupe NON DYS, nous avons choisi de ne pas faire de rupture franche entre les deux groupes. Il y a donc un certain continuum entre les niveaux de lecture du groupe DYS et NON DYS.

Enfin, le groupe DYS comprenait les élèves étant pour la plupart suivis en orthophonie et déjà diagnostiqués d'un TSLE, et pour qui les scores à l'Alouette selon les critères de Pourcin et al. (2016) étaient inférieurs à -1,65.

1.5. Critères éthiques

Le protocole Couty a été validé par un comité d'éthique de l'université Tours-Poitiers [autorisation CER-TP 2021-10-04]. Les notices d'information (Annexes 1 et 2) et formulaires de consentement (Annexe 3) ont été transmises aux représentants légaux de chaque participant. Avant le début de chaque passation, un rappel de l'étude et de leurs droits (anonymat, possibilité d'arrêter à tout moment) et un recueil du consentement a été renouvelé à l'oral. Conformément aux critères d'éthique, chaque participant s'est vu attribuer un numéro d'anonymat au début de la passation.

2. Matériel

Pour apprécier les compétences en étendue et en profondeur du vocabulaire au début du collège, l'ensemble du protocole Couty, (2022) a été administré aux participants. Ce protocole est constitué d'un ensemble de sept épreuves présentées sous forme de questionnaires écrits avec des réponses à cocher (*Le questionnaire des habitudes de lecture, le questionnaire de vocabulaire académique, l'Echelle de Vocabulaire en Images Peabody et le subtest Matrices Wisc V*) et sous forme d'épreuves nécessitant des réponses à l'oral (*l'Alouette, morphologie à l'oral, subtest Vocabulaire WISC V*).

2.1. Epreuves d'inclusion dans l'étude

Deux épreuves ont été administrées pour mesurer des caractéristiques nécessaires à l'inclusion dans l'étude : une épreuve de raisonnement non-verbal (*les matrices de la WISC V*) et l'épreuve de lecture d'un texte non signifiant (*l'Alouette*).

2.1.1. Epreuve de raisonnement non-verbal : Les Matrices (WISC V, Weschler, 2014)

Le subtest des Matrices de la WISC V a été administré en tant que mesure indicative du raisonnement non verbal de chaque participant. Les prises de mesures ont été effectuées individuellement pour les jeunes patients avec TSLE et collectivement pour le groupe contrôle, au sein du collège. La note brute recueillie a été standardisée selon l'échelle du test puis a servi pour apparier manuellement chaque participant avec TSLE avec un autre participant du groupe contrôle.

2.1.2. La vitesse et la précision de lecture : L'Alouette

Le test de l'Alouette (Lefavrais, 1967) a été administré à chaque participant afin de vérifier un trouble significatif de l'IME chez les participants avec TSLE, en comparaison des participants contrôles. Il s'agit d'une épreuve de lecture à voix haute d'un texte non signifiant en trois minutes qui permet de mesurer la vitesse et la précision de la lecture. A l'issue de la lecture, l'expérimentateur inscrit le nombre de mots lus soustrait du nombre d'erreurs et le temps de lecture en secondes. A partir de ces données, il crée un indice CTL ($C = \text{mots correctement lus}$ et $TL = \text{temps de lecture}$).

2.2. Le vocabulaire général

2.2.1. L'étendue du vocabulaire

Afin de mesurer l'étendue du vocabulaire général de chaque participant, une épreuve comprenant une sélection de 35 items sur les 170 issus de la forme A de l'Echelle de Vocabulaire en Images Peabody (EVIP) (Dunn et al., 1993) a été utilisée. Ces items ont été choisis selon leur âge d'acquisition qui s'échelonne de onze à seize ans et plus (items 95 à 129 inclus). L'épreuve comporte pour chaque item une planche de quatre images, et consiste pour les participants à reporter sur une feuille réponse quel numéro d'image correspond le mieux à un mot sans déterminant donné par l'expérimentateur à l'oral.

Une moyenne des scores bruts pour chaque groupe (DYS, NON DYS) sera effectuée en vue d'une comparaison de moyennes. Lors d'analyses corrélationnelles, le score brut total (DYS et NON DYS) sera une variable mise en lien entre le niveau de lecture, et entre le score total en conscience morphologique.

2.2.2. La profondeur du vocabulaire général

La profondeur du vocabulaire général représente la qualité de précision sémantique qu'un locuteur peut apporter à un mot. Elle est mesurée dans cette étude grâce à la tâche de définition de mots à l'oral proposée par le subtest vocabulaire de la WISC V (Wechsler, 2014). Cette épreuve contient une liste de 29 mots classés par difficulté croissante. La WISC V étant une échelle étalonnée pour les individus de 6 à 16 ans, l'item de départ est fixé selon l'âge chronologique de l'individu.

Au cours de l'épreuve, l'expérimentateur introduit à l'oral le mot cible sous forme de question type : « qu'est-ce qu'un/une [nom commun cible] ? » ou « que veut dire [verbe/adjectif cible] ? ». Il est demandé au participant de répondre le plus précisément possible, toujours à l'oral.

Selon les réponses fournies et attendues du manuel, l'expérimentateur note pour chaque item soit 0 (non connaissance du mot, définition par mimes, définition uniquement fondée sur un exemple, idées contradictoires), soit 1 (définition partielle), soit 2 (définition complète). Le critère d'arrêt de l'épreuve est atteint quand trois items successifs sont cotés 0. Les résultats sont récoltés sous forme de note standard en fonction du score brut et de l'âge chronologique de chaque participant, puis fera l'objet d'une comparaison de moyennes par groupe. Le score brut des deux groupes sera également utilisé en tant que variable à mettre en lien avec le niveau de lecture et le score total de conscience morphologique.

2.3. Le questionnaire de vocabulaire académique

Le questionnaire de vocabulaire académique est une épreuve sous forme de Question à Réponse Unique (QRU) dont les mots à définir sont extraits de la liste de mots académiques par Coxhead (2000).

Cette épreuve comprend 40 termes académiques choisis selon un double découpage : 20 sont issus du vocabulaire académique général (propre à plusieurs matières scolaires, par exemple « lacune ») et 20 du vocabulaire académique spécifique (propre à une matière scolaire, par exemple « pollinisation »). Parmi tous ces mots, 20 sont morphologiquement simples (i.e. « larve ») et 20 sont morphologiquement complexes (i.e. « germination »).

Pour chaque question, un mot de vocabulaire académique sans déterminant est présenté à l'écrit en gras, et le participant doit cocher la bonne définition parmi trois propositions (la bonne définition, une définition d'un distracteur phonologique du mot cible, et une définition d'un distracteur sémantique du mot cible).

[« **Larve** » / *Liquide brûlant qui sort d'un volcan en éruption / Reproduction des insectes / Premier stade de développement chez les insectes.* - As-tu déjà rencontré ce mot ? Oui / Non]

Dans l'exemple précédent, la bonne réponse serait la dernière. La première définition serait une définition du mot « lave » (voisin phonologique de « larve »), et la deuxième serait une définition incorrecte contenant un lien sémantique avec le mot-cible.

Comme le présente l'exemple, il est demandé au participant s'il a déjà rencontré chaque item. Selon sa réponse, il coche la réponse « oui » ou « non ». Cet élément nous fournit des indications sur la connaissance du lecteur de chaque terme en étendue.

Les variables retenues seront les moyennes des scores bruts par groupe selon ce découpage :

- Le score total des bonnes définitions en vocabulaire académique (Total mots)
- Les score en vocabulaire académique spécifique (Mots spécifiques)
- Le score en vocabulaire académique général (Mots non spécifiques)
- Le score total des termes morphologiquement complexes (Mots complexes)
- Le score total des termes morphologiquement simples (Mots simples)

2.4. Les habiletés morphologiques à l'oral

Afin d'apprécier les habiletés morphologiques à l'oral, nous avons utilisé trois subtests issus de la batterie Morphote (Casalis & Macchi, 2016) : une tâche de jugement de relation, une tâche de dérivation de mots suffixes et une tâche de dérivation de pseudo-mots suffixes. Pour chacune de ces épreuves, la consigne est énoncée puis deux exemples non cotés sont donnés au participant. Une fois les exemples effectués, une cotation binaire est mise en place : soit l'item est réussi (score 1), soit l'item est échoué (score 0). Pour chaque sous-épreuve, une note brute a été calculée et fera l'objet d'une comparaison de moyennes par groupe (DYS, NON DYS). La note brute totale aux trois épreuves sera également traitée de la même manière. Ensuite, nous effectuerons des tests corrélationnels : les variables totales des deux groupes seront traitées indifféremment.

2.4.1. Tâche de jugement de relation

Cette première sous-épreuve orale s'effectue de la façon suivante : pour chacun des items présentés, l'expérimentateur présente un couple de mots à l'oral et demande au participant si « oui » ou « non », ils appartiennent à la même famille. Parmi les exemples donnés, « pauvre » et « pauvreté » appartiennent à la même famille mais « couler » et « couleur » n'appartiennent pas à la même famille. Le score final est sur 15.

2.4.2. Tâche de dérivation de mots suffixes

Au cours de la tâche de dérivation de mots suffixes, il est demandé au patient de terminer la phrase donnée par l'expérimentateur en produisant un mot dérivé du mot saillant entendu au début de la phrase. Typiquement, l'expérimentateur commence par « une petite fille est une ... » et le participant répondant correctement ajouterait « fillette ». Il s'agit d'une épreuve de dix-sept phrases donnant un score final sur 17.

2.4.3. Tâche de dérivation de pseudo-mots suffixes

Au cours de cette dernière sous-épreuve de douze items, il est demandé au patient de terminer la phrase donnée par l'expérimentateur en produisant un pseudo-mot dérivé du pseudo-mot saillant entendu au début de la phrase. Typiquement, l'expérimentateur commence par « une petite life est une ... » et la participant répondant correctement ajouterait « lifette ». Le score final est sur 12.

2.5. Le questionnaire d'habitudes de lecture

Il s'agit d'un questionnaire d'auto-évaluation spécialement conçu par Couty (2022) pour mieux comprendre la place que prend la lecture dans le quotidien de chaque participant et ainsi, estimer leur exposition aux mots écrits. Ce questionnaire comprend un ensemble de cinq questions, présentées en Annexe 4. Les deux premières questions prennent la forme de Question à Réponse Unique (QRU) où les participants doivent se positionner sur une échelle à 5 points.

[« *Est-ce que tu lis à la maison (en dehors des livres lus pour le collège) ?* » / *Au moins 30 minutes par jour* / *Au moins une heure par semaine* / *Au moins une heure par mois* / *Moins d'une heure par mois* / *Jamais* /.]²

Les trois dernières questions cherchent à mieux comprendre leur appétence à la lecture ou non, et pourquoi. Ces éléments sont présentés sous forme de Question à Réponses Multiples (QRM) à visée qualitative, en voici un exemple.

