

## **APPRENDRE À LIRE : LE TAUX DE DÉCODABILITÉ DES TEXTES LUS EST-IL IMPORTANT ?**

Cynthia Boggio  
Marie-Line Bosse  
Université Grenoble Alpes  
LPNC – Équipe Langage

### **INTRODUCTION**

Dans cet article, nous souhaitons interroger la continuité des pratiques pédagogiques, à partir de la maternelle et jusqu'à la fin du cycle 2, vis-à-vis de la qualité des écrits proposés aux débutants lecteurs. Dans le domaine de l'apprentissage de la lecture, un principe devenu très prégnant ces dernières années en CP pourrait notamment être source de rupture avec les pratiques de la maternelle. C'est le principe de ne faire lire aux lecteurs débutants que des textes qu'ils peuvent entièrement décoder seuls (communément appelés « textes 100 % décodables, ou déchiffrables »). Cette idée s'est traduite par la parution de plusieurs méthodes de lecture certifiées « 100 % décodables » pour le CP et recommandées par le ministère. Elle sous-entend, finalement, que demander à des élèves de traiter des textes écrits qu'ils ne peuvent pas lire de façon totalement autonome, serait néfaste pour leur apprentissage. Ce sous-entendu interroge fortement non seulement les pratiques pédagogiques en CP, mais aussi celles

de l'école maternelle où il est fréquent, pour ne pas dire quotidien, que les enfants soient invités à traiter de l'écrit qu'ils ne peuvent lire de façon autonome puisqu'ils sont, pour la plupart, totalement non-lecteurs. L'objectif principal de cet article est donc de soumettre cette hypothèse d'un bénéfice des textes 100 % décodables, à l'épreuve des résultats de la recherche sur le sujet. Il permettra de conclure par une réflexion, étayée par la recherche, sur la qualité des écrits à proposer aux jeunes enfants non-lecteurs ou lecteurs débutants.

## 1. DE QUOI PARLE-T-ON ?

En maternelle, certaines activités proposées à l'élève non-lecteur ont pour objectif de le préparer à apprendre à lire. Elles lui permettent d'acquérir ses premières connaissances du système écrit du français, comme par exemple la connaissance du nom des lettres, du son de certaines lettres, la reconnaissance de son prénom ou d'autres mots fréquemment utilisés dans la classe. Mais c'est en première année d'école élémentaire (cours préparatoire ou CP) que l'apprentissage de la lecture débute véritablement et devient l'objet d'un enseignement systématique et d'un entraînement quotidien. De nombreuses recherches ont montré que pendant cette phase du début de l'apprentissage de la lecture, enseigner explicitement toutes les correspondances entre les lettres et les sons de la langue (ce que les anglosaxons appellent les méthodes « phoniques ») est le moyen le plus efficace d'enseigner la lecture (p. ex. Ehri *et al.*, 2001). Ces correspondances sont enseignées progressivement, selon un ordre, une progression, qui prend généralement en compte leur fréquence, leur consistance et leur complexité (pour des propositions de progressions rationnelles, voir par exemple Sprenger-Charolles, 2017 ou Potier Watkins *et al.*, 2019).

C'est dans ce contexte de début d'enseignement explicite des correspondances graphophonémiques (CGP) que se pose la question de la décodabilité des textes lus par l'élève. En France, on dit généralement d'un texte qu'il est décodable à 100 % s'il ne contient que des CGP qui ont déjà été explicitement enseignées. Par exemple, si seules les correspondances a-/a/, i-/i/, o-/o/, u-/y/, r-/r/, m-/m/ et l-/l/ ont été enseignées, alors la phrase « Momo a lu, Momo a ri. » est décodable à 100 % alors que « Momo a lu un livre rigolo. » n'est décodable qu'à 79 %. Le calcul de décodabilité peut également prendre en compte quelques mots très fréquents que l'élève aura appris à reconnaître sans forcément maîtriser les CGP qu'il contient, et qu'on appelle communément, dans les classes de CP, les « mots-outils ». Dans l'exemple précédent, si « un » est un mot-outil que l'élève a appris à reconnaître, « Momo a lu un livre rigolo. » devient décodable à 84 %. Il faut noter que certains auteurs ont parfois une définition de la décodabilité un peu

différente de celle-ci. Par exemple, Mesmer (2001) considère que la décodabilité d'un texte dépend de deux paramètres : le pourcentage de CGP connues du lecteur, mais aussi la proportion de mots ne contenant que des CGP régulières.

