

Débat sur l'apprentissage de la lecture et son enseignement : quels sont les liens entre décodage et compréhension écrite en fin de CP ?

À propos de l'article *Les facteurs explicatifs des performances en lecture-compréhension en fin de CP*, Goigoux, Cèbe & Pironom, *Revue française de pédagogie*, 196, 2016 (paru en mai 2018)

L. SPRENGER-CHAROLLES*, É. GENTAZ**

* Directrice de recherche CNRS (émérite)

** Professeur de psychologie du développement, Faculté de psychologie et sciences de l'éducation, Genève

RÉSUMÉ : Débat sur l'apprentissage de la lecture et son enseignement : quels sont les liens entre décodage et compréhension écrite en fin de CP ?

Le dernier numéro de la *Revue Française de Pédagogie* (daté de 2016 mais paru en mai 2018) présente les résultats d'une série d'études (dirigées par Roland Goigoux) qui sont d'un grand intérêt pour le monde de l'éducation français. En effet, l'une d'elles (cf. Riou & Fontanieu) montre une nouvelle fois qu'un enseignement précoce, systématique et intensif des correspondances graphème-phonème facilite l'apprentissage de la lecture. Une autre (cf. Goigoux, Cèbe & Pironom) reproduit des résultats connus sur les capacités qui expliquent le niveau de compréhension écrite en fin de CP. Toutefois une lecture attentive de cet article permet d'identifier deux types de problèmes. Les premiers concernent des erreurs de présentation des résultats sur les facteurs expliquant la compréhension écrite dans leur étude ainsi que dans d'autres (p. ex. celles de Gentaz *et al.*, 2013, 2015). De surcroît, Goigoux et ses collègues prennent des positions qui ne sont que très partiellement en accord avec les recherches, en particulier concernant les épreuves utilisées pour évaluer, d'une part, les capacités de décodage et d'identification des mots écrits et, d'autre part, la compréhension du langage, écrit ou oral. Pour ces raisons et afin de contribuer au débat public sur l'apprentissage de lecture et son enseignement, il nous paraît nécessaire de discuter, le plus rigoureusement possible, l'article en question.

Mots clés : *Acquisition de la lecture – Compréhension écrite – Compréhension orale – Décodage – Identification des mots écrits – Vocabulaire – La vue simple de la lecture.*

SUMMARY: What are the links between decoding and reading comprehension at the end of the first grade of schooling (in France called CP)?

The latest issue of the "Revue Française de Pédagogie" (dated 2016 but published in May 2018) presents the results of a series of studies (conducted by Roland Goigoux) which are of great interest to the world of French education. Indeed, one of them (see Riou & Fontanieu) once again shows that early, systematic and intensive teaching of grapheme-phoneme correspondences supports success with learning to read. Another study (see Goigoux, Cèbe & Pironom) replicates the already known results on the ability that explains the level of written comprehension at the end of the first grade of schooling (in France called CP). However, a careful reading of this article allows us to identify two types of problems. The first one concerns errors in the presentation of factors that explain reading comprehension in their study as well as in other ones (e.g., those of Gentaz *et al.*, 2013, 2015). In addition, Goigoux and her colleagues take positions which are only very partially in line with research findings, in particular concerning the tests used to evaluate, on the one hand, the ability to decode and identify written words and, on the other hand, the comprehension of oral and written language. For these reasons and in order to contribute to the public discussion on learning to read and its teaching, we consider it appropriate to discuss that article as rigorously as possible.

Key words: *Reading acquisition – Reading comprehension – Listening comprehension – Decoding skills – Written word identification – Vocabulary – Simple view of reading.*

Pour citer cet article : SPRENGER-CHAROLLES, L. & GENTAZ, É. (2018). Débat sur l'apprentissage de la lecture et son enseignement : quels sont les liens entre décodage et compréhension écrite en fin de CP ? *A.N.A.E.*, 154, 355-361.