² Seule la réponse à cette question a permis d'établir la variable de fréquence de lecture pour l'ensemble des participants. Selon la réponse des participants, il a été coté 0 pour « Jamais », 1 pour « Moins d'une heure par mois », 2 pour « Au moins une heure par mois », 3 pour « Au moins une heure par semaine » et 4 pour « Au moins 30 minutes par jour ».

[« *Quelle est ta principale motivation pour lire ? (tu peux cocher plusieurs réponses)*» / *Pour me distraire* / *Pour m'évader* / *Pour passer le temps* / *Pour me détendre* / *Pour apprendre* / *Parce que je m'ennuie* / *Parce que j'y suis obligé ou pour mes études* / *Autre ? [avec possibilité de réponse libre].*].

Seules les mesures de fréquence de lecture (temps de lecture en dehors du collège) ont été exploitées dans le cadre de ce mémoire et ont déjà fait l'objet d'une comparaison de moyennes entre le groupe DYS et NON DYS (Tableau 1).

3. Procédure

Pour une grande partie des collégiens avec TSLE (groupe DYS), l'ensemble des épreuves ont été effectuées en modalité individuelle, pendant environ 1h30 au sein de leur cabinet d'orthophonie habituel. Les patients testés par Couty (2022) l'ont été en juin 2021, et ceux par moi-même de septembre à décembre 2022. Pour les collégiens avec TSLE, l'ordre des épreuves était le suivant : *le questionnaire des habitudes de lecture*, *le questionnaire de vocabulaire académique*, *l'épreuve d'étendue du vocabulaire général (EVIP, Dunn & Dunn, 1993)*, *la fluence en lecture (l'Alouette, Lefavrais, 1967)*, *les habiletés morphologiques à l'oral (Morphote, Casalis & Macchi, 2016)*, *le subtest Vocabulaire* et enfin *le subtest Matrices (WISC V, Weschler, 2014)*.

Pour les élèves qui ont constitué le groupe contrôle (NON DYS), toutes les épreuves se sont déroulées au sein des collèges. Une partie de ces épreuves ont été effectuées en modalité collective sur 1 heure, à savoir (dans l'ordre) : *le questionnaire des habitudes de lecture*, *le questionnaire de vocabulaire académique*, *l'épreuve d'étendue du vocabulaire général (EVIP)*, et les *Matrices (WISC V, Weschler, 2014)*. La seconde partie du protocole a été administrée en modalité individuelle sur 30 minutes, dans l'ordre suivant : *La fluence de lecture (l'Alouette, Lefavrais, 1967)*, *les habiletés morphologiques à l'oral (Morphote, Casalis & Macchi, 2016)* et, *le subtest Vocabulaire de la WISC V (Wechsler, 2014)*. Les élèves testés par Couty (2022) l'ont été en octobre 2021, et ceux par moi-même en janvier 2023.

III. RESULTATS

1. Comparaisons de moyennes (T de student pour échantillons indépendants)

1.1. Vérification des présupposés sur les variables d'appariement et des différences du niveau de lecture

Tableau 2- Données statistiques sur les critères d'appariement

Types de mesures	DYS		NON DYS		T
	Moyenne (E.T)	Min-Max	Moyenne (E.T)	Min-Max	P
Âge (en mois)	146.633 (8.189)	129 – 165	146.300 (7.283)	132 - 160	0.868
CSP mère	106.433 (27.200)	75 - 163	107.667 (28.332)	65 – 155	0.864
Matrices Normes Standard	9.967 (1.732)	7 - 15	10.100 (1.749)	6 – 14	0.768

A l'aide d'un test de comparaison de moyennes (*t* de Student), les groupes DYS ($N=30$) et NON DYS ($N=30$) ne se distinguent ni en termes d'âge chronologique ($t(58) = 0.167$, $p = .868$), ni en termes de catégorie socio-professionnelle maternelle ($t(58) = -0.172$, $p = .864$) ni en termes de niveau de raisonnement non verbal ($t(58) = -0.297$, $p = .768$). Il n'y a donc pas d'effet de groupe retenu pour les trois premiers critères d'appariement cités en Tableau 1.

Tableau 3- Données statistiques sur le niveau de lecture

Types de mesures	DYS		NON DYS		T
	Moyenne (E.T)	Min-Max	Moyenne (E.T)	Min-Max	P
Score standardisé Alouette	-2.730 (0.695)	-4.392 - -1.686	0.076 (1.055)	-1.501 - 2.663	<.001

Parallèlement au groupe DYS, il est intéressant d'observer que les participants du groupe NON DYS ont des scores en lecture parfois inférieurs à la norme, dont le minimum est de -1.501 et le maximum de 2.663 avec une moyenne donnée de 0.076. Il semble donc nécessaire de noter la présence de variabilités du niveau de lecture au sein même du groupe contrôle, variabilités qui indiqueraient que ce groupe correspond davantage à un groupe de lecteurs tout-venant que de normo-lecteurs au sens strict. Comme attendu, il est observé un effet de groupe et une différence significative entre les DYS et les NON DYS en terme de niveau de lecture ($t(58) = -$

12.170 , $p < .001$). Ces résultats correspondant à nos critères nous permettent donc de tester nos hypothèses.

1.2. Comparaisons de moyennes pour les autres épreuves (t de student pour échantillons indépendants)

1.2.1. Vocabulaire général

Tableau 4- Résultats statistiques des épreuves en vocabulaire général (étendue et profondeur)

Types de mesures	DYS		NON DYS		T
	Moyenne (E.T)	Min - Max	Moyenne (E.T)	Min - Max	P
Etendue du vocabulaire	29.300 (2.466)	24 – 33	28.567 (5.315)	9 – 35	0.497
Profondeur du vocabulaire (notes standard)	11.600 (2.568)	6 – 15	9.667 (3.044)	2 – 15	0.010

Afin de comparer les moyennes du vocabulaire général en étendue, il a été nécessaire de recourir au test de Wesch car les prérequis nécessaires à l'utilisation du t de Student n'étaient pas remplis (test de Levene significatif). Il en ressort que les deux groupes ne se distinguent pas en étendue du vocabulaire ($t(40.927) = 0.685$, $p = .497$). En revanche, par l'utilisation d'un t de Student, nous observons une différence significative entre les deux groupes en profondeur du vocabulaire ($t(58) = 2.650$, $p = .010$). De tels résultats seraient analogues avec ceux de Cavalli et al. (2016) chez les étudiants avec dyslexie.

1.2.2. Vocabulaire académique en étendue

Afin de comparer les moyennes sur les mots académiques spécifiques et le total des mots académiques, il a été nécessaire de recourir au test de Wesch car les prérequis nécessaires à l'utilisation du t de Student n'étaient pas remplis (test de Levene significatif). Il en résulte que seul le vocabulaire académique spécifique ($t(53.794) = -2.129$, $p = .038$) et le vocabulaire académique total ($t(53.794) = -1.840$, $p = .038$) mettent en avant des différences significatives pour distinguer les deux groupes au seuil de risque de 5%. Les autres moyennes en vocabulaire académiques ont pu être comparées avec le test de Student. Il n'y a aucune différence significative entre les groupes DYS et NON DYS sur les mots académiques simples ($t(58) = -1.873$, $p = .066$), sur les mots académiques complexes ($t(58) = -1.549$, $p = .127$), et sur les mots

académiques non spécifiques ($t(58) = -1.101, p = .276$). Ainsi, sur les connaissances en vocabulaire académique, certaines variables permettent de distinguer le groupe DYS du groupe NON DYS, à savoir les scores moyens en mots académiques spécifiques, et les scores moyens totaux des mots académiques. En revanche, ces deux groupes ne se distinguent pas significativement sur les autres variables autour de l'épreuve de vocabulaire académique (moyennes en mots académiques simples, complexes et non spécifiques).

Tableau 5- Résultats statistiques sur l'épreuve de vocabulaire académique

Types de mots (exemple)	DYS		NON DYS		T
	Moyenne (E.T)	Min - Max	Moyenne (E.T)	Min - Max	p
Mots simples (larve)	11.967 (2.470)	6 – 16	13.367 (3.264)	5 – 19	0.066
Mots complexes (pollinisation)	13.433 (3.159)	3 -19	14.767 (3.501)	7 – 20	0.127
Mots non spécifiques (lacune)	12.900 (2.564)	5 – 16	13.733 (3.258)	5 – 20	0.038
Mots spécifiques (germination)	12.500 (2.933)	4 – 18	14.400 (3.909)	7 – 20	0.276
TOTAL	25.400 (4.896)	9 – 34	28.133 (6.501)	12 – 39	0.038

1.2.3. Habiletés morphologiques à l'oral

A la lecture du Tableau 6 (ci-dessous), il n'y a aucune différence de moyennes significative entre les deux groupes concernant l'ensemble des variables en conscience morphologique à l'oral. Les résultats sont les suivants : $t(58) = -0.564, p = .575$ en jugement de relation, $t(58) = 1.695, p = .095$ en dérivation de mots et $t(58) = -0.280, p = .781$ en dérivation de pseudo-mots. De même, les moyennes des scores totaux en conscience morphologique ne mettent en évidence aucune différence significative entre les deux groupes ($t(58) = 0.433, p = .666$). Il n'y a donc aucune différence significative entre les moyennes des groupe DYS et NON DYS en habiletés morphologiques à l'oral.

Tableau 6- Résultats statistiques aux épreuves de conscience morphologique

Types de mesures	DYS (N=30)		NON DYS (N=30)		T
	Moyenne (E.T)	Min - Max	Moyenne (E.T)	Min - Max	p
Jugement de relation	13.800 (0.847)	12 - 15	13.933 (0.980)	11 - 15	0.575
Dérivation de mots	15.233 (1.278)	12 - 17	14.500 (1.996)	8 - 17	0.095
Dérivation de pseudo-mots	5.267 (2.599)	1 - 11	5.433 (1.977)	2 - 9	0.781
Score total morphologie	34.300 (3.564)	27 - 42	33.867 (4.158)	21 - 40	0.666

2. Tests de corrélations

Existe-t-il un lien entre le niveau de lecture et le développement de l'étendue et de la profondeur du vocabulaire ? Et plus largement sur d'autres dimensions du vocabulaire (morphologie, vocabulaire académique) ? Des tests de corrélations ont été effectués ci-dessous (Tableaux 7 et 8) pour tenter d'y répondre.

