

## La réduction de la vitesse de la narration affecte-t-elle l'exploration du texte chez les enfants du préscolaire ?

### Auteurs :

- Mélodie Serré, B.Sc., Orthophonie, [mserre@laurentian.ca](mailto:mserre@laurentian.ca)
- Danielle Huot (étudiante université laurentienne) [d\\_huot@laurentian.ca](mailto:d_huot@laurentian.ca);
- Taylor Huot (étudiante université laurentienne) [thuot@laurentian.ca](mailto:thuot@laurentian.ca);
- Annie Roy-Charland (professeure université laurentienne) [aroycharland@laurentian.ca](mailto:aroycharland@laurentian.ca)
- Mélanie Perron (professeure université laurentienne) [mperron@laurentian.ca](mailto:mperron@laurentian.ca)

### INTRODUCTION

La lecture conjointe est l'une des activités de littératie les plus communément pratiquées durant l'enfance. Cette activité s'exerce lorsqu'un lecteur compétent lit à voix haute pour un ou plusieurs enfants (Roy-Charland Perron, Boulard, Chamberland & Hoffman, 2015 ; Roy-Charland, Perron, Turgeon, Hoffman & Chamberland, 2016). Ce lecteur peut-être un parent, un enseignant, un membre de la famille ou un élève plus âgé (Roy-Charland, Saint-Aubin & Evans, 2007). La lecture conjointe est aussi vue comme étant flexible, car elle peut se pratiquer dans plusieurs types d'environnements : dans un cadre structuré (p. ex. à l'école) ou non structuré (p. ex. à la maison) (Bus et coll., 1995). Les enfants peuvent également facilement participer à cette activité puisqu'ils n'ont qu'à écouter l'histoire (Bus & coll., 1995). La lecture conjointe est une activité appréciée par les enfants, et elle est favorable au développement de la littératie chez les enfants d'âge préscolaire. Outre sa popularité auprès des enfants, cette activité est empiriquement liée à de bons résultats scolaires sur les plans de la grammaire, de la syntaxe, du vocabulaire et des compétences linguistiques orales (p. ex. Bus & coll., 1995). La familiarisation précoce avec les livres d'histoires est donc bénéfique au développement de l'enfant et dans cette optique la lecture conjointe s'avère des plus utiles.

Dans la pratique de la lecture conjointe, on observe des variations importantes en fonction de l'objectif ciblé. Par exemple, lorsqu'un parent lit pour le loisir, il ne tentera pas forcément d'attirer l'attention de l'enfant sur le texte. Toutefois, à des fins pédagogiques, l'adulte peut vouloir attirer l'attention de l'enfant sur le texte pour qu'il puisse en tirer des connaissances (Roy-Charland et coll., 2015 ; 2016). On peut recourir, comme cela a été signalé dans diverses études, à de nombreuses stratégies pour attirer l'attention des enfants sur le texte, comme, par exemple, pointer du doigt des mots ou encore ralentir la vitesse de narration. Par contre, très peu d'entre elles ont empiriquement examiné les effets de ces pratiques.

Le but de la présente étude est d'obtenir des données empiriques sur l'efficacité de la manipulation de la vitesse de présentation de la narration sur l'attention portée au texte chez les enfants préscolaires durant la lecture conjointe.

### MÉTHODE

Onze enfants (7 filles – âge moyen : 52 mois ; et 4 garçons – âge moyen : 60 mois) francophones provenant d'une communauté bilingue ont participé à cette étude. Les enfants sont âgés entre 34 et 71 mois et la moyenne est de 55 mois.

Le matériel consiste en deux livres faciles (évalués à un niveau correspondant à la première année de l'école élémentaire) et deux livres difficiles (de niveau de troisième année de l'école élémentaire). De plus, est employé un questionnaire de compréhension du discours comprenant 8 questions (4 implicites et 4 explicites) par livre relatives à l'histoire présentée. En outre, l'échelle de vocabulaire en images Peabody (EVIP) est utilisée pour évaluer le vocabulaire réceptif des participants et la partie connaissance des lettres du test *Échelle de compétence en lecture* pour évaluer leurs connaissances des lettres de l'alphabet. Enfin, les mouvements oculaires du participant sont enregistrés à l'aide du Eyelink 1000.