RESUMEN: *Debate sobre el aprendizaje de la lectura y su enseñanza: ¿Cuáles son los vínculos entre la decodificación y la comprensión al final del primer año de la escuela primaria?*

El último número de la "Revue Française de Pédagogie" (con fecha de 2016 pero publicado en mayo de 2018) presenta los resultados de una serie de estudios (dirigidos por Roland Goigoux) que tienen una gran pertinencia para el mundo de la educación francesa. Un de ellos, efectivamente, (cf. Riou & Fontanieu) muestra una vez más que la enseñanza temprana, sistemática y intensiva de la correspondencia grafema-fonema facilita el aprendizaje de la lectura. Otro estudio (cf. Goigoux, Cèbe & Pironom) replica los resultados conocidos sobre habilidades que explican el nivel de comprensión escrita al final del primer año de la escuela primaria. Sin embargo, una lectura cuidadosa de este artículo nos permite identificar dos tipos de problemas. El primero se refiere a los errores en la presentación de los resultados sobre los factores que explican la comprensión escrita en su estudio, así como en otros estudios (por ejemplo, los de Gentaz et al., 2013 y 2015). Por otra parte, Goigoux y sus colegas adoptan posiciones que sólo están muy parcialmente de acuerdo con las investigaciones, en particular en lo que se refiere a las pruebas utilizadas para evaluar, por una parte, la capacidad de descifrar y identificar palabras escritas y, por otra parte, la comprensión del lenguaje escrito o oral. Por estas razones y para contribuir al debate público sobre el aprendizaje de la lectura y su enseñanza, nos parece necesario discutir, con el mayor rigor posible, el artículo en cuestión.

Palabras clave: *Adquisición de la lectura – Comprensión escrita – Comprensión oral – Decodificación – Identificación de las palabras escritas – Vocabulario – Concepción Simple de la Lectura.*

INTRODUCTION

Vient de paraître en mai 2018 un numéro spécial de la *Revue française de pédagogie* intitulé *Apprendre à lire et à écrire au cours préparatoire : enseignements d'une recherche collective*. Ce numéro (daté de 2016) présente les résultats d'une vaste série d'études qui ont été dirigées par Roland Goigoux et qui sont d'un grand intérêt pour le monde de l'éducation français. En effet, une des études publiées dans ce numéro (celle de Riou & Fontanieu) montre une nouvelle fois qu'un enseignement précoce, systématique et intensif des correspondances graphème-phonème facilite l'apprentissage de la lecture. Ainsi, un tempo rapide d'introduction de ces correspondances (environ 14 sur les 9 premières semaines de CP), est meilleur qu'un tempo plus lent, et ce surtout pour les élèves les plus faibles. Une autre étude (celle de Goigoux, Cèbe & Pironom), reproduit de nombreux résultats antérieurs sur les capacités qui expliquent le niveau de compréhension écrite en fin de CP (voir Gentaz, Sprenger-Charolles, Theurel & Colé, 2013 pour une synthèse).

Toutefois l'article de Goigoux *et al.* (2016) contient des erreurs dans la présentation de leurs résultats ainsi que de ceux d'autres études (en particulier, celles de Gentaz *et al.*, 2013 ; Gentaz, Sprenger-Charolles & Theurel, 2015). De surcroît, Goigoux et ses collègues prennent des positions que les résultats des recherches dans le domaine de l'apprentissage de la lecture permettent de soutenir très difficilement.

Pour ces raisons et afin de contribuer au débat public sur l'apprentissage de lecture et son enseignement, en France, il nous paraît nécessaire de discuter, le plus rigoureusement possible, l'article de Goigoux et ses collègues. Une lecture attentive de cet article permet en effet d'identifier 2 catégories de problèmes. Les premiers concernent des erreurs

de présentation des résultats sur les facteurs expliquant la compréhension écrite dans l'ensemble de la population de leur étude ainsi que dans des sous-groupes d'élèves qui diffèrent par leur niveau de décodage. D'autres problèmes sont liés à des choix méthodologiques, en particulier concernant les épreuves utilisées pour évaluer, d'une part, les capacités de décodage et d'identification des mots écrits et, d'autre part, la compréhension du langage, écrit, comme oral.

CLARIFICATIONS AUTOUR DE LA QUESTION DES FACTEURS EXPLIQUANT LA COMPRÉHENSION ÉCRITE

Résultats pour l'ensemble des enfants des études de Goigoux *et al.* (2016) et Gentaz *et al.* (2015)

