

# Lire, c'est comprendre ou...

## performances en lecture et capacités techniques

Le texte ci-dessous est une présentation synthétique d'une partie du rapport final de la recherche sur La lecture dans le cycle des 5/8 ans. Plus précisément d'un chapitre des 3 tomes de ce rapport : la quantité et la diversité des informations tant sur les pratiques pédagogiques des enseignants que sur les résultats des élèves et leur évolution, recueillies au long de 4 années d'expérimentation ont en effet nécessité un compte-rendu de 750 pages environ. (Le premier tome est consacré aux pratiques pédagogiques des écoles engagées dans la recherche. Le deuxième porte sur le cheminement des stratégies et des performances des élèves et le dernier traite des effets des organisations pédagogiques).

Rappelons que cette recherche, portait sur *"les conditions qui permettent aux stratégies sémantiques faisant appel à l'anticipation et au contexte, de piloter, créer et utiliser un système graphique d'indices visuels spécifiques"* et qu'elle s'appuyait sur les pratiques diversifiées d'une quinzaine classes dont la majorité travaille depuis bon nombre d'années dans ce sens avec des groupes multi âges d'enfants de 5/8 ans au sein d'écoles organisées en cycles. (Cf. le protocole de recherche. AL n°33 et 34 de mars et juin 1991).

On sait ce qu'il advient généralement d'un rapport de recherche. Au mieux, une petite communauté de chercheurs en connaîtra l'existence et peut-être le contenu. Or, les 750 pages en question contiennent une multitude d'informations et de considérations dont peuvent tirer profit les enseignants, les formateurs - destinataires "naturels" de la relation et de l'évaluation d'une telle expérimentation - et d'une manière générale un public débordant largement le cénacle des spécialistes. Elles sont, en effet, l'aboutissement d'une recherche-action originale ; elles tentent *"de rendre compte de l'état de pratiques innovantes, des moyens nouveaux de les décrire et des outils d'évaluation qui ont accompagné les élèves"* et elles éclairent de façon nouvelle une étape cruciale de l'acquisition de la lecture, domaine sensible et objet de controverses que, malgré toutes les apparences, peu de travaux sont susceptibles de clore.

C'est évidemment la fonction de notre revue que de donner à connaître plus largement ces informations. Le descriptif (AL n°33, mars 91, p.49 et n°34, juin 91, p.53) et le déroulement de la recherche (Cf. principalement AL n°35, p.68 ; n°36 p.18 et p.24 ; n°37, p.77 ; n°43, p.56) ont fait l'objet d'articles et nous publions depuis mars 1994 les résultats par des extraits significatifs de ce rapport final notamment dans les dossiers sur nos recherches-actions.

Le texte ci-dessous est donc un résumé d'un chapitre du tome 2 s'intéressant à deux manières complémentaires d'évaluer le niveau de lecture en prenant à la lettre le fait que lire, c'est comprendre. Résumé nécessaire : ce chapitre fait près d'une centaine de pages que nous ne pouvons reproduire intégralement. Mais résumé difficile dans la mesure où la réflexion qui y est menée se fonde sur des investigations à partir d'épreuves (reproduites intégralement dans le rapport) que nous ne pouvons que présenter succinctement et sur des traitements statistiques que nous ne ferons qu'évoquer en faisant l'économie des nombreux schémas, tableaux et graphiques. (Les documents sont disponibles et consultables à l'AFL par qui le souhaite ou serait soucieux de connaître la pertinence méthodologique des analyses opérées ou le degré de crédit à accorder aux résultats des traitements des données).

Le texte ci-après comporte des extraits du document original rédigé par Jean Foucambert reliés par des parties résumées.

## Sur la voie de la compréhension

Si nous prenons au pied de la lettre l'expression : "lire, c'est comprendre", la compréhension est la seule dimension significative à considérer lorsqu'on se propose d'évaluer la lecture. Les autres aspects observables, comme la maîtrise de telle ou telle capacité technique, ne sont quant à eux, que des moyens pour tenter d'expliquer cette performance et ne peuvent en aucun cas s'y substituer. L'essentiel est néanmoins de se demander quel rapport ils entretiennent réellement avec elle.

On trouve donc autour de la variable "compréhension", variable à expliquer, des variables "explicatives" qui correspondent à des capacités techniques dont on a vérifié qu'elles interviennent dans le processus de lecture ; puis des variables "environnementales", telles que la pédagogie ou les pratiques familiales, dont on cherchera les effets sur le développement des capacités techniques dans leur rapport à la compréhension de lecture.

Mais c'est bien dans cet ordre (variable à expliquer, variables explicatives) que la recherche peut prendre un sens. D'où l'importance et la difficulté de trouver un accord entre les chercheurs sur la nature de l'épreuve qui décrira la performance en lecture.

S'il s'agit donc en premier lieu d'évaluer la compréhension qui résulte de la lecture d'un texte, cela suppose qu'il y ait texte, c'est à dire écrit organisé d'une certaine consistance, ayant des intentions et se donnant les moyens de les développer ; qu'il y ait compréhension, c'est à dire production d'une réaction, d'un avis, d'un jugement, d'une décision, donc production de quelque chose d'observable.

Tout cela est, de manière générale, difficile à observer et davantage encore dans les débuts de l'apprentissage. Le risque est alors considérable, devant cette difficulté, de procéder à des simplifications dont on mesure mal la manière dont elles dénaturent ce qu'on se propose d'observer. Ainsi se préoccupe-t-on encore trop souvent de mots et non de textes, d'identification et non de traitement sémantique, de mémorisation et non de compréhension.

