

CAPACITÉS MÉTALINGUISTIQUES ET LECTURE QUELS LIENS ?

Jean Émile GOMBERT, Christine GAUX, Elisabeth DEMONT
Université de Bourgogne
LEAD/CNRS (URA D1838)

Résumé : Le présent article décrit un certain nombre d'exercices métalinguistiques et met en liens les performances à ces exercices avec l'efficacité de la lecture à différents niveaux d'apprentissage et d'expertise, de l'école maternelle au collège. Les résultats permettent de constater que les capacités métalinguistiques introduisent bien des différences dans une population de pré-lecteurs, comme dans les populations de lecteurs, qu'ils soient débutants ou confrontés depuis longtemps aux situations de manipulation de l'écrit.

Une analyse des nombreuses recherches scientifiques intéressant l'émergence des capacités métalinguistiques révèle que la plupart d'entre elles apparaissent à 6-7 ans (voir Gombert, 1990). Ainsi en est-il, par exemple : du dénombrement et de la segmentation phonémiques (par ex. taper sur la table autant de fois qu'il y a de phonèmes dans des mots présentés oralement, Liberman, Shankweiler, Fisher et Carter, 1974) et des identifications de règles syntaxiques violées dans des phrases agrammaticales (Berthoud-Papandropoulou et Sinclair, 1983).

Si ces capacités de manipulation intentionnelle de la structure linguistique (*i.e.* ces capacités métalinguistiques) sont généralement absentes avant l'apprentissage de la lecture, il a toutefois été montré que certaines d'entre elles peuvent être provoquées à partir d'environ 5 ans (mais difficilement avant) par le biais d'entraînements oraux adaptés (voir, Gombert, 1990, 1992). En fait, l'activité de lecture suppose une maîtrise métalinguistique en général inutile en dehors d'elle. Cette maîtrise semble apparaître à l'occasion de l'activité qui la nécessite, généralement l'apprentissage de la manipulation de l'écrit, mais occasionnellement des situations orales qui ont des exigences voisines, comme les tâches ludiques de décomposition des mots oraux.

Les capacités métalinguistiques orales se présentent donc, en quelque sorte, comme un "sous-produit" de l'apprentissage de la lecture. Il faut sans doute considérer que, contrairement à la conversation orale, la manipulation de l'écrit nécessite des connaissances explicites sur le langage et des capacités à en piloter pas à pas l'utilisation. En d'autres termes des capacités métalinguistiques véritables.

Ces données et analyses issues de la recherche fondamentale sont, à l'évidence, d'une grande importance pour qui s'intéresse à l'apprentissage de la lecture et aux situations didactiques susceptibles de faciliter cet apprentissage.

En effet, la lecture se présente comme une activité linguistique particulière dont les exigences métalinguistiques sont beaucoup plus fortes que la plupart des tâches de manipulation du langage oral. La tâche de l'apprenant confronté à l'écrit n'est donc pas restreinte à l'installation des capacités spécifiques au traitement des percepts linguistiques visuels, elle comprend également la mise en place de capacités de formalisation de la langue, notamment quant à ses aspects phonologiques et syntaxiques (voir Gombert, 1993).

Le présent article se propose d'étudier le lien entre les performances à un certain nombre d'exercices métalinguistiques et le niveau d'efficacité de la lecture à différents niveaux d'apprentissage et d'expertise, de l'école maternelle au collège.

Nous avons proposé à des élèves de différents âges et de différents niveaux de lecture (prélecteurs, lecteurs débutants, élèves de collèges, bon ou mauvais lecteurs) différentes tâches métalinguistiques destinées à estimer leurs capacités à porter attention aux aspects linguistiques formels (essentiellement phonologiques, et morpho-syntaxiques). Nous avons ensuite analysé les liens entre les performances métalinguistiques ainsi observées et l'évolution ultérieure ou concomitante des performances en lecture.

1. MÉTHODE

1.1. Populations et procédure

1.1.1. Population 1 (enfants)

23 enfants de Grande Section de maternelle, de langue maternelle française et sans retard dans leur scolarité, ont été suivis jusqu'à la fin du CE1. Ces enfants ont été classés, en fonction de leurs résultats à un test d'épreuves composites d'évaluation des aptitudes (NBA édité par le Centre de Psychologie Appliquée), en deux groupes : G1, "futurs bons lecteurs" ; G2, "futurs mauvais lecteurs".