Le *tableau 1* (ci-dessous) présente les capacités expliquant la compréhension écrite dans l'études de Goigoux *et al.* (2016, communication personnelle) et de Gentaz *et al.* (2015) conduites auprès d'un grand échantillon d'élèves de CP. Ce tableau indique clairement que les résultats des 2 études convergent. En effet, la compréhension écrite en fin de CP s'explique par les mêmes capacités : celles de décodage (évaluées par la lecture de mots inventés), de compréhension orale et de vocabulaire, plus celle d'analyse phonémique (mais pas celle d'analyse syllabique). De même, la capacité de décodage est celle qui a le plus fort pouvoir explicatif des résultats en compréhension de l'écrit, qu'il s'agisse de textes narratifs ou de phrases. Il ne faudrait donc pas opposer systématiquement compréhension de phrases et de textes (comme c'est le cas dans Goigoux *et al.*, 2016 ; voir aussi le point ci-après). Cela est d'autant plus important que le niveau cognitif non-verbal a une incidence sur la compréhension de récits (Goigoux *et al.*, 2016 ; Gentaz *et al.*,

Tableau 1. Capacités expliquant la compréhension écrite d'après Goigoux *et al.* (2016) & Gentaz *et al.* (2015). Les lignes grisées indiquent que deux épreuves utilisées ne sont pas les mêmes. Les autres épreuves utilisées dans les deux études sont identiques.

Compétences évaluées par Goigoux <i>et al.</i> (2016) ^a	Coefficients B du modèle (R ² = 0,42)	Compétences évaluées par Gentaz <i>et al.</i> (2015) ^b	Coefficients B du modèle (R ² = 0,58)
Effectif	(N = 2395)		(N = 392)
Décodage de mots inventés en temps limité	0,37***	Décodage de mots inventés en temps limité	0,46***
Suppression de la 1 ^{re} syllabe (mots inventés)	0,04 (NS) ^c	Idem	0,07 (NS) ^c
Suppression du 1 ^{er} phonème (mots inventés)	0,08* ^d	Idem	0,17***
Compréhension orale (récits)	0,26***	Compréhension orale (phrases) Choix de l'image correcte (/4)	0,22***
Comp. orale (vocabulaire) Choix de l'image correcte (/6)	0,16***	Idem	0,16***
Raisonnement non verbal	0,13***	Niveau cognitif non verbal Choix de l'image correcte (/6)	0,01 (NS)

Notes : ^a Communication personnelle ; ^b voir Gentaz *et al.* (2015).

cNS = Non significatif ; * et *** = Significatif (p < .05 ou .0001 ; dans l'étude de Goigoux *et al.*^d (2016), la valeur du coefficient B pour l'épreuve de suppression phonémique doit être à la limite de la significativité).

2013), mais pas sur la compréhension de phrases (Gentaz *et al.*, 2013 ; voir aussi Keenan & Betjemann, 2006).

Comparaisons entre le groupe des bons et celui des faibles décodeurs des deux études

D'après Goigoux *et al.* (2016, cf. le *tableau 6*, p.80) et Gentaz *et al.* (2015), ce ne sont pas les mêmes compétences qui expliquent le niveau de compréhension écrite chez les bons et les faibles décodeurs. Chez les faibles lecteurs, ce niveau est principalement expliqué par les capacités de décodage. En revanche, chez les bons décodeurs, il l'est surtout par le niveau de compréhension orale, l'effet du niveau de décodage étant faible.

Il est toutefois à noter que, dans l'article de Goigoux *et al.* (2016), l'effet de la fluence en lecture de mots en contexte doit probablement être significatif chez les faibles décodeurs, contrairement à ce qui est indiqué dans le *tableau 6* (« *ns* », pour non significatif, la valeur du coefficient B étant de .22). Compte tenu de cette probable erreur, la discussion mériterait d'être revue, en lien avec ce qui est dit dans cet article de l'apport de l'évaluation de la fluence en lecture de mots en contexte (voir le point ci-dessous).

Autre remarque critique à propos des bons et faibles décodeurs de l'article de Goigoux *et al.* (2016)

Dans la partie de cet article consacrée aux bons lecteurs mauvais décodeurs, il est écrit (pp. 80-81), qu'ils ont examiné si leur population *comptait aussi peu d'élèves bons compreneurs - mauvais décodeurs que dans l'étude...* menée par l'équipe de Gentaz. Quelques lignes plus loin, il est précisé que leur résultat conforte, à une plus grande échelle, ceux de Gentaz, Sprenger-Charolles, Theurel *et al.* (2013, 2015) : à la fin du cours préparatoire, il est exceptionnel qu'un élève comprenne un texte lu sans maîtriser le décodage. En fait, la question posée dans l'article de Gentaz et ses collègues en 2015 était celle des enfants qui ne comprennent pas ce qu'ils lisent, bien qu'ayant des capacités de décodage préservées, pas celle des bons compreneurs-mauvais décodeurs. Pour pouvoir

comparer leurs résultats aux nôtres, les auteurs auraient dû suivre une démarche identique à la nôtre.