Notre ambition, dans ce chapitre est par conséquent de présenter un instrument fiable d'évaluation de la compréhension, c'est à dire de la lecture, et de mettre en relation les performances des élèves avec des capacités techniques repérables, capacités que nombre de travaux scientifiques assimilent abusivement à la lecture elle-même.

## I. Des épreuves de compréhension en lecture

La présentation des épreuves est faite dans l'ordre inverse de leur utilisation. La première est celle passée à la fin du CE1 qui a permis d'établir un bilan pour le cycle de l'apprentissage initial. Ensuite sont présentées les épreuves intermédiaires (février du CE1, Juin du CP) et en dernier ressort la première épreuve (février du CP). Date tardive mais il faut sans doute se résigner à ne pouvoir mesurer avant la compréhension initiale de la lecture.

### *1. L'épreuve terminale (juin du CE1)*

À l'issue de la lecture d'un court extrait (200 à 300 signes), chaque enfant doit s'efforcer d'identifier (par réponses à des QCM) l'origine du texte, le public auquel il est destiné et l'objet du propos qui est tenu : "D'où vient cet extrait ? Pour qui a-t-il été écrit ? De quoi parle-t-il ?" Les extraits ont été choisis de manière à varier les types d'écrits mais aussi l'enjeu des discours : explicatif (documentaire pour la jeunesse), argumentatif (presse spécialisée pour adultes), narratif (conte pour enfants) et expressif (poème pour enfants).

Cette épreuve est très sélective : seuls les "bons" lecteurs de fin de cycle II la réussissent, obtenant un score supérieur ou égal à neuf bonnes réponses sur douze.

Les réponses obtenues à chacune des 12 questions posées ont permis de calculer un score de réussite caractérisant le pourcentage de bonnes réponses pour l'ensemble des élèves en fin de cycle 2 des écoles où sont les classes expérimentales.

Ce score permet de constater que les extraits "argumentatif" et "explicatif" sont mieux identifiés et compris que les textes "expressif" et "narratif".

(Cette épreuve a été passée par l'ensemble des élèves des écoles dans lesquelles a été défini l'échantillon des 76 enfants de l'étude. Le coefficient de corrélation calculé entre les résultats des 76 enfants et ceux des 294 autres enfants, item par item, est très élevé (0,93 significatif à .01). On peut donc considérer que l'échantillon est représentatif. Ce résultat est important car il autorise à étendre prudemment une partie des conclusions et à augmenter la portée de certaines analyses didactiques).

## **2. L'épreuve de février de CE1**

Cette épreuve est une tâche de lecture silencieuse (mais l'enfant a le droit de subvocaliser ou de lire à voix haute s'il le souhaite) d'un texte narratif comportant deux pseudo-mots ("Ibign" et "ropait") présents à plusieurs reprises dans le texte avec une signification stable. La lecture solitaire de l'enfant est suivie d'une série de questions posées par l'expérimentateur et visant à évaluer à la fois la compréhension littérale et la compréhension profonde résultant de cette lecture. La procédure se termine par un choix entre plusieurs résumés.

## **3. L'épreuve de fin de CP**

Elle est semblable dans son principe à la précédente mais la procédure est suivie d'une nouvelle interrogation après présentation d'une illustration.

## **4. L'épreuve de février de CP**

Construite comme la précédente, elle est passée individuellement avec toutes les sollicitations pour obtenir le meilleur des réponses et suivie d'une interrogation sur le sens des mots du texte présentés isolément puis de nouveau en contexte.

# II. Regards sur une évolution

**1. La matrice de corrélations** montre une cohérence entre les 4 épreuves (qui peuvent donc être comparées pour mesurer l'évolution des résultats).

**L'évolution des distributions de la population** en quartiles selon les résultats aux mêmes 4 épreuves est tout à fait significative. Lors de l'épreuve initiale, les résultats médiocres sont largement majoritaires, avec en particulier 42% des enfants appartenant au premier quartile. Au cours des deux épreuves suivantes, la situation s'équilibre entre les mauvais et les bons résultats avec quand même, au milieu du CE1, plus d'un tiers des élèves qui ont des résultats faibles. A la fin du cycle, la courbe prend une allure plus "gaussienne" avec un décalage assez net de la distribution du côté des bons résultats : l'ensemble des enfants a plutôt progressé tout au long du cycle 2.

## **2. Mobilité ou permanence des performances**

Un tableau croisé entre les 4 groupes au début et à la fin met en évidence une forte stabilité de la distribution des performances :

- Deux groupes stables sont observables. Le premier, regroupant 37 élèves, soit environ la moitié de l'effectif, est constitué des enfants faibles au début et à la fin. Ces enfants ont progressé en même temps que l'échantillon mais appartiennent toujours au même quartile. Le deuxième groupe comprend les 18 élèves (un peu moins du quart de l'échantillon) obtenant

de bons résultats au début et à la fin. On constate donc une forte permanence du niveau des performances : 56 enfants conservent, à travers leur progression générale, leur position relative.

