

# L'apprentissage de la lecture en anglais et en français

Rapport à l'intention des parents et des enseignants – Juin 2015

Au cours de l'année scolaire 2013-2014, des chercheurs du laboratoire *Langage et littérature chez l'enfant*, de l'Université Carleton, ont mené une étude auprès d'élèves fréquentant des écoles d'Ottawa et de Gatineau. Nous voudrions vous faire part des résultats de cette étude.

**Le but de l'étude.** L'objectif était de comparer le développement des habiletés de lecture en anglais et en français. Étant donné les particularités de l'anglais, il serait plus difficile d'apprendre à lire dans cette langue. Techniquement, on dit que l'anglais est moins **consistant** que le français (voir l'exemple ci-dessous). Cette différence de consistance influe-t-elle sur la rapidité de l'apprentissage de la lecture?

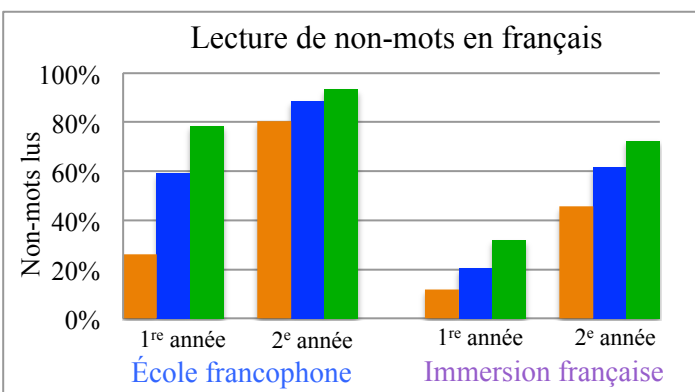
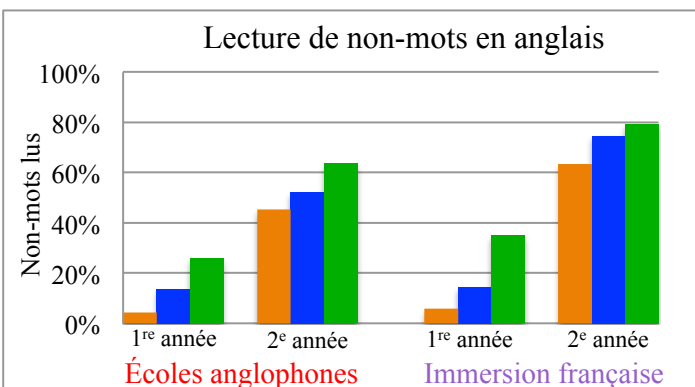
**Exemple :** Alors que les mots anglais *mint* et *pint* s'écrivent semblablement mais se prononcent différemment, les mots français *ment* et *vent* ont une orthographe et une prononciation similaires.

**Les participants.** 171 élèves de 1<sup>re</sup> et de 2<sup>e</sup> année ont participé à l'étude de leur plein gré et avec le consentement d'un parent ou d'un tuteur. 56 élèves fréquentaient deux écoles **anglophones**, 71 une école **francophone**, et 44 une école d'immersion française. Les élèves d'immersion française (IF) apprenaient à lire en anglais seulement en 2<sup>e</sup> année.

**Les tâches.** Trois tâches de lecture ont été réalisées à trois reprises : à l'automne, à l'hiver et au printemps. Les élèves des écoles **anglophones** et **francophone** ont été testés dans leur langue d'enseignement. Les élèves d'IF ont été testés en anglais ou en français.

## 1<sup>re</sup> tâche : Lecture de non-mots

Cette tâche consistait à lire le plus grand nombre d'items possibles en une minute à partir d'une liste de 36 **non-mots** de difficulté croissante. Les non-mots ressemblaient à de vrais mots, mais n'avaient aucun sens (par exemple, *feno* en anglais et *vina* en français). Les figures suivantes montrent le pourcentage moyen de non-mots lus par les élèves en anglais (haut) et en français (bas) à l'**automne**, à l'**hiver** et au **printemps**.

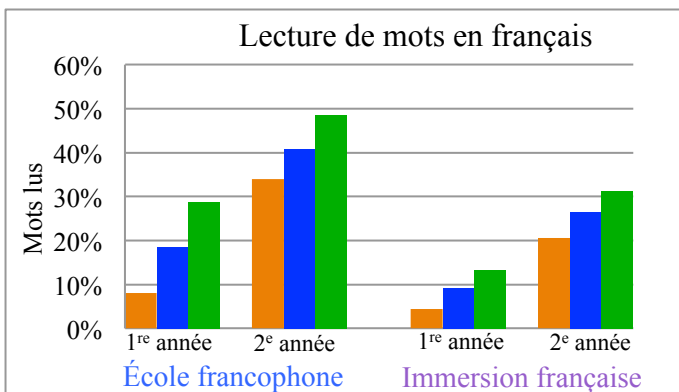
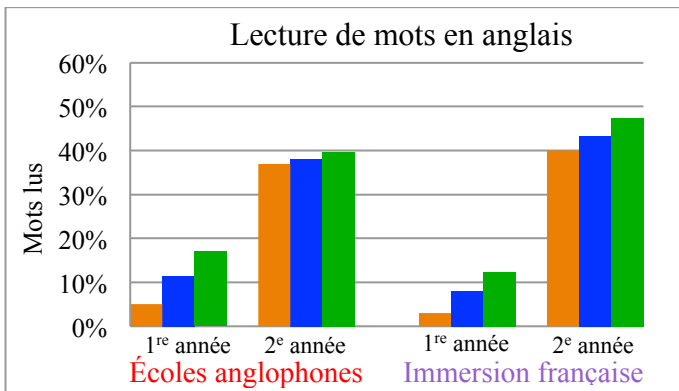


