

CONTENTS –TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|-----|
| Values, coping and personality, <i>Y. Rim</i> | 3 |
| A game theoretical analysis of leadership in teacher/students, interactions, <i>H. Correa</i> | 11 |
| Quels sont les objectifs éducatifs privilégiés par les familles ? <i>D. Poncelet</i> | 29 |
| Relation dynamic context and interpretation of social events, <i>S. Ph. Vassilopoulos & A.V. Cosmopoulos</i> | 47 |
| Parenting style and the socialization of children in the classroom environment, <i>A. Špelić & N. Tatković</i> | 65 |
| The role of attention in the development of pedestrian skills: deciding when to cross a road in a simulated pedestrian task, <i>Z. Tabibi & K. Pfeffer</i> | 87 |
| Le rôle des processus ascendants dans le développement de la compréhension en lecture jusqu'en sixième primaire: un argument en faveur de l'approche interactionniste, <i>P. Schillings</i> | 105 |
| Effect of the use of mathematics as advance organizer on secondary school students' achievement in physics, <i>A. Koleoso & L. O. Eguntola</i> | 123 |

SCIENTIA PAEDAGOGICA EXPERIMENTALIS

XL 1

**LE RÔLE DES PROCESSUS ASCENDANTS DANS LE
DÉVELOPPEMENT DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE
JUSQU'EN SIXIÈME PRIMAIRE : UN ARGUMENT EN FAVEUR DE
L' APPROCHE INTERACTIONNISTE**

Patricia Schillings

1 Introduction

La question du rôle des processus ascendants s'inscrit dans un courant de recherche de la psychologie de l'apprenti lecteur que Rieben (1993) nomme *l'approche cognitive componentielle*. Les différentes composantes cognitives de la lecture y sont étudiées de manière expérimentale, afin d'évaluer leur rôle spécifique dans le développement du savoir lire. La *lecture* (L) y est envisagée comme le produit de l'interaction entre deux éléments clés du débat relatifs à des processus distincts : la *compréhension* (C) et la *reconnaissance de mots* (R) ($L = C \times R$). L'importance relative accordée à ces deux processus conduit à penser l'enseignement /apprentissage de la lecture de différentes manières, que Brissiaud (2001) résume respectivement par trois tendances: d'un côté du continuum, une centration sur l'importance de faire 'parler la graphie', de l'autre côté du continuum, celle qui fait prédominer l'importance de 'faire parler le contexte', et au centre, une position intermédiaire qui envisage l'interaction entre ces deux processus. Un bref tour des facteurs mis en avant par les tenants de ces approches devrait permettre de cerner les arguments avancés en faveur ou en défaveur de l'importance jouée par la capacité à faire parler la graphie des mots écrits sur le niveau de compréhension au sortir de l'enseignement primaire.

Basées sur un modèle ascendant (ou de bas en haut), de nombreuses théories mettent en exergue le rôle des processus de conversion grapho-phonologique, qui permettent l'accès à la forme sonore des mots à partir de leur graphie. Pour les tenants de cette approche, la lecture se résume essentiellement au décodage des mots, et l'accès au savoir-lire est essentiellement conditionné par le développement de la conscience phonologique. Il va de soi que cette simplification du mécanisme n'est possible qu'au prix d'une restriction vigoureuse de l'objet d'étude. Pour Morais (1994, 118), l'approche scientifique justifie en effet que le terme lecture soit non seulement réservé au traitement de signes graphiques, mais également détaché de toute habileté qui ne serait pas

spécifique à lecture. En évacuant ainsi des comportements de lecteurs (généralement associés à la lecture experte) tels que la capacité de lire entre les lignes, ou d'établir des associations, ce courant ne peut que mettre en évidence l'effet prédictif du décodage sur le développement d'un apprenti lecteur très rarement envisagé au-delà de l'âge de 8 ans. Il faut donc chercher ailleurs des éléments de réponses basés sur une vision non simplifiée de la lecture et plus propice à une approche développementale. Car, comme le souligne Goigoux (2001, 73), « la vision qu'on a des processus cognitifs à travers les expériences sur les temps de réaction ou la lecture de mots isolés a peu de rapport avec celle issue de l'étude des apprentissages dans une perspective développementale et en contexte scolaire ».

Réexaminés par Brissiaud (2001) à la lumière d'un modèle interactionniste de l'apprentissage de la lecture, les résultats des travaux menés par Rego et Bryant (1993) et Rego (1997), mettent en lumière le rôle de la capacité à faire parler le contexte sur le développement de la compréhension de texte en fin de CP. Ces résultats montrent que le niveau de conscience syntaxique (« conscience que les mots ne prennent un sens que selon un ordre strict » (Brissiaud, 2001, 59) et la capacité à tirer parti du contexte phrasique ('progrès' dans la lecture de mots présentés de façon isolée puis en contexte) constituent deux éléments qui permettent de prédire le niveau de compréhension de fin de CP, quelle que soit la méthode d'enseignement utilisée. En outre, l'usage du contexte peut également constituer une aide dans l'accès à la forme sonore des mots (lecture de pseudo-mots), à condition toutefois que la méthode d'enseignement de la lecture envisage cette stratégie et ne se limite pas à une approche phonique stricte. En revanche, un niveau élevé de conscience phonémique en début d'apprentissage (début de CP) ne constitue ni un garant de la capacité des élèves à tirer parti du contexte, ni un élément qui permet de prévoir leur niveau final de compréhension en lecture de fin de CP.