2.1. Corrélations entre le niveau de lecture et le développement de l'étendue et la profondeur du vocabulaire (R de Pearson)

Tableau 7- Corrélations entre le niveau de lecture et les mesures en vocabulaire général (étendue et profondeur) (Test r de Pearson)

TYPES DE MESURES	Niveau de lecture	
	R de Pearson	P
Etendue du vocabulaire	0.019	0.886
Profondeur du vocabulaire (Notes Brutes)	-0.184	0.159

A la lecture du Tableau 7, il n'y a pas de corrélation significative entre le niveau de lecture et l'étendue du vocabulaire ($r = 0.019$, $p = 0.886$), et entre le niveau de lecture et la profondeur du vocabulaire ($r = -0.184$, $p = 0.159$). Donc il ne semble pas y avoir de lien évident entre le niveau de lecture et le développement du vocabulaire en étendue et en profondeur.

2.2. Corrélation entre le niveau de lecture et les autres dimensions du vocabulaire (R de Pearson)

Tableau 8- Corrélation entre le niveau de lecture et les autres dimensions du vocabulaire (Test *r* de Pearson)

TYPES DE MESURES		Niveau de lecture	
		R de Pearson	<i>p</i>
VOCABULAIRE ACADEMIQUE	Mots spécifiques	0.316	0.014
	Mots non spécifiques	0.223	0.087
	Mots simples	0.268	0.038
	Mots complexes	0.293	0.023
	Total mots	0.303	0.018
MORPHOLOGIE A L'ORAL	Jugement relation	0.146	0.226
	Dérivation mots	-0.203	0.121
	Dérivation pseudo-mots	0.072	0.587
	Morphologie total	0.303	0.018

En ce qui concerne les tests corrélationnels sur les variables du vocabulaire académique, il y a un lien significatif entre le niveau de lecture et le vocabulaire académique spécifique ($r = .316$, $p = .014$), le vocabulaire académique morphologiquement simple ($r = .268$, $p = .038$) et complexe ($r = .293$, $p = .023$). Il y a également un lien corrélationnel entre le niveau de lecture et le vocabulaire académique total ($r = .303$, $p = .018$). En revanche, aucun lien n'est significativement mis en avant entre le niveau de lecture et les scores en vocabulaire académique non spécifique.

Parallèlement, il n'y a pas de lien significatif entre le niveau de lecture et les scores recueillis dans chaque sous-épreuve de morphologie à l'oral. En revanche, seul le score total des épreuves en morphologie à l'oral est significativement mis en lien avec le niveau de lecture ($r = .303$, $p = .018$).

2.3. Corrélations entre la conscience morphologique et le développement de l'étendue et la profondeur du vocabulaire (R de Pearson)

Après avoir cherché à observer un lien entre le niveau de lecture et les différentes dimensions du vocabulaire (vocabulaire général, vocabulaire académique et conscience morphologique),

nous allons observer s'il existe un lien entre les habiletés morphologiques et les différentes dimensions du vocabulaire (Tableau 9).

Tableau 9- Corrélation entre la conscience morphologique et les autres dimensions du vocabulaire (test r de Pearson)

Types de mesures		Conscience morphologique score total	
		R de Pearson	p
VOCABULAIRE GENERAL	Vocabulaire étendue	0.506	<.001
	Vocabulaire profondeur (notes brutes)	0.578	<.001
VOCABULAIRE ACADEMIQUE	Mots simples	0.536	<.001
	Mots complexes	0.517	<.001
	Mots spécifiques	0.515	<.001
	Mots non spécifiques	0.509	<.001
	Total mots académiques	0.567	<.001

A la lecture des résultats en Tableau 8, nous observons que l'ensemble des variables en vocabulaire général et en vocabulaire académique ont des liens significatifs avec le score total en conscience morphologique. Il semblerait donc que pour l'ensemble des participants, plus la conscience morphologique augmente, plus le vocabulaire général et académique augmente également.

IV. DISCUSSION

1. Rappel des objectifs de l'étude

Le premier objectif de l'étude était de déterminer l'existence ou non de différences significatives sur de nombreuses variables en lien avec le vocabulaire entre les jeunes collégiens avec et sans Trouble Spécifique du Langage Ecrit (TSLE). Les variables étaient les suivantes : les moyennes en connaissances en vocabulaire général (étendue, profondeur), en vocabulaire académique, les habiletés morphologiques à l'oral, ainsi que le niveau de lecture.

Ensuite, l'étude a cherché à identifier un lien potentiel entre le niveau de lecture et le développement de ces mêmes variables en lien avec le vocabulaire via l'utilisation de tests corrélationnels.

Enfin, nous avons cherché à observer s'il existait un lien entre la conscience morphologique et les différentes dimensions du vocabulaire général (étendue, profondeur) et académique.

2. Vérification des hypothèses

Nos hypothèses étaient les suivantes :

- 1) Au vu des éléments de la littérature cités en introduction, nous étions partis du principe qu'il n'y aurait pas de différence significative entre les moyennes des groupes DYS et NON DYS en étendue du vocabulaire général (Cavalli et al. 2016). Cette première hypothèse est confirmée (Tableau 4). Il n'y a donc pas de différence significative de taille du vocabulaire entre les adolescents avec et sans TSLE.
- 2) En revanche, nous avons évoqué le fait que nous étions susceptibles d'observer une différence significative en faveur du groupe avec TSLE en profondeur du vocabulaire (Cavalli et al. 2016 ; Zhang & Lu, 2015). Cette hypothèse est également confirmée (Tableau 4). Ces résultats assez inédits pour cette tranche d'âge seront plus amplement discutés dans la section suivante.
- 3) Parallèlement, nous pensions pouvoir observer d'aussi bonnes compétences en morphologie à l'oral chez le groupe avec que sans TSLE (Casalis et al., 2004 ; Cavalli et al., 2017). Cette troisième hypothèse est également confirmée, ce qui montre que les jeunes collégiens avec TSLE sont en mesure de répondre aussi précisément que leurs pairs aux différentes épreuves d'habiletés morphologiques à l'oral (Lefèvre et al., 2023).
- 4) Ensuite, ces compétences en morphologie devraient être significativement reliées au niveau de vocabulaire de l'ensemble des participants (Spencer et al., 2015; McCutchen & Logan, 2011). Cette quatrième hypothèse est confirmée avec succès dans notre étude, ce qui démontre de nouveau les liens forts entretenus entre l'accroissement de la conscience morphologique et celui du vocabulaire, toutes dimensions confondues. Ceci expliquerait également que quel que soit le profil de lecture (DYS ou NON DYS), la conscience morphologique et le vocabulaire entretiennent une relation réciproque forte.
- 5) Nous pensions ensuite observer un lien significatif entre les compétences morphologiques et le niveau de lecture de l'ensemble des participants (Levesque et al.,

2021). Cette cinquième hypothèse est globalement confirmée (Tableau 8) : seul le score total de morphologie entre en corrélation significative avec le niveau de lecture.

- 6) Nous considérons également que nous pouvions déterminer une différence significative entre les deux groupes en termes de fréquence de lecture (exposition aux mots écrits), étant donné les influences gène-environnement possibles (Snowling et al., 2007 ; Van Bergen et al., 2014). Cette hypothèse n'est pas confirmée (Tableau 1) car il n'y a aucun résultat significatif entre les deux groupes. Certains éléments explicatifs seront discutés dans les limites de l'étude pour tenter de mieux comprendre ces résultats.
- 7) Enfin, étant donné la difficulté théorique à déterminer un lien entre le niveau de lecture et le développement du vocabulaire, nous avons cherché à observer s'il existait un lien entre le niveau de lecture et le développement de l'étendue et de la profondeur du vocabulaire général. Cette septième hypothèse est infirmée (Tableau 7), ce qui montre qu'il y aurait une relative autonomie entre le niveau de lecture et le développement du vocabulaire général. De même, nous avons déterminé s'il existait un lien entre le niveau de lecture et les autres dimensions du vocabulaire mesurées dans notre étude (morphologie, vocabulaire académique). Cette dernière hypothèse est partiellement confirmée (Tableau 8). Les liens entre le niveau de lecture et les variables du vocabulaire académique sont tous significatifs à l'exception des mots académiques non spécifiques, ce qui montre que les mots académiques morphologiquement simples, morphologiquement complexes et les mots académiques spécifiques entretiennent chacun une relation réciproque avec le niveau de lecture. En revanche, le vocabulaire académique non spécifique à une matière n'est pas lié réciproquement au niveau de lecture pour l'ensemble des participants. Pour le lien entre le niveau de lecture et les variables en habiletés morphologiques à l'oral, seul le score total en morphologie est significativement lié au niveau de lecture.

3. Discussion des résultats obtenus

La présente étude nous a permis de mettre plusieurs éléments en perspective. La lecture aiderait au développement du vocabulaire, mais le niveau de lecture à lui seul ne peut pas prédire le niveau de vocabulaire. Les personnes avec TSLE (avec déficit en lecture) sont donc en mesure de développer des connaissances en vocabulaire général autant que leurs pairs de même niveau scolaire et parviennent même à les surpasser en termes de profondeur lexicale. En revanche, l'étude nous apprend aussi que les personnes avec TSLE (avec déficit en lecture) sont

susceptibles de rencontrer plus de difficultés dans le développement de connaissances en vocabulaire académique. Toutefois, ces derniers résultats sont à prendre avec pondération pour plusieurs raisons. D'une part, nous avons peu de données comparatives mesurant le vocabulaire académique chez les personnes avec et sans TSLE. D'autre part, l'épreuve a été adaptée pour faire nos mesures. Elle a donc été faite à l'écrit et chaque mot académique dont il fallait sélectionner la bonne définition était présenté isolément, ce qui n'est pas le cas dans la plupart des situations naturellement rencontrées dans le cadre scolaire. Généralement, dans le cadre scolaire, les termes académiques apparaissent au sein de phrases donc il est plus simple pour les personnes avec TSLE de les décoder et d'en comprendre le sens (Stanovitch, 1980). Finalement, la présentation même de l'épreuve pouvait représenter une double pénalité pour les élèves porteurs d'un TSLE : une présentation des mots isolés et à l'écrit.