1.1.2. Population 2 (adolescents)

30 élèves de langue maternelle française issus de deux classes de 6ème (normal ou avec soutien) ont été évalués en classe de 4ème ou de 5ème pour les redoublants (moyenne d'âge 14 ans 3 mois). Le choix de ces deux types de classes de 6ème permettait d'assurer une grande diversité des niveaux de lecture (écart de 5 années en niveau de lecture).

Les épreuves métalinguistiques dont les résultats sont rapportés dans cet article, ont été présentées en passations individuelles, toutes ces épreuves sont orales. L'évaluation de la compréhension et de la reconnaissance de mots du

test de Khomsi (voir plus bas la présentation des épreuves) ont fait l'objet d'une passation collective chez les adolescents.

1.2. Matériel

1.2.1. Épreuves métalinguistiques

1.2.1.1. Épreuves phonologiques

Plusieurs épreuves complémentaires supposées nécessiter différents niveaux de manipulation ont été utilisées afin d'évaluer les compétences phonologiques. Elles testent la capacité à identifier et manipuler les unités infra-lexicales : la syllabe et le phonème.

- DÉNOMBREMENT SYLLABIQUE

L'élève doit répéter un mot présenté oralement en séparant les syllabes. Les mots sont constitués de 1, 2 ou 3 syllabes : ex. *gel, maison, pantalon*.

- SUPPRESSION SYLLABIQUE

Il s'agit de supprimer la syllabe finale, initiale ou médiane de mots de 2 ou 3 syllabes (ex. *région, admirer, carrément*).

- PERMUTATION SYLLABIQUE

Il s'agit d'inverser les deux syllabes d'un mot : ex. *midi* => *dimi*.

- DÉNOMBREMENT PHONÉMIQUE

L'élève doit répéter un mot présenté oralement en énumérant les phonèmes. Le matériel est composé de :

- mots de 2, 3, 4, 5, 6 phonèmes : ex. *do, blé, coton, flacon, magasin*.
- mots de 1, 2, 3 syllabes : ex. *train, moteur, lavabo*.
- mots comportants des graphies simples ou des digraphes : ex. *car, neuf*.
- mots avec ou sans cluster : ex. *kilo, tribu*.

Ce matériel permet de distinguer les segmentations phonémiques des segmentations en lettres, en syllabes ou en attaque-rimes (*cl-ou*).

- SUPPRESSION PHONÉMIQUE

L'élève doit supprimer un phonème se trouvant au début, à la fin, ou au milieu du mot (ex. *lapin, fil, blé*). Le matériel comporte :

- des items dont le phonème à enlever correspond à une graphie simple (ex. *compagnon, couleur*).
- des digraphes consonantiques ou vocaliques (ex. *chapeau, guidon, écrivain, écriteau*).
- des clusters (ex. *groupement, clapotis*).

- PERMUTATION PHONÉMIQUE

L'élève doit inverser les deux phonèmes d'une syllabe biphonémique (*do* => *od*) comportant ou non un digraphe (*pain*).

1.2.1.2. Épreuves morpho-syntaxiques

Ces épreuves évaluent la capacité des sujets à manipuler de façon consciente les règles morphologiques et syntaxiques qui déterminent la grammaticalité des phrases.

- JUGEMENT / LOCALISATION / CORRECTION / RÉPLICATION / EXPLICITATION (les localisations, réplifications et explicitations ne sont demandées qu'aux adolescents).

Ces tâches ont pour objectif de :

JUGER : permettre au sujet de rejeter les phrases incorrectes sans avoir à les corriger ;

LOCALISER : vérifier que le sujet a identifié l'erreur ;

CORRIGER : vérifier que le sujet parvient à mettre en oeuvre les connaissances grammaticales adéquates ;

RÉPLIQUER : voir si le sujet est capable de reproduire l'agrammaticalité sur une phrase correcte (ex. tu dois faire la faute que tu as corrigée dans la phrase 'Élodie met sa manteau' dans la phrase correcte 'Charlotte pose son sac'). Il doit pour cela localiser l'erreur dans la phrase et repérer la règle non respectée pour reproduire la déviation à cette règle ;

EXPLICITER : voir si le sujet a une connaissance explicite de la règle non respectée.