Pour Brissiaud ces résultats ne revêtent toute leur signification que s'ils sont envisagés dans un *cadre conceptuel interactionniste* qui envisage ses deux composantes principales non pas de manière symétrique, mais emboîtée. « Comprendre c'est faire fonctionner le *système de la lecture*, alors que l'accès à la forme sonore des mots à partir de leur graphie est seulement une *composante* de ce système. C'est une composante importante certes, mais une composante seulement. » (Brissiaud, 2001, 50). Les élèves confrontés à l'approche phonique stricte apprennent à faire fonctionner une composante du système mais n'en tirent pas de bénéfice au niveau du système lui-même, c'est-à-dire au niveau de la compréhension de texte. Selon lui, les pratiques

pédagogiques focalisées sur une approche phonique stricte pourraient même constituer l'une des causes du développement, vers l'âge de dix ans, de certaines difficultés de lecture liées de manière spécifique à la compréhension.

Les travaux de Erlich, Rémond et Tardieu (1993) démontrent de leur côté l'importance de distinguer capacité de lecture de mots et capacité de compréhension. Ils identifient des *mauvais compreneurs* définis opérationnellement comme des enfants qui savent lire correctement des mots isolés, n'ont pas de problème de vocabulaire, mais obtiennent de mauvais résultats aux épreuves de compréhension. Ces auteurs montrent que les difficultés qui caractérisent ces mauvais compreneurs se situent au niveau des processus descendants, orientés vers la compréhension, et notamment dans le traitement des marques anaphoriques. Or, selon les tenants du modèle interactionniste (Chauveau, Rémond & Rogovas-Chauveau, 1994), « lire c'est à la fois décoder et comprendre...et contrôler son activité ». Les processus descendants joueraient de ce fait un rôle d'autant plus déterminant que ce sont eux qui permettent le contrôle de l'activité. L'étude de Erlich et ses collaborateurs (1993) montre en effet que les difficultés des mauvais compreneurs sont liées à des déficiences de contrôle métacognitif. Comparativement à leurs condisciples bons compreneurs, ils modulent moins leur vitesse de lecture, ne relisent presque jamais le texte, et sont moins gênés par les incohérences du texte. Pour Fayol (1992, 97), les faibles lecteurs abordent les textes avec une certaine passivité : « ces lecteurs se conduisent face à un texte écrit comme ils procéderaient face à un monologue oral impossible à maîtriser ou à réguler ».

Enfin, une étude menée par Goigoux (1998) auprès d'élèves en grande difficulté de lecture en fin de cursus primaire confirme que les lecteurs précaires ont effectivement développé une représentation erronée de la nature de l'activité de lecture et qu'ils se méprennent sur les procédures à mettre en œuvre face aux textes. Ils pensent qu'il leur suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre, et ignorent le rôle des stratégies de compréhension (représentations intermédiaires, de la mémorisation et de l'établissement des relations logiques qui vont au-delà du contenu explicite du texte) et du contrôle métacognitif. Selon l'auteur, ces difficultés trouveraient leur origine tout au long de la scolarité primaire durant laquelle les élèves auraient été confortés dans l'idée que la compréhension n'était pas le fruit d'un processus autonome (auto-régulé) mais qu'elle était sous la dépendance d'une tutelle externe.

Comme le souligne Rieben (1989), pour comprendre la transformation des processus en jeu dans l'acquisition de la lecture, il importe de s'intéresser aux mêmes sujets à travers le temps. On peut à cet égard regretter que de nombreuses études longitudinales prennent place entre la troisième maternelle et la fin de la première année primaire. Si le débutant lecteur et le lecteur expert ne peuvent être étudiés en usant des mêmes paradigmes expérimentaux, on ne voit pas en revanche ce qui contraint à limiter si souvent l'étude du développement des compétences de lecteurs au premier cycle primaire.

Le suivi des compétences en lecture au fil de la scolarité primaire constitue précisément l'un des objectifs majeurs de l'étude longitudinale *Grandir en l'an 2000*. Cette étude, menée depuis 1989 au sein du service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège, a permis de recueillir des données relatives à la maîtrise de la lecture, durant le parcours primaire de 116 élèves cibles. Le présent article s'attache à décrire les liens qui s'établissent entre les différents résultats recueillis en première, deuxième, quatrième et sixième primaire.

2 Méthodologie

2.1 Échantillon

L'échantillon de référence de cette étude comporte 116 sujets répartis dans 72 établissements scolaires. Tous sont nés en 1989 et sont suivis depuis lors sur le plan scolaire, notamment au plan du développement des compétences en lecture. L'échantillon se compose de 60 garçons et de 56 filles, ne présentant pas de retard scolaire. Il présente une distribution normale au niveau du QI à cinq ans et du niveau socio-économique.

2.2 Instruments

2.2.1 L'épreuve de première année

En première année primaire, les enfants ont été testés à deux reprises, en décembre (*prétest*) et en mai (*post-test*). L'épreuve administrée est le *test de lecture pour le cours préparatoire de Pasquier* (TLCP). Elle se compose de huit parties ou sous-tests : quatre sous-tests où l'enfant doit écrire sous dictée (voyelles écrites, consonnes écrites, mots écrits, texte écrit) et quatre sous-tests où il s'agit de décoder (voyelles lues, consonnes lues, mots lus, texte lu). Dans les sous-tests de lecture de voyelles et de consonnes, l'élève doit identifier

parmi plusieurs choix proposés, l'item lu par l'enseignant. La lecture de mots consiste à apparier des mots avec des dessins qui y correspondent. Et le texte comporte XXX phrases contenant des éléments d'information relatifs à la description d'une maison, que l'enfant doit représenter par un dessin. La passation n'excède pas une heure. Le total de ces huit sous-tests constitue le score global au test.