Néanmoins, les adolescents avec TSLE de notre étude ont des connaissances en vocabulaire général préservées. En termes de profondeur du vocabulaire, nous considérons que le groupe DYS pouvait se distinguer favorablement par rapport au groupe NON DYS, d'une part car l'existence d'une étude similaire (Cavalli et al., 2016) avait déjà mis en avant de tels résultats. D'autre part, des études évaluant le développement du vocabulaire en langue seconde expliquent l'importance de la présentation de chaque mot dans des contextes phrastiques pour en développer sa connaissance lexicale en profondeur (Zhang & Lu, 2015). A partir de cette donnée, nous avons fait le parallèle suivant : étant donné qu'à partir d'un certain âge de lecture, les élèves avec TSLE avaient tendance à compenser leurs difficultés de reconnaissance des mots écrits par le contexte phrastique (Stanovich, 1980), nous avons fait le pari que les jeunes collégiens avec TSLE étaient susceptibles de parvenir à une meilleure profondeur du vocabulaire. Au vu des résultats de la présente étude, nous avons pu mettre en évidence la présence d'une différence significative en vocabulaire en profondeur entre le groupe DYS et NON DYS. Il semblerait donc bien que les personnes avec TSLE parviennent à développer une connaissance profonde du vocabulaire, et ce développement de connaissances serait probablement à mettre en lien avec les moyens de compensation employés pour soulager un décodage parfois encore difficile. Les arguments en ce sens sont nombreux : selon le triangle DVC de Perfetti (2010), les mauvais décodeurs auraient tendance à dépendre plus du lien vocabulaire – décodage et par extension, le vocabulaire lui-même s'enrichit grâce à la compréhension, rendue possible par le contexte. De même, Stanovitch (1980) explique par son modèle d'interaction compensatoire que les personnes avec dyslexie parviennent à une compréhension de lecture malgré une persistance de lenteur en décodage, grâce à l'aide du

contexte. D'autres pistes, cette fois ci, d'ordre neurofonctionnel ont déjà mis en évidence la présence de plusieurs zones cérébrales anormalement activées chez les personnes avec TSLE en situation de lecture, ce qui pourrait en partie expliquer la présence de stratégies cognitives mises en place pour compenser leur trouble de la lecture (Cappelli, 2022). En revanche, malgré ces faisceaux d'arguments, notre étude n'a pas permis de mesurer de lien entre l'utilisation du contexte et le développement du vocabulaire en profondeur. Il s'agit alors d'une piste de réflexion pour des recherches futures, en vue de mieux comprendre et expliquer pourquoi la profondeur du vocabulaire serait plus développée chez les individus avec dyslexie.

Ensuite, nous avons cherché à comprendre s'il existait un lien entre le niveau de lecture et le développement des différentes dimensions du vocabulaire. Au vu des résultats, il n'y a pas de lien de réciprocité notable entre le niveau de lecture et le développement du vocabulaire général, que ce soit en étendue ou en profondeur. Quoique non concluants, ces résultats sont intéressants car ils permettent de mieux comprendre la faiblesse des liens entre le niveau de lecture et le développement du vocabulaire général, et que ce dernier serait davantage relié à d'autres facteurs comme la conscience morphologique et la compréhension orale. En revanche, des liens significatifs ont pu être établis entre le niveau de lecture et certaines variables mesurées en vocabulaire académique. En d'autres termes, plus le niveau de lecture augmente, plus le niveau de vocabulaire académique augmente lui aussi, ce qui corrobore les observations de Lawrence et al., (2021). La différence significative entre le groupe DYS et NON DYS en vocabulaire académique total (Tableau 5) montre également que les personnes DYS présentent plus de difficultés que leurs pairs sur cette dimension lexicale. De même, le fait que le niveau de lecture soit corrélé au vocabulaire académique total pourrait expliquer pourquoi les adolescents DYS de notre étude présentent des faiblesses en lecture mais aussi en vocabulaire académique. Pour ce qui est du lien entre le niveau de lecture et la morphologie à l'oral, un lien significatif n'a été relevé qu'en mettant en relation le niveau de lecture et les scores totaux en morphologie. Ainsi, nous pouvons admettre que plus le niveau de lecture augmente, plus les habiletés morphologiques augmentent également.

Enfin, les personnes avec TSLE de notre étude ont une conscience morphologique préservée, et les comparaisons de moyennes en morphologie montrent qu'ils sont en mesure de répondre aussi précisément que leurs pairs sans TSLE sur ces épreuves. De même, il y a un lien objectivé entre la conscience morphologique (score total) et le niveau de lecture (Tableau 8), ce qui va dans le sens des observations de Levesque et al. (2021). Les analyses corrélationnelles ont aussi permis de mettre en évidence des liens réciproques significatifs entre la conscience

morphologique (score total) et l'ensemble des dimensions du vocabulaire mesurées (général en étendue, en profondeur et le vocabulaire académique) (Tableau 9). La conscience morphologique pourrait donc être considéré dans notre étude comme une variable centrale entre le développement du vocabulaire et celui de la lecture.

4. Limites méthodologiques de l'étude

4.1. Réflexions autour de la représentativité du groupe DYS

Les élèves avec TSLE de 6^{ème} et de 5^{ème} de l'étude étaient suivis en orthophonie depuis plusieurs années pour la plupart d'entre eux. La majorité des cabinets d'orthophonie étaient situés dans des zones où il y a peu de transports en commun. Les participants avec TSLE étaient donc pour la plupart amenés par leurs parents, ce qui reflète un investissement et une gestion des contraintes notables pour les familles. Ceci amène à penser que les jeunes collégiens avec TSLE testés dans le cadre de ce mémoire représenteraient une partie de la population avec TSLE, c'est-à-dire celle encore suivie en orthophonie et qui bénéficie d'un environnement familial investi dans la poursuite de la prise en soins. Ainsi, au vu de ce constat, il semble important d'interroger la représentativité de la population TSLE testée avec tout le recul nécessaire. En outre, ajoutons que les jeunes avec TSLE recrutés dans cette étude ont un trouble de la lecture toujours détectable par l'intermédiaire de tests, ce qui n'est pas forcément le cas des jeunes avec TSLE qui auraient compensé plus tôt. Finalement, le groupe DYS de notre étude représenterait-il les patients les plus motivés, ou ceux qui présentent le plus de troubles ? Les deux ne sont pas incompatibles.

4.2. Ce que l'étude n'a pas mesuré : la compréhension orale

Au cours du premier semestre 2022, le Collège Français d'Orthophonie (CFO) a publié les recommandations de bonnes pratiques en langage écrit. Cet écrit préconise la précision d'un éventuel trouble de compréhension à l'oral associé à un TSLE lors de la pose de diagnostic, donnant ainsi les termes TSLE-aCO (avec troubles de compréhension orale) et TSLE-sCO (sans troubles de la compréhension orale) (CFO, 2022).

Malgré le sujet de notre étude, le développement du vocabulaire n'est pas unifactoriel. Effectivement, Gough et Tunmer (1986) le met en relation avec les compétences de compréhension orale. Avant de débiter l'expérimentation, la question s'est posée de savoir s'il était pertinent de scinder en deux chaque groupe (DYS, NON DYS) selon ce critère. Malgré

notre réponse affirmative à cette question, nous n'avons pas été en mesure d'effectuer une scission de chaque groupe (DYS, NON DYS) selon ce critère pour plusieurs raisons. D'une part, l'ajout d'une épreuve de compréhension orale sur un protocole de sept épreuves sur 1 heure 30 minutes était trop difficile à mettre en place. D'autre part, nous aurions pu récupérer l'avis des orthophonistes sur la présence d'un trouble de la compréhension orale pour les patients, mais cela n'aurait pas pu être le cas pour les élèves du groupe contrôle. A contrecœur, nous avons donc dû abandonner l'idée de mesurer cette variable dans le cadre de cette étude et nous circonscrire au développement du vocabulaire sous le spectre du niveau de lecture.

4.3. Les biais liés à l'expérimentation

Dans le cadre de notre étude, il y a un certain nombre de biais liés à l'expérimentation qu'il convient d'évoquer. Premièrement, l'étude a été effectuée par trois expérimentatrices, ce qui fait que d'une expérimentatrice à l'autre, nous ne pouvons pas exclure des différences de notation (biais interjuges), malgré l'appui sur des consignes communes. Deuxièmement, toutes les expérimentatrices savaient si chaque participant avait ou non un TSLE. L'expérimentation n'a donc pas été effectuée en double aveugle. Nous devons également noter un biais possible lié au fait que seuls les collégiens motivés et volontaires ont accepté de participer à l'expérimentation, ce qui nous amène à nous demander si l'ensemble des participants de notre étude sont réellement représentatifs de la généralité des collégiens de 6^{ème} et de 5^{ème} avec ou sans TSLE. Cependant, même si ce questionnement peut être légitime, nous considérons les critères éthiques souverains et n'attendons aucune remédiation de ce biais potentiel.

Dans nos mesures sur le niveau de lecture (Pourcin et al., 2016), nous devons également prendre en compte le fait que le groupe NON DYS avait des scores parfois inférieurs à la norme, ce qui fait qu'il correspond davantage à un groupe de lecteurs tout-venant que de normolecteurs au sens strict. Effectivement, notons que dans notre étude, la délimitation entre le niveau de lecture du participant NON DYS le moins performant (-1.501) et celui du participant DYS le plus performant (-1.686) est plus mince que ce qui se fait généralement dans les études. Généralement, entre ces deux mesures, il y a au moins 1 écart-type de séparation entre les deux groupes pour bien les distinguer. Cependant, les mesures des participants du groupe NON DYS ont fait que nous n'avons pas pu établir cette rupture franche.

4.4. Les limites liées au protocole

Certaines limites observées peuvent être mises en lien avec le nombre conséquent d'épreuves proposées dans le protocole, ce qui laisse peu de place en termes de temps supplémentaire acceptable pour l'ajout d'épreuves pour creuser un aspect en lien avec le vocabulaire. Ajoutons également que le questionnaire d'habitudes de lecture (Annexe 4) présente l'intérêt d'être facile et rapide à administrer, mais l'ensemble des données qui auraient pu en ressortir pourraient faire l'objet d'une étude à elle seule. Donc dans notre étude, seule la fréquence de lecture (Question 2), a été retenue comme variable pertinente bien qu'il y ait de nombreux autres éléments liés à l'exposition aux mots écrits (la motivation et l'attitude face à la lecture notamment). Dans notre étude, il n'y a aucune différence significative entre le groupe DYS et NON DYS en fréquence de lecture. Les résultats recueillis pourraient être en lien avec le nombre limité des réponses possibles et les intervalles de fréquence assez larges entre chaque item. Par exemple, deux participants peuvent très bien cocher qu'ils lisent « au moins 30 minutes par jour », mais l'un peut lire trois heures alors que l'autre, 45 minutes. Ainsi, la fréquence de lecture ne désigne pas forcément la durée de lecture. De même, du fait de la pluralité des supports possibles de lecture (dont les médias numériques), certains participants ont peut-être uniquement inclus les livres papier dans leurs réponses et d'autres, toutes leurs lectures.

