

François Gaillard

Lecture et langage intérieur à 7 ans

Introduction

L'acquisition d'une composante de la lecture aussi importante que la compréhension a été insuffisamment étudiée à ce jour (PAZZAGLIA, F., CORNOLDI, C. & TRESSOLDI, P.E., 1993), car, comme le rappelle PERFETTI, 1989: "la lecture est un ensemble de processus permettant d'extraire la signification du texte. Cet ensemble inclut donc aussi bien l'identification des mots que la compréhension".

Dans le bulletin 4 d'octobre 1995, nous présentions les résultats préliminaires d'une étude sur la compréhension de phrases. Nous avons poursuivi l'analyse des résultats qui nous a conduits aux rapports entre lecture silencieuse et compréhension, donc nécessairement à la question du langage intérieur.

Si l'on se réfère à la banque de données scientifiques ERIC, seuls 35 travaux sont consacrés à la compréhension de phrases parmi les 26'366 articles sur la lecture parus entre 1984 et 1995. Sept seulement d'entre eux concernent l'apprentissage chez l'enfant normal. Les phrases représentent donc un support relativement peu utilisé pour étudier l'acquisition de la lecture, eu égard à l'importance du problème de la compréhension.

Nous postulons que la lecture de phrases représente un microcosme de la compréhension du langage écrit. Nous postulons que l'enfant apprend à lire également dans ce microcosme: la compréhension ne serait pas la "cerise sur le gâteau", qui s'ajouterait au développement de toutes les autres capacités requises pour apprendre à lire. Certes, la lecture de phrases ne représente pas à elle seule toutes les activités de compréhension écrite. En tant que passage obligé, elle offre néanmoins un bon moyen, pensons-nous, de mettre en évidence non pas les capacités de déchiffrement mais le langage intérieur qui, on va le voir, est largement constitué de compréhension orale.

Méthode

Population: 216 écoliers sont observés, qui fréquentent les écoles régulières d'une banlieue lausannoise où la profession d'ouvrier domine. 111 enfants du premier degré [1P] (Age: moyenne= 85.3 mois, déviation standard=3.3, minimum= 78, maximum= 92) et 105 enfants du second degré [2P] (Age: moy-enne= 98.1 mois, d.s.=3.8, minimum^ 91, maximum^ 106) participent au sondage au début du mois de mars 1995 soit 6 mois après le début de l'année scolaire. Quelques élèves plus âgés que leurs camarades du même degré ont été éliminés de la population.

Procédure: Chaque enfant est observé individuellement dans le cadre d'une étude de normalisation de l'épreuve K-ABC de Kaufman et Kaufman (1983). Pour la lecture - compréhension, l'examineur présente à distance habituelle de lecture un carton incliné de 21x15 cm. et demande à l'enfant de faire ce qui est écrit en grosses lettres grasses (minuscules), sans lire à haute voix. Au besoin, il recourt à une démonstration. L'épreuve comprend en tout 24 ordres ou cartons.

La compréhension de lecture est cette fois comparée aux aptitudes de déchiffrement ainsi qu'à un ensemble de capacités cognitives diverses. Dans la lecture - déchiffrement, 10 lettres et 28 mots de 2 à 14 lettres, réguliers et irréguliers, qui recouvrent les difficultés orthographiques courantes, sont présentés à l'enfant par groupes de 2 à 5 stimuli par planche de 21 x 5 cm. La présentation est la même que pour lecture - compréhension et l'enfant est prié de lire à haute voix ce qu'il voit.

Les onze autres épreuves se regroupent en trois catégories:

1. "connaissances": l'enfant identifie des personnages, des lieux et des phénomènes naturels connus d'après images, résout des devinettes verbales, ainsi que des petits problèmes arithmétiques concrets.
2. "séquentielle": l'enfant fait montre de sa mémoire de travail en répétant dans le même ordre des séries de stimuli gestuels ou verbaux, parfois avec distracteurs.
3. "simultanée": l'écolier identifie des formes incomplètes, construit des assemblages de triangles selon un modèle, résout des matrices progressives, mémorise des positions et arrange des séries de photos.

Analyses quantitatives et qualitatives: Nous soumettons l'ensemble des résultats à une analyse discriminante nous indiquant en quoi les différentes variables enregistrées permettent de discriminer les scores obtenus à la "compréhension de lecture". Finalement, nous analysons la signification des corrélations entre lecture - compréhension et lecture - déchiffrement à partir d'un tableau croisé des deux performances réparties en 5 catégories.