2.2.2 L'épreuve de deuxième année

En deuxième année primaire, un bilan du niveau de maîtrise des compétences en français a été effectué sur la base d'un outil mis au point par les chercheurs en collaboration avec l'Inspection du réseau de la Communauté française, construit à partir d'une sélection des compétences de base issues du document *Socles de compétences* (Mahoux, 1994). Les épreuves ont été réparties en quatre séances sur une semaine. Le test se compose de 63 items répartis en 14 activités. Plus de la moitié des activités font référence à un livre entier intitulé *Les petits gourmands*, que les élèves doivent lire seuls et manipuler pour pouvoir répondre aux questions. On calcule pour chaque élève le pourcentage de réponses correctes qu'il a fournies à l'ensemble de l'épreuve.

2.2.3 L'épreuve de quatrième année

Le test administré en quatrième année primaire est adapté de l'enquête sur les compétences en lecture menée en Communauté française dans le cadre de *l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire* (Lafontaine, 1991). Il contient différents types de supports écrits : des textes informatifs, des textes narratifs et des documents. Il comporte un nombre important d'items (68) dont la plupart proposent des réponses à choix multiples, et fait intervenir différents processus de lecture. Les items relatifs aux textes informatifs et narratifs peuvent être classés en trois niveaux de difficultés selon la forme que prend la réponse correcte. La conduite de lecture la plus simple consiste à repérer (dans un choix proposé) une réponse correcte *contenue dans le texte de manière littérale*. Dans le niveau intermédiaire, la réponse correcte est également contenue dans le texte mais *exprimée dans d'autres mots*. Enfin, le niveau de difficulté supérieur consiste à identifier une réponse correcte *non contenue dans le texte*, ce qui implique pour l'élève d'aller au-delà du contenu strict du texte pour effectuer une inférence. Les items relatifs aux documents font principalement intervenir deux types de conduites : la première consiste simplement à *repérer* (localiser) une information, la seconde implique en plus

un *traitement* de l'information du texte (compter, inférer, comparer des données ou des informations).

2.2.4 L'épreuve de sixième année

Le test mis au point pour la sixième année primaire poursuit un double objectif : premièrement, il constitue un indicateur de la maîtrise de différents processus de lecture, tels que l'inférence, l'identification de l'idée principale ou l'élaboration d'une compréhension personnelle du texte. Le test brasse différents types d'écrits : des textes narratifs (certains longs et d'autres plus courts), des textes informatifs et différents documents. L'épreuve de sixième se singularise également par la présence de 13 questions ouvertes dont le codage permet de distinguer des niveaux de qualité de réponses correctes. Ce test vise en outre une *estimation du progrès accompli* par les élèves cibles depuis le test de lecture de 4e primaire. Cette mesure s'effectue au moyen d'une série d'items repris de l'épreuve de lecture administrée en quatrième primaire (ancrage). Cet aspect de l'épreuve revêt un caractère essentiel dans le suivi des compétences en lecture, puisqu'elle permet d'observer les progrès accomplis par les élèves au terme de deux années scolaires. L'épreuve comporte 71 items répartis en trois carnets dont le temps de passation maximum est fixé à 60 minutes.

3 Résultats : mise en relation des quatre épreuves

L'étude de l'évolution des résultats à l'ensemble des épreuves de lecture administrées durant le cursus primaire limite les analyses aux sujets pour lesquels on dispose de l'ensemble des informations. Les résultats qui suivent concernent 116 élèves cibles.

L'évolution du type de supports écrit contenus dans les épreuves contraint le chercheur à prendre en compte la complexité croissante de la réponse correcte. En première et en deuxième années, il est assez simple de définir ce qui est correct de ce qui ne l'est pas. Le score de lecture est par conséquent établi en totalisant le nombre de réponses correctes obtenues par l'élève. En quatrième et en sixième années primaires, les réponses correctes peuvent couvrir différents niveaux qualitatifs, qui attestent la mise en œuvre de différents processus de lecture. C'est la raison pour laquelle le score est produit par une analyse de Rasch qui prend en compte la probabilité (fixée à 0,50) pour un élève de réussir un item d'une difficulté donnée. L'information fournie par ce type d'indice permet d'estimer la compétence des sujets en tenant compte de la difficulté des items.

| | Nombre de sujets | Moyenne au test de lecture | Écart-type | Minimum | Maximum |
|--------------------|------------------|----------------------------|------------|---------|---------|
| Score prétest 1P | 116 | 55,43 | 26,91 | 10 | 141 |
| Score post-test 1P | 116 | 109,57 | 26,07 | 33 | 142 |
| Score 2P | 116 | 84,79 | 10,16 | 43 | 100 |
| Score 4P | 116 | 1,62 | 0,87 | -0,96 | 3,52 |
| Score 6P | 116 | 1,67 | 0,58 | -0,53 | 2,88 |

Tableau 1 : Effectif, Moyenne, Écart Type, Minimum et Maximum pour les Épreuves de Lecture de Première, Deuxième, Quatrième et Sixième Années Primaires

La mise en relation de ces quatre épreuves est guidée par trois questions :

1. Les élèves occupent-ils une position relative semblable d'une année à l'autre ?
2. Dans quelle mesure la réussite aux épreuves de première, deuxième et quatrième années permet-elle de prédire la réussite à l'épreuve de sixième année ?
3. Quels liens peut-on établir entre les sous-tests de l'épreuve de Pasquier (première année primaire) et les épreuves de deuxième, de quatrième et sixième primaires ?

