

Roland Goigoux a fait paraître dans le numéro 45/III de septembre 2000 de la revue Psychologie française un article intitulé : « Apprendre à lire à l'école : les limites d'une approche idéovisuelle ». C'est à ceux que ce texte a intrigués que nous proposons des éléments de réponse.

QUESTION DE MÉTHODES - de recherche et de lecture -

Jean FOUCAMBERT
INRP

1. L'article

1.1. Son résumé

Nous renvoyons le lecteur à la publication elle-même, nous limitant ici à en reproduire le résumé qui l'accompagne :

« Les performances en lecture de soixante-seize enfants bénéficiant de deux méthodologies didactiques contrastées (une approche idéovisuelle pure et une approche partiellement phonique) sont comparées au terme d'une étude longitudinale de vingt-huit mois (de la fin de grande section de maternelle au début du cours élémentaire 2ème année). Les

élèves bénéficiant d'une didactique idéovisuelle obtiennent des scores nettement inférieurs à ceux des autres élèves lors des évaluations nationales de CE2 malgré des performances initiales équivalentes en fin de scolarité maternelle. Leurs vitesses d'identification des mots écrits sont plus lentes que celles des élèves bénéficiant d'une didactique phonique renouvelée. L'absence d'enseignement du code grapho-phonologique apparaît comme un obstacle à l'enseignement de la lecture au cycle 2 et elle pénalise les élèves quelle que soit leur appartenance sociale. »

1.2. Son accueil

L'information a été reprise immédiatement dans le numéro 112 de la revue Sciences humaines sous le titre : *Lecture : la querelle des méthodes.*

Après un bref rappel de la fausse opposition entre *méthode globale et méthode alphabétique*, le journaliste en vient à l'essentiel : *« Mais il existe depuis les années 70 une troisième approche de l'enseignement de la lecture, dite « méthode idéovisuelle ». Opposée à l'approche phonique, cette méthode exclut tout enseignement explicite des relations entre code oral et code écrit. Développée en France par Jean Foucambert et par l'Association Française pour la Lecture, ses partisans estiment que le détour par l'oral (déchiffrage, décomposition de mots...) pénalise l'apprenti-lecteur, et que l'écrit doit être un langage autonome, réservé à un traitement purement visuel. Une étude du laboratoire « Cognition et activités finalisées » de Paris 8 a effectué une recherche longitudinale approfondie sur l'effet de ces différentes méthodes, auprès de groupes d'enfants de maternelle, cours préparatoire et CE2. Les résultats sont loin de confirmer les hypothèses de la méthode idéovisuelle. Les enfants de CE2 qui ont appris à lire de cette manière ont des performances nettement inférieures aux autres tant pour la compréhension des textes que pour l'identification des mots, et cela aussi bien pour les enfants de milieux favorisés que pour les autres.*

Selon Roland Goigoux, du laboratoire sus-cité, ces travaux convergent avec de nombreuses études anglophones et francophones, selon lesquelles "l'habileté à identifier et à manipuler les composants phonologiques de la langue est décisive dans l'apprentissage de la lecture". »

1.3. Du côté des enseignants engagés dans cette recherche

La parution de l'article de R. Goigoux a étonné les 11 enseignants impliqués à l'époque dans l'expérimentation de la voie directe, expérimentation, rappelons-le, exclusivement conduite sous la responsabilité de l'INRP. Ils ont fait parvenir la réponse suivante à la revue de psychologie :

« Monsieur le Directeur,

Nous avons participé, de 1990 à 1994, à la recherche dirigée à l'INRP par Jean Foucambert et Yvonne Chenouf, recherche qui se proposait de décider s'il est ou non possible, dans une langue écrite alphabétique, d'apprendre à lire sans recevoir un enseignement des correspondances grapho-phonologiques. Nous sommes les 11 enseignants de cycle 2 qui avons tenté d'élaborer une démarche qui se substitue à cet enseignement et qui permette à l'apprenti-lecteur d'utiliser dès le début l'écrit, comme dans tout comportement linguistique, sans transcodage dans un autre système. Cette recherche avait pour but d'observer comment se développent les compétences graphiques lorsqu'elles ne sont pas inhibées ou conditionnées par une intervention pédagogique qui suppose qu'elles procèdent d'une évolution des compétences grapho-phonologiques.

Nous mesurons combien l'invention difficile de stratégies pédagogiques ignorées alors n'en constitue pas une réalisation aboutie. Le rapport du tome 3 de cette recherche publié en 1995 se terminait d'ailleurs sur cette remarque : il y a encore beaucoup à faire pratiquement dans la mise au point d'une pédagogie de la voie directe. C'est pourquoi plusieurs d'entre nous, rejoints par d'autres enseignants de cycle 2, ont participé à la recherche suivante conduite par la même équipe de l'INRP afin d'approfondir et de codifier un enseignement de l'apprentissage de l'écrit qui ne prend pas appui sur un exercice du principe alphabétique qui est loin de faire, dans la communauté scientifique, l'unanimité dont certains le parent. Ce travail a donné lieu en janvier 2000 à la publication d'un rapport INRP : La leçon de lecture.

C'est pourquoi nous nous étonnons du ton, sinon du contenu, de l'article de votre revue de septembre 2000 écrit par Roland Goigoux dont nous avons accepté à l'époque qu'il prenne appui sur notre travail pour préparer sa thèse. Le devoir d'information dû à votre lectorat devrait interdire en effet d'être

aussi péremptoire en cette matière, ne serait-ce que pour les raisons que nous tenons à rappeler ici.

En premier lieu, les 5 hypothèses dont Roland Goigoux établit canoniquement qu'il convient de les rejeter témoignent de sa propre compréhension de ce qui est en jeu dans ce qu'il appelle une didactique idéovisuelle, mais en aucun cas de la problématique de recherche qui nous engage. Ses hypothèses ne sont pas les nôtres. Notamment, pour ce qui concerne la pertinence d'une évaluation à la fin du cycle 2 ou pour la confusion fréquente entre l'évaluation de la lecture et celle de capacités techniques supposées y contribuer (l'identification des mots, par exemple).

En second lieu, l'évaluation que nous nous étions fixée n'était en rien comparative entre des pratiques pédagogiques consolidées, et encore moins à l'aide des épreuves de l'évaluation nationale de CE2. Nous avons transmis ces données à l'INRP dans la perspective de comparer, sur les mêmes élèves, les outils d'évaluation que nous nous étions forgés à ceux que le « paradigme alphabétique » utilise dans l'institution, non d'en faire la mesure de la réussite en lecture.

Notre vigilance méthodologique visait au contraire à distinguer entre une performance de lecture décrite de manière exigeante, dès le cycle 2, en terme d'accès à l'implicite d'un texte complexe et des capacités techniques diverses ou supposées être développées différemment par le type d'investissements pédagogiques. Les épreuves de l'évaluation CE2 nous semblaient, certes beaucoup plus qu'à R. Goigoux, destinées à évaluer, même dans son volet « compréhension », des capacités techniques que l'enseignement habituel privilégie plutôt que le rapport à l'implicite d'un texte.

Nous avons donc mis au point, pour la fin du cycle 2, deux épreuves de « compréhension » : la première demande à l'élève d'indexer des textes en fonction de ce qu'il infère, par sa lecture, de leur origine, de leur destinataire et de leur intention ; la seconde analyse les stratégies mises en œuvre pour localiser, parmi 8 livres représentant au total plus de 500 pages, un extrait de 5 lignes dactylographiées et décontextualisées. Notre objet de recherche vise à découvrir quelles compétences techniques (transcodage, identification de mots, expérience « graphique », par exemple) construites par quelles interventions pédagogiques contribuent à l'établissement de la performance de lecture, non à vérifier une fois de plus que les élèves à qui on a enseigné la correspondance grapho-phonologique réussissent à des épreuves portant au mieux sur des phrases strictement transcrites de l'oral.

Vos lecteurs ignoreront, même dans la bibliographie de l'article de R. Goigoux, que le rapport de recherche INRP porte sur

cette question. Ils ignoreront aussi que sur cette performance de lecture évaluée par ces 2 épreuves, il n'existe aucune différence significative à la fin du cycle 2 entre les deux groupes décrits par l'absence ou la présence d'un enseignement du système grapho-phonologique. De plus, deux écoles parmi les 6 où nous nous trouvions y obtiennent des performances supérieures aux 5 écoles « phoniques » de la population observée. En outre, ces deux mêmes écoles se situent aux 3^{ème} et 4^{ème} places sur onze quant au score global de l'évaluation CE2, donc avant 3 des 5 écoles « avec code ».