Plusieurs auteurs spécialistes de l'apprentissage de la lecture préconisent l'utilisation d'écrits entièrement décodables en début de CP et en relèvent certains avantages. Par exemple, Castles *et al.* (2018) soulignent que cette pratique permet de donner aux enfants la possibilité de mettre en pratique explicitement ce qu'ils ont appris et de commencer à lire rapidement en autonomie, ce qui engendra leur réussite et leur procurera un sentiment de compétence bénéfique. Poussée à l'extrême, cette préconisation du 100 % décodable peut laisser croire qu'il serait néfaste pour un enfant de tenter de lire des mots qu'il ne peut pas décoder entièrement. En accord avec cette idée, le « Guide pour enseigner la lecture et l'écriture au CP », édité par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2018), préconise de ne jamais confronter l'élève à des mots qu'il ne peut pas entièrement décoder. Il est précisé que la lecture de textes décodables permet à l'élève de comprendre les enjeux d'apprentissage, de développer un sentiment de compétence et de prendre conscience que lire, c'est décoder un écrit. Ce même document déconseille fortement les méthodes de lecture qui introduisent d'autres stratégies d'identification des mots que le décodage, lors de la lecture de textes seulement décodables de façon partielle, comme l'appui sur l'analogie ou sur le contexte. L'argument principal avancé est que si le débutant lecteur est régulièrement confronté à d'autres stratégies d'identification des mots écrits que le décodage, son attention pour celui-ci en sera affectée et il l'apprendra moins bien.

Cependant, d'autres auteurs alertent au contraire sur les limites de cette pratique pédagogique du 100 % décodable en CP, qui pourraient dépasser les gains attendus. Il a notamment été souligné que lorsque le nombre de CGP apprises est encore faible, les textes décodables sont constitués d'un langage pauvre, au vocabulaire restreint, amenant à proposer des associations de mots peu naturelles (p. ex. Solity & Vousden, 2009 ; Price-Morh & Price, 2019). Par conséquent, les textes 100 % décodables pourraient présenter le risque de diminuer l'intérêt et la motivation de l'élève pour la lecture (Price-Morh & Price, 2019). De plus, ils réduiraient les opportunités de développer un vocabulaire riche et d'acquérir des connaissances (Castles *et al.*, 2018). Très peu d'études ont cependant vérifié cette « dégradation » des textes simplifiés. En anglais où la langue écrite comporte encore plus d'irrégularités des CGP que le français (Ziegler *et al.*, 1996), Solity et Vousden (2009) ont analysé un texte et sa version simplifiée rendue plus décodable pour les lecteurs débutants. Ils montrent que cette dernière version contient moins de mots irréguliers mais aussi moins de vocabulaire (une

moins grande variété de mots, moins de synonymes pour exprimer une même idée par rapport au texte original). Cette analyse confirme que des textes adaptés au niveau de décodage des débutants leur apporteront sans doute moins d'opportunités de développer un vocabulaire riche et des connaissances linguistiques fines.

Finalement, l'utilisation de textes 100 % décodables en début de CP est une pratique qui doit être interrogée et réfléchie, car elle pourrait présenter des avantages, mais aussi de sérieux inconvénients. Si elle questionne, c'est aussi parce qu'elle est étonnamment déconnectée des pratiques de l'école maternelle où les enfants sont très souvent amenés à reconnaître des mots écrits qu'ils ne savent pas décoder, et parfois dès la petite section (p. ex. leur prénom). En France, depuis la diffusion du guide ministériel précité, les méthodes garanties 100 % décodables pour enseigner la lecture au CP se sont multipliées. En quelques années, ce critère est même devenu si important qu'il a donné lieu à la création d'un outil en ligne pour aider les enseignants à calculer la décodabilité des textes qu'ils proposent à leurs élèves : la plateforme Anagraph (<http://anagraph.ens-lyon.fr> ; Riou, 2017, 2018). Alors que la question semble donc ne plus faire débat, nous pensons au contraire qu'il est fondamental de s'interroger sur les véritables conséquences de la pratique du 100 % décodable en CP. Dans la suite de cet article, nous passerons en revue les recherches ayant étudié les supposés effets positifs ou négatifs de cette pratique, afin d'éclairer la réflexion sur les pratiques pédagogiques du début de l'apprentissage de la lecture et de la maternelle.

## **2. PREMIÈRES ÉTUDES ABORDANT LA DÉCODABILITÉ DES TEXTES POUR LECTEURS DÉBUTANTS**

En 2000, le rapport du National Reading Panel (groupe de chercheurs américains ayant pour but de déterminer les pratiques les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture, sur la base des recherches dans le domaine) pointait le manque d'études évaluant la contribution des textes décodables à l'efficacité d'un enseignement des correspondances graphophonémiques (National Reading Panel, 2000). Mesmer (2001) dénombrait seulement trois études qui évoquaient cette question, lors de comparaisons entre différents programmes d'enseignement de la lecture (Juel & Roper-Schneider, 1985 ; Felton, 1993) ou en testant la fiabilité de différentes façons d'évaluer la difficulté des textes à lire (Hoffman *et al.*, 2001).