L'examen de ces figures révèle ce qui suit :

- Tous les groupes ont progressé au cours de l'année.
- Les élèves des écoles **anglophones** ont progressé moins vite que ceux de l'école **francophone**. Cela appuie l'hypothèse selon laquelle la consistance influe sur la rapidité de l'apprentissage de la lecture.
- L'enseignement de la lecture en anglais, en 2<sup>e</sup> année, a rapidement amélioré la performance des élèves d'IF.
- Pour la lecture en français, les élèves d'IF ont progressé moins vite que ceux de l'école **francophone**. Cela n'est pas surprenant, car les élèves d'IF devaient apprendre à parler et à lire le français en même temps.

## 2<sup>e</sup> tâche : Lecture de mots

Cette tâche consistait à lire le plus grand nombre d'items possibles en une minute à partir d'une liste de **vrais mots** de difficulté croissante : 158 mots de deux à quatre lettres pour les élèves testés en anglais, et 105 mots de deux à dix lettres pour les élèves testés en français. Les figures suivantes montrent le pourcentage moyen de mots lus par les élèves.



L'examen de ces figures révèle ce qui suit :

- Tous les groupes ont progressé au cours de l'année, mais les élèves de 2<sup>e</sup> année des écoles **anglophones** ont progressé moins rapidement.
- Malgré tout, les mêmes conclusions générales que pour la lecture de non-mots se dégagent de ces figures. L'hypothèse selon laquelle la consistance influe sur la rapidité de l'apprentissage de la lecture trouve donc un deuxième appui ici.

### 3<sup>e</sup> tâche : La tâche Stroop

La tâche Stroop permet d'évaluer la **lecture automatique**, c'est-à-dire la capacité de reconnaître un mot sans avoir à le lire lettre par lettre. Les élèves devaient nommer aussi vite que possible la couleur de quatre groupes de symboles (test 1) et celle de quatre noms désignant une autre couleur (test 2).

Test 1 :	*****	***	****	*****
Test 2 :	ROUGE	VERT	BLEU	JAUNE

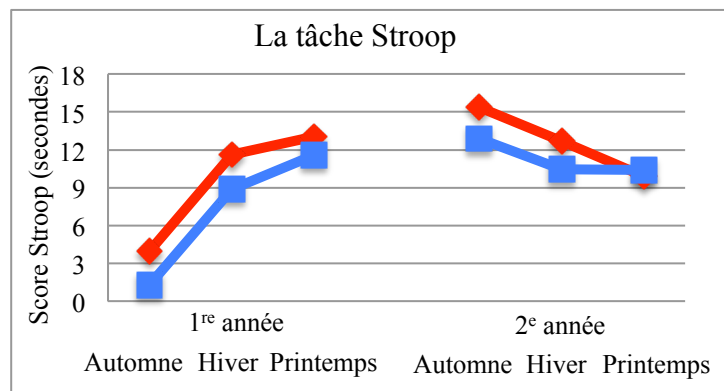
**Exemple :** Les réponses attendues dans les deux tests sont *vert, rouge, jaune et bleu*.

Pour nommer la couleur du mot **ROUGE**, par exemple, le lecteur automatique doit réprimer la lecture du mot (ROUGE) et nommer la couleur qu'il voit (« vert »). Par conséquent, le test 2 devrait être plus long à

effectuer que le test 1. Le score Stroop correspond à la différence de temps entre les deux tests.

Des études antérieures ont montré que les scores Stroop atteignent leur maximum pendant l'acquisition de la lecture automatique, puis diminuent lentement et se stabilisent à mesure que les enfants développent la capacité d'inhiber la lecture automatique. Cette capacité est l'indice d'habiletés de lecture avancées.

La figure ci-dessous montre les scores Stroop obtenus par les élèves. Les scores des élèves d'IF n'ont pas été inclus en raison de la taille réduite de l'échantillon.



L'examen de cette figure révèle ce qui suit :

- En 1<sup>re</sup> année, contrairement aux attentes, les scores Stroop des élèves des écoles **anglophones** et **francophone** ont augmenté à un rythme similaire.
- En 2<sup>e</sup> année, les scores ont diminué au même rythme de l'automne à l'hiver. Puis, conformément aux attentes, les scores des élèves des écoles **anglophones** ont continué de diminuer, alors que ceux des élèves de l'école **francophone** se sont déjà stabilisés, ce qui est l'indice d'habiletés de lecture plus avancées.

**En conclusion**, les résultats de cette étude vont dans le même sens que des recherches menées en Europe : moins une langue est consistante, plus il est difficile d'apprendre à lire. De telles études permettent d'affiner notre compréhension de l'apprentissage de la lecture et de mieux aider les lecteurs débutants.

**POUR NOUS JOINDRE**  
 Monique Sénéchal, Directrice du laboratoire,  
 monique.senechal@carleton.ca, 613-520-2600 poste 1155  
**Questions éthiques :** Shelley Brown,  
 shelley.brown@carleton.ca, 613-520-2600 poste 8218  
**Autres questions :** Joanna Pozzulo, Directrice du départ,  
 joanna.pozzulo@carleton.ca, 613-520-2600 poste 1412

---

**Étudiantes :** Ashley Bildfell et Josée Whissell  
**Assistante de recherche :** Melissa Malette

---

Cette étude a été financée par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH).

*Nous remercions la direction, les enseignants, les parents, les tuteurs et les élèves pour leur participation.*