Cela pour dire que même le rejet d'hypothèses qui n'étaient pas les nôtres devrait pour le moins être nuancé afin de conserver quelque crédibilité à ce genre de publication. Sur le moment, nous avons simplement tiré deux enseignements de ces comparaisons. Le premier : notre mise en œuvre d'une pédagogie de la voie directe était encore trop hétérogène pour qu'il soit légitime d'en évaluer globalement les effets ; du travail était encore nécessaire pour la codifier. Le deuxième : selon les entrées pédagogiques, les compétences techniques observées (dont il est incontestable que leur niveau diffère entre les groupes de pédagogie, aussi bien avec nos outils qu'avec les épreuves nationales) contribuent de manière fort différente à la réalisation d'une performance de lecture.

C'est pourquoi, en accord avec les enseignants de toutes les écoles, nous avons évalué en juin 1995 la performance de lecture des élèves des 2 groupes parvenus à l'âge du CM2 : 59 que nous avons pu « retrouver » sur les 76 initiaux dont nous nous sommes assurés qu'ils en constituaient bien un échantillon représentatif. Il nous semble important que vos lecteurs sachent que l'analyse des résultats donne lieu à la publication dans le numéro d'octobre de la revue des sciences de l'éducation de l'université de Caen d'un article intitulé « Principe alphabétique et lecture » signé de Jean Foucambert qui assure la continuité de ce travail de recherche depuis 15 ans. Ils y verront que personne ne peut exhiber l'assurance dont fait preuve votre auteur. La compréhension des processus à l'œuvre dans la lecture et dans son apprentissage est loin, pour les psychologues comme pour les pédagogues, d'être arrivée à son terme.

Nous espérons qu'il vous sera possible de faire état dans votre revue de notre réaction à ce que nous ne sommes pas loin de prendre pour un dérapage déontologique. Avec nos remerciements...

Les enseignants des écoles : Ariane Béranger, Chantal Dumoulin, Sophie d'Herbomez, Christiane Laurent, Gilles Mondémé, André Mourey, Pascale Robbe, Anne Simon, Albert Sousbie, Georges Sousbie, Fernand Terrien.

2. L'argumentaire

2.1. Cinq hypothèses

L'article de R.Goigoux fonctionne autour de la réfutation, en prenant appui sur les résultats à l'évaluation nationale de CE2, de 5 hypothèses qui semblent, à ses yeux, fonder l'engagement de l'équipe d'enseignants et de chercheurs impliquée dans le développement d'un enseignement par la voie directe :

Hypothèse 1 : les élèves bénéficiant d'un enseignement idéo-visuel obtiendraient à l'issue du cycle 2 (c'est-à-dire après deux ans d'un enseignement intensif de la lecture) des performances supérieures à celles des élèves bénéficiant d'une méthodologie phonique. Leur compréhension des textes écrits seraient meilleure en raison de la plus grande rapidité de leurs procédures d'identification des mots.

Hypothèse 2 : les élèves issus des milieux sociaux les plus défavorisés tireraient le plus grand bénéfice d'une lecture « savante » traditionnellement absente de l'école et réservée jusqu'alors aux pratiques familiales des élèves favorisés (Foucambert, 1998).

Hypothèse 3 : la supériorité de l'approche idéovisuelle ne se manifesterait pas au début du cycle 2. Elle serait précédée, au cours préparatoire, d'une période d'infériorité en raison du faible nombre de conversion grapho-phonologique à construire par comparaison avec le très grand nombre de patterns orthographiques à mémoriser (prédiction d'un « effet retard »).

Hypothèse 4 : les vitesses d'identification des mots des élèves bénéficiant de l'enseignement idéovisuel seraient plus rapides que celles des autres élèves, retardés par les procédures de décodage grapho-phonologique.

Hypothèse 5 : la découverte du principe alphabétique ne serait pas déterminante pour l'apprentissage de la lecture. Il ne serait pas pertinent d'inciter les élèves à découvrir la nature langagière du code écrit en marquant ses multiples relations avec le code oral.

2.2. Discussion

Sans discuter en détail ces hypothèses, rappelons qu'elles n'étaient pas les nôtres, notamment du fait que la perspective comparative entre « méthodes » était évidemment prématurée. Nous étions, à l'époque, engagés dans une recherche pour tenter de faire évoluer les pratiques pédagogiques dédiées à une approche graphique afin d'en comprendre les effets sur la constitution d'une « conscience graphique » et sur les stratégies de lecture. Nous avons

accepté que R. Goigoux prépare une thèse en s'associant au déroulement de la recherche INRP et qu'il intègre à la population expérimentale 6 enseignants de sa région avec qui il travaillait, en échange de prestations techniques pour la réalisation et la passation d'épreuves dans les classes. En tout état de cause, nous n'aurions pas fixé, quant aux résultats, une échéance particulière à la fin du CE1 ; nous doutions déjà de la pertinence d'une relation **causale** entre identification de mots isolés et compréhension (lecture) de texte ; nous n'avions pas la naïveté de croire que deux ans de cycle 2, même avec une pédagogie de la voie directe, pouvaient abolir l'effet des inégalités sociales et culturelles.

2.3. Les évaluations nationales CE2...

Le groupe INRP posait comme horizon de recherche que l'enseignement par la voie directe pourrait avoir des conséquences au moins dans 4 directions : la construction de la correspondance entre graphèmes et phonèmes ; l'émergence de compétences de type spécifiquement graphique ; un rapport différent entre identification des mots et compréhension du texte ; de meilleures performances dans la compréhension de textes écrits (et non de phrases transcrites de l'oral pour tester la lecture). Comme dans toute recherche, une étape décisive porte sur la conception d'outils d'observation sensibles aux effets des variations pédagogiques expérimentées. Les épreuves nationales de CE2, destinées à évaluer les effets de l'enseignement tel qu'il est prescrit, ne répondaient légitimement pas à cette préoccupation, ni pour ce qui concerne les aspects techniques, ni pour une mesure de compétences « remarquables » au cycle 2. Aussi avons-nous élaboré et avons-nous utilisé des instruments mieux adaptés à notre objet de recherche.

2.4. ...ou un concentré de lecture ?

Le groupe INRP a notamment développé une épreuve pour la fin de CE1 demandant aux élèves, à l'issue de leur lecture d'un texte, d'identifier : son origine, le public auquel il est destiné et l'objet du propos qui est tenu. Quatre textes sont successivement proposés de manière à varier les types d'écrits mais aussi l'enjeu des discours (explicatif, argumentatif, narratif, expressif). L'outil dut plaire à R. Goigoux puisqu'il l'a réutilisé tel quel dans une étude sur les élèves de SEGPA dont nous avons rendu compte dans cette revue.* Il le présente ainsi : « *Notre épreuve d'évaluation paraît faible et susceptible de résumer les informations obtenues conjointement par la douzaine d'épreuves de la DEP. Nous la considérons comme un véritable "concentré de lecture", mettant en œuvre l'essentiel des compétences requises par un bon lecteur*

en fin de cycle 2 et en particulier la plus exigeante d'entre elles, la capacité à aller au delà de l'information explicitement fournie par le texte. » D'évidence, nous partageons son enthousiasme ! Pourquoi, dès lors, ne pas avoir utilisé, pour sa démonstration, cette épreuve¹ à sa disposition plutôt que (ou même simplement à côté de) l'évaluation de CE2 ?