- Quelques élèves ont régressé mais obtiennent malgré tout des résultats "honnêtes".
- Enfin, 16 enfants (20% de l'échantillon) connaissent une mobilité importante : ils ont, à la fois, progressé comme l'échantillon dans son ensemble, mais beaucoup plus que lui. Il ne fait guère de doute qu'une analyse doit être menée sur les capacités techniques et l'environnement pédagogique associés à ce comportement atypique et certainement révélateur.

### 3. *L'origine sociale*

Le poids de l'origine sociale sur le niveau des performances paraît écrasant tant au début qu'à la fin du cycle 2.

Plus intéressante est l'analyse de ce qui a été appelé le progrès. Une analyse de covariance effectuée sur le progrès à partir de l'origine sociale et du niveau initial montre qu'à niveau initial équivalent, l'origine sociale joue un rôle significatif sur l'amplitude des progrès : l'école creuse les écarts entre les inégalités sociales.

### 4. *Les écoles*

La dispersion des résultats entre écoles à la moitié du CP est considérable.

L'école largement en tête à cette époque, est une école de campagne, où les enfants de grande section sont dans la même classe que ceux de CP et procèdent vraisemblablement à des acquisitions dont les effets sont nettement visibles à travers cette épreuve de compréhension de lecture. (NDLR : voir à ce sujet l'enquête de S. Briquet-Duhazé sur les performances en lecture des enfants de CP à cours unique et à cours multiples. AL n°46, juin 94, p.34)

L'école qui obtient le meilleur résultat à la fin du Cycle 2 présente une organisation originale en conférant une place importante à l'autonomie des enfants dans un espace ouvert où l'enseignement n'est pas donné dans le groupe classe mais éclaté dans des lieux ayant des fonctions spécialisées. L'analyse des emplois du temps fait apparaître une forte proportion du temps passée à découvrir des textes en situation. Puis viennent les activités d'acculturation et celles destinées à l'entraînement et aux exercices.

Une bonne partie des activités techniques (environ le tiers) est consacrée à des "activités de visualisation" (entraînement visuel et mémorisation). En revanche, aucun enseignement du code de correspondance grapho-phonologique n'est mis en oeuvre. Cette école donne, techniquement, la priorité au système graphique.

Les textes qu'elle utilise sont des extraits de textes narratifs écrits par des professionnels pour un lecteur universel. Ils sont présentés à l'ensemble du cycle 2, c'est-à-dire qu'ils font travailler l'hétérogénéité du groupe. Ces textes sont des textes complexes (parmi les plus complexes de notre échantillon), en particulier sur le plan syntaxique.

Enfin, l'observation des leçons de lecture menées dans cette école fait ressortir leur appartenance à un type bien spécifique. Des leçons dont le but est centré sur la tâche et le mode de parcours finalisé par la tâche et le rapport texte/contexte. Les anticipations y sont construites en rapport avec les connaissances sur le monde. Enfin, l'identification des mots, non systématique, se base sur la reconnaissance visuelle et en aucun cas sur les correspondances grapho-phonologiques.

**L'ensemble de ces caractéristiques semblerait témoigner qu'une école qui ne s'appuie pas sur le CGP (code grapho-phonologique) peut obtenir des résultats "satisfaisants"**

**en lecture dès lors qu'elle construit un autre enseignement basé sur une priorité au système graphique ainsi que sur une "culture de l'écrit".**

La deuxième école pour les performances finales, présente globalement les mêmes caractéristiques. Seule différence notable : les textes qu'elles utilise sont plutôt des poèmes faisant fonctionner le langage et ont une forte densité syntagmatique.

Pour clore cette rapide analyse de l'effet de la variable école, on constate, grâce à l'analyse de la covariance entre école et effet du niveau initial, qu'une fois neutralisées les différences entre écoles, l'effet des performances de départ n'est pas significatif sauf pour l'école signalée plus haut qui obtient les meilleurs résultats en fin de CE1 et qui se démarque par une progression plus importante que les autres, ce qui renforce l'excellence de ses résultats, et pour une autre école qui produit l'effet inverse.

### III. TENTATIVE DE SUIVI DES PERFORMANCES

À partir de l'hypothèse que les 4 épreuves, bien que différentes, rendent compte de la moins mauvaise façon possible de l'évolution des performances en lecture, définie comme compréhension d'un texte écrit, il a été procédé à la comparaison des résultats d'une étape à l'autre.

Un regard sur le plan factoriel défini par les modalités (quartiles) des quatre épreuves longitudinales de compréhension fait apparaître la permanence des résultats déjà signalée :

- aux bonnes performances finales en lecture est associée la réussite à partir d'avril de CP aux épreuves évaluant la maîtrise du lexique, du système graphique, de la contextualisation et du système de correspondance grapho-phonologique, bref de l'ensemble des capacités techniques qui sont à l'oeuvre en lecture sans qu'il soit encore possible à ce stade de démêler ce qui serait cause ou effet.

- une évolution positive, mais assez tardive, dans l'identification des mots semble caractériser les élèves : ils atteignent de 70 à 90 % de réussite seulement à la mi-CE1, tandis que les bons atteignent cette performance dès le mois de juin de CP et que les faibles n'atteignent pas encore 40 % de réussite à la moitié du CE1. Ces modalités moyennes se caractérisent ainsi par un développement effectif mais assez lent. Pour l'anecdote, ces tardifs sont plutôt des garçons...