3.1 Les élèves occupent-ils une position semblable d'une année à l'autre?

Un score relatif faible à l'épreuve de première année va-t-il de pair avec un score relatif faible en deuxième année ? Le calcul du lien qui s'établit entre les scores que les élèves obtiennent aux différentes épreuves permet de questionner la stabilité relative du classement des élèves aux tests. En première année primaire, deux résultats sont pris en compte : le score au *prétest* (décembre) qui représente en quelque sorte un niveau initial, et le *post-test* (mai). Ces deux résultats sont liés de manière significative ($r = 0,63$; $p = 0,0001$). Le score au *prétest* de première est lié de façon significative au test de deuxième année ($r = 0,3$; $p = 0,0001$), de quatrième année ($r = 0,32$; $p = 0,0003$) et au score de sixième année ($r=0,25$; $p=0,006$). Si le classement établi par le niveau initial se maintient *très partiellement* jusqu'en sixième année, on voit que le lien entre le *prétest* et les résultats aux différentes épreuves de lecture diminue au fil du temps. Le score au *post-test* de première année présente un

pattern de relation avec les épreuves ultérieures tout à fait identique puisque le lien avec le critère s'élevé à 0,44 ($p < 0,0001$) en deuxième année, à 0,35 ($p < 0,0001$) en quatrième année et à 0,20 ($p = 0,02$) en sixième année primaire.

Le score obtenu à l'épreuve de maîtrise en fin de deuxième année apparaît nettement plus lié aux deux épreuves suivantes. Il est lié de façon significative à l'épreuve de quatrième année ($r = 0,58$; $p < 0,0001$) et à celui de sixième année ($r = 0,53$; $p < 0,0001$).

| | Prétest 1P | Post-test 1P | Score 2P | Score 4P |
|---------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Post-test 1 P | 0,63 0,0001 | | | |
| Score 2P | 0,35 0,0001 | 0,44 0,0001 | | |
| Score 4P | 0,32 0,0003 | 0,35 0,0001 | 0,58 0,0001 | |
| Score 6P | 0,25 0,006 | 0,20 0,02 | 0,53 0,0001 | 0,55 0,0001 |

Tableau 2 : Corrélations entre les Scores aux Épreuves de Lecture de Première, Deuxième, Quatrième et Sixième Années Primaires

3.2 Dans quelle mesure la réussite aux épreuves de première, deuxième et quatrième année prédit-elle la réussite à l'épreuve de sixième année ?

La valeur prédictive des différentes épreuves permet d'approcher la marge de variation possible d'une épreuve à l'autre. Si le niveau de réussite de sixième année était hautement prévisible dès la première année primaire, la marge d'influence de l'école serait anormalement réduite. Ces analyses sont effectuées en deux temps. Dans le Tableau 2, le poids des épreuves est d'abord envisagé pour chacune des épreuves considérées indépendamment les unes des autres, au moyen de quatre analyses de régression simples. De façon assez logique, c'est le résultat obtenu à l'épreuve la plus proche dans le temps qui présente le meilleur pouvoir prédictif. Le tableau montre ainsi que 32% des variations du score de sixième année s'expliquent par le score à l'épreuve de quatrième année. Le score de deuxième année permet de prédire celui de sixième dans des proportions très proches (28%). Par contre, l'information contenue dans les épreuves de première année ne rend compte que d'une très faible part de

variance de l'épreuve de sixième année. En outre, la part de variabilité prise en compte par le *prétest* ($r^2 = 0,06$; $p = 0,006$) est légèrement supérieure à celle contenue dans le *post-test* de première année ($r^2 = 0,04$; $p = 0,02$).

| | Part de variance de chacune des épreuves isolées : R^2 | F | p |
|--------------|--|-------|--------|
| Prétest 1 P | 0,06 | 7,85 | 0,006 |
| Post-test 1P | 0,4 | 4,84 | 0,03 |
| Score 2P | 0,28 | 45,08 | 0,0001 |
| Score 4P | 0,32 | 53,03 | 0,0001 |

Tableau 3 : Part de Variance du Score de 6^e Année Expliquée par les Scores de Première, Deuxième et Quatrième Années

Une autre façon d'évaluer l'information contenue dans les différentes épreuves de lecture consiste à introduire les prédicteurs les uns après les autres dans l'analyse afin d'observer l'enrichissement apporté au fil du temps par chacun d'entre eux dans la prédiction du score de sixième année (Tableau 4). Introduit dans une première étape de l'analyse, le score du *prétest* de première année permet de prédire 6% de la variance du score de sixième année primaire. Si l'ajout du *post-test* n'enrichit pas le modèle, celui du score de deuxième année permet, quant à lui, d'accroître de manière significative la part de variance expliquée du score de sixième année (23%). Ces trois résultats rendent compte de 29 % de variabilité du critère de sixième année. Enfin l'introduction du score de quatrième année permet d'atteindre un total de 38 % de variance expliquée (soit un d'enrichissement de 9% de variance expliquée).