Matériel (exemples) :

Agrammaticalités morphologiques :

Accord verbe-pronom personnel : *Vous lavons la vaisselle.*

Concordance le temps du verbe et l'adverbe de temps : *Hier, nous irons au cinéma.*

Agrammaticalité syntaxique :

Inversion de l'ordre des syntagmes : *jouons au ballon nous*

Inversion des constituants des syntagmes : *il chocolat le aime*

- CORRECTION GRAMMATICALE DE PHRASES ASÉMANTIQUES

Dans cette épreuve l'enfant doit corriger l'agrammaticalité de 16 phrases agrammaticales et asémantiques mais sans corriger leur anomalie sémantique. L'anomalie grammaticale (*i.e.* anomalie morphologique) et l'anomalie asémantique portent sur :

Soit le même mot : adjectif (ex. *l'éléphant est une petit bête*) ou substantif (ex. *Blanche-Neige est une sorcier*).

Soit deux mots différents : ex. *l'ours est une gros personne ; le gentil boulangère fait des saucisses*

1.2.2. Évaluation en lecture

- Test de l'Alouette de Lefavrais (enfants et adolescents).

Ce test, présenté à chaque session, permet le calcul d'un âge de lecture (*âge lexique*) qui est fonction du rapport entre la vitesse de la lecture orale et le nombre de fautes commises. C'est essentiellement un test des habiletés de décodage.

- Reconnaissance de mots du test de Khomsi (adolescents).

Ce test comporte des dessins d'objets ou d'animaux sous lesquels figurent des mots qui sont congruents ou non avec l'image, ou des non-mots homophones des mots corrects (ex. *ciso*) ou issus de leur déformation par transformation d'une lettre (voisins phonémiques et orthographiques, par ex. *grevouille*). Les sujets doivent dire si ce qui est écrit en dessous de chacune des images est bien, si cela correspond bien à l'image.

- Épreuve de compréhension de Khomsi (enfants)

Cette épreuve évalue la compréhension de phrases en situation de lecture. Elle est composée de 20 planches sur chacune desquelles se trouvent quatre images et une phrase. L'enfant doit lire la phrase puis désigner l'image lui correspondant.

- Test de compréhension (adolescents).

Le sujet doit lire des textes de 2 ou 3 phrases, puis répondre à des questions relatives à ces textes. Ces questions peuvent concerner :

- la présence d'un mot dans le texte,
- l'identification de l'idée principale,
- la capacité d'élaborer des inférences à partir des informations présentes dans le texte.

1.2.3. Test d'aptitude

- PM47 (enfants)

Il s'agit de séries de dessins géométriques devant être complétées par un des modèles proposés (choix multiple). A chaque fois, il existe une loi de série à découvrir à travers la disposition et la composition des différents dessins, ce qui nécessite d'analyser les différents éléments, d'isoler les invariants et de tenir compte des transformations. Cette épreuve, très sensible à l'organisation spatiale et indépendante du langage (pas besoin de justifier son choix) permet de mesurer les capacités d'analyse, de synthèse et de raisonnement, ainsi que l'aptitude à saisir des relations existant entre des figures.

- QI évalué avec le WISC-R (adolescents)

Ce test comporte des épreuves d'information, de vocabulaire, de complètement d'images, de détection de similitudes, d'arrangement d'images, d'arithmétique, de manipulation de cubes, d'assemblage d'objets, de compréhension, d'utilisation d'un code et de mémoire immédiate de chiffres.

- Vocabulaire (enfants)

Le sub-test du vocabulaire du WISC-R était présenté aux enfants pour évaluer leur niveau de vocabulaire général.

- Empan mémoriel (adolescents).

Il s'agit de restituer oralement des listes de 2,3,4 ou 5 mots ou non-mots composés de 2 ou 3 syllabes avec ou sans cluster.