### IV. LE GROUPE DE CEUX QUI ONT BEAUCOUP PROGRESSE

Après cette approche générale et pour tenter de contourner l'impression massive d'une permanence du niveau de la réussite en lecture tout au long du cycle 2 et surtout être en mesure d'appréhender les effets de la pédagogie quand celle-ci semble avoir une influence, attention a été portée sur un groupe de 19 enfants identifiés grâce à l'ampleur de la progression de leurs performances entre la première et la dernière épreuve (et parmi lesquels figurent les 16 signalés plus haut). Ces 19 enfants (soit 25 % des 76 enfants de l'échantillon) ne s'inscrivent pas dans l'effet majoritaire et l'on peut penser que la pédagogie qu'ils ont "subie" leur a permis de rompre avec un simple développement des performances initiales : ils semblent avoir tiré davantage de profit que les autres de ce qu'on leur a enseigné.

**1. Ils ont davantage progressé**, d'une manière régulière et proviennent de toutes les écoles (sauf une) ce qui signifie que les pratiques pédagogiques ne semblent pas discriminantes à ce sujet.

L'analyse en composantes principales de leurs performances tout au long du cycle 2 permet de distinguer très clairement des domaines et des époques de performance très différents pour ces enfants qui ont des performances finales et une progression similaires. (Par exem-

ple, dans les capacités "précoces" prédomine la maîtrise du lexique ou du système graphique alors que la capacité "tardive" la plus nette semble porter sur le système CGP)).

**2. Les caractéristiques pédagogiques des classes** entretiennent-elles un rapport avec ces domaines et ces époques de performance différents ? Quand on les projette, en tant que variables illustratives, sur le plan factoriel, leur position semble tout à fait significative.

L'une, qui n'enseigne pas le système de correspondance grapho-phonologique, qui travaille principalement sur des textes de types narratifs écrits par des professionnels et dont la leçon de lecture est conduite sur le modèle d'une interaction de type 2 (acculturation et travail sur le système de l'écrit), l'autre, qui enseigne le système CGP, qui a fréquemment recours à des textes prétextes et à des leçons mettant en scène une interaction de type 3 (en particulier travail sur le code), concernent respectivement 12 et 7 enfants.

C'est-à-dire que ce plan factoriel, établi sur une population homogène non seulement dans son degré de réussite finale mais aussi, ce qui est plus important, par l'importance de la progression que le dispositif pédagogique a provoqué, oppose nettement deux types de pédagogies dont les résultats sont comparables mais dont le mode de construction chez l'enfant est probablement fort différent (et dont les effets mériteraient d'être observés sur un plus long terme).

**En tout état de cause, ces 19 élèves savent lire à la fin du cycle 2 et le doivent à deux dispositifs pédagogiques reposant sur des hypothèses différentes, voire opposées. Ce constat est important car il apporte une preuve supplémentaire, s'il en était besoin, qu'il est possible d'apprendre à lire et à bien lire quand rien ne "prédispose" au début sans recevoir le moindre enseignement du système grapho-phonologique. Et nous verrons plus loin que cet apprentissage de la lecture dans un dispositif qui se rapproche sans doute le plus actuellement de ce qu'on peut imaginer être une "pédagogie de la voie directe" produit également une compétence effective dans la maîtrise du système graphique et, au delà, mais comme une conséquence et non un préalable, dans ce qu'on appelle le décodage.**

**3. Au-delà du premier constat** que ces 19 élèves savent lire à la fin du cycle 2 et le doivent à deux dispositifs pédagogiques reposant sur des hypothèses différentes, voire opposées, ces résultats permettent d'ouvrir une nouvelle discussion. En effet, l'attention est singulièrement attirée par le lien entre la nature et l'époque des capacités techniques d'une part et les caractéristiques pédagogiques d'autre part :

- Pour les enfants ayant reçu un enseignement du système CGP, les capacités techniques associées à la bonne lecture se manifestent à partir de la seconde moitié du CP et ne caractérisent pas ces enfants antérieurement ; elles correspondent à la nature des investissements pédagogiques qui visent la construction prioritaire de la voie indirecte. On peut faire l'hypothèse que ces compétences ont été construites par un enseignement réussi. À la fin du CE1, ces enfants ont de bons résultats en lecture et le doivent au moins en partie au recours à la voie indirecte.

- À l'inverse, l'autre groupe, à performances équivalentes, ne se caractérise pas par une excellence technique récemment acquise mais par des comportements "anciens" qui auraient d'ailleurs tendance à constituer un profil de la phase logographique (reconnaissance globale de mots, par exemple). Comme si on était passé de cette phase logographique à une authentique compétence de lecture mais dans une sorte de continuité, en tout cas sans que s'y substitue un autre comportement technique repérable par sa maîtrise. On se trouverait devant une sorte de continuité de la voie directe, non parce que la lecture serait un processus logographique amélioré mais parce que ce qui a été enseigné a permis de transformer des stratégies logographiques en processus graphiques sans qu'il y ait rupture de la voie directe.