2.5. Une méthodologie pour une recherche

Enfin, avant d'en venir à l'examen des résultats, il convient de rappeler que la méthodologie exposée par R. Goigoux dans son article est celle de la recherche conduite de 1989 à 1992 par l'INRP et ne constitue pas un dispositif qu'il aurait mis en place « à l'occasion d'une étude longitudinale qui associait des enseignants regroupés au sein d'un mouvement pédagogique préconisant une approche idéovisuelle stricte et des enseignants qui avaient recours à des approches phoniques. » En outre, pourquoi a-t-il réuni ces approches phoniques sous l'appellation rénovée ? Les 6 pédagogues qui enseignaient le système de correspondance grapho-phonologique le faisaient de manière contrastée. Trois d'entre eux, regroupés dans 2 écoles, présentaient les aspects techniques avant les usages fonctionnels et donnaient un enseignement très systématique du code de correspondance au cours de leçons qui portaient sur l'identification (par déchiffrage) des composants élémentaires du texte afin de les assembler progressivement pour accéder à la signification d'un signifiant oral reconstitué. Du travail traditionnel bien fait. Les trois autres enseignants² répartis dans 3 écoles mettaient en œuvre une approche phonique qui correspond à ce que l'institution a tendance à préconiser aujourd'hui. Ils enseignaient le système de correspondance grapho-phonologique mais se gardaient d'en faire un usage primitif au cours des leçons de lecture : le recours à la correspondance était subordonné à la compréhension lorsqu'il est nécessaire de décider entre des « candidats sémantiques », en quelque sorte pour suppléer, en tant que « réducteur d'incertitude », la voie orthographique (directe) lorsqu'elle échoue

* « Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés », coll. Études, éditions du CNEFEI, A.L. n°72, déc. 2000, p.25.

¹ Cette épreuve est corrélée à .55 avec « le code » de l'évaluation CE2, .58 avec la compréhension, .61 avec la production de texte. Il y a manifestement un « effet » général entre ces résultats : les bons dans une épreuve sont plutôt parmi les bons dans une autre mais aucune d'entre elles ne « dispense » des autres.

² Deux d'entre eux étaient d'ailleurs en relation avec ce mystérieux « mouvement pédagogique préconisant une approche idéovisuelle stricte » !

encore. Également du travail bien fait, caractéristique du courant de rénovation de la démarche traditionnelle. Ces approches, certes toutes deux phoniques, se distinguent néanmoins tout autant sur la question des présupposés et de la démarche quotidienne que sur le plan des résultats et de leur comparaison avec ceux de l'approche graphique.

L'approche graphique, elle aussi, se répartissait sur 2 groupes mais qui ne divergeaient en aucune manière sur le présupposé technique en débat dans l'article, à savoir la volonté de ne pas enseigner la correspondance grapho-phonologique. Leur différence portait essentiellement sur les types de textes étudiés, exclusivement littéraires pour l'un, divers pour l'autre et sur des choix d'organisation de l'école (cycles, ouverture, etc.). Le rapport de recherche publié à l'INRP prend parfois en compte l'existence de ces 2 sous-groupes lorsqu'elle ne concerne pas ce présupposé technique. Dans la mesure où tous les résultats présentés sur 3 groupes se retrouvent identiques avec 4 groupes dans le rapport INRP, nous parlerons ici, afin de ne pas alourdir l'exposé des résultats, d'une approche graphique et des deux approches phoniques.

³ Nous ne reprenons pas le score global de l'évaluation CE2 puisque sont donnés les scores partiels qui le constituent et que leur addition, sans autre forme de traitement, ne fait qu'ajouter ce qu'ils ont en commun et qui échappe à l'analyse. Ces 3 résultats sont corrélés entre eux : les ajouter multiplie par 3 ce qu'ils ont en commun.

⁴ Les résultats, pour permettre des comparaisons ultérieures, sont donnés ici dans une distribution de moyenne 50 et d'écart-type 20.

3. Les 2 premières hypothèses

Le tableau 1 synthétise les données relatives aux deux premières hypothèses :

Type de pédagogie	Écoles	Compréhension (sur 29) évaluation nationale septembre CE2		Connaissance du code (sur 41) évaluation nationale septembre CE2		Production texte CE2 (sur 17) évaluation nationale septembre CE2		Performance lecture (sur 100) évaluation INRP juin CE1		Rang	
		favorisé	défavorisé	favorisé	défavorisé	favorisé	défavorisé	favorisé	défavorisé	moy.	rg
Graphique	1	18 ^{9^e}	10.3 ^{9^e}	23.3 ^{9^e}	16.8 ^{10^e}	9.8 ^{9^e}	4.8 ^{9^e}	61.3 ^{4^e}	31 ^{8^e}	8.38	10 ^e
	2	16.2 ^{10^e}	12.8 ^{8^e}	21 ^{10^e}	21 ^{8^e}	10.8 ^{8^e}	6 ^{8^e}	54 ^{9^e}	38.7 ^{5^e}	8.25	9 ^e
	3	11.3 ^{11^e}	14 ^{6^e}	18 ^{11^e}	20.5 ^{7^e}	5.3 ^{11^e}	7.3 ^{7^e}	46.2 ^{11^e}	27.9 ^{10^e}	9.25	11 ^e
	4	24.3 ^{2^e}	13 ^{7^e}	32 ^{2^e}	22.5 ^{5^e}	12.7 ^{2^e}	12.5 ^{1^e}	65.2 ^{2^e}	67.4 ^{1^e}	2.63	1 ^e
	5	19 ^{7^e}	16.2 ^{5^e}	23.5 ^{8^e}	19.6 ^{9^e}	12.3 ^{4^e}	11.2 ^{2^e}	49.2 ^{10^e}	37.1 ^{7^e}	6.5	7 ^e
	6	20.5 ^{5^e}	21.3 ^{2^e}	29.5 ^{5^e}	29 ^{1^e}	12.5 ^{3^e}	10.7 ^{3^e}	67.4 ^{1^e}	47 ^{3^e}	2.87	2 ^e
	moyenne	17.6	14.5	23.6	21	10.3	8.4	55.8	38.7		
Phonique rénovée	7	18.8 ^{8^e}	-	29.5 ^{5^e}	-	11 ^{7^e}	-	58.4 ^{5^e}	-	6.25	6 ^e
	8	23.5 ^{3^e}	18 ^{3^e}	32.8 ^{1^e}	29 ^{1^e}	13 ^{1^e}	8 ^{6^e}	58.4 ^{5^e}	37.2 ^{6^e}	3.25	3 ^e
	9	21.8 ^{4^e}	9 ^{10^e}	31.7 ^{3^e}	22 ^{6^e}	8.8 ^{10^e}	3 ^{10^e}	63.3 ^{3^e}	30.8 ^{9^e}	6.85	8 ^e
	moyenne	21.4	13.5	31.4	25.5	10.6	5.5	60.5	34		
Phonique traditionnelle	10	19.3 ^{6^e}	17.3 ^{4^e}	26.7 ^{7^e}	24.7 ^{4^e}	11.3 ^{6^e}	10.3 ^{4^e}	55.2 ^{7^e}	42.2 ^{4^e}	5.25	5 ^e
	11	24.5 ^{1^e}	21.5 ^{1^e}	30.5 ^{4^e}	27.3 ^{3^e}	11.5 ^{5^e}	9.8 ^{5^e}	55.1 ^{8^e}	58.2 ^{2^e}	3.63	4 ^e
	moyenne	21.4	18.8	28.2	25.6	11.4	10	55.2	48		

Tableau 1 : résultats aux 4 épreuves des 11 écoles et des trois approches pédagogiques

Comment le lire ?

En ligne, les **3 types de pédagogie** et dans chaque type, d'une part **les écoles** qui les constituent (en amalgamant les résultats par école et non par enseignant : 6 écoles avec 11 enseignants pour la voie directe ; 3 écoles avec 3 enseignants pour l'approche phonique rénovée ; 2 écoles avec 3 enseignants pour l'approche phonique traditionnelle), d'autre part, la moyenne des élèves à l'intérieur de chaque type pour quatre épreuves.

En colonne, différenciées selon **l'origine sociale** des élèves, les **3 épreuves de l'évaluation CE2** que R. Goigoux retient comme critères³ et **l'épreuve INRP**⁴. En colonne également, de quoi faire un test rapide sur les rangs, récapitulés dans la dernière colonne, et que nous ne commenterons pas.

Avant même d'examiner les hypothèses que R. Goigoux prête, avec intérêt, aux tenants de l'approche graphique, il est utile de remarquer qu'il y a « visiblement » une forte hétérogénéité des écoles au sein de leur groupe pédagogique, des différences visibles selon l'origine sociale des élèves ainsi que de possibles effets croisés entre écoles ou groupes et catégories sociales.