Plus précisément, dans notre étude (Gentaz *et al.*, 2015), un enfant était considéré comme souffrant d'un déficit dans un domaine spécifique lorsque ses scores dans ce domaine étaient à plus d'un écart-type de la moyenne du groupe (392 enfants). Sur la base des scores en lecture de mots inventés, 62 enfants sont de faibles décodeurs, 267 des décodeurs moyens et 63 de bons décodeurs. Le *tableau 2* présente la répartition de ces enfants en fonction de leur niveau de décodage et de compréhension écrite, ainsi que, dans chaque groupe, celle des enfants ayant des déficits de compréhension au niveau lexical (vocabulaire) ou supralexical (en l'occurrence, compréhension de phrases). Ainsi, on note que seulement 6 enfants avaient des capacités altérées en compréhension écrite en dépit de capacités préservées en décodage et en compréhension orale.

Nos résultats sont en accord avec ceux d'une autre étude avec des enfants de familles de milieu socioéconomique défavorisé (Spencer, Quinn, & Wagner, 2014). Dans cette étude, moins de 1 % des élèves de la 1^{re} à la 3^e année du primaire ayant obtenu de faibles résultats en compréhension de l'écrit possédaient des compétences adéquates de décodage et de vocabulaire (la compréhension orale au niveau supralexical n'a pas été évaluée dans cette étude). Comme l'affirment ces auteurs, *parler de déficit de compréhension spécifique à la lecture est un abus, les personnes qui ont des problèmes de compréhension en lecture qui ne sont pas imputables à une mauvaise reconnaissance des mots ont également des problèmes généraux de compréhension, non spécifiques à la lecture.*

En résumé, pour pouvoir comparer leurs résultats à ceux de Gentaz *et al.* (2015), Goigoux *et al.* (2016), auraient dû indiquer le nombre d'enfants de leur étude ayant des difficultés de compréhension écrite qui ne s'expliquent ni par un faible niveau de décodage, ni par un déficit de compréhension orale (au niveau lexical et/ou supralexical). Cela n'est pas le cas.

Tableau 2. Répartition des enfants en fonction du niveau de décodage et de compréhension écrite et, dans chaque groupe, nombre d'enfants ayant des déficits de compréhension orale (d'après Gentaz *et al.*, 2015)

Nombre d'enfants dans chaque catégorie (Total = 392)	Niveau de décodage			
	Bon et Moyen	Bon	Moyen	Faible
Nombre d'enfants dans chaque catégorie (Total = 392)	330	63	267	62
Par niveau de décodage				
Compréhension de l'écrit déficitaire	18	0	18	34
- Déficit de compréhension orale (phrase)			5/18	11/34
- Déficit de compréhension orale (vocabulaire)			3/18	4/34
- Déficit de compréhension orale (phrase et voc.)			3/18	5/34
Compréhension orale (phrase et vocabulaire) dans la norme	6/330		6/18	14/34

AUTRES PROBLÈMES SOULEVÉS PAR L'ARTICLE DE GOIGOUX *ET AL.* (2016)

Problèmes liés aux épreuves d'évaluation des compétences de bas niveau en lecture

D'après Goigoux *et al.* (2016), les épreuves sélectionnées pour évaluer les compétences de bas niveau en lecture sont les scores pour la précision en lecture de mots fréquents et de mots inventés (pris ensemble, sauf dans le *tableau 5*), plus la fluence en lecture de mots en contexte (cf. p. 70-71 et *tableaux 1 à 6* ; nous reviendrons sur la question de la fluence dans le point ci-dessous).

Dans les études de Gentaz *et al.* (2013 et 2015), les compétences de lecture en 1 minute de mots fréquents et de mots inventés ont également été évaluées et ce en raison d'un fait bien connu maintenant : au tout début de l'apprentissage de la lecture, les enfants lisent de façon identique ces deux types d'items, un effet de lexicalité (supériorité des scores en lecture de mots fréquents par rapport à des mots inventés) n'apparaissant qu'en fin de CP (cf. la synthèse de Deacon, Desrochers & Levesque, 2017 ; Sprenger-Charolles, Siegel, Béchennec & Serniclaes, 2003 ; voir cependant Colé, Cavalli, Duncan *et al.*, 2018). Toutefois, dans les études menées par Gentaz et ses collègues, pour examiner le poids du décodage sur la compréhension écrite, seuls les scores en lecture de mots inventés ont été utilisés, parce qu'ils constituent la plus « pure évaluation » du niveau de décodage.