**Nous pourrions, dans le meilleur des cas, considérer que ces deux cheminements sont simplement équivalents puisqu'ils débouchent sur des performances comparables. Nous**

**faisons l'hypothèse qu'il n'en est rien. Ce que les uns ont dû apprendre pour construire de l'extérieur, presque de toutes pièces, cette voie indirecte, ils vont devoir le désapprendre ou le dépasser pour emprunter la voie directe dès lors qu'on sait qu'elle est la voie prioritaire de la lecture experte. Mais il pourra difficilement s'agir alors d'une automatisation, les opérations à l'oeuvre étant trop dissemblables. Les autres, quant à eux, semblent avoir développé, sans être détournés, ce qu'ils devront continuer à faire et les effets à terme ne seront probablement pas les mêmes (de nombreuses observations sur le suivi de cohortes d'élèves contribuent d'ailleurs à nous le faire penser).**

Il serait bon que toutes ces questions, encore en friche, se discutent et s'étudient, ce qui n'est guère le cas aujourd'hui tant il semble évident qu'on ne peut se passer d'enseigner la voie indirecte et tant la force de cette évidence semble empêcher le simple questionnement, sans même préjuger des résultats qui pourraient y être apportés.

Et, afin d'illustrer ce biais commun à beaucoup de démarches scientifiques et en même temps d'introduire ce à quoi nous allons nous intéresser par la suite, nous ferons ici un détour par une autre recherche dont les résultats semblent difficiles à interpréter ainsi qu'en témoigne la relation qu'en fait L. Sprenger-Charolles dans l'ouvrage collectif dirigé par Michel Fayol : *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris, P.U.F.

(Dans le rapport est citée une présentation par L. Sprenger-Charolles d'une recherche de Content & Leybaert portant sur l'effet des méthodes d'enseignement sur l'acquisition de la lecture "à partir de l'observation de plusieurs groupes d'enfants scolarisés en deuxième, quatrième et sixième année de l'école élémentaire et qui, en première année, ont appris à lire soit avec une méthode phonique soit avec une méthode globale." Un tableau récapitule des résultats obtenus dans une épreuve de lecture de mots et montrant notamment que "la méthode globale ne semble pas conduire, en deuxième année, à un développement précoce du lexique orthographique." Après quelques remarques attirant l'attention sur les limites de cette recherche, L. Sprenger-Charolles en conclut néanmoins "Malgré ces restrictions, cette recherche complète celles de l'équipe de Seidenberg et de Jorm & al. qui suggèrent que, quelles que soient les méthodes d'enseignement utilisées, la médiation phonologique occupe une place intermédiaire centrale dans l'acquisition de la lecture."). (NDLR : se reporter, pour le texte intégral de L. Sprenger-Charolles à *Lecture et voie directe*, de ce présent numéro).

Nous n'entreprendrons pas la critique méthodique de cette conclusion évidemment discutable. Mais si nous avons insisté aussi longtemps sur ce travail, c'est qu'il pose un problème qui est au cœur de notre recherche. Quand on s'intéresse en effet aux résultats de la sixième année, on découvre :

- que, si le % de réponses correctes est le même en ce qui concerne les mots réguliers (fréquents ou rares), il est très nettement supérieur dans les classes globales pour les mots irréguliers
- et, d'autre part, que le temps de réponse (qui est actuellement le meilleur indicateur du degré de maîtrise d'une opération) est systématiquement plus court dans les classes globales quel que soit le type de mots, et ceci en moyenne de plus de 25 %.

Cette information nous paraît bien plus fondamentale encore que les précédentes. Et si l'on s'interdit de conclure à partir de ces résultats, il est au moins légitime d'accepter de voir posée une question : les différentes méthodes sont-elles vraiment équivalentes à moyen terme ? Tout semble se passer comme si le fait de ne pas enseigner (ou de ne pas commencer par enseigner) la voie indirecte, donc le fait de ne pas prendre appui sur la médiation phonologique, donnait dès la quatrième année et encore plus nettement à la sixième année, des performances en lecture nettement supérieures. **Comme si l'enseignement de la voie indirecte établissait des processus défavorables à l'instauration de la voie directe. A court terme certes, on peut avoir l'impression d'une plus grande efficacité de la voie indirecte parce**

**qu'elle fait l'économie de construire le système graphique en le contournant par un simple décodage ; mais à moyen terme, elle se révélerait peu rentable.**

C'est à l'approfondissement de cette thématique et à l'étude des rapports entre la compréhension et les capacités techniques que nous allons maintenant nous attacher.

## V. PERFORMANCES EN LECTURE ET CAPACITÉS TECHNIQUES

Cette partie du rapport s'efforce de répondre à la question : quels rapports la compréhension (la lecture) entretient-elle avec les différents aspects techniques qui semblent indissociables de sa maîtrise ?

Grâce aux techniques classiques d'étude des dépendances (régression et analyse de variance) ont été déterminées les variables qui entreront dans les modèles.

Pour caractériser une évolution, deux coupes chronologiques ont été sélectionnées : la première en fin de CP et la deuxième en fin de CE1 et trois capacités techniques : la maîtrise du lexique écrit, la construction d'un système graphique, la pratique du système de correspondance grapho-phonologique.

Au total, un travail sur 8 résultats : 2 de lecture et 6 de capacités techniques.

### *1. à la fin du CE1*

Une variable à expliquer : la compréhension, et trois compétences techniques. Quelle est alors, à la fin du cycle 2, la contribution de ces savoirs techniques à la réussite en lecture ?

Pour cela ont été utilisées l'analyse de variance et les modèles de régression multiple sachant que l'analyse de ces modèles est délicate : les variables explicatives sont nécessairement mesurées en dehors de la lecture et il ne serait pas légitime de conclure au rôle de telle capacité dans la lecture à partir de son niveau de maîtrise mesuré de manière autonome.

De ces traitements successifs apparaît la contribution importante du lexique, la contribution faible et non significative de la compétence graphique et celle négative de la compétence grapho-phonologique.