Juel et Roper-Schneider (1985) ont mesuré le niveau en lecture de 93 élèves anglophones de première année (équivalent du CP) à trois reprises durant l'année scolaire. Les élèves recevaient tous un enseignement explicite des correspondances graphophonémiques, mais dans des programmes d'enseignement différents. Pour 43 élèves, les textes du programme étaient

très décodables alors qu'ils l'étaient beaucoup moins pour les 50 autres. Les résultats obtenus montrent que les élèves du programme « très décodable » ont une meilleure utilisation de la stratégie de décodage et transfèrent plus facilement leurs connaissances du code à des mots inconnus, que les élèves du programme « moins décodable ». Cependant, il est important de noter que le taux de décodabilité n'était pas le seul paramètre qui variait entre les deux programmes. Ils se différenciaient également, entre autres, sur la diversité des mots lus, sur leur longueur et sur leur régularité. Il est donc impossible de savoir si le taux de décodabilité des textes a vraiment engendré une différence de stratégie de lecture chez les élèves des deux groupes.

Le même problème d'interprétation se pose dans l'étude de Felton (1993) menée auprès de 81 lecteurs débutants anglais reconnus comme ayant des difficultés en conscience phonologique. La moitié d'entre eux a suivi un programme basé sur l'enseignement explicite du code et comprenant des textes très décodables, l'autre moitié a suivi un programme basé sur la recherche du sens avec l'appui sur le contexte et comprenant des textes moins décodables. En fin de première année d'apprentissage, les élèves ayant suivi le premier programme étaient significativement meilleurs en lecture et en écriture que les élèves ayant suivi le second. Cet effet positif s'observait également sur les performances en fin de deuxième année. Cependant, on ne peut pas non plus conclure à un effet de la décodabilité des écrits, sachant que la manière d'enseigner le code était très différente entre les deux groupes.

La dernière étude recensée par Mesmer en 2001 (Hoffman *et al.*, 2001) n'a pas évalué l'efficacité de programmes d'enseignement mais a vérifié la fiabilité de deux échelles de classification des textes selon leur difficulté pour les lecteurs débutants. La première échelle propose de combiner un taux de décodabilité à un taux de prédictibilité (c'est-à-dire qui prend en compte la quantité d'information permettant de prédire le contenu du texte, comme les répétitions, les expressions familières ou les images). La seconde échelle utilise une combinaison de nombreuses caractéristiques des textes, comme la longueur et la structure du texte, son vocabulaire et sa syntaxe, la prédictibilité, mais pas de mesure de décodabilité. 105 élèves de première année ont lu des textes variés, classés en fonction des deux échelles. Les corrélations entre la décodabilité des textes lus et la performance en lecture est significative, attestant qu'un texte plus décodable est effectivement

mieux décodé par le lecteur débutant. Des analyses de régression<sup>1</sup> montrent aussi que le meilleur prédicteur des variations de performance en lecture en fonction des textes est la première échelle combinant décodabilité et prédictibilité, et pas la seconde qui combine différents paramètres du texte mais pas la décodabilité. Cependant, plusieurs dimensions distinguent ces deux échelles l'une de l'autre, empêchant là encore toute conclusion hâtive sur l'impact de la décodabilité des textes.

Finalement, ces trois premières études abordent bien la décodabilité des textes donnés en support à l'apprentissage des lecteurs débutants, mais sans jamais l'isoler d'un ensemble d'autres variables. Cela réduit fortement leur capacité à répondre à la question des potentiels effets isolés de ce seul facteur, même si Mesmer (2001) s'appuyait sur ces études pour soutenir l'idée que l'utilisation d'un matériel écrit plus décodable serait bénéfique pour faciliter la maîtrise du système alphabétique.

### **3. ÉTUDES EXPÉRIMENTALES MANIPULANT LA DÉCODABILITÉ DES TEXTES POUR LECTEURS DÉBUTANTS**

Plusieurs études interventionnelles faisant varier uniquement la décodabilité des textes utilisés pendant l'enseignement de la lecture ont ensuite été menées (voir par exemple la synthèse de Cheatham & Allor, 2012), mais leurs résultats variables, et leurs effectifs souvent réduits, ne permettent pas de répondre très clairement à la question de l'intérêt des textes très décodables. Par exemple, Mesmer (2005) a mené auprès de 23 enfants une étude expérimentale comparant deux groupes avec le même enseignement phonique (c'est-à-dire enseignant explicitement toutes les CGP), mais à qui l'on proposait des textes de décodabilité différente pendant cet enseignement : un groupe travaillait sur des textes très décodables quand l'autre travaillait sur des textes moins décodables. À la fin de l'intervention, les élèves exposés aux textes très décodables appliquaient plus leurs connaissances des CGP que l'autre groupe, faisant d'eux des décodeurs plus performants et plus indépendants. Au contraire, l'étude de Jenkins *et al.* (2004), avec un protocole expérimental très similaire, mené auprès de 79 débutants lecteurs à risque, ne montre aucune différence significative de performance en lecture, entre les élèves soumis à des textes décodables à