L'outil statistique qui permet de tester la significativité des différences représentées dans un tel tableau est **l'analyse de variance**, incluant nécessairement comme sources de variation les écoles ou les groupes de pédagogie, le niveau socio-culturel des élèves et le croisement (l'interaction) de ces variables.

3.1. L'effet écoles

[Dans le modèle : les écoles + la catégorie sociale + l'interaction entre les deux (ce qui oblige ici à retirer l'école 7 qui n'a pas de milieu défavorisé)]

Les résultats de l'analyse de variance sont synthétisés dans le tableau suivant. On y voit par exemple que, pour la connaissance du code et la production de textes, les différences de résultats entre écoles sont assez grandes et assez nombreuses pour qu'on puisse faire état d'un « effet » écoles. Cet effet est à la limite du seuil de probabilité accepté ($P < .05$) pour la compréhension. On constate sur la seconde ligne que l'origine sociale provoque pour tous les types de résultats des différences significatives ; sur la troisième ligne qu'il n'y a pas d'interaction entre écoles et origines sociales, c'est-à-dire de cas où des écoles obtiendraient des résultats significativement différents de ceux qu'obtiennent les autres écoles dans leur traitement d'une catégorie sociale particulière. Enfin, dans les 2 dernières lignes, figurent les écoles pour lesquelles les variations sont significatives (même si, comme c'est le cas pour la dernière colonne, elles ne sont pas assez nombreuses pour affirmer qu'il existe globalement un effet écoles).

	Compréhension évaluation nationale septembre CE2	Connaissance du code évaluation nationale septembre CE2	Production de texte évaluation nationale septembre CE2	Lecture évaluation INRP juin CE1
différence significative entre écoles	NS mais valeur limite $p = .0507$	S $p = .0061$	S $p = .0023$	NS
différence significative entre catégories sociales	S $p = .0056$	S $p = .026$	S $p = .0062$	S $p = .0025$
interaction école/ catégorie sociale	NS	NS	NS	NS
écoles qui introduisent une différence négative	école 3 S $p = .016$	école 1 S $p = .001$ école 2 S $p = .043$ école 3 S $p = .006$	école 1 S $p = .04$ école 2 S $p = .004$ école 3 S $p = .027$	
écoles qui introduisent une différence positive	école 11 S $p = .027$		école 4 S $p = .033$ école 5 S $p = .045$	école 4 S $p = .04$

Tableau 2 : récapitulation des effets des écoles, des catégories sociales et de leur interaction sur les résultats aux 4 épreuves en fin de cycle 2

On fera peu de commentaires si ce n'est qu'il y a incontestablement un effet « école » à l'intérieur même des groupes, notamment dans l'approche par la voie directe où il semble qu'on trouve, au moins pour deux résultats différents, à la fois les meilleurs résultats (école 4) et les plus

faibles (écoles 1 et 3). En d'autres termes, il convient sans doute de se référer avec prudence à l'homogénéité interne des différentes approches pédagogiques.

3.2. L'effet approches pédagogiques

[Dans le modèle : les 3 types de pédagogie + la catégorie sociale + l'interaction entre les deux variables]

Le tableau suivant présente les résultats de l'analyse de variance à partir des trois approches pédagogiques comparées. Il se lit comme le précédent.

	Compréhension évaluation nationale septembre CE2	Connaissance du code évaluation nationale septembre CE2	Production de texte évaluation nationale septembre CE2	Lecture évaluation INRP juin CE1
significativité entre approches pédagogiques	NS $p = .11$	S $p = .0096$	NS $p = .26$	NS $p = .75$
significativité entre catégories sociales	S $p = .0254$	NS	S $p = .0231$	S $p = .0072$
interaction	NS	NS	NS	NS

Tableau 3 : récapitulation des effets des approches pédagogiques, des catégories sociales et de leur interaction sur les résultats aux 4 épreuves en fin de cycle 2

Le seul domaine où une différence significative apparaît entre les approches pédagogiques est celui de la connaissance du code. Les catégories sociales introduisent une variation significative des résultats, sauf pour la connaissance du code. Il n'y a aucune interaction significative entre type de pédagogie et origine sociale. Cette analyse de variance permet de statuer pour 2 hypothèses sur les 5 autour desquelles R.Goigoux articule son article.

3.2.1. L'hypothèse n°1

Si quelqu'un, en dehors de R.Goigoux, a jamais fait l'hypothèse que les élèves bénéficiant d'un enseignement idéovisuel devaient obtenir à l'issue du cycle 2 des performances supérieures à celles des élèves bénéficiant de méthodologies phoniques, les résultats lui donneraient tort puisqu'en aucun cas l'approche graphique ne produit à ce stade des résultats plus élevés. **En revanche, rien n'autorise à affirmer que, puisque les performances ne sont pas supérieures, elles sont inférieures.** La seule différence significative porte sur la connaissance de ce qui est appelé « code ». Même pour la compréhension telle que l'évalue l'épreuve nationale CE2 ou *a fortiori* pour ce « concentré de lecture »

que constitue l'épreuve INRP ou encore pour la production de textes, aucun des 3 groupes ne crée dans un sens ou dans l'autre de différences significatives. R.Goigoux n'a obtenu ce qu'il présente dans son article qu'en amalgamant les performances obtenues par deux approches pédagogiques distinctes.⁵ C'est donc seulement pour le « code » que les 2 groupes phoniques obtiennent de meilleurs résultats que l'approche graphique. Ce qui semble, à vrai dire, la moindre des choses : le modèle d'analyse de variance prédit même que, toutes choses égales par ailleurs, *la voie directe* abaisse les résultats de 3.5 points, que *la phonique rénovée* l'élève de 2.5 points tandis que *la phonique traditionnelle* l'augmente de 1. Seulement 4 à 6 points de décalage sur 41 entre celui qui reçoit et celui qui ne reçoit pas l'enseignement de ce qu'on présente comme la base incontournable de l'apprentissage de la lecture ! Et aucune conséquence ni sur la compréhension ni sur la production de textes, voilà qui ne vient pas renforcer « *les conclusions de l'Observatoire national de la lecture lorsque celui-ci affirme que "l'acquisition du décodage grapho-phonologique constitue une étape incontournable de l'apprentissage de la lecture"* » ! Reste plutôt une question de recherche : puisque les élèves qui ne bénéficient pas d'une approche phonique témoignent malgré tout d'une « connaissance du code », cette connaissance est-elle de même nature et joue-t-elle le même rôle que celle issue d'un investissement organisé ?

3.2.2. L'hypothèse n°2

Elle aussi n'a jamais été avancée que par R.Goigoux. Elle prévoit que *les élèves issus des milieux sociaux les plus défavorisés tireraient à la fin du CE1 le plus grand bénéfice d'une lecture « savante » traditionnellement absente de l'école et réservée jusqu'alors aux pratiques familiales des élèves favorisés*. Pour tester un effet différentiel, encore faut-il introduire dans l'analyse de variance une interaction de niveau 2, un croisement de variables, ce qui n'a manifestement pas été fait. Le fait que cette interaction soit ici systématiquement non significative permet d'affirmer **qu'aucune des 3 approches n'agit, à ce stade, de manière sélective sur les élèves selon leur origine sociale, ni pour les avantager, ni pour les pénaliser**. Cette vérification était à la portée de R.Goigoux, y compris avec l'amalgame des deux approches phoniques.⁶ Rien de construit statistiquement ne l'autorise à prétendre que « *les élèves de condition sociale défavorisée sont lourdement pénalisés* ». Si c'est à l'œil nu qu'il travaille, il devrait plutôt s'inquiéter pour l'approche phonique rénovée : d'après le tableau 1, c'est « visiblement » elle qui produit les plus faibles performances pour les élèves de condition

sociale défavorisée. On découvre également que c'est elle qui crée les écarts les plus forts entre origines sociales : en moyenne un rapport de 1.62 (1.78 pour l'épreuve de lecture INRP !) contre 1.25 en moyenne pour la voie directe et 1.13 pour l'approche phonique traditionnelle qui semble à ce stade la moins ségrégative.