2. RÉSULTATS

2.1. RÉSULTATS À L'ÉCOLE PRIMAIRE

2.1.1. Conscience phonologique, conscience syntaxique et accès à l'écrit

Tableau 1

Pourcentages de réussites aux différentes épreuves métalinguistiques en fonction du groupe et de la passation

	Mars GS		Janvier CP		Juin CP		Novembre CE1		Avril CE1	
	GS+	GS-	CP+	CP-	CP+	CP-	CE+	CE-	CE+	CE-
Dénombrement syll.	81,3	59,3*	74,2	69,6	80,4	73,7	86,3	77,9	87,1	79,5
Suppression syll.init	26,9	24,5	71,9	35,6**	86,9	73,1	90	61,5**	89,4	71,6
Suppression syll.fin.	36,3	29,3	70,6	50,9	83,8	60,1	81,9	62,9	76,9	67,3
Permutation syll.	42,5	5,3**	82,5	48,1**	87,5	57,2*	95	70,2*	88,8	69,2
Dénombrement phon.	0,5	0	54,4	35,1*	62,5	59,6	35,3	13,5*	35	20,1
Suppression phon.init.	1,9	0	26,3	15,9	80	50,5*	81,9	61,5	88,8	84,6
Suppression phon.fin.	33,8	5,9*	57,5	34,6**	73,8	63,9	72,5	63,9	77,5	71,6
Permutation phon.	0,6	0	44,4	23,6	76,3	50	80,6	61,1	86,3	80,3
Jugement	79,5	62,5*	90	77,1**	95,3	89,6*	91,6	87,9	97	94
Correction	39,5	19,6**	66,5	55,8	78,5	67,3*	85,2	70,9*	89,2	84,5
Correction asmtq	25	12	35,6	21,2	18,8	19,2	35,6	16,8	58,8	33,7

* p < .05 ; ** p < .01 ; + Bon lecteurs ; - Mauvais lecteurs

Comme le révèle le tableau 1, la répétition des mesures entre la Grande Section et le CE1 permet de constater une augmentation des performances aux épreuves phonologiques et syntaxiques. Cette augmentation, tout d'abord très importante entre la GS et le début CP puis entre le début de CP et la fin CP, est en revanche moins marquée entre la fin CP et le CE1. Par ailleurs apparaît une supériorité des performances obtenues aux épreuves syntaxiques par rapport aux épreuves phonologiques, tout au moins si on compare les performances en

jugement et correction à celles de manipulation de phonèmes. Cette supériorité apparaît dès la Grande Section (mars 1991).

La comparaison des performances en fonction du groupe d'appartenance révèle que, quelle que soit l'épreuve et quelle que soit la passation, les enfants du groupe "mauvais lecteurs" obtiennent des scores inférieurs à ceux du groupe "bons lecteurs". Les scores des mauvais lecteurs à certaines épreuves sont même inférieurs à ceux obtenus par les bons lecteurs lors de la session précédente (ex. dénombrement syllabique, permutation syllabique, correction de phrases asémantiques). Cependant, les analyses de variance réalisées sur les moyennes obtenues à chaque épreuve en fonction du groupe d'appartenance font apparaître que seules certaines différences sont statistiquement significatives (voir tableau 1).

2.1.2. Pouvoir prédictif des épreuves métalinguistiques

Nous avons par ailleurs réalisé des régressions à ordre fixé afin de contrôler l'effet de deux variables externes : QI non verbal et vocabulaire. La variable que l'on cherche à expliquer dans chaque régression correspond à l'un des deux tests de lecture (un test de lecture à haute voix, l'Alouette et le test de compréhension de Khomsi) présentés à différents moments de l'apprentissage de la lecture. Chaque régression contient trois variables explicatives entrées en trois étapes successives : PM47 puis PM47 + vocabulaire et enfin PM47 + vocabulaire + une épreuve métalinguistique. Les deux premières étapes sont destinées à contrôler la part expliquée par le QI non verbal et le niveau de vocabulaire dans les scores de lecture. Les différentes variables métalinguistiques, pour lesquelles on désire connaître la part expliquée ajoutée, sont entrées successivement en troisième position. **Ainsi, ces analyses permettent de déterminer si la conscience phonologique et la conscience morpho-syntaxique mesurées en Grande Section en mars prédisent les performances ultérieures en lecture après que l'influence du QI non verbal et du vocabulaire ait été contrôlée.** De cette façon, si la troisième et dernière variable explicative entrée (i.e. une des épreuves métalinguistiques) explique une part significative de la variance, on peut être sûr qu'il s'agit bien d'une relation spécifique entre les variables prédictives et la variable dépendante (scores à un test de lecture) indépendamment de l'intelligence non verbale ou du vocabulaire.