Afin de mieux comprendre les relations qui s'établissent entre, d'une part, les capacités évaluées en début et en fin première année et l'épreuve de sixième année, les résultats aux quatre sous-tests de l'épreuve de Pasquier sont à présent détaillés.

| Étapes dans l'introduction des prédicteurs | Part d'enrichissement de variance expliquée ⁵ | p |
|--|--|--------|
| Prétest 1 P | 0,06 | 0,006 |
| Prétest 1 P + post-test 1P | 0,0002 | 0,47 |
| Prétest 1 P + Post-test 1P + Score 2P | 0,23 | 0,0001 |
| Prétest 1 P + Post-test 1P + Score 2P + Score 4P | 0,09 | 0,0001 |

Tableau 4 : Enrichissement de la Prédiction du Score de Sixième Année à Chaque Étape Explicative

3.3 Quels liens peut-on établir entre les sous-tests de l'épreuve de Pasquier (première année primaire) et les épreuves de deuxième, de quatrième et sixième primaire ?

Pour affiner l'étude de l'effet des processus de décodage sur le développement de la compréhension au fil de l'enseignement primaire, les résultats des élèves aux quatre sous-tests relatifs à la lecture de voyelles (VL), de consonnes (CL), de mots (ML), et de texte (TL) sont mis en relation avec les épreuves de compréhension administrées en deuxième, quatrième et sixième primaire. Un examen préalable des liens qui s'établissent entre les sous-tests de l'épreuve de Pasquier administrés en début (décembre) et en fin (mai) de première année primaire (Tableau 5) montre deux tendances majeures. Premièrement, alors que les résultats aux sous-tests de lecture de mots et de texte apparaissent fortement liés, tant au *prétest* ($r = 0,65$; $p < 0,0001$) qu'au *post-test* ($r = 0,52$; $p < 0,0001$), le lien entre la lecture de consonnes et de voyelles établi au *prétest* ($r = 0,44$; $p < 0,0001$) s'affaiblit au *post-test* ($r = 0,26$; $p = 0,003$). Deuxièmement, la mise en relation des résultats relatifs au *prétest* et au *post-test* montre que parmi les quatre mesures relatives au *prétest*, seule la lecture de consonnes établit des liens significatifs avec l'ensemble des résultats obtenus au *post-test*.

Le Tableau 6 présente les corrélations entre les résultats des sous-tests de l'épreuve de Pasquier et ceux des épreuves de compréhension en lecture de deuxième, de quatrième et de sixième années. Pour chacun des sous-test de première année, les résultats du *prétest* et du *post-test* sont présentés.

| | | Prétest | | | | Post - test | | | |
|---|-----------|----------|-----------|---------|-------|-------------|-----------|---------|-------|
| | | Voyelles | Consonnes | Mots | Texte | Voyelle | Consonnes | Mots | Texte |
| P | Voyelles | 1 | | | | | | | |
| R | Consonnes | 0,44*** | 1 | | | | | | |
| E | Mots | 0,27** | 0,34*** | 1 | | | | | |
| | Texte | 0,25* | 0,22 | 0,65*** | 1 | | | | |
| P | Voyelles | 0,23* | 0,31** | 0,03 | -0,04 | 1 | | | |
| O | Consonnes | 0,22 | 0,30** | 0,01 | -0,01 | 0,26** | 1 | | |
| S | Mots | 0,33** | 0,47*** | 0,18 | 0,10 | 0,37*** | 0,44*** | 1 | |
| T | Texte | 0,25** | 0,47*** | 0,24* | 0,18 | 0,34** | 0,35*** | 0,53*** | 1 |

*** $p < 0,0001$; ** $p < 0,005$; * $p < 0,01$

Tableau 5 : Corrélations entre les Résultats aux Quatre Sous-Tests de l'Épreuve de Pasquier Relatifs au Prétest et au Pos-Test de Première Année Primaire

| | Sous-tests de Pasquier | 2° Primaire | 4° Primaire | 6° Primaire |
|------------------|------------------------|-------------|-------------|-------------|
| Prétest | Voyelles | 0,23** | 0,25** | 0,21 |
| | Consonnes | 0,32** | 0,32** | 0,29** |
| | Mots | 0,25* | 0,08 | 0,23* |
| | Texte | 0,16 | 0,06 | 0,14 |
| Post-test | Voyelles | 0,36*** | 0,21 | 0,24** |
| | Consonnes | 0,17* | 0,27** | -0,02 |
| | Mots | 0,43*** | 0,32** | 0,22* |
| | Texte | 0,40*** | 0,25** | 0,24** |

*** $p < 0,0001$; ** $p < 0,005$; * $p < 0,01$

Tableau 6 : Corrélations entre les Sous-Tests de l'Épreuve de Pasquier et les Épreuves de Lecture de Deuxième, Quatrième et Sixième Primaire

Quel que soit le moment où l'on situe le critère (deuxième, quatrième ou sixième primaire), le lien entre les résultats à l'épreuve de lecture de consonnes et le critère tendent à s'affaiblir entre le moment du *prétest* et celui du *post-test*. En revanche, on constate que le lien entre les résultats aux épreuves de lecture de mots et lecture de texte tend à s'intensifier au fil du temps.