En d'autres termes, pour les 76 enfants de l'échantillon et plus encore pour les 19 qui ont le plus progressé, à performances constantes à la fois en lexique et en graphique, toute élévation de la performance grapho-phonologique entraîne une diminution de la compréhension, c'est-à-dire de la performance de lecture.

Qu'on ne se méprenne pas sur l'interprétation de ce modèle ! Il ne signifie pas que la compétence grapho-phonologique n'entre pas dans l'apprentissage de la lecture ; il n'y a d'ailleurs pas d'information dans ce modèle sur cette question. Il informe seulement à propos des compétences contribuant à établir le résultat en lecture et ne dit rien, et tel n'est pas son objet, de la manière dont elles se sont constituées. Peut-être même, mais ceci une autre question, le système grapho-phonologique a-t-il contribué à leur constitution.

**Toujours est-il qu'à la fin du cycle 2, ce sont les compétences lexicales et les savoirs concernant le système graphique qui contribuent à établir le résultat en lecture et qu'à compétence graphique et lexicale établies et maintenues constantes, toute contribution, serait-on tenté de dire, de la voie indirecte entraîne des effets négatifs sur la compréhension de lecture.**

Il reste à donner du sens à ce résultat que l'on peut reformuler d'une manière plus brutale : lorsque deux élèves ont le même niveau de compétences lexicales et graphiques, celui qui lit le plus mal est celui qui sait déchiffrer le mieux des pseudo-mots et prononcer des phonogrammes.

Le tableau ci-après, établi d'après les résultats des 19 élèves suivis plus précisément, indique qu'il ne s'agit pas d'une hypothèse d'école :

<b>groupe 1</b>	lexique : 49.7	graphique : 6.4
12 élèves	CGP : 8.5	lecture : 77
<b>groupe 2</b>	lexique : 47.5	graphique : 5.8
7 élèves	CGP : 9.75	lecture : 70.8

Comment peut-on expliquer ces résultats ? Une hypothèse est qu'ils ont à voir avec l'usage qui est fait de la voie indirecte à la fois dans l'activité de lecture et dans la manière dont s'est constituée la compétence lexicale.

En effet, quand dans le modèle de régression multiple utilisé, la compétence lexicale mesurée par une épreuve est remplacée par les résultats en compétence lexicale obtenus par une autre épreuve, le même effet n'est plus observé !

Or, les épreuves sont strictement les mêmes, à ceci près que la seconde introduit une pondération des résultats par la vitesse d'accès au lexique, autrement dit prend en compte la voie d'accès (directe ou indirecte) à ce lexique.

**La nuance entre ces 2 variables indique que tout se passe comme si, dans tous les cas, la performance lexicale était déterminante en lecture, mais avec une différence significative selon le mode d'accès au lexique et un conflit évident entre l'usage de la voie directe (pris en compte dans la seconde) et celui du système de correspondance grapho-phonologique.** Conflit qui s'estompe lorsque la performance lexicale n'inclut pas (c'est le cas de la première) le mode d'accès mesuré par le temps.

On obtient aisément confirmation de ce modèle en y faisant participer cette voie lexicale (simplement calculée à partir de la différence entre les 2 variables) au côté de la première, du système CGP et du graphique. La contribution négative du système CGP redevient nettement significative.

Sans alourdir davantage cette démonstration par des formules, on peut résumer son résultat en disant qu'**à la fin du CE1, à compétence lexicale et graphique stables, toute augmentation de 1 point de la compétence de "décodage" fait baisser la performance de lecture de 3 points.**

Il serait certes absurde de voir dans une compétence en décodage la cause de cette baisse. En revanche, cette compétence joue un rôle dans le mode d'accès au lexique et probablement aussi dans le mode de constitution de ce lexique. **Et à compétence lexicale égale, la manière d'y accéder et donc la manière dont il s'est constitué tiennent une place significative dans l'explication des résultats en lecture.**

Ces résultats, transposant au niveau de la lecture d'un texte les observations faites sur l'expérience de Content & Leybaert que nous avons évoquée précédemment en ce qui concerne la lecture de mots isolés, établissent ainsi la preuve que le recours au système de décodage, à la fin du CE1, fait obstacle à la lecture définie comme compréhension d'un texte. Et que la nature de cet obstacle provient du mode d'accès aux savoirs lexicaux, accès qui continue de privilégier la voie indirecte.

Cette analyse à la fin du CE1 établit les contributions respectives des trois capacités techniques dans la performance de lecture. Prises isolément, chaque performance est liée positivement à la compréhension. Considérées simultanément dans leurs "relations multiples", c'est-à-dire observée une par une lorsque les deux autres sont maintenues constantes, on observe de manière significative, une contribution positive de la capacité lexicale et négative de la compétence grapho-phonologique. Nous ne feindrons pas la naïveté en faisant comme si ce constat n'avait pas de quoi surprendre une opinion spontanément portée à croire l'inverse. Aussi n'aurons-nous de cesse d'éviter toute dérive dans l'interprétation.

En premier lieu, nous insisterons sur la solidité de ce résultat. Nous en apporterons une autre preuve en anticipant sur un prochain chapitre. Notre population se partage entre des classes où le système CGP est enseigné et d'autres où il ne l'est pas. Si l'on procède à une analyse de covariance dans un modèle où, cette fois, pour expliquer la compréhension, on introduit la performance lexicale, la performance graphique et le fait ou non d'avoir reçu un enseignement du système CGP au lieu de la performance CGP (mais il doit bien y avoir un rapport entre les deux !), on retrouve à nouveau cette contribution significativement négative de l'enseignement du système CGP.