2.1.2.1. Pouvoir prédictif des épreuves métaphonologiques

*** Décodage**

Cette analyse montre qu'aucune performance phonologique n'est significativement reliée avec les capacités de décodage au début de l'apprentissage de la lecture (test de l'Alouette, Janvier du CP). En revanche, l'épreuve de **permutation phonémique** prédit les performances de décodage des mots en fin de CP.

*** Compréhension**

Deux mesures métalinguistiques recueillies en Grande Section apparaissent reliées significativement aux performances obtenues au test de compréhension en lecture (Test de Khomsi) deux ans plus tard en CE1 :

- L'épreuve de **suppression de la syllabe finale** prédit les scores en compréhension en Novembre du CE1.

- Les performances au test de compréhension passé en Avril du CE1 sont quant à elles prédites par l'épreuve de **permutation syllabique**.

2.1.2.2. Pouvoir prédictif des épreuves métasyntactiques

* Décodage

Une épreuve syntaxique est reliée significativement aux performances obtenues au test de décodage en Novembre du CE1 : il s'agit de l'épreuve de **correction grammaticale de phrases asémantiques et agrammaticales**.

* Compréhension

Les performances au test de compréhension mesurées en fin de CE1 (avril) sont prédites par deux épreuves syntaxiques (**jugement** et **correction**).

Enfin, la réalisation d'une régression à ordre fixé à quatre étapes permet d'établir que la relation entre l'épreuve de permutation syllabique et les performances en compréhension disparaît si l'épreuve de jugement grammatical est entrée en troisième position dans la régression à ordre fixé. **Cette mesure phonologique ne contribue donc pas aux performances en compréhension indépendamment de la mesure syntaxique.**

2.2. Résultats au collège

2.2.1. Liens entre épreuves métalinguistiques et lecture

* Décodage

Chez les collégiens, nous avons calculé les corrélations entre les différentes mesures recueillies pour essayer de déterminer si les mauvais lecteurs présentaient des particularités quant à leurs compétences métalinguistiques.

Phonologie et lecture :

La **permutation syllabique** est liée au nombre de fautes de lecture dans le test de l'Alouette. Cette épreuve qui nécessite une segmentation et une permutation de deux syllabes, est échouée par les élèves les moins habiles en lecture orale.

La **suppression syllabique** est corrélée au temps de lecture de l'Alouette. Les lecteurs les plus lents obtiennent les scores les plus faibles. Cette tâche nécessite une localisation de la syllabe, une segmentation, puis une suppression.

Les élèves dont le décodage est difficile (lents) échouent aux épreuves syllabiques les plus complexes c'est-à-dire lorsque plusieurs tâches sont à réaliser simultanément.

La **tâche de dénombrement phonémique** corrèle avec le temps de lecture du texte de l'Alouette. **Les lecteurs les plus lents obtiennent en général des scores les plus faibles en dénombrement phonémique.** Ils réalisent en fait des dénombrements syllabiques ou en unités intermédiaires entre la syllabe et le phonème. **Ils rencontrent donc des difficultés à repérer les phonèmes.** Cette

même tâche corrèle également avec le score de détection de non-mots voisins phonologiques et orthographiques des noms correspondant aux images (par exemple *binyclette*, sous l'image d'une bicyclette) dans le test de reconnaissance de mots de Khomsi.

De même, les épreuves de **permutation phonémique** et de **suppression phonémique** sont liées avec le score au test de l'Alouette et plus particulièrement avec la vitesse de lecture.