4. La troisième hypothèse

Il s'agit pour R.Goigoux de décider entre un éventuel effet retard de la performance de lecture dans le cadre d'une pédagogie de la voie directe ou l'apparition d'un déficit durable. Nous nous sommes, à l'époque, posé cette question sous diverses formes : y a-t-il pour les élèves bénéficiant de l'approche graphique des résultats plus faibles en lecture au début de l'apprentissage ? pendant combien de temps ? pour tous les élèves ? dans toutes les classes ? De nombreuses pages du rapport final INRP tentent d'apporter quelques éclairages à la question de savoir si ce qui était observé alors était imputable à l'immaturation momentanée des approches qui visent directement la voie directe ou simplement au fait que c'est autre chose qui s'apprend selon une chronologie spécifique. Encore faut-il s'entendre sur la localisation d'un « retard » ou d'un déficit : dans la performance de lecture ? dans des gestes techniques supposés intervenir dans la réalisation de l'acte de lecture ? dans les 2 de manière synchrone ?

4.1. Dans des gestes techniques...

C'est le choix que fait R.Goigoux en prenant l'exemple de l'évolution des taux de réussite aux tâches de lecture de mots entre les mois de décembre de C.P. et de février de CE1. Il en conclut qu'il n'y a pas d'effet retard pour l'approche graphique puisque l'écart **en février de CE1** ne se comble pas : il s'agirait donc bien d'un déficit. Deux questions : d'une part, comment décider d'une date au-delà de laquelle un retard devient un déficit ? d'autre part, quelles conséquences un retard (ou un déficit) dans l'identification de mots produit-il sur la lecture de textes ?

⁵ Si on compare séparément chacun des 2 groupes phoniques à l'approche idéovisuelle, on observe que l'approche traditionnelle obtient pour la compréhension CE2 des résultats légèrement meilleurs tandis que l'approche rénovée n'en produit pas.

⁶ L'interaction n'est pas davantage significative sur deux groupes que sur trois !

4.2. ...ou dans la lecture

Dans le rapport de recherche INRP, nous avons, pour notre part, exploré cette question à partir de l'évolution de la compréhension de l'écrit mesurée par 4 épreuves⁷ passées successivement en février et juin de C.P., février et juin de CE1. Pour la visibilité du graphique, nous comparons deux groupes, et non trois, après s'être assurés que les deux groupes phoniques ont bien ici des profils semblables. Afin de rendre les évolutions comparables, nous avons exprimé les quatre résultats dans une distribution de moyenne 50 et d'écart-type 20.

		Février CP	Juin CP	Février CE1	Juin CE1
Sans correspondance grapho-phonologique	favorisé	52.5	48.5	50	55.8
	défavorisé	43	38.6	39	38.7
Avec correspondance grapho-phonologique	favorisé	59.7	62.5	67.9	59.1
	défavorisé	43.2	53.4	42.5	45.9
Analyse de variance	différence significative introduite par l'origine sociale	S p= .0054	S p= .0312	S p= .0000	S p= .0009
Analyse de variance	différence significative introduite par le type de pédagogie	NS (p= .41)	S p= .0014	S p= .0093	NS (p= .24)
Analyse de variance	interaction entre pédagogie et origine sociale	NS (p= .44)	NS (p= .92)	NS (p= .08)	NS (p= .44)

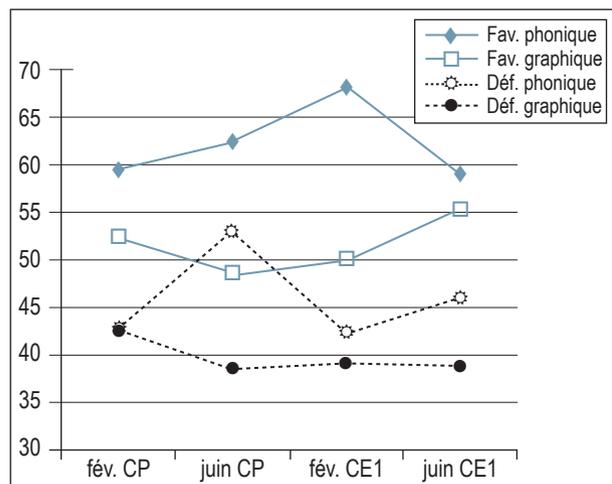


Tableau 4 : résultats des approches graphique et phonique à 4 épreuves de lecture (compréhension de texte) échelonnées sur 16 mois

Au début (février C.P.) et à la fin (juin CE1), les types de pédagogie ne créent pas de différences significatives. C'est entre ces deux extrémités que les chemins divergent en faveur de l'approche phonique au point même que les défavorisés qui y sont exposés obtiennent pour un temps de meilleures performances en lecture que les favorisés de l'approche graphique. Ensuite les hiérarchies se rétablissent dans le même ordre qu'au début et avec les mêmes écarts non significatifs. Il serait peut-être sage, dans ces conditions de retenir l'hypothèse d'un retard pendant une partie du cycle 2. D'autant qu'ensuite...

4.3. Ensuite...

L'INRP a procédé, 3 années après la fin de CE1, à une évaluation de tous les élèves qui ont pu être retrouvés, qu'ils aient redoublé ou non, quel que soit le type de pédagogie dont ils ont bénéficié au cycle 2 et sans qu'une expérimentation pédagogique particulière se soit poursuivie au cycle 3. Cette évaluation a porté aussi bien sur de nombreuses capacités techniques que sur la performance de lecture proprement dit (documentaires, informations, textes littéraires). Vérification a été faite que les 59 élèves évalués après 3 ans constituaient, sous tous les aspects, un échantillon fidèle des groupes de pédagogie auxquels ils appartenaient en fin de CE1.

Nous prendrons ici l'exemple de la lecture d'un texte littéraire, long et complexe, de Gianni Rodari suivie de questions explorant le rapport à l'implicite (les compétences remarquables !). Là aussi un concentré de lecture d'une qualité comparable à l'épreuve INRP passée en fin de CE1. Pour aller à l'essentiel, nous décrirons les résultats à travers un score unique qui additionne⁸ à égalité (parce que centrés et réduits) la compréhension et le temps nécessaire pour y parvenir (donc la vitesse), score exprimé ici (par souci de visibilité) dans la distribution de moyenne 50 et d'écart-type 20 choisie déjà pour l'épreuve⁹ INRP de CE1.

⁷ Les 3 premières épreuves sont des tâches de lecture silencieuse d'un texte narratif comportant un « schtroumpf » présents à plusieurs reprises dans le texte avec une signification stable. La lecture est suivie d'une série de questions posées par l'expérimentateur visant à évaluer la compréhension littérale, son inférence vers le « schtroumpf » et la rencontre de l'implicite du texte. La quatrième épreuve (juin CE1) est le « concentré de lecture » déjà présenté en 2.4. !

⁸ cette addition ne crée aucune redondance d'une composante commune dans la mesure où ces deux séries de résultats ne sont pas corrélées ($r = .01$)

⁹ les résultats diffèrent très légèrement de ceux du tableau 1 puisqu'ils sont calculés sur les 59 élèves qui ont été évalués en fin de scolarité.

		Juin CE1	3 ans après
Approche voie directe	favorisé	57.9	56.1
	défavorisé	38.3	53.5
Approche phonique rénovée	favorisé	61.7	47.1
	défavorisé	33	33.1
Approche phonique traditionnelle	favorisé	56.2	S p= .0009
	défavorisé	48.2	NS (p= .24)
Analyse de variance	différence significative introduite par l'origine sociale	S p= .0059	NS (p= .57)
Analyse de variance	différence significative introduite par les approches pédagogiques	NS (p= .88)	S p= .04

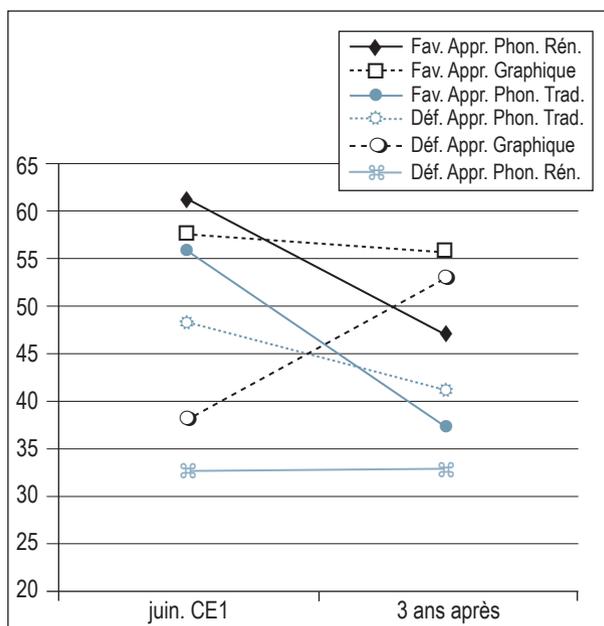


Tableau 5 : résultats en lecture des 3 approches pédagogiques à trois ans d'intervalle

