

Zeitschrift:	Bulletin pédagogique : organe de la Société fribourgeoise d'éducation et du Musée pédagogique
Herausgeber:	Société fribourgeoise d'éducation
Band:	66 (1937)
Heft:	7
Artikel:	La lecture silencieuse : une expérience qui ne prouve rien
Autor:	Barbey, Léon
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-1040944

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 17.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

La lecture silencieuse

Une expérience qui ne prouve rien

L'une des tâches de la pédagogie expérimentale consiste à contrôler la valeur réelle des méthodes scolaires. Un inspecteur de l'enseignement belge, M. Maurice Peers, a publié en 1936, aux Editions Labor, à Bruxelles, les documents et les conclusions d'un essai auquel il s'est livré dans ce sens pour comparer l'efficacité de la lecture silencieuse et de la lecture à haute voix.

Il a procédé à ses recherches sur 345 garçons et 289 filles d'une grosse commune industrielle du Borinage, répartis en deux groupes aussi égaux que possible, de la 3^{me} à la 8^{me} classe primaire. Aux garçons et aux filles des deux groupes de chaque classe, il a présenté un texte pendant 3 minutes. Le texte variait d'une classe à l'autre, mais était naturellement le même pour les deux groupes de chaque classe. Le texte était écrit au tableau noir voilé ; on retirait le voile et, au cours des trois minutes, un groupe lisait silencieusement, tandis que, dans une autre salle, ou dans la même mais à un autre moment, je ne sais, l'autre groupe lisait à voix haute pendant le même temps. Là-dessus, chaque élève avait à répondre à un questionnaire destiné à contrôler les résultats de la lecture. Le dépouillement des réponses écrites devait montrer si, en moyenne, l'un des deux systèmes de lecture s'avérait supérieur à l'autre.

Le simple exposé de cette technique met en évidence son ingéniosité et sa simplicité. Sa valeur probante est cependant liée à quelques conditions : 1^o l'équivalence mentale des deux groupes de chaque classe ; 2^o l'adaptation des textes aux différents degrés ; 3^o l'égale lisibilité des textes écrits au tableau noir pour tous les élèves ; 4^o l'adaptation du questionnaire au texte lu ; 5^o la clarté parfaite des questions. Il est évident que la valeur des conclusions tirées de l'expérience est en fonction directe avec la réalisation de ces conditions.

* * *

Or, en examinant l'exposé de M. Peers, on s'aperçoit que ces conditions sont loin d'avoir été toutes assurées à son expérience.

1^o Pour établir l'équivalence mentale des groupes, il affirme que « l'idéal eût été de tester les enfants soumis à l'expérience » (p. 8), mais que le manque de temps l'a empêché de recourir à cette méthode évidemment assez longue. Il s'est rabattu sur les renseignements qu'il a pu obtenir des institutrices et instituteurs respectifs de ces 634 enfants, sur la foi desquels il a réparti ces sujets en trois catégories de valeur mentale : les déficients, les normaux et les surdoués ; après quoi, il les a distribués à doses égales dans chaque groupe d'expérience. Nous voudrions bien croire à l'exactitude au moins approximative de ce classement, mais on a réalisé aujourd'hui d'assez nombreuses expériences dans ce domaine pour qu'on soit enclin plutôt à se défier absolument de ce genre de renseignement. La cause en est que les pédagogues ne s'entendent pas sur la nature et les limites du normal, du sous-normal et du sur-normal. Ces expressions sont décidément trop vagues.

Il est donc désagréable de voir M. l'inspecteur Peers y recourir. Il l'est d'autant plus que lui-même remarque soigneusement un peu plus loin qu'il a pris ces renseignements en flagrant délit d'inexactitude. Je le cite : « Parmi les enfants qui ont fourni des réponses exactes, nous trouvons des élèves signalés comme très

faibles, comme moyens ou comme bien doués... Par contre, les réponses déraisonnables sont fournies aussi bien par des enfants signalés comme étant peu intelligents que par des enfants signalés comme très intelligents » (p. 13). Cette appréciation concerne les résultats en 3^{me} année, mais des remarques analogues sont faites partout et appuyées de points d'exclamation indignés. En sorte que l'auteur conclut : « On ne peut accorder qu'une confiance très relative aux appréciations fournies par les maîtres sur le degré d'intelligence de leurs élèves. Ils se laissent trop influencer par des facteurs suggestifs (peut-être faut-il lire : subjectifs ?) et par des aptitudes mémorisatrices. Nous avons vu souvent des élèves réputés très intelligents fournir des réponses erronées, alors que des sujets classés parmi les déficients même profonds, faisaient preuve d'un jugement excellent, exprimant leur pensée avec leurs mots à eux et non avec ceux du texte » (p. 29). Il en résulte que M. Peers lui-même nous invite à ne pas considérer comme valable sa répartition des sujets en groupes mentalement équivalents. Dès maintenant ses résultats sont sujets à caution puisque rien ne nous garantit que ce n'est pas la différence des capacités intellectuelles des sujets qui est cause des différences dans les résultats de la lecture silencieuse et de la lecture à haute voix.