---

1. Méthode d'analyse statistique qui permet de déterminer, parmi plusieurs facteurs, ceux qui prédisent le mieux la variable étudiée.

85 % et ceux soumis à une décodabilité des textes de 11 % (pourcentage de décodabilité estimé sur les 30 premières leçons). Face à ces résultats inconstants, les conclusions varient aussi selon les auteurs. Cheatham et Allor (2012) concluent à un effet plutôt positif des textes décodables alors que Slavin *et al.* (2009), dans leur synthèse portant sur les pratiques efficaces des programmes de lecture, suggèrent que l'utilisation de textes décodables n'apporte pas de plus-value significative aux apprentissages (voir aussi Jenkins *et al.*, 2004).

L'intérêt des textes simplifiés pour l'apprentissage de la lecture a été à nouveau discuté récemment (Shanahan, 2017 ; Hoffman, 2017) et deux études ont tenté de répondre à cette question en l'élargissant au domaine de la compréhension. Une étude menée sur 35 élèves anglais débutants lecteurs a ainsi montré un impact bénéfique de l'usage de textes moins décodables sur la compréhension (Price-Mohr & Price, 2019 ; voir aussi Price-Mohr & Price, 2018). Deux groupes ont été constitués, l'un travaillant sur des livres de type A et l'autre sur des livres de type B, les autres caractéristiques de l'enseignement de la lecture étant identiques dans les deux groupes. Les deux types de livres étaient semblables au niveau des illustrations et du scénario, contenaient le même nombre de mots, des phrases de même longueur et un nombre équivalent de nouveaux mots. Les textes ont été écrits spécialement pour l'étude, afin de contrôler tous ces facteurs et ne faire varier que le pourcentage de CGP décodables : 35,8 % de décodabilité pour le type A et 87,8 % pour le type B. Les compétences des élèves en conscience phonémique (isolation et suppression), identification de mots, vocabulaire et compréhension ont été évaluées à la suite de la phase d'enseignement avec les livres. Les résultats révèlent que les élèves exposés aux textes moins décodables (type A) sont meilleurs que les autres en compréhension. Les résultats sur l'identification de mots, le vocabulaire et la conscience phonémique ne sont pas significatifs. Ces résultats suggèrent que pendant l'apprentissage de la lecture, des supports écrits comportant un taux de décodabilité autour de 35 % seraient plus à même d'améliorer la compréhension en lecture que ceux comportant un taux de décodabilité autour de 87 %. Il convient cependant de rester prudent car l'échantillon testé est faible. De plus, la compréhension n'a malheureusement pas été évaluée en prétest, le niveau initial en compréhension n'a donc pas pu être pris en compte dans les analyses.

Pour conclure sur l'ensemble des études menées dans les écoles anglophones sur le sujet, il existe très peu d'études convaincantes et les résultats sont variables. Qu'en est-il des recherches en France ?

#### **4. RECHERCHES SUR LA DÉCODABILITÉ DES TEXTES POUR LECTEURS DÉBUTANTS FRANÇAIS**

À notre connaissance, seule une étude a collecté des données sur la décodabilité des textes lus par les lecteurs débutants en langue française (Goigoux, 2016). 131 classes de CP ont été observées pendant toute l'année scolaire 2013-2014, avec la collecte de nombreuses informations sur les caractéristiques des élèves et leurs performances, mais aussi sur les caractéristiques des classes, des enseignants et de leurs pratiques. Les chercheurs ont ainsi calculé le taux de décodabilité des textes proposés aux élèves de chaque classe pendant les activités de lecture au cours de la semaine 10 de l'année scolaire (1<sup>er</sup> trimestre, courant novembre). Ce taux variait globalement de 11,4 % à 76,3 %, avec une moyenne de 43,2 % (écart-type 14,4 %). En situation de découverte de texte, aucun des 131 enseignants observés ne s'appuyait sur des textes décodables à 100 %. Les chercheurs ont tenté de savoir si les progrès des élèves dépendaient des différentes informations mesurées, notamment du taux de décodabilité observé dans chaque classe. Les analyses ont montré que ce taux de décodabilité n'avait pas d'effet global sur les performances en lecture mais qu'un taux de décodabilité en dessous de 29 % était pénalisant pour la lecture et l'écriture des élèves. En outre, les classes où le taux de décodabilité était supérieur à 57 % étaient les plus favorables aux progrès des élèves les plus faibles. Ces résultats doivent cependant être interprétés avec prudence, en particulier parce que le taux de décodabilité pris en compte concernait uniquement la semaine 10 de l'année scolaire et ne reflétait sans doute pas de façon très précise les pratiques de classes de début d'année.