Comme le montre clairement le *tableau 1* (voir ci-dessus), quand, dans l'étude dirigée par Goigoux, seuls les scores obtenus en lecture de mots inventés en temps limité sont pris en compte, les résultats de nos 2 études convergent.

À propos de la fluence

Une autre critique pouvant être adressée à l'étude dirigée par Goigoux, est que le terme fluence est réservé à la lecture de mots en contexte. Cette restriction pose 2 problèmes. D'une part, la fluence désigne le plus souvent la précision et la rapidité en lecture de mots inventés ou de mots fréquents présentés en isolat et elle est considérée comme étant une *proxy mesure* de l'automatisation des procédures de décodage et d'identification des mots écrits. C'est le cas de l'épreuve princeps de fluence, qui est aussi la plus connue, le TOWRE (*Test of Word Reading Efficiency*, cf. Wagner, Torgessen & Rashotte, 1992). D'autre part, et surtout, il est depuis longtemps acquis que les bons lecteurs (ceux qui comprennent ce qu'ils lisent) se caractérisent par la capacité de lire aussi bien les mots isolés que ceux en contexte, à la différence des faibles lecteurs. Ces derniers utilisent en effet le contexte pour deviner les mots qu'ils ne peuvent pas décoder ; en conséquence, ils n'ont plus assez de ressources cognitives disponibles pour les processus de plus haut niveau, ceux qui permettent de comprendre le sens global d'un texte (voir pour des synthèses en français Sprenger-

Charolles, 1989 ; Morais, 1993 ; Morais & Robillard, 1998).

Il ne faudrait donc pas utiliser des épreuves de lecture de mots en contexte pour évaluer les capacités de décodage. Les résultats présentés dans le *tableau 6* de l'article de Goigoux *et al.* (2016) renforcent notre recommandation. En effet, ils suggèrent que la fluence en lecture de mots en contexte aurait un effet sur le niveau de compréhension écrite chez les faibles décodeurs, mais pas chez les bons (voir aussi le point ci-dessus).

La question des différences entre compréhension orale et écrite

Goigoux *et al.* (2016) expliquent (p.70) qu'ils n'ont pas évalué les compétences langagières orales des enfants parce qu'elles sont différentes de celles utilisées pour traiter le langage écrit qui reposent sur un *traitement des données du contexte d'énonciation et exigent la maîtrise d'une syntaxe très différente de celle de l'oral...* Le traitement de l'écrit, dont la trace est permanente à la différence de l'oral éphémère, suppose également une capacité de régulation de l'activité de lecture qui n'a rien à voir avec celle requise à l'oral. En conséquence, Goigoux *et al.* (2016) ont pris en compte, pour l'évaluation de la compréhension orale, en plus d'une épreuve de vocabulaire, des épreuves de compréhension d'un écrit (phrase ou texte) lu à haute voix par un tiers (p.70). Plus loin (p.74), il est écrit qu'ils ont élaboré *une épreuve basée sur l'écoute de deux récits issus de la littérature de jeunesse posant des problèmes de compréhension inférentielle similaires à ceux de l'épreuve de lecture...* Dans les 2 cas, les enfants devaient répondre à des questions délivrées à l'oral.

En dehors des contradictions entre ce qui est écrit p.74 et p.70 (dans un cas, l'évaluation est limitée à l'écoute de récits, pas dans l'autre), la conception de la compréhension défendue par Goigoux *et al.* (2016) est loin d'être soutenue par les résultats des travaux de recherche.

En effet, s'il existe des différences entre écrit et oral, ces travaux ont clairement montré que la compréhension ne dépend que peu de la modalité, tout au moins chez des sujets qui maîtrisent les capacités de bas niveaux en lecture (cf. Gernsbacher, Varner & Faust, 1990). Par exemple, chez les adultes qui n'ont pas de problème de lecture, l'aptitude à comprendre le langage écrit est très fortement corrélée à la capacité de comprendre le langage parlé : ceux qui comprennent bien l'écrit, comprennent également bien l'oral ; à l'inverse, ceux qui ne comprennent pas bien l'écrit ont également des difficultés avec la compréhension orale.