Syntaxe et lecture :

Les tâches syntaxiques supposées les plus complexes, **réplication** et **explicitation**, corrèlent avec les performances au test de l'Alouette et avec les erreurs orthographiques et phonologiques du test de reconnaissance de mots de Khomsi. **Ces tâches nécessitent une prise de conscience de l'agrammaticalité et une reconnaissance explicite de l'erreur. Les élèves dont le temps de lecture est long avec un nombre de fautes élevé ont des difficultés à reproduire l'agrammaticalité sur une phrase correcte.**

* Compréhension

Les trois aspects de la lecture testés lors de l'épreuve de compréhension de texte requièrent des compétences différentes. En effet **les trois évaluations de la compréhension 1) détection et rappel d'un mot, 2) compréhension et mémorisation d'une idée du texte, 3) capacité à élaborer une inférence (voir plus haut la présentation des épreuves), ne sont pas corrélées entre elles.** Les liens avec les épreuves métalinguistiques sont les suivantes.

Phonologie et lecture :

Parmi les épreuves phonologiques, les épreuves de **permutation phonémique** corrèlent avec la tâche consistant à dire si un mot appartient au texte lu. Les exercices de **suppression** et de **dénombrement phonémique** sont corrélés avec la tâche d'extraction d'une idée du texte. Enfin, la **suppression d'un phonème médian** est liée à la capacité à élaborer une inférence.

Syntaxe et lecture :

Parmi les épreuves syntaxiques, **les exercices de jugement et de correction d'agrammaticalités insérées dans des phrases asémantiques sont corrélés avec la tâche consistant à dire si un mot appartient au mot qui est lu.**

Les épreuves syntaxiques les plus complexes : la réplication et l'explicitation sont corrélées avec la capacité à élaborer une inférence. Ainsi la possibilité de porter son attention sur la structure morpho-syntaxique du langage semble faire défaut au plus mauvais lecteurs.

2.2.2. Poids des compétences métalinguistiques dans l'explication des scores de lecture

Afin de déterminer le poids réel des compétences métalinguistiques, mesurées par les épreuves langagières, dans les performances en lecture, des analyses de régression ont été utilisées. Comme ce qui a été fait pour les enfants (voir plus haut), mais cette fois ci en travaillant sur des mesures recueillies de façon contemporaine, nous avons fait entrer dans le modèle de régression le QI,

le vocabulaire puis successivement chacune des épreuves langagières, ce qui permet d'enlever la part du QI et du vocabulaire dans l'explication du score de lecture.

* **Décodage**

Deux épreuves phonémiques sont explicatives du temps de lecture du texte de l'Alouette : les tâches de **suppression des phonèmes final et médian**. Ainsi, il se confirme que **les lecteurs les plus lents sont ceux qui sont peu habiles dans les manipulations phonémiques**.

* **Compréhension**

Les épreuves de **permutation syllabique** et de **correction grammaticale de phrases asémantiques** expliquent de façon significative les scores relevés dans l'épreuve qui consiste à déterminer si un mot était présent dans le texte.

Aucune épreuve ne contribue à l'explication des scores de l'épreuve relative à l'identification de l'idée principale. Il s'avère en fait que les épreuves qui corrôlaient avec cet indicateur de compréhension ne sont pas en elles-mêmes les variables explicatives des différences constatées. En effet, les régressions révèlent que **le facteur explicatif majeur de cette capacité à gérer la dimension conceptuelle du texte est le niveau intellectuel général** tel qu'il est mesuré par le WISC.

Enfin, parmi les épreuves métalinguistiques, seule l'épreuve syntaxique d'**explicitation** explique de manière significative la capacité à déterminer si une phrase constitue une inférence compatible avec le texte.

3. **RÉSULTATS GLOBAUX**

L'entrée à l'école élémentaire permet aux enfants de faire en six mois des progrès considérables, particulièrement dans le domaine de **la conscience phonologique dont le déclencheur principal semble ainsi bien être l'accès à l'écrit et à la lecture**. De plus, la constatation de l'absence de performances maximales dès les premiers mois d'apprentissage de la lecture est en faveur de l'hypothèse d'un développement progressif de l'habileté métaphonologique. Plusieurs résultats sont conformes aux conclusions des études antérieures. D'une part, nous avons constaté que l'identification et la manipulation des syllabes sont réussies avant l'identification et la manipulation des phonèmes : de tels résultats sont à attribuer à la facilité de perception de la syllabe qui correspond à un acte articulatoire unitaire et facilement isolable (Morais, 1987) ; ce qui n'est pas le cas du phonème non syllabique toujours inséré dans une syllabe et donc non perçu isolément. D'autre part, l'identification des unités phonologiques (syllabes, phonèmes) apparaît antérieure à la manipulation de ces unités.