Dans le but d'accroître les quelques connaissances sur la question de la décodabilité des écrits en France, nous avons mené en 2019 une étude dans 15 classes volontaires de CP, dont 5 en REP ou REP+, pour un total de 246 élèves (Boggio, Bosse, Leclercq-Samson, & Bianco, en préparation). Cette étude avait deux objectifs principaux : d'une part, décrire précisément comment évoluent les taux de décodabilité des écrits proposés aux élèves de CP en début d'année scolaire ; ensuite, étudier la relation entre ce taux de décodabilité et les progrès des élèves. Afin de répondre à notre premier objectif de description des pratiques, nous avons suivi les classes de CP de la deuxième semaine de septembre à la dixième semaine (novembre) de l'année scolaire 2019-2020. Au jour le jour, les enseignants renseignaient dans un journal de bord la ou les CGP explicitement enseignées, les mots outils appris et enfin, les écrits lus par les élèves (syllabes, mots, pseudomots, phrases ou textes). Grâce à la plateforme Anagrapah (Riou, 2017, 2018) nous avons pu calculer le taux de décodabilité hebdomadaire de tous les écrits lus par les élèves, pendant 10 semaines, pour les 15 classes. La première semaine de l'année n'a pas été prise en compte car les activités les

plus fréquentes des jours de rentrée (p. ex. revoir les lettres ou lire les prénoms de la classe sans l'apprentissage de CGP) ne semblaient pas pertinentes pour le calcul d'un taux de décodabilité. Ainsi, nous nous sommes intéressées aux taux de décodabilité des écrits présentés aux élèves de la deuxième semaine de l'année à la dixième semaine de l'année.

Plusieurs observations majeures se dégagent. Premièrement, les enseignants n'utilisent pas uniquement des textes 100 % décodables même quand ils utilisent un manuel de lecture affichant une « méthode syllabique 100 % décodable ». Le taux de décodabilité moyen des 15 enseignants sur 10 semaines est de 78 % et varie entre 53 et 92 %, ce qui est bien plus élevé que les taux observés par Goigoux (2016) six années auparavant. Les pratiques restent cependant très diversifiées, particulièrement entre la semaine 2 et la semaine 6. Durant celles-ci, les taux moyens par semaine varient entre 35 et 98 %, puis se stabilisent progressivement après la semaine 6, pour ne varier plus qu'entre 60 et 95 % en semaine 10. Deuxièmement, malgré la grande variabilité observée entre les classes, une analyse en clusters a permis de dégager trois profils d'évolution de la décodabilité sur les 6 premières semaines. Un premier tiers des enseignants (profil A) utilise des textes avec un taux de décodabilité élevé, variant autour de 80 à 90 % dès la deuxième semaine et qui reste stable tout au long des 10 semaines d'observation. Le deuxième tiers des enseignants (profil B) propose aux élèves de lire des textes avec un taux de décodabilité moyen de 75 % et qui augmente rapidement, passant de 50 % en semaine 2 à 80 % en semaine 6. Enfin, le dernier tiers des enseignants (profil C) propose des textes décodables à 50-60 % en moyenne, et ce taux reste relativement stable de la semaine 2 à la semaine 6, avec une très légère augmentation au cours du temps. Enfin, indépendamment du taux moyen, nous observons que certains enseignants proposent des textes avec des taux de décodabilité très variables. Par exemple, un même jour, les élèves vont lire « Gafi pompe ! Pascale ne va pas à l'école. [...] Trop tard. » décodable à 37 %, puis « ra-ri-ru-ar-ir-ur » décodable à 100 %. À l'inverse, d'autres enseignants ne vont proposer que des écrits très semblables en termes de décodabilité. Par exemple, le même jour, les élèves liront « une fée, le sofa, [...] un fil, le raffut, fort » décodable à 84 %, puis « Une fée est sur le sofa. Le fils est en folie. [...] Il a réussi, il s'en sort ! » décodable à 87 %.