5. Forces et intérêts de l'étude

5.1. L'utilisation d'un protocole à spectre large

La richesse du protocole Couty (2022) est qu'il permet de mesurer un nombre important de variables distinctes autour du vocabulaire, à l'image de la multitude d'aspects qu'englobe ce construit. D'ailleurs, par ce large tour d'horizon, nous avons été amenés à tester un nombre conséquent d'hypothèses. C'est par ce biais que finalement notre étude a contribué à faire un état des lieux des connaissances en vocabulaire chez les adolescents avec et sans TSLE. Par la même occasion, le protocole nous a permis de le faire en distinguant ces connaissances lexicales en plusieurs catégories (le vocabulaire général en étendue, en profondeur, et le vocabulaire académique), mais aussi les connaissances morphologiques, ce qui est assez rare au sein d'un même écrit.

5.2. Sur les facteurs du développement du vocabulaire

Beaucoup d'études et de modèles étayent l'importance du développement du vocabulaire oral pour développer (Austin et al., 2021; Ouellette, 2006; Verhoeven et al., 2011) voire corriger la reconnaissance des mots écrits (Austin et al., 2021; Ouellette, 2006; Verhoeven et al., 2011), mais peu ont cherché à mesurer un éventuel lien du niveau de lecture sur le développement du vocabulaire, et à juste titre. Dans notre étude il n'y a pas de lien réciproque objectivé entre le niveau de lecture et les variables de vocabulaire général, que ce soit en étendue ou en profondeur. De tels résultats nous permettent de mieux comprendre notre surestimation de la force des liens entre le niveau de lecture et le développement du vocabulaire général alors qu'ils évolueraient en relative autonomie. Ainsi, même à partir d'un certain âge de lecture, l'accroissement du vocabulaire général serait donc plus étroitement lié à d'autres facteurs que le niveau de lecture seul.

En outre, des liens réciproques ont été parallèlement décelés entre le niveau de lecture et le vocabulaire académique, ce qui corrobore les observations de Townsend et al. (2012) et Lawrence et al., (2019). Il semblerait donc que les jeunes collégiens ne tirent pas de bénéfice à avoir un bon niveau de lecture pour développer leur vocabulaire général. En revanche, ils en tireraient un bénéfice pour développer leur vocabulaire académique.

Notre étude met également en avant des liens réciproques significatifs entre la conscience morphologique et toutes les mesures de vocabulaire (général en étendue et en profondeur, vocabulaire académique) pour l'ensemble des participants. Ainsi, quel que soit le niveau de lecture, il existe une corrélation entre les habiletés morphologiques et l'acquisition de nouveaux mots comme l'expliquent McCutchen et Logan, (2011) et Spencer et al. (2015).

5.3. Sur le développement du vocabulaire chez les adolescents avec TSLE

L'une des interrogations de ce mémoire était de savoir si les adolescents avec TSLE avaient seulement des difficultés d'IME ou si leurs compétences lexicales étaient également atteintes.

Effectivement, le TSLE n'est pas traditionnellement défini par des déficits lexicaux, et pourtant, certaines études en ont tiré des résultats en demi-teinte (Ransby & Swanson, 2003; Swanson & Hsieh, 2009). Toutefois, Cavalli et al. mettent en avant des capacités lexicales (2016) et morphologiques (2017) préservées chez les étudiants (universitaires) avec TSLE, et celles-ci serviraient de moyens pour reconnaître les mots écrits sans passer par la remédiation phonologique, cette dernière étant toujours déficitaire. Notre étude présente des résultats

similaires à ceux de Cavalli et al. (2016, 2017), ce qui démontre que dès l'adolescence, les personnes avec TSLE semblent être en mesure de développer leur vocabulaire et d'exploiter leurs compétences morphologiques différemment des lecteurs typiques du même âge. Etant donné que nos participants ont encore un trouble de l'IME observable par l'intermédiaire de tests, nous considérons que ce développement accru de la profondeur du vocabulaire, combiné à une conscience morphologique préservée pourrait être un précurseur de la compensation de lecture chez les adolescents avec TSLE.

6. Perspectives de recherche

Après avoir analysé les résultats de la présente étude, nous pouvons être tentés de faire quelques projections. Par exemple, nous pouvons nous interroger sur les liens entretenus entre les modalités orale et écrite pour chaque épreuve du protocole, et l'influence possible de la modalité utilisée sur nos résultats (notamment les analyses corrélationnelles entre le niveau de lecture et les variables de vocabulaire général). Finalement, est-ce qu'une épreuve de vocabulaire à l'oral donnera les mêmes résultats que la même épreuve adaptée à l'écrit avec la population avec ou sans TSLE ? Il serait probablement intéressant d'approfondir sur quels critères les liens entre variables peuvent changer pour mieux comprendre l'importance de la manière dont sont présentées les épreuves lors des tests corrélationnels sur des populations à particularités.

Notre étude a mesuré le vocabulaire général sous deux dimensions : l'étendue et la profondeur. Toutefois, il semble important de mettre en évidence que ces construits ne semblent pas encore précisément délimités et consensuels, comme en atteste la multiplication de tests mesurant le vocabulaire qui manquent de validité (Schmitt et al., 2020). Il y a parallèlement une certaine mise en garde à apporter à notre étude car elle ne mesure pas la totalité de l'étendue et la totalité de la profondeur du vocabulaire chez les jeunes avec et sans TSLE. Il serait intéressant de multiplier les recherches tout en variant les tests utilisés comme a pu le faire Tran et al. (2020), afin d'approfondir les aspects mieux connus et moins bien connus du vocabulaire chez les jeunes avec TSLE.

V. CONCLUSION

D'un point de vue théorique, ce mémoire a contribué à rendre compte de la complexité même de ce que veut dire « connaître un mot ». En effet, selon l'angle par lequel il est découpé (vocabulaire général / académique) et abordé (réceptif/expressif, étendue/profondeur, passif/actif), le vocabulaire peut révéler toute une palette de nuances qui se retrouve dans tout travail de chercheur, aussi novice soit-il. Lorsque s'ajoute à ce contexte théorique le développement du vocabulaire dans un contexte de TSLE, il y a d'autant plus de variables à prendre en compte, et d'autant plus de nuances à y apporter. C'est probablement en partie pour ces raisons que la question d'un vocabulaire moindre/équivalent/plus important chez les personnes avec TSLE reste toujours en discussion bien que les recherches parviennent à observer certaines régularités.

C'est dans ce contexte que d'un point de vue général, nous avons trouvé chez l'ensemble des participants une relation réciproque entre le niveau de lecture et les connaissances en vocabulaire académique, mais pas en vocabulaire général en étendue et en profondeur. D'autre part, des liens tous significatifs ont été retrouvés entre la conscience morphologique et l'ensemble des variables en vocabulaire général (étendue, profondeur) et académique. La morphologie est également reliée au niveau de lecture.

C'est aussi dans ce contexte que nous avons aussi plus spécifiquement pu mettre en évidence que les adolescents avec un TSLE (avec déficit en lecture) avaient des connaissances en vocabulaire général et morphologiques préservées qui pourraient contribuer à compenser leur trouble de l'IME. Effectivement, les résultats similaires avec les NON DYS en vocabulaire général en étendue et en morphologie montrent que les DYS ont des connaissances lexicales et morphologiques préservées. Ensuite, les résultats significativement différents entre les deux groupes en faveur des adolescents avec TSLE en profondeur du vocabulaire général nous questionnent car au moins une étude (Cavalli et al., 2016) a mis en avant de tels résultats chez les étudiants dyslexiques à l'université.

Il semblerait donc que les personnes dyslexiques puissent développer une connaissance profonde du vocabulaire dès l'adolescence, et que ce développement exacerbé de cette variable serait probablement à mettre en lien avec leurs stratégies pour contourner les difficultés de décodage. L'une d'entre elles pourrait être la prise en compte accrue du contexte phrastique pour soulager leur décodage. Quoi qu'il en soit, il serait probablement intéressant d'approfondir cette piste.

BIBLIOGRAPHIE

- American Psychiatric Association. (2016). *Mini DSM-5, Critères diagnostiques* (M.-A. Crocq, J. Danier Guelfi, P. Boyer, C. Pull, & M.-C. Pull-Erpelding, Trans.; Elsevier Masson).
- Astle, D. E., & Fletcher-Watson, S. (2020). Beyond the core-deficit hypothesis in developmental disorders. *Current Directions in Psychological Science*, 29(5), 431–437. <https://doi.org/10.1177/0963721420925518>
- Austin, C. R., Vaughn, S., Clemens, N. H., Pustejovsky, J. E., & Boucher, A. N. (2022). The relative effects of instruction linking word reading and word meaning compared to word reading instruction alone on the accuracy, fluency, and word meaning knowledge of 4th-5th grade students with dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 26(3), 204–222. <https://doi.org/10.1080/10888438.2021.1947294>
- Bianco, M. (2019). Vers un enseignement de la compréhension des textes. In A. Bentolila & B. Germain, *L'apprentissage de la lecture* (pp. 129–143). Nathan.
- Biber, D. (2006). Stance in spoken and written university registers. *Journal of English for Academic Purposes*, 5(2), 97–116. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2006.05.001>
- Bishop, D. V., & Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different?. *Psychological Bulletin*, 130(6), 858–886. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.6.858>
- Boets, B., Op de Beeck, H. P., Vandermosten, M., Scott, S. K., Gillebert, C. R., Mantini, D., Bulthé, J., Sunaert, S., Wouters, J., & Ghesquière, P. (2013). Intact but less accessible phonetic representations in adults with dyslexia. *Science*, 342(6163), 1251–1254. <https://doi.org/10.1126/science.1244333>

- Bosse, M.-L., Tainturier, M. J., & Valdois, S. (2007). Developmental dyslexia: The visual attention span deficit hypothesis. *Cognition*, 104(2), 198–230.
<https://doi.org/10.1016/j.cognition.2006.05.009>
- Braze, D., Katz, L., Magnuson, J. S., Mencl, W. E., Tabor, W., Van Dyke, J. A., Gong, T., Johns, C. L., & Shankweiler, D. P. (2016). Vocabulary does not complicate the simple view of reading. *Reading and Writing*, 29(3), 435–451.
<https://doi.org/10.1007/s11145-015-9608-6>
- Cain, K., Compton, D., & Parrila, R. (2017). *Theories of reading development*. John Benjamins Publishing. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/5015457>
- Callens, M., & Brysbaert, M. (2019). Cognitive profile of students with dyslexia entering postsecondary education. In D. Perin (Ed.), *The Wiley Handbook of Adult Literacy* (1st ed., pp. 193–213). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119261407.ch9>
- Cappelli, G. (2022). The impact of dyslexia on lexico-semantic abilities: An overview. In G. Cappelli & S. Noccetti (Eds.), *A Linguistic Approach to the Study of Dyslexia* (pp. 211–239). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800415973-011>
- Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In *Morphological aspects of language processing* (p. 189-209). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Casalis, S., Colé, P., & Sopo, D. (2004). Morphological awareness in developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 54(1), 114–138. <https://doi.org/10.1007/s11881-004-0006-z>
- Castles, A., & Friedmann, N. (2014). Developmental dyslexia and the phonological deficit hypothesis. *Mind & Language*, 29(3), 270–285. <https://doi.org/10.1111/mila.12050>

- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5–51.
<https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Catts, H. W., & Petscher, Y. (2021). A cumulative risk and resilience model of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 55(3), 171–184.
<https://doi.org/10.1177/00222194211037062>
- Cavalli, E., Casalis, S., Ahmadi, A. E., Zira, M., Poracchia-George, F., & Colé, P. (2016). Vocabulary skills are well developed in university students with dyslexia: Evidence from multiple case studies. *Research in Developmental Disabilities*, 51–52, 89–102.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.01.006>
- Cavalli, E., Duncan, L. G., Elbro, C., El Ahmadi, A., & Colé, P. (2017). Phonemic—Morphemic dissociation in university students with dyslexia: An index of reading compensation?. *Annals of Dyslexia*, 67(1), 63–84. <https://doi.org/10.1007/s11881-016-0138-y>
- Cavalli, E., & Law, J. (2020). Les compétences langagières orales et la lecture de l'adulte dyslexique. In *La dyslexie à l'âge adulte* (pp. 65–96). De Boeck Supérieur.
- CFO. (2022). *Les Recommandations de bonne pratique d'évaluation, de prévention et de remédiation des troubles du langage écrit chez l'enfant et l'adulte*. (p. 324). Collège Français d'Orthophonie. <https://www.college-francais-orthophonie.fr/recommandations-de-bonne-pratique-en-langage-ecrit/>
- Couty, T. (2022). *Comparaison du niveau de vocabulaire académique et non académique chez les adolescents présentant un trouble spécifique des apprentissages avec déficit*

en lecture [Mémoire en vue de l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste, Université de Poitiers]. <http://petille.univ-poitiers.fr/notice/view/67428>

Cunningham, A. E. (2005). Vocabulary growth through independent reading and reading aloud to children. In E. H. Hiebert & M. L. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, pp. 45–68).

Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1991). Tracking the unique effects of print exposure in children: Associations with vocabulary, general knowledge, and spelling. *Journal of Educational Psychology*, 83(2), 264–271.

Delage, H., & Durrleman, S. (2018). Developmental dyslexia and specific language impairment: Distinct syntactic profiles?. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 32(8), 758–785. <https://doi.org/10.1080/02699206.2018.1437222>

Di Folco, C., Guez, A., Peyre, H., & Ramus, F. (2021). Epidemiology of reading disability: A comparison of DSM-5 and ICD-11 criteria. *Scientific Studies of Reading*, 26(4), 337–355. <https://doi.org/10.1080/10888438.2021.1998067>

ELINET. (2016). *European declaration of the right to literacy*. https://www.researchgate.net/publication/335572055_EUROPEAN_DECLARATION_OF_THE_RIGHT_TO_LITERACY_Full_version

Facoetti, A., & Molteni, M. (2001). The gradient of visual attention in developmental dyslexia. *Neuropsychologia*, 39(4), 352–357. [https://doi.org/10.1016/S0028-3932\(00\)00138-X](https://doi.org/10.1016/S0028-3932(00)00138-X)

- Fang, X., Perfetti, C., & Stafura, J. (2017). Learning new meanings for known words: Biphasic effects of prior knowledge. *Language, Cognition and Neuroscience*, 32(5), 637–649. <https://doi.org/10.1080/23273798.2016.1252050>
- Farris, E. A., Cristan, T., Bernstein, S. E., & Odegard, T. N. (2021). Morphological awareness and vocabulary predict reading resilience in adults. *Annals of Dyslexia*, 71(2), 347–371. <https://doi.org/10.1007/s11881-021-00236-y>
- Fawcett, A. J., & Nicolson, R. I. (1999). Performance of dyslexic children on cerebellar and cognitive tests. *Journal of Motor Behavior*, 31(1), 68–78. <https://doi.org/10.1080/00222899909601892>
- García, J. R., & Cain, K. (2014). Decoding and reading comprehension: A Meta-Analysis to identify which reader and assessment characteristics influence the strength of the relationship in english. *Review of Educational Research*, 84(1), 74–111. <https://doi.org/10.3102/0034654313499616>
- Goodwin, A. P., & Ahn, S. (2010). A meta-analysis of morphological interventions: Effects on literacy achievement of children with literacy difficulties. *Annals of Dyslexia*, 60(2), 183–208. <https://doi.org/10.1007/s11881-010-0041-x>
- Goodwin, A. P., & Ahn, S. (2013). A Meta-Analysis of morphological interventions in English: Effects on literacy outcomes for school-age children. *Scientific Studies of Reading*, 17(4), 257–285. <https://doi.org/10.1080/10888438.2012.689791>
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>

- Guo, Y., Roehrig, A. D., & Williams, R. S. (2011). The relation of morphological awareness and syntactic awareness to adults' reading comprehension: Is vocabulary knowledge a mediating variable?. *Journal of Literacy Research*, 43(2), 159–183.
<https://doi.org/10.1177/1086296X11403086>
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 231–256. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_3
- Haft, S. L., Myers, C. A., & Hoeft, F. (2016). Socio-emotional and cognitive resilience in children with reading disabilities. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10, 133–141. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2016.06.005>
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368–1378. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00612>
- Horst, M. (2005). Learning L2 vocabulary through extensive reading. *The Canadian Modern Language Review*, 61(3), 355–382. <https://doi.org/10.3138/cmlr.61.3.355>
- Katusic, S. K., Colligan, R. C., Barbaresi, W. J., Schaid, D. J., & Jacobsen, S. J. (2001). Incidence of reading disability in a population-based birth cohort, 1976–1982, Rochester, Minn. *Mayo Clinic Proceedings*, 76(11), 1081–1092.
<https://doi.org/10.4065/76.11.1081>
- Kearns, D. M., & Al Ghanem, R. (2019). The role of semantic information in children's word reading: Does meaning affect readers' ability to say polysyllabic words aloud?. *Journal of Educational Psychology*, 111(6), 933–956.
<https://doi.org/10.1037/edu0000316>

- Kearns, D. M., Hancock, R., Hoeft, F., Pugh, K. R., & Frost, S. J. (2019). The neurobiology of dyslexia. *Teaching Exceptional Children*, 51(3), 175–188.
<https://doi.org/10.1177/0040059918820051>
- Kearns, D. M., Rogers, H. J., Koriakin, T., & Al Ghanem, R. (2016). Semantic and phonological ability to adjust recoding: A unique correlate of word reading skill?. *Scientific Studies of Reading*, 20(6), 455–470.
<https://doi.org/10.1080/10888438.2016.1217865>
- Laufer, B., & Goldstein, Z. (2004). Testing vocabulary knowledge: Size, strength, and computer adaptiveness. *Language Learning*, 54(3), 399–436.
<https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2004.00260.x>
- Lawrence, J. F., Hagen, A. M., Hwang, J. K., Lin, G., & Lervåg, A. (2019). Academic vocabulary and reading comprehension: Exploring the relationships across measures of vocabulary knowledge. *Reading and Writing*, 32(2), 285–306.
<https://doi.org/10.1007/s11145-018-9865-2>
- Lawrence, J. F., Knoph, R., McIlraith, A., Kulesz, P. A., & Francis, D. J. (2021). Reading comprehension and academic vocabulary: Exploring relations of item features and reading proficiency. *Reading Research Quarterly*, 57(2), 669–690.
<https://doi.org/10.1002/rrq.434>
- Leach, J. M., Scarborough, H. S., & Rescorla, L. (2003). Late-emerging reading disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 211–224. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.211>
- Lefèvre, E., Law, J. M., Quémart, P., Anders, R., & Cavalli, E. (2022). What’s morphology got to do with it: Oral reading fluency in adolescents with dyslexia. *Journal of*

Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 49(8), 1345–1360.

<https://doi.org/10.1037/xlm0001163>

Levesque, K. C., Breadmore, H. L., & Deacon, S. H. (2021). How morphology impacts reading and spelling: Advancing the role of morphology in models of literacy development. *Journal of Research in Reading*, 44(1), 10–26.

<https://doi.org/10.1111/1467-9817.12313>

Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1–14. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>

Martin, A., Schurz, M., Kronbichler, M., & Richlan, F. (2015). Reading in the brain of children and adults: A meta-analysis of 40 functional magnetic resonance imaging studies: Reading in the Brain of Children and Adults. *Human Brain Mapping*, 36(5), 1963–1981. <https://doi.org/10.1002/hbm.22749>

Martin, J., Frauenfelder, U. H., & Colé, P. (2013). Morphological awareness in dyslexic university students. *Applied Psycholinguistics*, 35(6), 1213–1233.

<https://doi.org/10.1017/S0142716413000167>

McCutchen, D., & Logan, B. (2011). Inside incidental word learning: Children’s strategic use of morphological information to infer word meanings. *Reading Research Quarterly*, 46(4), 334–349. <https://doi.org/10.1002/RRQ.003>

McGrath, L. M., Pennington, B. F., Shanahan, M. A., Santerre-Lemmon, L. E., Barnard, H. D., Willcutt, E. G., DeFries, J. C., & Olson, R. K. (2011). A multiple deficit model of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder: Searching for shared cognitive deficits: Multiple deficit model of RD and ADHD. *Journal of Child*

Psychology and Psychiatry, 52(5), 547–557. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02346.x>

McKenna, M. C., & Kear, D. J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 43(9), 626–639. <http://www.jstor.org/stable/20200500>

McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934. <https://doi.org/10.2307/748205>

Merzenich, M. M., Jenkins, W. M., Johnston, P., Schreiner, C., Miller, S. L., & Tallal, P. (1996). Temporal processing deficits of language-learning impaired children ameliorated by training. *Science*, 271(5245), 77–81. <https://doi.org/10.1126/science.271.5245.77>

Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267–296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>

Nagy, W., & Townsend, D. (2012). Words as Tools: Learning Academic Vocabulary as Language Acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 91–108. <https://doi.org/10.1002/RRQ.011>

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.

Nicolson, R. I., Fawcett, A. J., & Dean, P. (2001). Developmental dyslexia: The cerebellar deficit hypothesis. *Trends in Neurosciences*, 24(9), 508–511. [https://doi.org/10.1016/S0166-2236\(00\)01896-8](https://doi.org/10.1016/S0166-2236(00)01896-8)

OMS. (2021). *Classification Internationale des Maladies—11 (CIM-11)*.

Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554–566. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.554>

Pammer, K., Lavis, R., Hansen, P., & Cornelissen, P. L. (2004). Symbol-string sensitivity and children's reading. *Brain and Language*, 89(3), 601–610. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2004.01.009>

Parrila, R., Georgiou, G., & Corkett, J. (2007). University students with a significant history of reading difficulties: What is and is not compensated?. *Exceptionality Education International*, 17(2). <https://doi.org/10.5206/eei.v17i2.7604>

Pennington, B. (2006). From single to multiple deficit models of developmental disorders. *Cognition*, 101(2), 385–413. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2006.04.008>

Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357–383. <https://doi.org/10.1080/10888430701530730>

Perfetti, C. (2010). Decoding, Vocabulary, and Comprehension. The Golden Triangle of Reading Skill. In M. G. McKeown & L. Kucan (Eds.), *Bringing Reading Research to life* (The Guilford Press, pp. 291–303).

Peterson, R. L., & Pennington, B. F. (2012). Developmental dyslexia. *The Lancet*, 379(9830), 1997–2007. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60198-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60198-6)

Price, K. M., Wigg, K. G., Misener, V. L., Clarke, A., Yeung, N., Blokland, K., & Wilkinson, M. (2021). Language difficulties in school-aged children with developmental dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 1–13. <https://doi.org/10.1177/00222194211006207>

- Protopapas, A., Mouzaki, A., Sideridis, G. D., Kotsolakou, A., & Simos, P. G. (2013). The Role of vocabulary in the context of the simple view of reading. *Reading & Writing Quarterly*, 29(2), 168–202. <https://doi.org/10.1080/10573569.2013.758569>
- Quémart, P., & Casalis, S. (2019). The role of morphology in literacy acquisition in dyslexic readers. In R. Berthiaume, D. Daigle, & A. Descrochers (Eds.), *Morphological Processing and Literacy Development: Current Issues and Research*. Routledge Editions.
- Ramnäs, M. (2019). Étendue du vocabulaire et compréhension écrite – le français à l’université en Suède. *Bergen Language and Linguistics Studies*, 10(1), 12. <https://doi.org/10.15845/bells.v10i1.1430>
- Ramus, F., Marshall, C. R., Rosen, S., & Van Der Lely, H. K. J. (2013). Phonological deficits in specific language impairment and developmental dyslexia: Towards a multidimensional model. *Brain*, 136(2), 630–645. <https://doi.org/10.1093/brain/aws356>
- Ramus, F., Rosen, S., Dakin, S., Day, B. L., Castellote, J., White, S., & Frith, U. (2003). Theories of developmental dyslexia: Insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain*, 126(4), 841–865. <https://doi.org/10.1093/brain/awg076>
- Ransby, M. J., & Swanson, H. L. (2003). Reading comprehension skills of young adults with childhood diagnoses of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 36(6), 538–555. <https://doi.org/10.1177/00222194030360060501>
- Rey-Debove, J., & Le Beau-Bensa, B. (1984). *Livret Pédagogique du Robert Méthodique: Exercices gradués et corrigés*. Le Robert.

- Richlan, F., Kronbichler, M., & Wimmer, H. (2011). Meta-analyzing brain dysfunctions in dyslexic children and adults. *NeuroImage*, 56(3), 1735–1742.
<https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2011.02.040>
- Scerri, T. S., & Schulte-Körne, G. (2010). Genetics of developmental dyslexia. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19(3), 179–197. <https://doi.org/10.1007/s00787-009-0081-0>
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading Behavior and Competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427–463. <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>
- Schmitt, N. (2014). Size and depth of vocabulary knowledge: What the research shows. *Language Learning*, 64(4), 913–951. <https://doi.org/10.1111/lang.12077>
- Schmitt, N., Nation, P., & Kremmel, B. (2020). Moving the field of vocabulary assessment forward: The need for more rigorous test development and validation. *Language Teaching*, 53(1), 109–120. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000326>
- Sesma, H. W., Mahone, E. M., Levine, T., Eason, S. H., & Cutting, L. E. (2009). The Contribution of Executive Skills to Reading Comprehension. *Child Neuropsychology*, 15(3), 232–246. <https://doi.org/10.1080/09297040802220029>
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55(2), 151–218. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)00645-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)00645-2)
- 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.
<https://doi.org/10.1006/jecp.1998.2481>

- Share, D. L. (2004). Orthographic learning at a glance: On the time course and developmental onset of self-teaching. *Journal of Experimental Child Psychology*, 87(4), 267–298.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2004.01.001>
- Snow, P. C. (2016). Elizabeth Usher Memorial Lecture: Language is literacy is language - Positioning speech-language pathology in education policy, practice, paradigms and polemics. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 18(3), 216–228.
<https://doi.org/10.3109/17549507.2015.1112837>
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012). Annual Research Review: The nature and classification of reading disorders—a commentary on proposals for DSM-5. *Journal of child psychology and psychiatry*, 53(5), 593–607. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02495.x>
- Snowling, M. J., Muter, V., & Carroll, J. (2007). Children at family risk of dyslexia: A follow-up in early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(6), 609–618. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01725.x>
- Spencer, M., Muse, A., Wagner, R. K., Foorman, B., Petscher, Y., Schatschneider, C., Tighe, E. L., & Bishop, M. D. (2015). Examining the underlying dimensions of morphological awareness and vocabulary knowledge. *Reading and Writing*, 28(7), 959–988. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9557-0>
- Stanovich, K. (1986). Matthew Effects in Reading : Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360–407.
<https://doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1>

- Stanovich, K. E. (1980). Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 32. <https://doi.org/10.2307/747348>
- Swan, D., & Goswami, U. (1997). Picture Naming Deficits in Developmental Dyslexia: The Phonological Representations Hypothesis. *Brain and Language*, 56(3), 334–353. <https://doi.org/10.1006/brln.1997.1855>
- Swanson, H. L., & Hsieh, C.-J. (2009). Reading Disabilities in Adults: A Selective Meta-Analysis of the Literature. *Review of Educational Research*, 79(4), 1362–1390. <https://doi.org/10.3102/0034654309350931>
- Swanson, H. L., & Jerman, O. (2007). The influence of working memory on reading growth in subgroups of children with reading disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 96(4), 249–283. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2006.12.004>
- Szenkovits, G., & Ramus, F. (2005). Exploring dyslexics' phonological deficit I: Lexical vs sub-lexical and input vs output processes. *Dyslexia*, 11(4), 253–268. <https://doi.org/10.1002/dys.308>
- Toffalini, E., Pezzuti, L., & Cornoldi, C. (2017). Einstein and dyslexia: Is giftedness more frequent in children with a specific learning disorder than in typically developing children? *Intelligence*, 62, 175–179. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2017.04.006>
- Townsend, D., Filippini, A., Collins, P., & Biancarosa, G. (2012). Evidence for the Importance of Academic Word Knowledge for the Academic Achievement of Diverse Middle School Students. *The Elementary School Journal*, 112(3), 497–518. <https://doi.org/10.1086/663301>

- Tran, A. H., Tremblay, K. A., & Binder, K. S. (2020). The Factor Structure of Vocabulary: An Investigation of Breadth and Depth of Adults with Low Literacy Skills. *Journal of Psycholinguistic Research*, 49(2), 335–350. <https://doi.org/10.1007/s10936-020-09694-8>
- Tsesmeli, S., & Seymour, P. (2006). Derivational morphology and spelling in dyslexia. *Reading and Writing*, 19, 587–625. <https://doi.org/10.1007/s11145-006-9011-4>
- Tunmer, W. E., & Chapman, J. W. (2012). The Simple View of Reading Redux: Vocabulary Knowledge and the Independent Components Hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*.
- Van Bergen, E., Van der Leij, A., & De Jong, P. F. (2014). The intergenerational multiple deficit model and the case of dyslexia. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00346>
- Verhoeven, L., Van Leeuwe, J., & Vermeer, A. (2011). Vocabulary Growth and Reading Development across the Elementary School Years. *Scientific Studies of Reading*, 15(1), 8–25. <https://doi.org/10.1080/10888438.2011.536125>
- Wolter, J. A., Wood, A., & D'zatko, K. W. (2009). The Influence of Morphological Awareness on the Literacy Development of First-Grade Children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(3), 286–298. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2009/08-0001\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/08-0001))
- Zhang, X., & Lu, X. (2015). The Relationship Between Vocabulary Learning Strategies and Breadth and Depth of Vocabulary Knowledge. *The Modern Language Journal*, 99(4), 740–753. <https://doi.org/10.1111/modl.12277>

VI. Annexes

Annexe 1- Notice d'information adaptée aux collégiens du groupe NON DYS

NOTICE D'INFORMATION A DESTINATION DES PERSONNES AYANT L'AUTORITE PARENTALE

A Nantes, le 5 juillet 2022

Madame, Monsieur,

Dans le cadre d'un mémoire de fin d'études, nous menons actuellement une recherche sur le rôle du niveau de lecture dans l'acquisition du vocabulaire au collège. L'intérêt de ces recherches est de permettre l'adaptation des méthodes d'enseignement et de remédiation des difficultés scolaires en fonction des données actuelles sur les mécanismes d'apprentissage.

Avec l'accord de Madame....., nous interviendrons dans la classe de votre enfant à partir du 12 Janvier 2023 afin de proposer aux élèves différents exercices de vocabulaire, de lecture et de complétion de phrases, en deux sessions de 30 minutes environ. La première session sera effectuée en classe entière. La seconde session, nécessitant des réponses orales de la part des élèves, sera réalisée individuellement avec une expérimentatrice : Louise Romefort, étudiante en 5^{ème} année d'orthophonie. Notre objectif est de comprendre comment les élèves acquièrent du vocabulaire au collège, et si les mécanismes sont les mêmes chez les élèves avec ou sans difficultés de lecture.

Nous souhaitons attirer votre attention sur le fait que les données récoltées dans le cadre de cette étude seront strictement anonymes et uniquement exploitées à des fins de recherche. L'étude fait l'objet d'une déclaration au registre des traitements de données à caractère personnel de l'Université de Poitiers (fiche RGPD), ce qui garantit le complet anonymat des données recueillies.

Vos droits à la confidentialité

Les données d'expérimentation seront traitées avec la plus grande confidentialité. Un code aléatoire sera attribué aux données de chaque participant. Le document établissant la correspondance entre ce code et l'identité des participants sera conservé dans un lieu sécurisé, et accessible uniquement au responsable scientifique ou à des personnes autorisées. Ce document sera détruit après anonymisation des données pour l'analyse. Dès lors, il ne vous sera plus possible de demander la suppression des données vous concernant. Les résultats individuels ne seront pas diffusés aux enseignants. Lors de la publication des résultats de l'étude, aucun renseignement susceptible de révéler votre identité ou celle de l'enfant ne sera dévoilé.

