

UNE THÈSE TROUBLANTE SUR L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

François RICHAUDEAU

L'article de notre dernier numéro présentant les derniers résultats de la recherche sur l'apprentissage de la lecture au cycle 2 (AL n°33, mars 91, p. 49 – n°34, juin 91, p. 53 – n°36, déc.91, p.18 – n°37, mars 92, p.77) et les conclusions de son auteur Roland Goigoux, ont suscité comme il fallait s'y attendre, bon nombre de réactions au sein de l'AFL et du groupe de recherche (intéressantes et sources, nous le souhaitons, d'un débat fructueux) et d'"exploitations" (anecdotiques) de la part des "personnes extérieures".

Nous ne manquerons pas de faire état de ces réactions internes au fur et à mesure qu'elles nous parviendront et nous commençons ici par celle de François Richaudeau.

J'avais été intrigué dans le dernier numéro des Actes de lecture par l'article de Roland Goigoux : *L'Enseignement de la lecture en cycle 2 en débat* et la réponse de Jean Foucambert *Précisions* (AL n°43, sept 93, p.56 et 63). Ce qui m'a incité à lire la thèse du premier nommé : *L'apprentissage initial de la lecture - De la didactique à la psychologie cognitive. Étude longitudinale* (sous la direction de Alain Bentolila).

Ce qui frappe tout de suite, c'est un encart de carton jaune, qui jaillit entre les pages, intitulé "*Annexe mobile. Présentation des tâches expérimentales*" et destiné à accompagner la lecture des 496 pages de la thèse.

Le même tableau est repris au début de la thèse, page 22, puis suivi de 10 pages (23 à 32) de commentaires détaillés. C'est dire l'importance que l'auteur y attache.

On y constate qu'une bonne partie des épreuves sont des exercices, disons périphériques, qui n'ont qu'un rapport indirect avec la lecture - Par exemple :

- phonologiques : tel "*la connaissance de la valeur sonore hors contexte lexical de quelques-uns des phonogrammes...*"
- faisant intervenir des pseudo-mots
- basées sur la reconnaissance de mots isolés...

Par contre on note l'absence :

- l'épreuve de lecture silencieuse de textes assez longs avec tests de compréhension (Il en existe une, mais avec intercalation de pseudo-mots qui brisent le processus même de lecture)
- de mesures de la vitesse en lecture silencieuse.
- d'observations de la subvocalisation des élèves et de ses rapports avec les précédentes épreuves.

Bref, rien concernant une lecture considérée comme une production de sens à partir de signes abstraits visuels. Ni sur l'habileté perceptive (vitesse et subvocalisation) des jeunes lecteurs.

Ouvrons l'ouvrage : après 30 pages de présentation et de généralités, (et 10 pages sur la grille du test), les 32 pages suivantes sont consacrées au cas de Léo : victime d'un pédagogue

intégralement grapho-sémantique, aux résultats catastrophiques en début de CE2 ¹.

Je sais qu'ensuite, l'auteur présente le cas de Cherazade, ayant suivi le même enseignement avec plus de succès, mais je connais l'importance du plan dans la présentation d'un ouvrage, de l'ordre des arguments, qu'il s'agisse d'une thèse ou de tout autre ouvrage, et je crains que les lectures de l'annexe mobile suivi du cas Léo, par des psychologues cognitivistes "phonétisistes" ne suffisent conforter dans leurs vues... et surtout à le faire savoir.

Les épreuves absentes

Passons aux choses plus objectives... Je consulte les derniers numéros de la très sérieuse revue **Reading research quarterly** éditée par l'International Reading Association. J'y relève deux expériences d'études longitudinales sur l'apprentissage de la lecture et une sur les évaluations de celle-ci.

- La première : *Longitudinal data on the relations of word-reading strategies to comprehension, leasing time, and phonetic awareness* par Brian Byrne, Peter Frenbody, Anne Gates (University of New England, Australia 1992) compare notamment les évolutions de lecteurs "chinois" (mauvais dans le déchiffrement de pseudo-mots) et de lecteurs "phéniciens" (meilleurs sur ces pseudo-mots)

Huit épreuves permettent d'étudier les performances de lecture :

- 1) Épeler (spell) des mots réguliers au sein d'une liste
- 2) Épeler des mots irréguliers au sein d'une liste.
- 3) Épeler des non-mots au sein d'une liste
- 4) Prononcer un mot en éliminant (élision) sa consonne initiale
- 5) Apparier (match) deux mots se terminant par la même consonne.
- 6) Compréhension d'un texte entendu.
- 7) Compréhension d'un texte lu
- 8) Temps de lecture à haute voix (read a loud).

Les résultats indiquent qu'au terme d'une année les phéniciens ont progressé davantage que les chinois avec des corrélations positives sur 7 des 8 épreuves.

Car, une seule épreuve ne dégage pas d'écart significatif, la septième : **la compréhension d'un texte lu**.