En somme, en 2019, le taux de décodabilité des écrits lus par les élèves de CP semble avoir beaucoup augmenté en six ans (passant de 43,2 % à 78 % en moyenne). Ce taux varie beaucoup d'un enseignant à l'autre, particulièrement dans les six premières semaines de l'année scolaire. Ces pratiques de début d'année diffèrent d'une classe à l'autre selon plusieurs caractéristiques, comme le taux moyen de décodabilité des écrits, l'évolution

de ce taux dans le temps (stable ou progressif) ou la variabilité des écrits proposés en termes de décodabilité.

Pour répondre à notre deuxième objectif de mise en relation entre l'utilisation de textes plus ou moins décodables et les progrès des élèves, leur niveau a été mesuré à deux reprises. Lors d'un premier test, réalisé mi-septembre, les élèves ont été évalués sur leurs compétences en lecture, conscience phonologique et compréhension. Ils ont été à nouveau évalués en novembre par un test comportant les mêmes épreuves et auquel a été ajoutée une épreuve d'écriture. Le but des analyses a été d'évaluer si les progrès des élèves étaient en partie déterminés par le profil de décodabilité de leur classe. Les résultats montrent que les progrès des élèves en lecture et en écriture sont totalement comparables, quel que soit le profil de décodabilité de leur classe (profil A, B ou C). Aucune caractéristique de décodabilité des classes (pourcentage moyen, stabilité, variabilité) n'explique le progrès en lecture ou en écriture. En conscience phonologique, les analyses suggèrent que les progrès ne bénéficient pas d'un taux de décodabilité élevé mais plutôt d'un taux de décodabilité stable dans les premières semaines de classe (les classes de type B progressent moins que les deux autres). Enfin, les progrès en compréhension semblent les plus sensibles à la décodabilité des écrits lus en début de CP, car c'est pour cette compétence que nos résultats sont les plus significatifs : un taux de décodabilité plus faible et stable dans le temps est le plus profitable (profil C). Lorsque le taux de décodabilité augmente rapidement (profil B) ou lorsqu'il est très élevé dès le début de l'année (profil A), les progrès des élèves en compréhension sont moins importants. Par conséquent, nos résultats suggèrent que le fait de proposer l'étude de textes moins décodables en début de CP serait bénéfique au développement des capacités de compréhension, sans avoir d'impact négatif sur l'apprentissage du langage écrit.

## **CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES**

Cette revue de la littérature scientifique concernant la décodabilité des textes lus en début d'apprentissage de la lecture, montre d'abord que le nombre de recherches sur cette question est étonnamment faible, avec très peu de données portant sur un nombre important d'élèves et de classes. Il semble fondamental de tenter de répliquer les études et d'en mener de nouvelles. De plus, les résultats obtenus dans plusieurs études parmi les mieux contrôlées ne confirment pas l'idée selon laquelle il serait problématique pour un débutant lecteur de traiter régulièrement des textes qu'il ne peut pas décoder entièrement. Au contraire, ces quelques études suggèrent que le taux de décodabilité des écrits lus par les enfants débutants lecteurs, s'il ne doit pas descendre en dessous d'un certain seuil estimé

actuellement autour de 57 % (Goigoux, 2016), peut varier au-delà de ce seuil sans aucune conséquence pour l'apprentissage du code alphabétique et les progrès en lecture et écriture des élèves (Boggio *et al.*, en préparation ; Price-Mohr & Price, 2019). Bien sûr, sans aide, les élèves liront plus facilement les syllabes, mots et textes 100 % décodables que les autres (Hoffman *et al.*, 2001) et il semble important, pour exercer et automatiser leur usage du code et de la combinatoire, de les soumettre à des écrits décodables de façon systématique. Cependant, il n'est pas démontré que la lecture d'écrits très décodables doit être le seul travail de lecture d'un débutant lecteur. Rien n'indique qu'un travail guidé sur des textes écrits moins décodables (donc plus résistants) soit néfaste à l'apprentissage du code graphème-phonème et à l'acquisition de bonnes stratégies de décodage.

Par contre, les mêmes études, ayant évalué l'impact de la décodabilité des textes de CP sur la compréhension, trouvent qu'un taux de décodabilité plus faible semble bénéfique pour le développement des capacités de compréhension (Boggio *et al.*, en préparation ; Price-Mohr & Price, 2019). Ces résultats pourraient s'expliquer par le fait que les textes très décodables de début de CP sont constitués d'un langage assez limité, avec un vocabulaire restreint amenant parfois à proposer des formes syntaxiques peu naturelles (Solithy & Vousden, 2009 ; Price-Morh & Price, 2019) et ne donneraient que peu d'occasions d'apprendre du vocabulaire et d'acquérir des connaissances (Castles *et al.*, 2018). Bien sûr, les enseignants de CP savent cela et complètent généralement les manuels de lecture 100 % décodables avec l'apport de textes riches lus par l'enseignant et travaillés à l'oral. Mais, encore une fois, les données de la littérature scientifique disponible ne montrent pas que la pratique de textes écrits peu décodables serait néfaste au lecteur débutant. L'argument qui consiste à dire que le fait de pratiquer parfois d'autres stratégies de lecture que la stratégie de décodage amènera l'élève à moins bien apprendre à décoder, n'est pas confirmé. En fait, on peut faire l'hypothèse que l'élève débutant est tout à fait apte à comprendre, si l'enseignant l'explique clairement, qu'il existe différentes stratégies de lecture à utiliser différemment selon les contextes, et que le décodage est celle qu'il utilisera préférentiellement et le plus souvent en autonomie.