Résultats

L'empan des performances de compréhension est très large: si plusieurs des élèves de 1^{ère} année primaire comprennent jusqu'à 18 phrases, on trouve encore des élèves de 2^e. année qui comprennent peu ou rien (le plus faible ne comprend aucune phrase, le suivant 2 phrases et le suivant 3 phrases seulement).

L'analyse discriminante permet de catégoriser dans 92 % des cas les enfants selon une bipolarité "comprenant - ne comprenant pas" [$Kappa = .83338$]. A l'intérieur de cette fonction discriminante, les facteurs corrélant fortement avec la variable prédite (compréhension) sont: lecture-déchiffrement [.95778], résolution orale d'énigmes verbales [.59426], résolution orale de petits problèmes arithmétiques [.54495], identification culturelle à partir d'images [.43613], Tous ces facteurs appartiennent à la catégorie "connaissances". Ensuite seulement se manifestent certaines aptitudes psychologiques caractérisant divers aspects de la mémoire de travail: répétition de séries de chiffres [.41555] et répétition de suites de mots avec distracteurs [.3791 1], Mais on voit que les corrélations chutent rapidement et il devient peu relevant de parler d'autres corrélations, certes significatives, mais participant faiblement au pouvoir discriminant.

Compte tenu de la population examinée comprenant beaucoup d'enfants d'ouvriers étrangers, il est indispensable de contrôler l'effet de la connaissance de la langue de l'école. Nous avons donc refait l'analyse discriminante en excluant les enfants de langue maternelle étrangère. La nouvelle analyse concerne 126 enfants (58 % de l'échantillon initial) exclusivement de langue maternelle française. Nous trouvons exactement les mêmes épreuves qui discriminent 78 % (au lieu de 92 %) [$Kappa = .65347$] de la distribution en deux catégories (comprenant -ne comprenant pas). La lecture-déchiffrement ($r = .89258$), la résolution orale d'énigmes verbales ($r = .62617$), la résolution orale de petits problèmes arithmétiques ($r = .47033$) et à un moindre degré la répétition en mémoire de séries de chiffres ($r = .42133$) montrent une corrélation avec la compréhension de lecture. L'identification culturelle à partir d'images, une mesure non verbale du niveau socio-culturel global, ne montre plus qu'une corrélation considérablement affaiblie avec la lecture-compréhension ($r = .31803$), ce qui représente la seule soustraction aux relations décrites entre lecture-compréhension et les autres facteurs avec l'échantillon total. En retirant de l'échantillon les enfants de langue maternelle étrangère, nous avons réduit l'impact du facteur socio-culturel général sur la compréhension sans diminuer celui de la compréhension orale qui reste un facteur prépondérant.

Le tableau 1 montre les corrélations entre les 5 catégories des scores obtenus en lecture-déchiffrement (lignes) et en lecture-compréhension (colonnes) [Chi-carré = 274.67366, 16 degrés de liberté, p = .00000 ; KAPPA = .46799].

Afin de mettre en évidence ce que comprennent les plus faibles lecteurs, examinons de plus près la catégorie 1 du déchiffrement (1ère ligne): on y trouve les élèves qui reconnaissent les 10 lettres, décodent à haute voix les 5 di- et trigrammes et déchiffrent encore 3 mots de 4 lettres. Parmi ces 43 relativement pauvres lecteurs en termes de déchiffrement, 37 appartiennent à la catégorie 1, et 6 à la catégorie 2 de la lecture-compréhension. 23 enfants ne comprennent pas les ordres écrits tandis que 20 répondent correctement au moins à une consigne. 6 élèves comprennent 2 ordres, 5 élèves 3 ordres, 3 élèves 4 ordres, 2 élèves 5 ordres et 1 élève 7 ordres.

En essayant d'équilibrer les groupes au mieux (environ 40 sujets par catégorie de scores 1 à 5) on constate qu'on rencontre des enfants qui comprennent mieux qu'ils ne déchiffrent (au-dessus de la diagonale) et des enfants qui déchiffrent mieux qu'ils ne comprennent (en-dessous de la diagonale). On peut conclure que les deux types de discrepancy peuvent se rencontrer et que leurs incidences respectives, à cet âge, tendent à s'équilibrer, quoique légèrement en faveur de la compréhension comme le montre le cas situé dans le groupe 5 pour la compréhension et seulement dans le groupe 2 pour le déchiffrement.