La réalisation de régressions nous a permis de montrer le pouvoir prédictif de certaines épreuves métalinguistiques même après contrôle de l'influence du QI non verbal et du niveau de vocabulaire. Même si ce ne sont pas toujours les mêmes épreuves qui sortent d'une part en fonction du moment du test et, d'autre part, selon le test de lecture utilisé, on note que **ce sont les épreuves de manipulation des unités phonémiques (que l'on peut juger comme étant les plus**

difficiles) et les épreuves de jugement et correction d'agrammaticalités qui sont reliées significativement avec les performances en lecture.

Les mesures phonologiques effectuées en Grande Section prédisent les performances en décodage mais également en compréhension. En revanche, les mesures syntaxiques (jugement et correction grammatical) apparaissent prédire seulement les performances en compréhension (mise à part l'épreuve de correction de phrases asémantiques et agrammaticales dont le statut semble particulier).

Chez les élèves de collège, lorsque des difficultés de lecture persistent, elles apparaissent également en partie liées aux habiletés métalinguistiques, même si à ce niveau la part de variation de performances expliquées par des facteurs d'efficacité intellectuelle générale est plus importante.

Il semble, que les mauvais lecteurs de collège, se caractérisent souvent par une difficulté particulière à porter leur attention sur les caractéristiques formelles du langage. Bien entendu, ce constat ne vaut pas explication. Il est possible que, au moins pour partie, le faible niveau métalinguistique des mauvais lecteurs s'explique par le fait, qu'ayant en général moins souvent manipulé l'écrit que leurs camarades bons lecteurs, ils ont un moindre exercice des situations de traitement formel du langage que constitue l'écrit. Il n'en reste pas moins que ces habiletés nécessaires à la lecture ne peuvent chez eux être aisément mobilisées lors de l'activité, ce qui ajoute encore à la difficulté de la tâche.

Globalement, les résultats permettent de constater que les capacités métalinguistiques introduisent bien des différences dans une population de pré-lecteurs, comme dans les populations de lecteurs qu'ils soient débutants ou confrontés depuis longtemps aux situations de manipulation de l'écrit.

Les capacités métalinguistiques n'expliquent pas les variations de performances en lecture orale au début du CP. Ceci est sans doute lié au fait que les premières performances en lecture reflètent plus les capacités à deviner les mots grâce à des stratégies logographiques que celles à utiliser la connaissance du code pour les lire (voir Frith, 1985). Cette tendance est d'ailleurs vraisemblablement renforcée par "l'approche globale" proposée par le maître en début de CP. Tant que l'enfant n'aborde pas la lecture avec des procédures de traitement linguistiques, ses capacités métalinguistiques ne sont pas mobilisées.

En revanche, les performances de lecture à haute voix en fin de CP sont prédites par la capacité en GS à manipuler les phonèmes de façon élaborée. Ceci reflète l'utilisation en lecture de mise en correspondance entre les connaissances phonologiques et les connaissances orthographiques. **C'est ici le décodage qui semble bénéficier des capacités métalinguistiques des apprentis lecteurs** (lecture analogique, Goswami, 1993 ; lecture alphabétique, Frith, 1985).

La suite de l'amélioration de la lecture à haute voix, ne repose pas tant sur une amélioration du décodage que sur l'augmentation des capacités à gérer en cours d'activité les phrases et les textes, à la fois sur le versant

conceptuel et sur celui des marques linguistiques à prendre en compte. Il n'est donc pas étonnant que les performances de lecture orale au début du CE1 soient essentiellement dépendantes des capacités des enfants à dissocier la forme et le fond dans des tâches telles que la correction de phrases à la fois agrammaticales et asémantiques.