À l'âge de la fin de la scolarité primaire, les différences selon les origines sociales ne sont plus significatives; il n'y a pas non plus d'effets d'interaction entre le type de pédagogie et l'origine sociale. En revanche, les différences de performance de lecture selon la pédagogie dispensée au cycle 2 sont significatives ($p = .04$). Si bien qu'à la question de décider s'il y a ou non un effet retard au cycle 2, c'est-à-dire si l'écart défavorable à l'approche graphique n'est que momentané, la réponse est sans équivoque. En outre, les conséquences de ce retard semblent nettement bénéfiques à ceux qui l'ont subi ! Pour ce qui concerne l'approche phonique rénovée, on voit que le déficit installé à la fin du CE1 pour les

élèves de milieu défavorisé se pérennise trois ans plus tard, tandis que les performances des élèves de milieu favorisé chutent de plus de quatorze points et passent en dessous de la moyenne. Cette chute se retrouve globalement pour l'approche phonique traditionnelle, plus importante pour les milieux favorisés. Pour l'approche graphique, les résultats des élèves de milieu défavorisé s'élèvent considérablement, ce qui valide l'hypothèse n°2 que R. Goigoux pourtant rejette : « les élèves issus des milieux sociaux les plus défavorisés tirent le plus grand bénéfice d'une lecture "savante" traditionnellement absente de l'école ».

Nous avons des raisons de penser qu'on retrouve un tel effet dans nombre d'autres recherches si on les examine sous cet angle. C'est sans conteste une piste à remonter. On pourrait en effet inverser la problématique en se demandant non pas s'il y a un effet retard au cycle 2 pour l'approche graphique mais de quel prix ultérieur se paie l'avance en fin de CP et en début CE1, avance obtenue grâce aux compétences techniques que développe l'approche phonique. Cette question se pose de manière générale, en dehors même de l'existence possible d'un retard dans l'approche graphique qui provient peut-être de l'inégal avancement des écoles dans l'enseignement de la voie directe.¹⁰ Toutes avaient certes abandonné l'enseignement du principe alphabétique et de la correspondance grapho-phonologique, mais les unes étaient à l'époque encore occupées à gérer cette disparition, les autres travaillaient déjà sur des investissements techniques spécifiques au niveau de la voie directe. Aussi est-ce dans cette direction que nous avons poursuivi et poursuivons encore les recherches à l'INRP. C'est d'ailleurs cet approfondissement qui nous fait rejeter l'appellation « sans code » pour désigner la pédagogie de la voie directe puisqu'il s'agit au contraire pour elle de travailler directement sur le **code graphique** dans la spécificité de son fonctionnement. Il serait plus juste de décrire les approches phoniques comme se préoccupant très secondairement du « code » de l'écrit puisqu'elles en font, à travers la correspondance grapho-phonologique, une conséquence de la graphie du code phonologique,¹¹ la trace de sa notation, une équivalence visuelle.

¹⁰ Deux écoles sur les 6 de l'approche graphique ont obtenu depuis le début de très bons résultats en lecture.

¹¹ d'où notre doute que l'épreuve de l'évaluation nationale CE2 évalue bien la connaissance du « code » !

5. Les quatrième et cinquième hypothèses

5.1. La quatrième

Nous ne discuterons pas longuement de la quatrième hypothèse que nous ne partageons pas plus que les précédentes : elle nous prêterait en effet l'intention (reprise de la 3ème hypothèse) de rendre compte de la lecture à travers l'identification de mots écrits. Autant il nous semble intéressant d'observer le temps de lecture d'un texte comme révélateur des processus à l'œuvre dans sa compréhension, autant nous ne sommes pas à même de décider si c'est « bien » ou « mal » en février de CE1 de mettre, à catégories sociales comparables, une demi-seconde de plus ou de moins pour identifier des mots, dans tous les cas isolés. Il faut en effet rappeler ce que recouvre, chez R. Goigoux, la formule « *procédure expérimentale de lecture de mots isolés et en contexte phrastique* » : le mot « à dire » apparaît toujours seul à l'écran de l'ordinateur. C'est bien le « seul » mot à être écrit, c'est donc toujours un mot écrit « isolé ». Parfois, il est présenté sans préalable. Parfois il est précédé d'une phrase orale dite par l'expérimentateur à l'exception du mot qui la clôt et qui s'affiche alors à l'écran. Est-il impertinent de soutenir qu'en situation ordinaire de lecture, le contexte d'un mot écrit est lui aussi écrit ? Quelle assurance que ce sont bien les procédures de reconnaissance orthographique qui sont sollicitées dans cette situation expérimentale ? En outre, si on suppose que les uns (voie directe) doivent identifier pour dire et les autres (voie indirecte) dire pour identifier, que conclure ici de la comparaison des temps d'exécution de procédures différentes ?

5.2. La cinquième

En fait, s'intéresser à l'identification de mots isolés, ce qui forme le tissu des 3ème et 4ème hypothèses, c'est supposer que ce geste technique intervient dans le processus de lecture. Mais pourquoi en rester là, pourquoi, plus généralement, ne pas rechercher (et comparer) d'autres gestes techniques qui contribueraient à la réalisation de l'acte de lecture ? Ce serait un peu l'objet de la 5ème hypothèse si elle se donnait les moyens d'en construire la preuve. Mais on ne saurait s'en tenir à un coefficient de corrélation ! Il faut au minimum étudier simultanément les sources de variation, comme le permet la régression multiple, afin de trouver les variables indépendantes qui « expliquent » ou qui « prédisent » une variable dépendante.

5.2.1. Un modèle explicatif

Nous tenterons ici, dans l'espace ouvert par cette 5ème hypothèse, « d'expliquer » la performance de lecture à la fin du CE1 par toutes les variables dont nous disposons prises au même moment (en fait en février de CE1) et évaluant des compétences techniques supposées intervenir dans l'acte de lire. Soit d'un côté le « concentré de lecture » comme variable à expliquer et de l'autre sept variables explicatives :

- LEX : identification de mots écrits isolés (présentés seuls ou en contexte oral)
- VIT-mots : vitesse d'identification de ces mots écrits isolés
- CGP : qualité du déchiffrage de pseudo-mots (nombre de phonogrammes correctement prononcés)
- CULT : culture de l'écrit évaluée par des stratégies basées sur une bonne connaissance des livres
- GRAPH-ferreiro : qualité de l'écriture inventée (Ferreiro) analysée à travers la présence et l'ordre des graphèmes qui constituent la graphie droite (orthographe) d'un mot
- PHON-ferreiro : qualité de la transcription phonologique analysée à travers la présence et l'ordre des phonogrammes (graphies des phonèmes qui constituent la forme orale d'un mot)
- GRAPHIQUE : conscience graphique ; il s'agit de différencier des mots inconnus mais possibles et des « mots » impossibles car contenant des trigrammes n'apparaissant jamais en français dans cette position (construction d'après Content et Radeau 1988).

Les résultats simplifiés de quatre régressions multiples figurent dans le tableau suivant. Il s'agit du même modèle qui tente d'expliquer la performance de lecture en juin de CE1 à l'aide des 7 capacités techniques évaluées en février. Le modèle s'applique successivement à la population totale et aux trois approches pédagogiques.