Mais l'erreur d'interprétation que nous voulons éviter consiste à déduire de ces constats concordants que l'enseignement du décodage donne de mauvais résultats. Car il est évident que cet enseignement contribue, dans la majorité des classes de l'hexagone, à la constitution d'une capacité lexicale qui, elle, joue un rôle décisif dans la performance de lecture. Si bien que notre travail met en évidence un autre phénomène qui concerne les effets de la manière dont a été constituée cette capacité lexicale. **À capacité lexicale équivalente, le rôle du système CGP apporte une contribution négative, qu'on observe cette contribution, comme nous venons de le faire, à travers la pratique pédagogique ou, comme précédemment, à travers le niveau de compétence grapho-phonologique. Ce qui est alors en cause, c'est, encore une fois, à compétences lexicales équivalentes, l'usage qu'on en fait selon le mode de constitution. Et ce qui est alors posé par nos analyses, c'est l'influence de la pédagogie sur l'utilisation de la voie directe.**

## *2. à la fin du CP*

À travers le même modèle que celui utilisé pour analyser la compréhension à la fin du CE1, on voit que les 3 capacités techniques ont une contribution significative et positive, dans l'ordre lexicale, CGP, graphique.

L'analyse de la variance avec interaction entre ces capacités fait apparaître deux interactions significatives, celles qu'entretiennent les capacités graphiques avec d'une part, le code, d'autre part, le lexicale. Comment interpréter ces phénomènes dont la constance a été vérifiée ?

**a) Le premier fait concerne la contribution positive à la lecture des trois capacités retenues :** la compétence lexicale, la compétence graphique et la maîtrise du système de correspondance grapho-phonologique. À la différence de ce qui a été observé à la fin du cours élémentaire, à performances stables de deux quelconques de ces facteurs, toute élévation du niveau du troisième se traduit par une amélioration de la performance de lecture. Tous les trois contribuent et conjuguent leurs effets pour gagner de la compréhension. En d'autres termes, aucun de ces facteurs n'est à lui seul suffisant, ni aucun couple alors qu'à la fin du CE1, la qualité d'accès au lexicale rendait compte presque à elle seule de la performance de lecture qu'améliorait encore la performance graphique mais que venait contrarier un déchiffrement interprété comme l'indice de l'accès au lexicale par la voie indirecte. Ici, à la fin du CP, il semble qu'on n'en est pas encore là.

On observe, que prise isolément, c'est la compétence CGP qui rend le mieux compte du résultat global et la capacité graphique le moins bien. Mais on est loin de ce qui se passe au CE1 où la compétence

lexicale contribue pratiquement pour la totalité à la performance en lecture. **En quelque sorte, à ce stade de l'apprentissage (fin de CP), on a l'impression que ce qui prédomine encore, c'est le moyen de "constituer" le lexique ou d'y accéder plus que la compétence lexicale elle-même,** comme en témoigne le bon ajustement des deux variables associées (CSG et Graphique). L'ajout du lexique n'apporte pas grand chose dans le modèle final à trois variables, même si, répétons-le encore, celles-ci vont toutes dans le même sens.

**b) Le deuxième fait à interpréter vient de ces effets observés d'interaction** qu'il nous semble important de noter sans que nous soyons en mesure d'en tirer autre chose pour le moment qu'une hypothèse en forme de piste de recherche. Ces interactions impliquent toutes les deux une compétence graphique dont nous reparlerons dans un prochain chapitre. Cette compétence reste assez floue autour de l'idée que les unités pertinentes pour l'indexation du lexique écrit sont à terme spécifiquement graphiques et n'ont pas (ou ont perdu) une dépendance avec les unités pertinentes pour l'indexation du lexique oral. Pour autant, la question reste entière de savoir comment ces unités se constituent et s'organisent en système : comme des éléments dérivés de l'oral et ce serait alors l'apprentissage de la voie indirecte ; comme des unités spécifiques et ce serait l'effet d'un travail initial sur la voie directe. Au niveau statistique où nous travaillons, il nous est impossible de savoir si ces interactions observées témoignent de différences entre les individus liées à des environnements pédagogiques différents ou à des différences chronologiques provenant pour tous les individus de l'état actuel de leur élaboration technique. C'est sur ce terrain que de nouvelles recherches doivent s'engager.

Tout se passe comme si, dans la première représentation, il y avait un conflit pour le processus de lecture entre les compétences graphiques et codiques. Lorsqu'elles sont toutes les deux bonnes ou toutes les deux faibles, le résultat est clair dans un sens ou dans l'autre (ce qui établit une différence avec la même situation à la fin du CE1 où l'on observe un conflit à ce niveau). En revanche, il y a perte accrue d'efficacité lorsque l'un est faible et l'autre non ; quel que soit l'élément concerné, on constate une chute significative de la lecture. De bonnes compétences codiques ne donnent guère de meilleurs résultats en lecture tant que les compétences graphiques sont faibles ; de la même manière, de bonnes compétences graphiques produisent de mauvais résultats lorsqu'elles ne sont pas accompagnées de bonnes performances dans le système de correspondance grapho-phonologiques. Dans la seconde représentation, il semble qu'un bon niveau de compétence graphique est peu affecté, pour les résultats en lecture, par le niveau des compétences lexicales, l'évolution de ces dernières changeant peu de choses en effet au résultat en lecture. À l'inverse, un faible niveau graphique a peu d'effet en lui-même, le résultat en lecture dépendant alors exclusivement de la compétence lexicale.