Enfin, en complément des capacités de lecture fluide, l'enjeu majeur est l'acquisition d'une compréhension certaine des phrases et des textes lus. Les résultats recueillis chez les enfants montrent que, pour une grande partie, **cette compréhension en fin de CE1, est liée aux capacités, beaucoup plus précoces, à correctement contrôler la grammaticalité des phrases orales** dans des tâches de jugement et de correction.

Il est tout à fait impressionnant de constater que ces liens entre capacités métalinguistiques et capacités de lecteurs, demeurent apparents au collège, chez les élèves qui, malgré plusieurs années d'apprentissage, ne sont pas parvenus à un haut degré d'expertise dans la manipulation de l'écrit.

En effet, les "mauvais lecteurs" de collège témoignent de difficultés particulières à manipuler la structure phonologique du langage, y compris parfois dans sa dimension syllabique pourtant bien maîtrisée par beaucoup des lecteurs tout débutants. Les performances en lecture orale, mais aussi en partie les problèmes de compréhension, sont liés à ces difficultés. **Il y a vraisemblablement ici une trace de l'interdépendance entre capacité à oraliser l'écrit et la compréhension en lecture. La première est une condition de la seconde, cette dernière, en retour, facilitant la première (*).** Ceci rend compte également du fait que, si certaines faibles performances aux épreuves morpho-syntaxiques sont liées de façon privilégiées aux problèmes de compréhension, d'autres corréleraient plutôt avec la lecture orale.

Apprendre à lire, ou plus généralement à manipuler l'écrit, c'est aussi apprendre à réfléchir sur le langage afin d'acquérir une expertise dans l'utilisation de ce système symbolique pour élaborer des significations. La prise en compte de la base de connaissances linguistiques de l'apprenti lecteur ou du lecteur en difficulté ainsi que celle des capacités qu'ils ont à contrôler intentionnellement ces connaissances sont donc indispensables pour le didacticien de l'apprentissage de la lecture.

NOTE

(*) N.D.L.R. L'interprétation des résultats ainsi formulée mériterait discussion.

RÉFÉRENCES

- BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, I. et SINCLAIR, A. (1983) : Meaningful or meaningless : Children's judgements. In T.B. Seiler et W.I. Wannemacher (Eds.), *Concept development and the development of word meaning*. Berlin, Springer-Verlag.
- DEMONT, E., GAUX, C., FAUCHER, I., GAUTHEROT, S. et GOMBERT, J.E. (1992) : Développement métalinguistique et acquisition de la lecture. In J.M. Besse, M.-M. De Gaulmyn, D. Ginet et B. Lahire (Eds.). *L'illettrisme en questions*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- FRITH, U. (1985) : Beneath the surface of developmental dyslexia. In K.E. Patterson, J.C. Marshall, et M. Coltheart (Eds.). *Surface dyslexia : Cognitive and neuropsychological studies of phonological reading*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- GOMBERT, J.E. (1990) : *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- GOMBERT, J.E. (1992) : Activité de lecture et activités associées. In M. Fayol, J.E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles et D. Zagar (Eds.). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris, Presses Universitaires de France.
- GOMBERT, J.E. (1993) : Formalisation de la langue et manipulation de l'écrit. In J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles et M. Fayol (Eds.) *Lecture-Écriture : Acquisition, les actes de la Villette*. Paris, Nathan.
- GOSWAMI, U. (1993) : Towards an interactive analogy model of reading development : Decoding vowel graphemes in beginning reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56, 443-475.
- KHOMSI, A. (1990) : *Épreuve d'évaluation de la compétence en lecture : lecture de mots et compréhension*. Paris, Les éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- LEFAVRAIS (1965) : *L'Alouette, test d'analyse de la lecture et de la dyslexie*. Paris, Les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- LIBERMAN, I.Y., SHANKWEILER, D., FISHER, W.F & CARTER, B. (1974) : Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- MORAIS, J. (1987) : Segmental analysis of speech and its relation to reading ability. *Annals of Dyslexia*, 37, 126-141.
- RAVEN, J.-C. (1981) : *Progressive Matrices Couleur*. Issy-Les-Moulineaux, Éditions Scientifiques et Psychotechniques.
- WECHLER, D. (1990) : *Échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants, forme révisée*. Paris, Les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.