Vos droits de poser des questions à tout moment

Vous pouvez poser des questions sur la recherche à tout moment (avant, pendant et après la procédure de recherche) en vous adressant au responsable scientifique dont les coordonnées figurent ci-dessous.

Vos droits à vous retirer de la recherche à tout moment

Votre contribution à cette recherche est volontaire. Après avoir lu cette notice d'information, vous signerez un formulaire de consentement autorisant l'enfant à participer. Vous pourrez retirer ce consentement à tout moment et demander à ce que les données d'expérimentation concernant l'enfant soient détruites en vous adressant au responsable scientifique.

Nous vous remercions par avance pour votre collaboration.
Bien cordialement,

Annexe 2- Notice d'information adaptée aux collégiens du groupe DYS

NOTICE D'INFORMATION A DESTINATION DES PERSONNES AYANT L'AUTORITE PARENTALE

A Nantes, le 5 juillet 2022

Madame, Monsieur,

Dans le cadre d'un mémoire de fin d'études, nous menons actuellement une recherche sur le rôle du niveau de lecture dans l'acquisition du vocabulaire au collège. L'intérêt de ces recherches est de permettre l'adaptation des méthodes de remédiation des difficultés scolaires en fonction des données actuelles sur les mécanismes d'apprentissage.

Avec l'accord de l'orthophoniste, votre enfant et vous-même, nous interviendrons de septembre à décembre 2022 afin de proposer à votre enfant différents exercices de vocabulaire, de lecture et de complétion de phrases, sur une durée allant de 1h00 à 1h30. Elles seront réalisées en présence d'une expérimentatrice : Louise Romefort, étudiante en 5^{ème} année d'orthophonie. La première partie du protocole comprend des exercices sous forme de questionnaires avec réponses à cocher. La seconde partie, nécessitant des réponses orales de la part de l'enfant, sera réalisée dans les mêmes conditions. Notre objectif est de comprendre comment les élèves acquièrent du vocabulaire au collège, et si les mécanismes sont les mêmes chez les élèves avec ou sans difficultés de lecture.

Nous souhaitons attirer votre attention sur le fait que les données récoltées dans le cadre de cette étude seront strictement anonymes et uniquement exploitées à des fins de recherche. L'étude fait l'objet d'une déclaration au registre des traitements de données à caractère personnel de l'Université de Poitiers (fiche RGPD), ce qui garantit le complet anonymat des données recueillies.

Vos droits à la confidentialité

Les données d'expérimentation seront traitées avec la plus grande confidentialité. Un code aléatoire sera attribué aux données de chaque participant. Le document établissant la correspondance entre ce code et l'identité des participants sera conservé dans un lieu sécurisé, et accessible uniquement au responsable scientifique ou à des personnes autorisées. Ce document sera détruit après anonymisation des données pour l'analyse. Dès lors, il ne vous sera plus possible de demander la suppression des données vous concernant.

Les résultats individuels ne seront pas diffusés aux enseignants. Lors de la publication des résultats de l'étude, aucun renseignement susceptible de révéler votre identité ou celle de l'enfant ne sera dévoilé.

Vos droits de poser des questions à tout moment

Vous pouvez poser des questions sur la recherche à tout moment (avant, pendant et après la procédure de recherche) en vous adressant au responsable scientifique dont les coordonnées figurent ci-dessous.

Vos droits à vous retirer de la recherche à tout moment

Votre contribution à cette recherche est volontaire. Après avoir lu cette notice d'information, vous signerez un formulaire de consentement autorisant l'enfant à participer. Vous pourrez retirer ce consentement à tout moment et demander à ce que les données d'expérimentation concernant l'enfant soient détruites en vous adressant au responsable scientifique.

Nous vous remercions par avance pour votre collaboration.

Bien cordialement.

Annexe 3 – Formulaire de consentement commun à tous les participants

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT LIBRE, ECLAIRE ET EXPRES

En signant ce formulaire de consentement, vous certifiez que vous avez lu et compris les renseignements ci-contre, qu'on a répondu à vos questions de façon satisfaisante et qu'on vous a avisé que vous étiez libre d'annuler votre consentement ou de vous retirer de cette recherche en tout temps, sans préjudice.

Je soussigné.e,, représentant légal de l'enfant, certifie avoir pris connaissance des informations contenues dans la notice d'information ci-jointe. Je comprends que les informations recueillies seront traitées de manière confidentielle.

- ☐ J'autorise mon enfant à participer à cette étude.
- ☐ Je n'autorise pas mon enfant à participer à cette étude.
(cocher la case correspondante)

Date :

Signature de la personne exerçant l'autorité parentale :

(Précédée de la mention « lu et approuvé »)

Conformité du traitement au règlement général sur la protection des données (RGPD) et à la loi Informatique et libertés (LIL)

Le recueil de votre consentement constitue un traitement de données à caractère personnel soumis au RGPD et à la LIL. Ce traitement a été déclaré au registre des traitements de données à caractère personnel de l'université de Poitiers. Conformément à l'article 13 du RGPD, les informations suivantes vous sont communiquées :

Responsable du traitement : le Président de l'Université de Poitiers

Base légale du traitement (article 6 RGPD) : mission d'intérêt public

Déléguée à la protection des données (DPO) : Christelle Souil (dpo@univ-poitiers.fr)

Destinataires des données (toute personne amenée à manipuler les données) : Pauline Quémart et Solène Oillic, co-encadrantes du projet et Louise Romefort, chargée de la mise en œuvre

Durée de conservation des données :

- les formulaires de consentement seront conservés pendant 6 ans après publication (1 an en version papier puis 5 ans en version numérisée et cryptée).

- les données recueillies seront anonymisées au début de l'analyse et archivées sans limite de durée.

Droits sur vos données à caractère personnel

Vous exercez vos droits d'accès, de rectification, de suppression sur les données à caractère personnel vous concernant, auprès du responsable scientifique. Si vous estimez que les réponses apportées ne sont pas satisfaisantes, vous disposez du droit d'introduire une réclamation auprès de la Cnil – Commission nationale de l'informatique et des libertés, autorité de contrôle de l'application du RGPD et de la LIL.

Annexe 4 – Le questionnaire d’habitudes de lecture

HABITUDES DE LECTURE

➤ **Lis-tu des livres pour l’école ?** OUI / NON

➤ **Est-ce que tu lis à la maison (en dehors des livres lus pour le collège) ?**

- ☐ Au moins 30 minutes par jour
- ☐ Au moins 1 heure par semaine
- ☐ Au moins 1h par mois
- ☐ Moins d’1h par mois
- ☐ Jamais

➤ **Aimes-tu lire :**

- ☐ Les BD
- ☐ Les mangas
- ☐ Les magazines
- ☐ Les romans
- ☐ Je n’aime pas lire
- ☐ Autre chose ?

.....

➤ **Quelle est ta principale motivation pour lire ? (tu peux cocher plusieurs réponses)**

- ☐ Pour me distraire
- ☐ Pour m’évader
- ☐ Pour passer le temps
- ☐ Pour me détendre
- ☐ Pour apprendre
- ☐ Parce que je m’ennuie
- ☐ Parce que j’y suis obligé ou pour mes études
- ☐ Autre ?

.....

➤ **Si tu n’aimes pas trop lire, peux-tu nous dire pourquoi ? (tu peux cocher plusieurs réponses)**

- ☐ Parce que je préfère regarder la tv
- ☐ Parce que je préfère regarder des vidéos sur internet
- ☐ Parce que je préfère jouer aux jeux vidéos
- ☐ Parce que je préfère passer du temps avec mes amis
- ☐ Parce que je préfère faire du sport
- ☐ Parce que je lis déjà beaucoup au collège
- ☐ Parce que je n’ai pas le temps
- ☐ Parce que cela me fatigue
- ☐ Parce que je ne sais pas bien lire
- ☐ Parce que cela m’ennuie
- ☐ Parce que je n’arrive pas à me concentrer pour lire
- ☐ Autre ?

.....

Effet du niveau de lecture et de la conscience morphologique sur le développement de l'étendue et de la profondeur du vocabulaire : une étude chez les collégiens de 6^{ème} et de 5^{ème} avec ou sans TSLE (avec déficit en lecture).

RESUME

Partis du principe qu'à partir du collège, on n'apprend plus à lire mais on lit pour apprendre (Leach et al., 2003), nous avons cherché à comprendre si les adolescents avec TSLE (avec déficit en lecture) (*DYS*, *N=30*) présentaient des différences avec leurs pairs (*NON DYS*, *N=30*) en connaissances lexicales générales (étendue, profondeur) et académiques. Secondairement, l'étude a tenté d'examiner s'il existait un lien entre le niveau de lecture, puis la conscience morphologique avec ces mêmes connaissances en vocabulaire. Par l'intermédiaire des comparaisons de moyennes par groupe, bien que les jeunes avec TSLE de notre étude aient toujours un trouble de la lecture, ils présentent une étendue du vocabulaire générale similaire à leurs pairs, et une profondeur lexicale différente en leur faveur. Les tests corrélationnels n'ont pas établi de lien entre le niveau de lecture et les connaissances du vocabulaire général, mais des liens positifs sont relevés en vocabulaire académique. Enfin, la conscience morphologique et l'ensemble des dimensions du vocabulaire (général, académique) entretiennent des liens réciproques positifs et significatifs. Avec une mise en perspective, l'ensemble des résultats montrent que les connaissances lexicales et morphologiques des jeunes avec TSLE pourraient contribuer à compenser leur trouble de la lecture.

MOTS-CLES

Collège - Conscience morphologique – Niveau de lecture – TSLE – Vocabulaire

ABSTRACT

Based on the assumption that from secondary school onwards, one no longer learns to read, but reads to learn (Leach et al., 2003), we sought to understand whether adolescents with dyslexia (with reading deficits) (*DYS*, *N=30*) showed differences from their peers (*NON DYS*, *N=30*) in general lexical knowledge (breadth, depth) and academic knowledge. Secondly, the study examined whether there was a link between reading level and morphological awareness and vocabulary knowledge. Through comparisons of group means, although the young people with dyslexia in our study still had a reading disability, they showed a similar overall vocabulary breadth to their peers, and a different lexical depth in their favour. Correlational tests did not establish a link between reading level and general vocabulary knowledge, but positive links were found in academic vocabulary. Lastly, morphological awareness and all the dimensions of vocabulary (general, academic) have positive and significant reciprocal links. Taken in perspective, all the results show that the lexical and morphological knowledge of young people with dyslexia could help compensate for their reading disability.

KEY WORDS

Dyslexia - Middle School – Morphological awareness – Reading level - Vocabulary