- Passons à l'étude : *Segmentation/spelling instruction as part of a first-grade reading program : Effects on several measures of leasing* par Joanna K. Uhry, Margaret Jo Sheperd (Teachers College, Columbia University, New York - 1993). Ici, ce sont 7 épreuves qui comparent les évolutions de deux groupes de jeunes lecteurs dont l'un, le groupe expérimental, a subi une formation à base d'exercices de segmentation phonologique. Au terme de 6 mois d'entraînements intensifs, la majorité des épreuves montrent la supériorité du groupe expérimental : sur 6 des 7 épreuves.

Exception : celle **de compréhension en lecture silencieuse**.

Ici, les auteurs s'étendent assez longuement sur ce résultat, signalant qu'il a déjà été noté dans les travaux expérimentaux antérieurs.

¹ Comprenant des contrôles d'écritures – mais peut-on lier lecture et écriture – L'auteur le conteste par la suite.

Que montrent ces deux études : des apprentissages portant sur des codages phonologiques sont bien efficaces, les élèves marquent des progrès significatifs dans ces domaines périphériques - mais pas sur l'essentiel, le but de la lecture : la compréhension en lecture silencieuse.

Autrement dit, des tests de ce type sont sans signification opérationnelle. Mais présentés isolément, et sans une analyse critique, ils valident auprès des enseignants des conceptions erronées sur la lecture... et son apprentissage.

• Terminons avec la troisième étude : *What do standardised tests of reading comprehension measure in terms of efficiency, accuracy, and rate* par Ronald P. Caler (University of Missouri at Kansas City - 1992) qui analyse les facteurs de compréhension de lecture en termes d'efficacité, d'exactitude et de vitesse. Elle conclut "que le facteur le plus important impliqué dans les tests qui mesurent la compréhension de lecture ou le savoir lire en général est un niveau de rendement et que ceci inclut **la capacité à lire vite**". Ce que j'avais noté sur des adultes à l'issue de mes expériences dans **La lisibilité** (1969), mais qui se révèle également vrai sur des élèves depuis le CE2. Comme il est dommage que Roland Goigoux n'ait pas entrepris des expériences analogues dont les résultats auraient pu nuancer les conclusions que certains tireront - et feront savoir - de son travail.

Les résultats de la thèse

Ces réserves exprimées sur la méthodologie de l'auteur, voyons ses conclusions de ses expériences (page 172 à 199) (mais sans donc pour autant les endosser).

Le graphique de la page 190 montre des scores de performances supérieurs de 4 écoles à pédagogie grapho-phonologique (score moyen 56,5 sur la moyenne générale de 50) sur 5 écoles à pédagogie grapho-sémantique (score 45,5). Avec cependant, le contraire pour 2 écoles.

Mais le cas des deux écoles les plus performantes méritent quelques commentaires.

- La seconde (classe n°6, score 64) donne cependant la priorité au système grapho-sémantique, mais insiste sur la fonctionnalité et la variété des rencontres avec les textes. Les proportions du temps passé à rencontrer l'écrit en situation est importante avec de nombreux textes.

- La première (classe n°11, score 67) bien que classée dans le groupe à pédagogie grapho-phonologique est, dans celui-ci, celle qui de loin la pratique le moins. Mais elle est caractérisée par rapport aux autres classes par l'importance qu'elle attache au travail systématique et, au sein de cette priorité, aux activités visuelles et à la mémorisation.

Il y avait là des pistes qu'on aurait souhaité que l'auteur approfondisse en élargissant son enquête. Et comme nous serions alors loin de la mise en valeur en quasi exergue du cas de Léo.

Trois autres sujets

Sur le contexte (page 94, puis 256 à 323), l'auteur étudie longuement le contexte, au pluri les contextes pour reconnaître leur existence et leur importance en lecture, et cela à tous les niveaux. Ce qui va à l'encontre des théories du psychologue cognitiviste Jésus Alegria, niant tout rapport entre lecture et contexte.

Sur les théories d'Emilia Ferreiro (pages 323 à 369). L'auteur analyse longuement les théories piagétienne d'E. Ferreiro et s'oppose à ses vues ; en particulier sur l'association

étroite et obligatoire entre apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ce qu'avait déjà montré Rachel Cohen. Ce que constate aussi l'article d'Elie Bajard dans le n°42 des Actes de lecture. Mais, il y a des statues qu'il faut déboulonner.

Sur la structure rédactionnelle. L'auteur montre que "*des extraits argumentatifs*" et "*explicatifs*" sont mieux identifiés et compris que les textes "*expressifs*" et "*narratifs*" (p.101). Constatation qui conforte les thèses sur la meilleure lisibilité de certaines structures statistiques "*en engrenage*" ; qui précisément se prêtent mieux à un processus d'anticipation du lecteur.²

Pour conclure

À la base de cette thèse, un gros travail de présence, d'observations "sur le tas" et de réflexions non sans valeur, et qui débouchent souvent sur des considérations intéressantes. Mais sur l'objectif principal : la comparaison de méthodes d'apprentissage, la faiblesse - voire la partialité - de la batterie de tests utilisés réduit considérablement la valeur des conclusions. Et le choix délibéré des textes des 60 premières pages de l'ouvrage ne peut que confirmer cette impression.

François RICHAUDEAU

² Voir RICHAUDEAU F. **Ce que révèlent leurs phrases.** Paris - Retz - 1988.