2^o et 3^o. M. Peers ne nous renseigne pas sur la façon dont il s'y est pris pour assurer les deux conditions suivantes : *adaptation* des textes aux différents degrés et *égale lisibilité* des textes écrits au tableau noir pour tous les élèves. Comme nous n'avons pas de raison de douter de son habileté, faisons-lui confiance sur ces deux points, en notant simplement que des explications claires et nettes à ce propos n'eussent pas été superflues.

4^o *Adaptation du questionnaire au texte lu*. Ici, les choses se gâtent de nouveau. C'est à la fin d'une année scolaire, en été, que l'auteur s'est livré à ses investigations. Or, en 3^{me} classe, le texte choisi parlait de la construction d'un bonhomme de neige. A cela, pas d'inconvénient ; mais comment admettre, dans ces circonstances, que la 1^{re} question posée aux enfants pour juger de leur compréhension en lecture soit énoncée en ces termes : « En quelle saison est-on ? » (P. 12). M. Peers nous explique gentiment que dans la réponse à cette question, c'est le jugement qui devait intervenir. D'accord, mais on voudrait que le jugement intervint aussi dans la confection des questions. Comment vous étonner que des enfants à qui vous demandez, en plein mois de juillet : En quelle saison est-on ? vous affirment qu'on est en été ? Ce qui est étonnant, c'est que, sur 157, 28 seulement aient donné cette réponse.

Le texte commençait ainsi : « Pallieter avait déjà commencé à faire un bonhomme de neige. Mariette l'aida ; il bâtissait son corps et elle roulait dans la neige une boule qui grossissait toujours. » Or, la seconde question était énoncée en ces termes : « Combien y a-t-il de garçons qui jouent ? » On voit bien que Mariette n'est pas un garçon. Mais, Pallieter, qu'est-ce que ça peut bien être ? On le devine à cause du pronom qui suit : *il bâtissait*. Toutefois, à moins que Pallieter soit un nom de garçon répandu dans le Borinage — ce que j'avoue ignorer totalement — il faut reconnaître qu'il eût été plus simple de choisir un nom du calendrier. On a l'impression que les sujets examinés ont été troublés par ce nom bizarre qu'ils n'ont pas su écrire d'ailleurs ; plus malins, d'autres ont tourné la difficulté en répondant qu'il y a là une fille et un *enfant*. Il y avait là en tout cas autre chose qu'une question de *raisonnement* (p. 13).

Troisième question : « Combien d'enfants en tout ? » Les réponses fausses, au grand scandale de M. Peers, avancent des chiffres qui varient entre 3 et...

600, « en passant par ce nombre déconcertant de précision : 135 » (p.14). Mais non, cher M. l'Inspecteur, ce n'est point déconcertant : il semble seulement que vos enfants ont cru que vous leur demandiez d'évaluer le nombre d'enfants présents dans la salle où ils se trouvaient. Les adultes eux-mêmes se trompent dans ce genre de calcul selon des proportions astronomiques : voyez plutôt les journaux qui précisent la foule des participants à une fête populaire...

Qu'est-ce que tout cela prouve ? Que les enfants — et les grandes personnes aussi — aiment à savoir de quoi l'on parle. Que les questions doivent exprimer nettement qu'elles se rapportent au texte qui vient d'être lu, et non point être formulées en des termes si généraux qu'elles permettent des équivoques.

Nous avons analysé jusqu'ici une partie de l'épreuve donnée en troisième année. Les questions et les réponses de la 7^{me} et de la 8^{me} année : « A quel moment de la journée nous trouvons-nous ? Les oiseaux ont-ils faim ? » appellent des remarques semblables. Tous les autres questionnaires sont au contraire satisfaisants à ce point de vue.

5^o *Clarté des questions.* La question ne doit pas tourner à la devinette. Ce que l'auteur dit vouloir mesurer, c'est la compréhension (p. 12). Il semble que la compréhension doive porter sur les données essentielles du texte et non pas tant sur de furtives notations de détail. M. Peers n'est pas de cet avis lorsqu'il demande en 7^{me} et 8^{me} année d'indiquer le moment de la journée, d'après une poésie où ce point n'est touché que par ces mots : (Les oiseaux)

*d'un seul essor, s'envolent
Vider entre eux la querelle dernière
Dans la gouttière.*

Puisque c'est la querelle dernière, commente savamment M. l'Inspecteur, la scène se passe à la fin de l'après-midi. Je voudrais bien lui demander s'il est sûr qu'il aurait trouvé ça après trois minutes de lecture. Moi, j'aurais raté. Je suis heureux, en tout cas, qu'il avoue la chose un peu subtile (p. 27).