Différences entre la compréhension écrite de phrases et de textes

Dans l'épreuve avec des énoncés courts (5 à 9 mots) de l'étude de Gentaz *et al.* (2013), le poids du décodage est plus fort que dans celle avec un récit plus

long (64 mots), probablement parce que, dans le 1^{er} cas, les enfants peuvent plus difficilement que dans le 2^e s'appuyer sur le contexte pour deviner le sens d'un mot qu'ils n'arrivent pas à bien décoder. Comme nous l'avons déjà signalé ci-dessus, les mots en contexte sont, en effet, plus facilement lus que les mots isolés, en particulier par les lecteurs ayant des difficultés de décodage, ce qui est le cas d'un nombre non négligeable d'enfants de l'étude de Gentaz *et al.* (2013). En outre, l'utilisation de 2 épreuves pour évaluer la compréhension écrite dans l'étude de Gentaz *et al.* (2013) a permis de montrer que le niveau de raisonnement non-verbal a une incidence sur la compréhension écrite d'un récit (comme dans Goigoux *et al.*, 2016), mais pas sur celle d'énoncés courts (comme dans l'étude de Keenan & Betjemann, 2006).

Toutefois, au-delà des différences relevées entre la compréhension écrite de phrases et d'un récit, dans l'étude de Gentaz *et al.* (2013), la corrélation entre ces 2 épreuves est élevée (.57), ce qui signale que la majeure partie des enfants qui comprennent bien les phrases comprennent également bien le récit, et vice-versa pour ceux qui ont une compréhension faible. Ces résultats corroborent ceux observée en anglais (Keenan, Betjemann & Olson, 2008) dans une étude qui a utilisé deux épreuves de compréhension écrite similaires à celles de notre étude (corrélation : .51). La valeur de cette corrélation dans l'étude de Goigoux *et al.* (2016) n'est malheureusement pas présentée.

Intérêt de l'évaluation de la compréhension de phrases (à l'écrit) ou d'énoncés (à l'oral)

Une des épreuves utilisées dans l'étude de Gentaz pour évaluer la compréhension, orale et écrite, est l'ECoSse (épreuve de compréhension syntaxicosémantique, 1996) qui, comme son équivalent en anglais (cf. Bishop, 1979 et 2003), comporte des items de 5 à 9 mots et un vocabulaire simple, pour ne pas confondre cette évaluation avec celle du vocabulaire. La compréhension de différentes structures syntaxicosémantiques est évaluée : par exemple, celle des phrases actives et passives (*la voiture suit la moto vs la moto est suivie par la voiture*) ou contenant une double négation (*le garçon n'a ni chapeau, ni chaussures*), ou une marque de l'espace (*devant, derrière, dans, sur*). D'autres structures, de type *le l'éléphant les*

porte vs le garçon la porte impliquent des connaissances sur le genre et le nombre des pronoms. Dans ces épreuves, les enfants doivent choisir, parmi 4, l'image qui représente la phrase qu'il a lue ou entendue. Par exemple, pour la phrase « *l'éléphant les porte* », l'image correcte est celle d'un éléphant avec 2 enfants sur son dos ; les autres images représentent un éléphant avec 1 seul enfant sur son dos, 2 enfants à côté de l'éléphant ou dans les bras d'un garçon.

Ce type d'épreuve, depuis longtemps utilisé pour évaluer la compréhension (la 1^{re} édition du TROG date de 1979), permet de comparer oral et écrit avec des items similaires sur le plan linguistique et une charge mnésique identique. En effet, dès que l'enfant a lu le texte, on tourne la page et on lui présente les images. Un autre avantage, pour la lecture, est que, étant donnée leur longueur, les phrases peuvent être lues par presque tous les élèves de fin de CP.

Les critiques portées à ce type d'épreuve devraient donc être fortement nuancées. Cela est d'autant plus important qu'un des articles publiés dans le numéro spécial de la RFP (celui de Riou & Fontanieu) signale que le temps alloué en CP à l'étude de la langue (morphologie, lexique et syntaxe), bien que très court (39 minutes en moyenne par semaine et avec un écart-type de 30 minutes, ce qui indique que certains enseignants ne font pratiquement plus de grammaire), a un effet sur les performances globales en lecture-écriture, surtout chez les élèves initialement faibles (p.37).