Bien sûr, il ne s'agit pas ici de défendre l'idée qu'il ne faut travailler que sur des textes peu décodables au CP et qu'il faut privilégier les stratégies de lecture autres que le décodage. Les recherches sur l'efficacité des méthodes de lecture sont très claires sur ce point : la meilleure façon d'enseigner la lecture d'une langue alphabétique aux enfants est de leur enseigner, de façon explicite et exhaustive, le code graphème-phonème (p. ex. Hattie, 2008 ; National Reading Panel, 2000). Mais la position extrême inverse ne semble pas la bonne non plus : à ne vouloir enseigner que le code en CP, on court le

risque de passer à côté de nombreuses occasions de développer le langage et les mécanismes de compréhension des jeunes lecteurs. La bonne position nous semble être dans la nuance : il est primordial d'apprendre le code de façon explicite et systématique, donc de ne surtout pas se passer de moments de lecture de syllabes, mots et phrases très décodables. Mais il semble aussi tout à fait possible de varier la difficulté des textes écrits qu'on propose aux débutants lecteurs (pour une préconisation similaire, voir par exemple Ankrum, 2022). La plupart des enseignants de CP l'ont déjà compris : les observations effectuées récemment dans les classes de CP montrent qu'aucun enseignant ne fait lire que du matériel écrit 100 % décodable à ses élèves. L'augmentation du taux de décodabilité moyen, observé entre 2013 et 2019, suggère aussi qu'ils respectent la préconisation de ne pas descendre en dessous d'un seuil de 57 % de décodabilité, ce qui semble une bonne chose. Il s'agit simplement de ne pas tomber dans l'excès, ni du côté du « tout décodable », ni du côté du « trop peu décodable ».

Finalement, le débat sur la décodabilité des textes à lire en CP peut paraître assez restreint au début de l'année du CP, puisque dès la fin de cette année scolaire où les enfants ont appris explicitement toutes les CGP, tout texte peut être considéré comme décodable à 100 %. Cependant, on peut l'étendre à tous les niveaux scolaires, en interrogeant la pratique qui consiste à ne proposer aux élèves que des textes ou des ouvrages qui correspondent à « leur niveau », les privant d'une littérature riche et d'un accès à de nombreuses connaissances (Hoffman, 2017). De plus, ce débat doit s'élargir à l'école maternelle et à la question de la continuité entre l'école maternelle et l'école élémentaire. En maternelle, pour un enfant non-lecteur comme la plupart le sont, tout écrit est 0 % décodable. Cependant, l'écrit est très présent dans les classes de maternelle et les enfants y sont régulièrement invités à regarder, analyser ou reconnaître des lettres, des syllabes ou des mots écrits. Les objectifs de ces exercices peuvent varier, de l'entraînement au traitement visuel de mots à l'acquisition du nom des lettres, en passant par la reconnaissance de mots ou l'entraînement à la copie. Certaines pratiques pédagogiques de maternelle engagent même à proposer très fréquemment la manipulation de lettres et l'encodage de mots et les recherches démontrent que ces pratiques sont très favorables à l'apprentissage de la lecture ultérieure (p. ex. Courtier *et al.*, 2021 ; David & Morin, 2013). La préconisation du 100 % décodable au début du CP contraste donc de façon saisissante avec ces pratiques de la maternelle et ces résultats scientifiques. C'est comme si tout à coup, entre la grande section de maternelle et le début du CP, parce que l'on commence à apprendre à lire de façon très systématique, il devenait dangereux de traiter des suites de lettres que l'on n'a pas encore explicitement appris à décoder. Les données scientifiques disponibles, même si elles méritent d'être étoffées, invitent

plutôt à réfléchir à une continuité entre la maternelle et le CP, en termes de décodabilité notamment. Cette question semble fondamentale pour le développement des habiletés de langage en général et de compréhension en particulier.