Chaque enfant participe à une séance d'environ une heure. Les dix premières minutes de la séance servent à familiariser le participant avec l'appareil d'enregistrement des mouvements oculaires. Durant cette période, l'enfant joue à un jeu qui consiste à suivre des yeux, sans bouger la tête, le doigt de l'expérimentatrice. Cette tâche sert d'entraînement pour la procédure de calibration de l'appareil d'enregistrement des mouvements oculaires. Suite à cette familiarisation, l'enfant s'assoit devant l'écran de l'ordinateur à une distance de 60 cm. Une calibration en 5 points est définie (Roy-Charland et coll., 2007, 2015a, 2015b). Pour ce faire, l'enfant doit fixer le visage d'un personnage de dessin animé (Caillou) se déplaçant au centre de l'écran : en haut, en bas, à gauche et à droite. Cette procédure a lieu deux fois et la déviation entre les deux mesures doit être d' $1^{\circ}$  ou moins en angle visuel pour que la calibration soit considérée adéquate. Suite à la calibration, l'expérimentatrice explique aux enfants que quatre livres accompagnés de pistes audio leur seront présentés (voir Roy-Charland et coll., 2015b, pour une procédure identique). Pour chaque niveau de difficulté de livre (facile et difficile), l'enfant est exposé à deux vitesses : rapide et lente. L'ordre de ces conditions est sélectionné au hasard. La calibration en 5 points est reprise entre les présentations des livres et, entre chaque page, le visage du personnage (Caillou) est présenté au centre de l'écran pour réajuster la calibration. L'expérimentatrice pose les questions de compréhension, soumet les enfants au test EVIP et leur fait exécuter la tâche de connaissance des lettres de l'alphabet.

## RÉSULTATS

Une ANOVA à mesures répétées avec comme facteurs la vitesse (rapide et lente) et la difficulté du livre (facile et difficile) et, comme variable dépendante, la proportion de temps sur le texte révèle un effet marginalement significatif de la vitesse,  $F_{(1;10)} = 4,64, p = 0,057, n^2_p = 0,30$ , de la difficulté,  $F_{(1;10)} = 4,21, p = 0,067, n^2_p = 0,30$ , mais aucune interaction,  $F_{-(1;10)} = 1,96, p = 0,19, n^2_p = 0,16$ . Une ANOVA à mesures répétées avec la vitesse et la difficulté du livre comme facteurs sur les réponses aux questions de compréhension est calculée. Pour les questions implicites, les résultats révèlent un effet de la difficulté,  $F_{(1;10)} = 21,36, p = 0,001, n^2_p = 0,68$ , mais non de la vitesse, ni d'interaction,  $F_s < 1$ . Pour les questions explicites, aucun effet significatif n'est observé,  $F_s < 1,79, p > 0,21$ .

## INTERPRÉTATION

Les résultats indiquent que les enfants passent significativement plus de temps sur le texte d'un livre facile et plus de temps sur le texte lorsque la vitesse est lente. Par contre, la vitesse ne semble pas influencer la compréhension de la narration. En fait, les enfants répondent mieux aux questions implicites des livres faciles qu'à celles des livres difficiles, que la narration soit de vitesse lente ou rapide. Pour les questions explicites, ni la vitesse, ni la difficulté n'ont d'influence sur la compréhension du contenu explicite.

## MOTS CLÉS

lecture conjointe; mouvements oculaires; vitesse de narration; compréhension du discours; exploration du texte

## BIBLIOGRAPHIE

- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research, 65*, 1-21. Doi:10.3102/00346543065001001
- Evans, M. A., & Saint-Aubin, J. (2005). What children are looking at during shared storybook reading: Evidence from eye movement monitoring. *Psychological Science, 16*, 913-920. doi:10.1111/j.1467-9280.2005.01636.x

- Roy-Charland, A., Saint-Aubin, J., & Evans, M. A. (2007). Eye movements in shared book reading with children from kindergarten to grade 4. *Reading and Writing*, 20, 909-931. doi: 10.1007/s11145-007-9059-9
- Roy-Charland, A., Perron, M., Boulard, J., Chamberland, J. A., & Hoffman, N. (2015). "If I point, to they look?": The impact of attention-orientation strategies on text exploration during shared book reading. *Reading and Writing*. doi: 10.1007/s11145-015-9571-2
- Roy-Charland, A., Perron, M., Turgeon, K., Hoffman, N., & Chamberland, J. (2016). The link between text difficulty, reading speed and exploration of printed text during shared book reading. *Reading and Writing*. doi: 10.1007/s11145-016-9624-1