Lorsque l'on prend en considération le niveau de lecture de deuxième année et les résultats du prétest de première année, c'est le sous-test de lecture de consonnes qui apparaît le plus lié au critère. Au moment du *post-test*, cette même épreuve est la moins liée des quatre au niveau de lecture de deuxième année ($r = 0,17$; $p = 0,06$). A ce stade, les compétences les plus liées au critère sont la lecture de mots ($r = 0,43$; $p = 0,001$) et la lecture de texte ($r = 0,40$; $p = 0,0001$). Les liens entre les sous-tests de première année et le niveau de lecture de quatrième année vont dans le même sens. Au moment du *prétest*, la lecture de consonnes est le sous-test le plus lié positivement aux résultats de quatrième année, tandis qu'au moment du *post-test*, la lecture de mot est davantage liée au futur niveau de lecture de quatrième année ($r = 0,32$; $p = 0,0004$). Enfin, pour ce qui est du score de lecture de sixième année, la lecture de consonnes constitue, au *prétest*, l'épreuve la plus proche du critère alors qu'au *post-test* elle n'y est plus liée de manière significative. La lecture de texte apparaît alors comme l'un des éléments les plus liés au critère ($r = 0,24$; $p = 0,007$). Pour éclairer le statut particulier de la lecture de consonnes au moment du *prétest*, l'effet des quatre sous-test sur le test de compréhension de sixième année est prédit en maintenant le QI sous contrôle (*analyse de régression de type Stepwise*). Les résultats montrent qu'au *prétest* et à QI équivalent, la lecture de consonnes ne contribue pas à l'explication du résultat de sixième année, alors qu'après six mois de scolarité (*post-test*), cette variable n'est plus entièrement masquée par le QI ($r^2 = 0,04$; $p = 0,01$).

Enfin, la lecture de voyelles se distingue de la lecture de consonnes dans la mesure où entre le *prétest* et le *post-test*, le lien qu'elle établit avec le futur niveau de compréhension de deuxième et de sixième année s'accroît. L'examen de la nature des items contenus dans ces deux sous-tests montre que parmi les 8 items relatifs aux voyelles, 5 visent la maîtrise de voyelles (/an/, /él/, /in/, /u/ et /ou/), et trois items sont construits sur le modèle : une semi-consonne + une voyelle (/ui/, /oua/ et /iou/). En revanche, les 19 items relatifs à ce que Pasquier définit comme la lecture de consonnes, correspondent tous en fait à la lecture de syllabes composée d'une ou de deux consonnes associées à la voyelle /a/.

En conclusion, plus on avance dans le cursus primaire, plus la position relative des élèves a de probabilités de se maintenir d'une épreuve à l'autre. Nos résultats montrent toutefois qu'il faut attendre la fin de la deuxième année primaire pour établir chez les élèves un niveau de compréhension qui présente un lien substantiel avec leur "futur" niveau de lecture de sixième année primaire. En effet, si le bagage avec lequel l'élève aborde le *prétest* de première année primaire présente un lien avec les résultats des épreuves de deuxième,

quatrième et sixième primaire, le résultat qu'il obtient au terme de la première année ne permet pas de mieux prédire ses futures capacités de compréhension en lecture. Toutefois, une analyse plus détaillée des procédures évaluée dans l'épreuve de Pasquier montre qu'au terme de la première année primaire, la capacité de décodage du texte est positivement liée au niveau de compréhension en lecture de sixième année, au même titre que le résultat à l'épreuve de lecture de voyelles.

4 Discussion

Si le test de lecture administré à nos élèves de première année ne peut être assimilé à une mesure de conscience phonologique, il n'en vise pas moins une mesure des processus visant à faire parler la graphie des mots (Brissiaud, 2001), facteur central des modèles psychologiques de l'apprentissage de la lecture de type bas en haut. Or, nombre de travaux issus de ce courant théorique affirment la valeur prédictive de facteurs tels que la conscience phonémique sur la compréhension en lecture mais ne vont pas au-delà de la première année primaire pour mesurer cette compréhension en lecture (Mann, 1989 ; Morais, 1994 ; Bryant, 1993 in Chauveau, 2001 ; Rego & Bryant, 1993 in Chauveau, 2001). Notre suivi de sujets au fil de la scolarité primaire montre le caractère tronqué de tout pronostic précoce des capacités de lecture qui ne prendrait appui sur d'autres éléments que la maîtrise du code et des capacités psycholinguistiques qui lui sont souvent associées. Sans nier le rôle joué par les mécanismes d'identification de mots dans le développement des compétences du lecteur, on ne peut en effet s'empêcher de relier les résultats des analyses relatives aux sous-tests de première année à la position tenue par certains défenseurs d'un modèle interactif de la lecture. On peut considérer que les sous-tests de lecture de consonnes et de voyelles visent la capacité à faire parler la graphie des mots écrits, tandis que la lecture de mots et de texte mettent œuvre la même capacité mais face à des unités signifiantes, qui constituent pour l'élève un horizon de sens, si maigre soit-il. Or, la mise en relation de ces résultats avec le développement des compétences de lecture montre, d'une part, que la capacité à décoder des mots et des textes devient au fil du temps un bon prédicteur du niveau de compréhension en lecture, et d'autre part, que la capacité à faire parler la graphie conserve un lien significatif avec le niveau de lecture de sixième année, à condition de se limiter à la maîtrise d'unités phonétiques ou syllabiques simples, telles que celles contenues dans l'épreuve de lecture de voyelles. Selon nous, le faible caractère prédictif des items contenus dans le sous-test de Pasquier relatif aux consonnes tient en effet à leur caractère complexe (conscience des phonèmes et de leur fusion) et peu fréquent

(peu de mots débutent par /sla/), qui contraint par conséquent l'enfant à un déchiffrement lettre à lettre. On touche ici à deux problématiques complémentaires: celles de la conscience phonique et de la reconnaissance des lettres. Pour la première, rappelons que plusieurs études montrent que sans l'accès au phonème, l'enfant ne peut développer un savoir lire, mais que l'usage exclusif de cette capacité au travers du déchiffrement lettre à lettre handicape le développement d'une lecture efficace (Brissiaud 2001; Goigoux, 2001). Nos résultats de deuxième et de sixième primaire tendent à conforter cette position. Concernant la seconde problématique, Ouzoulias (1991, 80) souligne que la connaissance des lettres de l'alphabet au début de l'année scolaire constitue la compétence la plus prédictive de la réussite en fin d'année (CP), toutefois, selon lui, ce n'est pas l'acquisition de cette connaissance isolée qui constitue le facteur prédictif mais «son intégration fonctionnelle dans un ensemble de connaissances portant sur d'autres unités de la langue écrite et notamment sur les mots». Le fait qu'en fin de première année la lecture de texte constitue un prédicteur du rendement de sixième année aussi bon que la lecture de voyelles constitue un second argument en faveur d'une approche intégrée de l'enseignement de la lecture, qui envisage le recours aux correspondances lettres-sons comme une stratégie de compréhension au service de la lecture de textes (Lapp & Flood, 1997).