Si on garde à l'esprit qu'à terme, c'est la compétence lexicale qui reste l'essentiel et que celle-ci est notablement affectée par un accès au lexique soumis aux règles de la correspondance grapho-phonologique, il semble bien qu'on rencontre à travers ces interactions à la fin du CP quelque chose qui prépare ce qu'on observera sans équivoque un an plus tard. Pour autant, nous ne sommes pas en mesure d'en tirer à ce stade davantage d'informations.

## VI. CONCLUSION

Dans ce chapitre, nous avons voulu présenter quelques instruments d'évaluation cohérents avec la définition aujourd'hui admise selon laquelle lire, c'est comprendre. Nous espérons que soit ainsi affirmée l'habitude, dans les recherches, de caractériser le lecteur à travers cette capacité à comprendre un texte écrit et non à travers des capacités techniques dont on peut, certes, faire l'hypothèse qu'elles interviennent dans le développement du processus de lecture mais qui pour autant ne sauraient se confondre avec le résultat de la lecture.

La seconde contribution de ce chapitre concerne en effet les relations entre la performance globale de lecture et les capacités techniques. Si, au terme du CE1, la compétence lexicale semble prépondérante dans le niveau des résultats, au CP ceux-ci s'expliquent aussi par la capacité à manipuler le système

graphique et/ou la capacité à utiliser le système de correspondance grapho-phonétique. **Mais, tandis que la contribution de la capacité graphique reste positive, celle du système de correspondance grapho-phonologique devient pénalisante au fur et à mesure que la performance de lecture et la capacité lexicale s'élèvent.**

Dans la mesure également où cet événement se retrouve semblable lorsqu'on met en colonnes, non pas la performance grapho-phonologique, mais le fait d'avoir ou non reçu un enseignement du système de correspondance, nous voyons dans ce phénomène la preuve que le mode de constitution de la compétence lexicale n'est pas sans effet sur les conditions de son utilisation ultérieure. **Une compétence lexicale construite par les processus de la voie indirecte, à niveau équivalent, devient rapidement pénalisante pour une lecture dont on sait qu'elle procède, au niveau expert, par la voie directe.**

La troisième contribution de ce chapitre apporte un éclairage sur le principe actif de l'intervention pédagogique selon qu'il oblige l'élève à poursuivre dans un principe "graphique" qui va du logographique à l'orthographique ou qu'il lui permet de rompre avec cette continuité en sortant du "graphique" pour utiliser de l'alphabétique. On est là au coeur de la question d'une pédagogie de la voie directe ou de la voie indirecte. Les résultats confirment au niveau statistique ce que développe dans un chapitre suivant l'étude de cas particuliers : il est tout à fait possible d'apprendre à bien lire sans recevoir d'enseignement du système de correspondance.

La quatrième contribution se voudrait dans le prolongement de la précédente mais pointe un problème plutôt qu'elle n'apporte d'éléments de réponse. Dans l'état actuel des pratiques pédagogiques, cette pédagogie de la voie directe semble plus longue, à tout le moins, elle donne des résultats moins rapidement si on en juge aux performances à la fin du CP. Or, on observe à ce stade des interactions ayant des effets négatifs sur la performance de lecture entre capacités graphiques d'une part et compétences lexicales ou maîtrise de la correspondance grapho-phonologique d'autre part, comme si des concurrences s'exerçaient dans l'établissement d'un mode d'accès au lexique. La nature de nos observations permet simplement de cerner ce phénomène sans apporter aucun autre éclaircissement. Incontestablement des recherches doivent être reprises pour tenter de mieux éclairer un problème qu'on peut tenter de formuler ainsi : dans le cas des pédagogies de la voie indirecte, on a une constitution relativement rapide d'une capacité lexicale mais cette rapidité initiale semble se payer ensuite par une réelle difficulté d'accès au lexique par la voie directe dont les effets sont nettement négatifs sur les performances de lecture ; dans le cas des pédagogies de la voie directe, on a un retard évident dans la constitution d'une capacité lexicale mais ce retard est à terme largement compensé par la facilité d'accès à ce lexique par la voie directe dont les effets sont significatifs sur la compréhension de lecture. Dans la mesure où notre problématique de recherche porte sur l'exploration d'une pédagogie de la voie directe, il nous semble important de comprendre si cet effet retard est une contrainte développementale liée au fait qu'il est plus difficile de construire une capacité lexicale sans recours au système de correspondance grapho-phonologique et si ce retard n'est qu'un prix à payer pour d'évidents bénéfices différés ; ou si cet effet retard est la conséquence de pratiques pédagogiques encore incertaines qui ne parviennent pas à aider les élèves dans la construction d'une compétence lexicale "sans intermédiaire".

*(Dans notre prochain numéro, nous rendrons pareillement compte d'une partie du rapport portant cette fois-ci sur la contribution de "la culture de l'écrit" aux performances en lecture et à leur évolution, autrement dit sur une évaluation de la lecture à travers la familiarité qu'on en a et l'usage qu'on en fait).*