Pour chacun des 4 modèles, deux lignes croisent 7 colonnes correspondant aux 7 capacités techniques retenues pour expliquer la performance de lecture en fin de CE1. La 8ème colonne indique quel pourcentage de la variation totale du résultat en lecture est apporté par le modèle. La première ligne donne les paramètres de chaque variable explicative dans l'équation de la régression multiple. Ces paramètres sont standardisés afin de les rendre comparables au sein du même modèle et d'un modèle à l'autre. Ces paramètres informent sur le poids de chaque variable dans la constitution de la variable à expliquer. Le signe du paramètre indique si cette contribution est positive

		LEX	VIT-mots	CGP	CULT	GRAPH-ferreiro	Phon-ferreiro	GRAPHI-QUE	% de variance expliquée
M1 : Modèle avec tous les élèves	Paramètre standardisé (b)	+ .093	+ .508	- .098	+ .332	- .245	+ .401	+ .064	68 %
	Significativité	p= .71	p= .0002	p= .55	p= .0000	p= .26	p= .07	p= .38	
M2 : Modèle avec les élèves exposés à l'approche graphique	Paramètre standardisé (b)	+ .088	+ .423	- .052	+ .336	- .288	+ .486	+ .072	76 %
	Significativité	p= .76	p= .009	p= .78	p= .008	p= .26	p= .07	p= .41	
M3 : Modèle avec les élèves exposés à l'approche phonique rénovée	Paramètre standardisé (b)	+ 1.230	- .216	- .226	+ .447	- .594	+ .423	- .134	77 %
	Significativité	p= .11	p= .73	p= .42	p= .16	p= .30	p= .33	p= .50	
M4 : Modèle avec les élèves exposés à l'approche phonique traditionnelle	Paramètre standardisé (b)	+ .612	+ .212	+ 1.443	- .215	+ .905	+ 2.383	+ .295	78 %
	Significativité	p= .60	p= .51	p= .031	p= .35	p= .21	p= .09	p= .21	

Tableau 6 : résultats de la régression multiple : - variable à expliquer : la performance de lecture en fin de CE1
- variables explicatives : 7 capacités techniques en fin de CE1

ou négative. La seconde ligne indique la probabilité d'erreurs pour chaque variable et donc les variables dont la contribution au modèle est significative ($p < .05$).

Les quatre modèles ont un bon pouvoir d'explication de la performance de lecture en fin de CE1 à partir des 7 capacités techniques.

Le premier modèle (M1 dans le tableau 6) récapitule les contributions des 7 capacités techniques à la lecture pour la **population totale**. Toutes pédagogies confondues. Comme si on considérait que la lecture est un savoir « naturel » qui ne dépend pas de la manière dont il a été enseigné. On voit dans ce modèle général que 5 capacités techniques contribuent positivement à la lecture et 2 négativement. La contribution est fortement significative ($S .0002$) pour la vitesse d'identification des mots isolés (VIT-mots) et pour la culture de l'écrit (CULT) au seuil $S .0000$.

Le modèle M2 présente les contributions pour les élèves ayant été enseignés par l'**approche graphique**. On retrouve, ce qui n'est pas très étonnant dans la mesure où ils y sont majoritaires (44 sur 76), les mêmes contributions des variables techniques que pour la population générale : VIT-mots ($S .009$) et CULT ($S .008$)

Le modèle M3 donne à voir les contributions pour les élèves ayant bénéficié de l'**approche phonique** rénovée. Aucune corrélation n'est, cette fois, significative.

Enfin, le modèle M4 récapitule les contributions des capacités techniques dans le cadre de l'**approche phonique traditionnelle**. La seule corrélation positive et significative ($S .031$) est ici la capacité à déchiffrer des pseudo-mots (CGP).

L'étude comparative de ces quatre modèles met clairement

en évidence le rôle de la pédagogie dans la manière dont des capacités techniques s'investissent dans l'établissement d'une performance de lecture. Discourir en général du rôle déterminant de l'une ou de l'autre sans contrôler la variable pédagogique est une erreur méthodologique : à ne pas traiter séparément les populations selon l'enseignement qu'elles ont reçu, on en vient à présenter comme « naturelles » des relations construites par l'enseignement dominant. On découvre, notamment à la comparaison des modèles M2 et M4, le point aveugle de beaucoup de travaux. Observant nécessairement, faute de pratiques pédagogiques alternatives, des élèves ou des adultes qui, dans leur grande majorité, ont été alphabétisés, **on en vient à naturaliser leur comportement et à présenter le modèle M4** (qui correspond à la pratique majoritaire dans l'institution) **comme ce que fait et doit faire tout lecteur**. C'est omettre volontairement que les contributions des capacités techniques varient significativement dans leur intensité, dans leur ordre et sans doute dans leur interaction systémique selon l'approche pédagogique qui les a produites.

5.2.2. Un modèle prédictif

C'est, par exemple, le cas si on tente, comme l'ébauche R. Goigoux dans la réfutation de « sa » 5ème hypothèse, de « prédire » la réussite en lecture à partir des capacités observées en maternelle avant le démarrage de son enseignement. Et donnons-nous le maximum de recul en prenant l'échéance de la fin de l'école primaire. Dans notre recherche, nous disposons de la mesure, en mai de Grande Section, de dix capacités :

C1 - nommer des documents écrits

C2 - donner la fonction de ces documents

C3 - concevoir les situations où on peut avoir recours à ces documents écrits

C4 - utiliser l'architecture de surface des textes

C5 - lire déjà des mots-outils en situation dans un texte

C6 - lire déjà des mots « lexicaux » fréquents en situation dans un texte

C7 - dire à haute-voix des mots isolés, réguliers, irréguliers, logographes, pseudo-mots (d'après Rieben et Weiss)

C8 - donner le nom des lettres

C9 - donner la valeur sonore de lettres (phonème isolé ou syllabe incluant un des phonèmes correspondant à cette lettre)

C10 - établir des correspondances entre les mots d'une phrase écrite et les mots de la même phrase présentée oralement)

Pour être cohérent avec ce qui vient d'être dit précédemment, on ne peut séparer ces performances initiales de la manière d'enseigner la lecture. Le modèle **M5** inclut donc, afin de prédire la performance en fin de scolarité primaire, à la fois les 10 capacités initiales mesurées en Grande Section et les 3 approches pédagogiques qui vont prendre appui sur elles au cycle 2.

Les résultats de la régression multiple dans le modèle **M5** font apparaître que le seul prédicteur significatif¹² de la qualité de la lecture en fin de scolarité primaire est le type de pédagogie mise en œuvre au cycle 2. Cette variable pédagogique est globalement significative au seuil $p = .027$. En revanche, aucune des capacités techniques initiales ne constitue un bon prédicteur. Rien n'autorise à affirmer : *les élèves qui sont capables en fin de scolarité maternelle d'établir avec précision de multiples relations entre le système linguistique oral et celui de l'écrit et d'analyser la parole en phonèmes semblent mieux armés pour apprendre à lire.*

L'examen de ce modèle met donc en évidence le rôle déterminant des approches pédagogiques. Les paramètres réels (non standardisés) de l'équation de la régression multiple établissent à **11 points au dessus** de la constante la contribution de l'approche graphique, à **4,8 points au dessous** de

la constante la contribution de l'approche phonique rénovée et à **6,2 points au dessous** de la constante la contribution de l'approche phonique traditionnelle. C'est donc, toutes choses égales par ailleurs au début du cours préparatoire, une différence (dans une distribution de moyenne 50 et d'écart-type 20) de 16 points entre l'approche graphique et l'approche phonique la mieux placée. Une variation de plus de 30 % ! Voilà qui autoriserait à nuancer cette opinion qui ne trouve guère de confirmation dans les faits mais dont on imagine néanmoins le succès : « *L'approche idéovisuelle, qui n'accorde à l'école maternelle aucune place à la découverte du principe alphabétique, puis qui exclut, à l'école primaire, tout enseignement explicite des correspondances grapho-phonologiques, pénalise doublement les élèves dont elle a la charge.* ».

6. Conclusion

Nous n'épilouterons pas sur les motivations de l'article de R. Goigoux, lesquelles sont probablement d'une grande banalité. Il a naturellement été bien accueilli dans les lieux de l'institution qui ne l'avaient pas attendu pour se faire une opinion et qui ne sont décidément pas trop regardants sur l'établissement de la preuve pour peu qu'on leur assure qu'ils ont raison. En ce sens, cet article fonctionne mieux comme exorcisme que comme démonstration scientifique. En revanche, il a suscité de l'étonnement dans des lieux de recherche, en psychologie comme en pédagogie, moins du fait de l'opportunisme de la partition que du caractère sommaire de son exécution. Il y a en effet aujourd'hui trop peu d'expérimentations pédagogiques réellement alternatives pour qu'un auteur puisse trancher à partir d'une seule, et affirmer que « *l'acquisition du décodage grapho-phonologique constitue une étape incontournable de l'apprentissage*

¹² Les résultats sont les mêmes lorsqu'on complète le modèle avec l'origine sociale des élèves dont il apparaît qu'elle ne contribue pas à « prédire » la réussite en lecture.