5 Conclusion

Si comme l'affirme Terwagne (2000), la controverse entre l'approche par le son et l'approche par le sens est révolue, la recherche cognitive sur les facteurs qui conditionnent la réussite de l'apprentissage de la lecture doit alors s'inscrire dans un cadre théorique susceptible d'éclairer les praticiens sur le bien fondé d'une approche synergique par le son et par le sens.

Bien qu'il restreigne le nombre de facteurs cognitifs pris en considération, notre suivi longitudinal du développement des compétences en lecture d'un groupe de sujets au long de leur scolarité primaire permet néanmoins d'approcher le rôle de la maîtrise des correspondances grapho-phonétiques dans le développement du savoir lire au terme de l'enseignement primaire. La mise en relation des résultats obtenus par ces élèves cibles à des épreuves de lecture standardisées administrées en première, deuxième, quatrième et sixième primaire, montre qu'on ne peut pronostiquer de manière fiable le niveau de compréhension qui sera atteint en sixième année primaire avant le terme de la deuxième primaire. A ce moment, les procédures évaluées impliquent l'intégration d'informations contextuelles, syntaxiques, lexicales et bien sûr

grapho-phonétiques. Au terme de la première année primaire, deux constats nous paraissent plaider en faveur d'un modèle interactif de l'apprentissage de la lecture. Premièrement, le développement des compétences de lecture à long terme n'est pas étranger à la capacité de se servir du contexte linguistique, c'est à dire à s'appuyer sur ses connaissances en matière d'organisation des lettres (lecture de voyelles), en matière d'orthographe, ou de syntaxe (lecture de mots et de texte). Deuxièmement, la capacité isolée de décodage lettre à lettre (épreuve de lecture de consonnes) ne semble pas constituer un levier majeur de la réussite de l'apprentissage de la lecture-compréhension.

Notes

1. Les huit items sont : /an /, /iou /, /é /, /in /, /oua /, /u /, /ou /, /ui /.
2. /ja /, /va /, /za /, /sta /, /pta /, /vra /, /spa / et /sla / constituent des exemples des 18 items.
3. Convention 242/96 : *Mise au point d'un dispositif de pilotage des établissements scolaires dans l'enseignement fondamental et officiel de la Communauté française de Belgique*. Equipe de recherche : V. de Landsheere, M. Demeuse & D.Lafontaine.
4. La méthode consiste à estimer le score des élèves comme le paramètre d'une fonction logistique qui maximise la vraisemblance d'observer les réponses formulées par les élèves (*Maximum Likelihood Estimation*). Plus simplement le score est le point de la courbe qui situe le niveau auquel les items ne sont plus réussis dans 50 % des cas.
5. L'enrichissement est calculé en déduisant les r^2 des quatre étapes de l'analyse de régression multiple.
6. Le seuil de signification est fourni par le *Modèle Général Linéaire* (type 1 SS).

Bibliographie

- BRISSIAUD, D., 2001. La capacité à faire parler le contexte: quelle contribution à la réussite? In: G. CHAUVEAU (Ed.), *Comprendre l'apprenti lecteur*. Paris: Retz, 46-71.
- CHAUVEAU G., M. RÉMOND & E. ROGOVAS-CHAUVEAU, 1993. *L'enfant apprenti lecteur*. Paris: L'Harmattan.
- CHAUVEAU, G., 2001. *Comprendre l'enfant apprenti lecteur. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*. Paris: Retz.

- EHRlich, M.-F., M. RÉMOND & H. TARDIEU, 1993. Composantes cognitives et métacognitives de la lecture : Le traitement des marques anaphoriques par des enfants bons et mauvais compreneurs. In : J.-P. JAFFRÉ, L. SPRENGER-CHAROLLES & M. FAYOL (Eds.), *Lecture-écriture : acquisition. Les Actes de la Villette*. Paris : Nathan, 278-298.
- FAYOL, M., 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : Presses Universitaires de France.
- GOIGOUX, R., 1998. Apprendre à lire : de la pratique à la théorie. In : M. BRIGAUDIOT & R. GOIGOUX (Eds.), *A la conquête de l'écrit. Repères*, 18, 147-162.
- LAFONTAINE, D., 1996. *Performances en lecture et contexte éducatif. Enquête internationale menée auprès d'élèves de 9 et 14 ans*. Bruxelles : De Boeck.
- LAPP, D. & J. FLOOD, 1997. Where's the phonics ? Making the case (again) for integrated code instruction. In : *The reading teacher*, 50, 8, 696-700.
- MANN, V., A., 1989. Les habiletés phonologiques : prédicteurs valides des futures capacités en lecture. In L. RIEBEN & Ch. PERFETTI (Eds.), *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 221-240.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE., 1999. *Socles de compétences. Enseignement fondamental et premier degré de l'enseignement secondaire*. Bruxelles.
- MORAIS, J., 1994. *L'art de lire*. Paris : Odile Jacob.
- OUZOULIAS, A., 1998. *L'apprenti lecteur en difficulté. : évaluer, comprendre, aider*. Paris : Retz.
- PASQUIER, D., s.d. *Test de lecture pour cours préparatoire -TLCP-Manuel*.
- RIEBEN, L., 1989. Analyse cognitive des difficultés d'apprentissage de la lecture. In : *Psychologie Française*, 34, 4, 236-270.
- RIEBEN, L., 1993. *Production écrite en situation de classe et acquisition de connaissances lexicales*. In J. P. Jaffré., J.-P. JAFFRÉ, L. SPRENGER-CHAROLLES & M. FAYOL (Eds.), *Lecture-écriture : acquisition. Les Actes de la Villette*. Paris : Nathan.
- TERWAGNE, S., 2000. Apprendre à lire : La réconciliation du son, de la lettre et du sens. In : *Caractères*, 2, 6-19.