* * *

Quels sont enfin les résultats ? Il va falloir détailler un peu, par le tableau suivant qui donne les pourcentages :

		Avantages de la lecture silencieuse à haute voix
3 ^{me} année : 1 ^{re} question	.	7,54
2 ^{me}	»	3,16
3 ^{me}	»	5,54
4 ^{me}	»	5,54
5 ^{me}	»	4,01
4 ^{me} année : 1 ^{re}	»	4,88
2 ^{me}	»	3,84
3 ^{me}	»	3,75
5 ^{me} année : 1 ^{re} question	.	6,74
2 ^{me}	»	6,75
3 ^{me}	»	10,36
4 ^{me}	»	6,71
6 ^{me} année : 1 ^{re}	»	10,06
2 ^{me}	»	14,59
3 ^{me}	»	23,89
4 ^{me}	»	15,23

Les résultats ne sont pas donnés en chiffres pour les 7^{me} et 8^{me} années. Les chiffres ci-dessus sont interprétés par M. Peers dans les termes que voici : « Pour l'ensemble des réponses, nous avons, en faveur de la lecture à haute voix, un minime avantage pour les 3^{me} et 4^{me} années d'études : 2,14 % en 3^{me} année et 3,79 % en 4^{me} année.

Evidemment, ce léger avantage peut aisément s'expliquer par le jeune âge des enfants en cause et surtout par le manque d'entraînement pour la lecture silencieuse.

Dès le degré supérieur, malgré ce défaut d'entraînement, mais parce que, vraisemblablement, les élèves peuvent fournir un effort d'attention volontaire plus considérable, c'est la lecture silencieuse qui l'emporte : timidement d'abord (4,22 % en 5^{me} année) et très franchement par la suite (15,94 % en 6^{me} année) (p. 30). »

Après les défauts que nous avons constatés dans l'organisation de l'expérience, il est impossible d'accorder une valeur probante à ces chiffres et d'applaudir à la conclusion que l'auteur en tire. Mais, à supposer que ces chiffres fussent dignes de considération, il nous semble qu'ils sont loin de parler très franchement pour la lecture silencieuse. Que signifie, par exemple, un avantage de 10,06 % ? Il signifie que s'il y a un nombre déterminé de réponses satisfaisantes chez les enfants qui ont lu à haute voix, il y en a 10 % de plus chez ceux qui ont lu silencieusement. Exemple : réponses à la 1^{re} question du test de la 6^{me} année ; lecture à haute voix, 63,41 % ; lecture silencieuse, 73,47 % de réponses satisfaisantes. Est-ce que cela constitue un avantage très franchement marqué ? Non, car cela veut dire que, sur 10 élèves, 6 répondent bien après lecture à haute voix et 7 après lecture silencieuse, ce qui n'est pas beaucoup. Pour qu'on puisse parler d'un avantage très nettement marqué, il faudrait d'autres proportions, quelque chose qui approche du 50 %. D'autant plus que la légère différence de 10 % ou 15, 94 % peut être due simplement à un mauvais dosage des groupes selon les aptitudes mentales, ainsi que nous l'avons noté.

Dès lors, les recherches de M. Peers n'ont pas fait avancer la question de l'efficacité relative des deux modes de lecture. Les indications les plus claires de la répartition de ses résultats sembleraient, en effet, souligner que la lecture à haute voix réussit mieux chez les petits et la lecture silencieuse chez les grands, ce qui serait une indication positive, mais nous n'osons pas la prendre au sérieux, vu la manière défectueuse dont elle a été obtenue.

L'essai de M. Peers a pourtant une valeur d'exemple. La disposition générale de son expérience est à retenir. En renouvelant l'expérience, en assurant les conditions que nous avons signalées, les inspecteurs scolaires, qui sont évidemment les mieux placés pour ce genre de recherche, feraient œuvre utile. Si on voulait s'y mettre sérieusement, ce serait facile à réaliser, et il faudrait, malgré tout, être reconnaissant à M. Peers de la leçon qu'il nous aurait donnée.

LÉON BARBEY.

Les Maîtres de la Pédagogie contemporaine

par F. de Hovre et L. Breckx

Décrivons d'abord le livre. C'est un volume de 590 pages, grand in-8^o, publié à Bruges (Belgique), par la maison Charles Beyaert, au prix de 60 fr. belges (pour l'étranger), soit 11 fr. 50 au taux de la librairie suisse. L'auteur principal