M5	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	APP. graphique	phonique rénovée	phonique traditionnelle
param. stand.	- 0.37	+ 0.15	+ 0.15	- 0.001	- 0.28	+ 0.17	+ 0.09	+ 0.24	+ 0.12	+ 0.08	+ 0.44	- 0.15	- 0.20
significat.	p= .069	p= .454	p= .352	p= .994	p= .1560	p= .514	p= .650	p= .227	p= .462	p= .643	p= .007	p= .330	p= .217

Tableau 7 : résultats de la régression multiple : - variable à expliquer : la performance de lecture en fin de scolarité primaire
- variables explicatives : 10 capacités techniques mesurées en Grande Section et l'approche pédagogique de la lecture au cycle 2

de la lecture ». Surtout à travers un positionnement d'hypothèses aussi visiblement extérieur à la problématique de la recherche observée, à travers une absence de critique des présupposés des épreuves d'évaluation choisies, à travers la non prise en compte d'autres épreuves ou d'étapes concernant la même cohorte et qui débouchent sur des conclusions différentes et publiées, à travers enfin un recours peu méthodique à la validation statistique.

Nous terminions ainsi l'article en cours de publication dans la revue des Sciences de l'éducation de l'université de Caen intitulé « Principe alphabétique et lecture » et qui explore le suivi sur 5 ans de cette même cohorte : « *Pour inhabituels dans la littérature de recherche que soient les faits pédagogiques qui suggèrent ce questionnement, ces résultats sont à discuter pour eux-mêmes, à travers une analyse du protocole expérimental qui les a établis et de la méthode statistique qui les a construits. Il s'agit ensuite de chercher à les reproduire sur de nouvelles populations. Et de regarder plus attentivement les résultats de recherches passées. À moins qu'il ne soit d'un meilleur rapport de les nier...* ». En juin 95, au terme de leur scolarité primaire, les résultats sans équivoque supérieurs des élèves exposés au cycle 2 à l'approche graphique nous avaient **seulement** permis de dire que nous apportions une preuve de la possibilité d'apprendre à lire sans enseignement des procédures grapho-phonologiques. Nous n'avions jamais considéré que nous venions d'établir la preuve définitive de la supériorité inconditionnelle de l'approche graphique. Il fallait encore travailler.

Cette vigilance déontologique semblait partagée par R.Goigoux lorsqu'il était associé à notre travail à l'INRP. Pour sa thèse (1993), il avait suivi deux enfants concernés par l'approche graphique. L'un d'eux, Léo, relevait, s'il existe, d'un effet retard au CE1. Il sera trois ans plus tard, sans qu'on ait à y voir une conséquence, celui qui obtiendra les meilleurs résultats de l'ensemble des élèves des trois groupes. L'autre, Chérazade, était une petite fille originaire du Maghreb et parfaitement francophone. Elle franchit sans difficulté le cycle 2 et se situa parmi les meilleurs à l'évaluation nationale de CE2. Achèvement des 15 pages de la monographie qu'il lui consacre, R.Goigoux écrit dans sa thèse (page 89, tome 1) : « *Les exigences orthographiques dont fait preuve Chérazade attestent bien de la précision d'un accès lexical par la voie directe. Cet accès direct semble s'être développé de manière relativement distincte de la voie indirecte si l'on en juge par la piètre qualité de ses procédures grapho-phonologiques. En d'autres termes, l'exemple de Chérazade présente deux particularités sur lesquelles nous reviendrons dans la suite de ce mémoire :*

- *il montre que l'acquisition de la lecture peut être réussie grâce à une bonne maîtrise du code graphique mais sans le préalable de la maîtrise du système de correspondance grapho-phonologique ;*

- *il illustre l'existence de décalages temporels importants entre les compétences de lecture et d'écriture d'un même enfant. ».*

Il n'a conduit depuis aucun travail expérimental nouveau sur cette question.

On est sans doute là au cœur d'un problème qui dépasse largement les individus. La recherche pédagogique requiert un travail considérable, nécessairement coûteux puisque lié à la formation des acteurs et dont les échéances sont doublement différées, une première fois au niveau des enseignants, une seconde au niveau des élèves. Dans ces conditions, on sera plus rapidement admis comme chercheur en « didactique » de la lecture en publiant des compilations critiques de travaux de psychologie qu'en attendant, pour publier, d'avoir péniblement réussi à déplacer quelques éléments du paradigme pédagogique dominant. Certes, des chercheurs travaillent encore dans des écoles, pour les observer ou pour renforcer la mise en œuvre de ce qu'elles disent faire déjà, rarement pour s'investir avec elles dans l'élaboration de ruptures radicales dans la manière de procéder, encore moins pour en mesurer les effets plusieurs années après. Faisant de nécessité vertu, l'extériorité du chercheur par rapport à la réalité qu'il cherche à comprendre est supposée garantir la neutralité de la science... On peut y voir aussi d'autres raisons. Par exemple, qu'elle évite la confrontation impopulaire avec ce qui va de soi : « *La doxa, croyance qui ne se connaît pas comme telle, est plus difficile à déraciner que tous les dogmes et, lorsqu'elles touchent au socle d'évidences et de présupposés inconscients qui la constituent, les luttes universitaires peuvent revêtir une violence extrême.* ».¹³

L'insuffisance des crédits de recherche est le meilleur allié du maintien attendu de l'ordre pédagogique. Pour prendre l'exemple de cette approche graphique que nous expérimentons, la recherche proprement dite a commencé à l'INRP, après une dizaine d'années d'innovation, vers 1989, par cette toute première investigation dont il a été question ici, suivie de deux autres pour mettre au point et « codifier » une cohérence méthodologique, avant celle en cours aujourd'hui qui explore par quels dispositifs de formation

¹³ P. Bourdieu : L'inconscient d'école, introduction du numéro 135 des Actes de la recherche en sciences sociales.

continue une centaine d'enseignants peuvent investir des apports de la recherche dans une démarche construite sur la réalité actuelle de leur cycle 2. Deux chercheurs à temps plein à l'INRP et un budget de fonctionnement annuel de 300 000 F en moyenne apporté pour l'essentiel par l'association que les écoles expérimentales des recherches précédentes ont pris la peine de constituer, afin notamment de rendre possible la poursuite des recherches de l'INRP. Un budget que peu de laboratoires universitaires obtiendront d'investir pour d'hypothétiques résultats à échéance d'une douzaine d'années. D'où une insuffisance chronique de travaux de recherche pédagogique et un déficit qui s'accumule. Or, pour que les problèmes puissent se poser autrement sur un plan théorique, il faut d'abord que des solutions soient explorées sur le plan pratique. On ne peut comprendre pourquoi il est ou non possible d'apprendre à lire sans enseignement de la correspondance grapho-phonologique que si des enseignants chercheurs, prenant toutes précautions au regard des élèves, élaborent une démarche pédagogique spécifique ; on ne peut découvrir les capacités techniques qui contribuent à la réussite en lecture que si on se donne les moyens d'observer leur contribution à travers des modalités différentes d'apprentissage donc à travers des approches pédagogiques fortement contrastées. Alors, et alors seulement, « dans ce travail d'objectivation réflexif, la méthode comparative est, de toute évidence, indispensable parce qu'elle a pour effet de "débanaliser" le banal, de rendre étrange l'évident par la confrontation avec des manières de penser et d'agir étrangères, qui sont les évidences des autres. »¹⁴

L'exigence de publications rapides sur lesquelles se construisent les carrières universitaires laisse peu de place aujourd'hui pour des expérimentations dont le rythme de développement et de consolidation est lent et dont le financement institutionnel est difficile. Et cette absence de travail de recherche pédagogique sur le moyen et le long terme vole au secours des croyances qui refusent de se connaître comme telles, malgré l'évidence quotidienne de la médiocrité de leurs résultats, qu'elles s'efforcent de masquer en l'attribuant à quelques rares innovations et en faisant appel, de manière sélective, à des travaux de psychologie qui étudient la lecture comme si elle ne résultait pas d'un enseignement qu'elles-mêmes inspirent pour l'essentiel.

Jean Foucambert, INRP

¹⁴ P. Bourdieu, *idem*