CONCLUSION

Au-delà des erreurs et problèmes relevés dans l'article de Goigoux *et al.* (2016), ce numéro spécial de la RFP intitulé *Apprendre à lire et à écrire au cours préparatoire : enseignements d'une recherche collective* reproduit largement des résultats antérieurs issus des *Sciences cognitives* : par exemple, sur le poids du décodage dans les premiers apprentissages de la lecture (cf. Piquée & Viriot-Goeldel, 2016) et, plus particulièrement, dans la compréhension écrite chez des enfants de fin de CP (cf. Goigoux *et al.* 2016). Nous espérons que le présent travail d'analyse critique aidera la communauté des chercheurs et des praticiens à dépasser les « fausses oppositions » sans aucun fondement scientifique.

RÉFÉRENCES

- BISHOP, D.V. (2003/1979). *TROG-2. Test for reception of grammar*. The psychological corporation.
- COLÉ, P., CAVALLY, E. & DUNCAN, L. (2018). What is the influence of morphological knowledge in the early stages of reading acquisition among low SES children? A graphical modeling approach. *Frontiers in Psychology*, 9.
- DEACON, S., DESROCHERS, A. & LEVESQUE, K. (2017). Learning to read French. In C. Perfetti & L. Verhoeven (Eds.), *Reading acquisition across languages and writing systems*. Cambridge: University Press.
- GENTAZ, É., SPRENGER-CHAROLLES, L., THEUREL, A. & COLÉ, P. (2013). Reading comprehension in a large cohort of French first graders from low socio-economic status families: A 7-month longitudinal study. *Plos ONE*, 8(11): e78608.2.
- GENTAZ, É., SPRENGER-CHAROLLES, L. & THEUREL, A. (2015). Differences in the predictors of reading comprehension in first graders from low socio-economic status families with either good or poor decoding skills. *Plos ONE*, 10(3): e0119581
- GERNSBACHER, M.A., VARNER, K.R. & FAUST, M. (1990). Investigating differences in general comprehension skill. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 16, 430-445.
- GOIGOUX, R., CEBE, S. & PIRONOM, J. (2016). Les Facteurs explicatifs des performances en lecture-compréhension en fin de CP. *Revue Française de Pédagogie*, 196, 67-84.
- KEENAN, J.M. & BETJEMANN, R.S. (2006). Comprehending the gray oral reading test without reading it: Why comprehension tests should not include passage-independent items. *Scientific Studies of Reading*, 10, 363-380.
- KEENAN, J.M., BETJEMANN, R.S. & OLSON, R.K. (2008). Reading comprehension tests vary in the skills they assess: Differential dependence on decoding and oral comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 12, 281-300.
- LECOCQ, P. (1996). *ECoSSe (Épreuve de Compréhension syntaxico-sémantique)*. Lille: PUL.
- MORAIS, J. (1993). Compréhension, décodage et acquisition de la lecture. In J.P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles et M. Fayol (éds.), *Lecture-écriture : acquisition*. Paris : Nathan.
- MORAIS, J. & ROBILLARD, G. (1998). *Apprendre à lire*. Paris : ONL et O. Jacob.
- PIQUÉE, C. & VIRIOT-GOELDEL, C. (2016). Lire et écrire au cours préparatoire : nouvelles perspectives pour la mesure du temps scolaires et de ses effets. *Revue française de pédagogie*, 196, 23-48.
- RIOU, J. & FONTANIEU, V. (2016). Influence de la planification de l'étude du code alphabétique sur les performances des élèves en code au cours préparatoire. *Revue française de pédagogie*, 196, 49-66.
- SPENCER, M., QUINN, J. & WAGNER, R. (2014). Specific reading disability: Major problem myth or misnomer? *Learning Disabilities Research & Practice*, 29, 3-9.
- SPRENGER-CHAROLLES, L. (1989). L'Apprentissage de la lecture et ses difficultés : approche psycholinguistique. In *Apprendre à lire et à écrire : 10 ans de recherche sur la lecture et la production de textes dans la Revue française de pédagogie*. RFP, 77-106.
- SPRENGER-CHAROLLES, L., SIEGEL, L.S., BÉCHENNEC, D. & SERNICLAES, W. (2003). Development of phonological and orthographic processing in reading aloud, in silent reading, and in spelling: A four-year longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 84, 194-217.
- WAGNER, R., TORGESEN, J.K. & RASHOTTE, C. (2012). *Test of word reading efficiency (TOWRE-2)*. Austin: Pro-Ed.