## RÉFÉRENCES

- Ankrum, J. W. (2022). Complex texts or leveled readers for the primary grades? yes and yes! *Early Childhood Education Journal*, 50(4), 605-611.
- Boggio, C., Bosse, M.-L., Leclercq-Samson, A., & Bianco, M. (en préparation). Decodability of texts during the first six weeks of first grade does not impact reading but does impact comprehension skills.
- Castles, A., Rastle, K. & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51.
- Cheatham, J. P. & Allor, J. H. (2012). The influence of decodability in early reading text on reading achievement: A review of the evidence. *Reading and Writing*, 25(9), 2223-2246.
- Courtier, P., Gardes, M. L., Van der Henst, J. B., Noveck, I. A., Croset, M. C., Epinat-Duclos, J., Léone, J. & Prado, J. (2021). Effects of Montessori Education on the Academic, Cognitive, and Social Development of Disadvantaged Preschoolers: A Randomized Controlled Study in the French Public-School System. *Child development*, 92(5), 2069-2088.
- David, J., & Morin, M.-F. (2013). Repères pour l'écriture au préscolaire. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 47, 7-17.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A. & Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of educational research*, 71(3), 393-447.
- Felton, R. H. (1993). Effects of instruction on the decoding skills of children with phonological-processing problems. *Journal of Learning Disabilities*, 26(9), 583-589.
- Goigoux, R. (2016). Lire et Écrire, étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. *Institut français de l'éducation (IFE)*.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hoffman, J. V. (2017). What if "just right" is just wrong? the unintended consequences of leveling readers. *The Reading Teacher*, 71(3), 265-273.
- Hoffman, J. V., Roser, N. L., Salas, R., Patterson, E. & Pennington, J. (2001). Text leveling and "little books" in first-grade reading. *Journal of Literacy Research*, 33(3), 507-528.

- Jenkins, J. R., Peyton, J. A., Sanders, E. A. & Vadasy, P. F. (2004). Effects of reading decodable texts in supplemental first-grade tutoring. *Scientific Studies of Reading*, 8(1), 53-85.
- Juel, C. & Roper-Schneider, D. (1985). The influence of basal readers on first grade reading. *Reading Research Quarterly*, 20(2), 134-152.
- Mesmer, H. A. E. (2001). Decodable text: A review of what we know. *Literacy Research and Instruction*, 40(2), 121-141.
- Mesmer, H. A. E. (2005). Text decodability and the first-grade reader. *Reading & Writing Quarterly*, 21(1), 61-86.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (MENJ) (2018). *Un guide fondé sur l'état de la recherche, pour enseigner la lecture et l'écriture au CP*. Disponible en ligne sur <https://www.education.gouv.fr/cid129644/4-priorites-pour-renforcer-la-maitrise-des-fondamentaux.html&xtmc=guidefondeacutesurleacutetatdelarecherchepourapprendreagravelireeteacutecrireacup&xtnp=1&xtr=1>
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health & Human Development (US). (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Potier Watkins, C., Dehaene, O. & Dehaene, S. (2019, June). Automatic construction of a phonics curriculum for reading education using the transformer neural network. In *International Conference on Artificial Intelligence in Education* (p. 226-231). Springer, Cham.
- Price-Mohr, R. M. & Price, C. (2019). A Comparison of Children Aged 4-5 Years Learning to Read Through Instructional Texts Containing Either a High or a Low Proportion of Phonically-Decodable Words. *Early Childhood Education Journal*, 39(1), 39-47.
- Price-Mohr, R. M. & Price, C. B. (2018). Synthetic phonics and decodable instructional reading texts: How far do these support poor readers? *Dyslexia*, 24(2), 190-196.
- Riou, J. (2017). Anagraph. <http://anagraph.ens-lyon.fr/>
- Riou, J. (2018). La plateforme anagraph, éléments de contexte et description. *La Lettre de l'AIRDF*, 64(1), 70-71.
- Shanahan, T. (2017). The instructional-level concept revisited: Teaching with complex text. *Shanahan on Literacy*.
- Slavin, R. E., Lake, C., Chambers, B., Cheung, A. & Davis, S. (2009). Effective Beginning Reading Programs. *Best Evidence Encyclopedia*.
- Solity, J. & Vousden, J. (2009). Real books vs reading schemes: A new perspective from instructional psychology. *Educational Psychology*, 29(4), 469-511.

- Sprenger-Charolles, L. (2017). Une progression pédagogique construite à partir de statistiques sur l'orthographe du français (d'après Manulex-Morpho): pour les lecteurs débutants et atypiques. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant (ANAE)*, 148(5), 247-256.
- Ziegler, J. C., Jacobs, A. M. & Stone, G. O. (1996). Statistical analysis of the bidirectional inconsistency of spelling and sound in French. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, 28(4), 504-515.