Résumé

Cette étude développementale des compétences en lecture s'inscrit dans une étude longitudinale menée auprès d'un échantillon de 116 sujets cibles de la Communauté française. La valeur prédictive des capacités de décodage sur

le niveau de compréhension atteint en fin de cursus primaire est étudiée au moyen de quatre épreuves standardisées, administrées aux sujets cible au long de la scolarité primaire (en première, deuxième, quatrième et sixième primaire). En première année, le *test de lecture pour cours préparatoire* (TLCP) de Pasquier, qui vise notamment la maîtrise des capacités de décodage, est administré à deux reprises en décembre (*prétest*) et en mai (*post-test*). Les résultats montrent qu'il faut attendre la fin de la deuxième année pour obtenir un prédicteur valide des compétences développées en sixième primaire. Ils mettent néanmoins en évidence qu' *en première année*, la capacité à identifier des mots, et à traiter des unités plus larges, telles qu'un texte écrit, présente une valeur prédictive au moins aussi bonne que la maîtrise des processus de décodage. Enfin, l'observation des liens qui s'établissent, en fin de première année, entre le sous-test du TLCP relatif à la lecture de consonnes et l'épreuve de sixième année, démontre qu'en fin de scolarité primaire, la capacité isolée de déchiffrer lettre à lettre, cesse d'être liée de manière significative au rendement en lecture.

Abstract

This developmental research on reading comprehension skills takes place in a broader longitudinal survey conducted on a sample of 116 subjects of the French speaking Community of Belgium. The statistical predictive value of the decoding abilities on the reading comprehension performance level at the end of the primary education (grade 6), is assessed by means of four standardized reading tests, administered to the subjects at different moments of their primary schooling (grade 1, grade 2, grade 4 and grade 6). At the grade 1 moment, the reading test (*Test de lecture pour cours préparatoire* de Pasquier) was administered twice, in December (pretest) and in May (post-test). Results show that any valid predictor of the reading skills developed in grade 6 cannot be found before the end of the grade 2. However, results indicate that, in grade 1, the ability to identify a word and to make sense of broader units, such as short texts, has a statistical validity which is as good as the ability to use decoding processes. Finally, at the end of grade 1, correlation analyses between the subtest score dealing with the ability to read aloud consonants and the grade 6 reading comprehension test, show that at the end of primary education, the ability to decode isolated graphemes is no longer significantly related to reading comprehension achievement.

Samenvatting

De hier gerapporteerde studie onderzoekt de ontwikkeling van de leesvaardigheid en is deel van een longitudinaal onderzoek bij een staal van 116 kinderen (Franstalige Gemeenschap, België). De voorspellende waarde van de decodeercapaciteiten op het vlak van leesbegrip bereikt op het eind van het basisonderwijs wordt onderzocht met behulp van vier gestandaardiseerde toetsen die afgenomen werden in de loop van de schoolloopbaan van de proefpersonen (in het eerste leerjaar, het tweede, het vierde en het zesde). In het eerste leerjaar werd een test afgenomen die precies de decodeervaardigheid meet (*Test de lecture pour cours préparatoire*, Pasquier) en wel op twee momenten, met name in december (pretest) en mei (posttest). De resultaten geven aan dat tot het eind van het tweede leerjaar dient gewacht alvorens een geldige predictor voor de leesvaardigheid in het zesde leerjaar te bekomen. Toch blijkt tevens dat in het eerste leerjaar, de vaardigheid om woorden te identificeren, en die om grotere gehelen (zoals een tekst) te behandelen, op zijn minst een even goede predictieve waarde hebben als de beheersing van decodeerprocessen. Tenslotte kan uit het verband dat geobserveerd wordt tussen, enerzijds, een subtest van de *Test de lecture pour cours préparatoire* gericht op het lezen van consonanten en, anderzijds, de leestaak voor het zesde leerjaar, afgeleid worden dat op het einde van de basisschool er geen betekenisvolle relatie meer bestaat tussen de vaardigheid om geïsoleerd grafemen te ontcijferen en de prestaties in begrijpend lezen.

P. Schillings est Licenciée en Sciences de l'Éducation. Chercheuse au Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège, elle collabore à la recherche longitudinale Grandir en l'An 2000 et achève une thèse de doctorat sur les facteurs qui favorisent le développement des compétences en lecture.

Adresse : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Département Éducation et formation, Pédagogie théorique et expérimentale, Université de Liège, boulevard du Rectorat, 5 (B32), B-4000 Liège, Belgique.

Courriel: patricia.schillings.ulg.ac.be