Tableau 1: tableau croisé des scores (5 catégories) de compréhension et de déchiffrement

		Lecture - compréhension: catégories					
		1	2	3	4	5	
lecture- déchiffrement: catégories	1	37	6				43
	2	10	24	10	1	1	46
	3		6	19	16	5	46
	4		1	11	15	13	40
	5			2	10	29	41
		47	37	42	42	48	216

Discussion

L'épreuve de compréhension d'ordres adaptée de Kaufman est une épreuve simplifiée de compréhension du langage écrit.

Bien qu'il n'y ait pas de lien entre les différentes phrases présentées à l'enfant, celui-ci doit à chaque présentation inférer ce qu'il doit faire à partir du texte. Nous avons montré que beaucoup d'enfants qui commencent à lire sont déjà capables de répondre aux ordres les plus simples. En effet, entre 6 ans et demi et 7 ans, certains enfants peuvent comprendre jusqu'à 18 phrases.

L'analyse discriminante permet de confirmer les conclusions de l'article précédemment paru dans ce bulletin: la compréhension de la lecture est à l'oeuvre dès les premiers essais de déchiffrements de suites de 6-7 lettres. Le tableau croisé entre lecture-déchiffrement et lecture-compréhension montre qu'on rencontre même en première année des enfants qui comprennent mieux qu'ils ne déchiffrent.

L'analyse discriminante montre également de quoi est faite cette compréhension de la lecture: d'une bonne dose de compréhension orale. En effet, à la suite du déchiffrement, ce sont les capacités de résolution orale d'énigmes verbales et de petits problèmes arithmétiques qui discriminent les scores de compréhension de la lecture. Ceci corrobore les études montrant la relation entre la structure du langage oral et l'aptitude à comprendre la lecture (MANN et coll., 1984; STEIN et coll., 1984).

Pour conclure, il est donc confirmé que la compréhension de phrases écrites repose largement sur un ensemble de facteurs oraux du langage. Elle fait partie intégrante du développement des capacités de lecture, comme le montre l'étroite liaison entre compréhension et déchiffrement. Elle se montre très évolutive au gré de la longueur de la phrase

et de sa complexité grammaticale. Elle montre le lien de filiation entre le développement des aptitudes grammaticales orales et celui des aptitudes grammaticales écrites.

Paradoxalement, l'enfant qui doit exécuter des ordres donnés par écrit révèle en même temps son langage intérieur, puisque son "modèle mental" nécessaire à l'exécution (FAYOL, 1992) se fonde en grande partie sur les processus de langage oral. En termes de prévention des troubles de la lecture, et au niveau du groupe d'élèves de 1ère année (et en amont), la présente étude éclaire particulièrement l'importance des prérequis oraux de la lecture, en accord avec les auteurs qui préconisent les exercices de représentation phonologique et les exercices de compréhension orale.

Références: Fayol, M. (1992): Psychologie cognitive de la lecture. Paris: P.U.F.

Gaillard, F. (1995): La compréhension de l'écrit aux débuts de la lecture. Etude préliminaire.

Leseforum Schweiz, 4, Oktober, 6-8. - Kaufman, A.S. & Kaufman, N.L. (1983): Kaufman Assessment Battery for Children. Circle Pines, MI.: American Guidance Service.

-Mann, V. et al. (1984): The Association between Comprehension of Spoken Sentences and Early Reading Ability: the Role of Phonetic Representation. Journal of Child Language, 11, October 3, 627-43.

- Pazzaglia, F, Cornol-di, C. & Tressoldi, P.E. (1993): Learning to read: evidence on the distinction between decoding and comprehension skills. European Journal of Psychology of Education, 8, 3, 247-258.

-Perfetti, CA. (1989): Représentations et prise de conscience au cours de l'apprentissage de la lecture. In L. Rieben

et C. Perfetti, L'apprenti lecteur. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

-Stein, C. et al. (1984): Sentence Comprehension Limitations Related to Syntactic Deficits in Reading-Disabled Children. Applied Psycholinguistics, 5, December 4, 305-22.

Adresse: Prof. François Gaillard, Institut de psychologie, Université de Lausanne, B.F.S.H.2, CH-1015 Lausanne.