

DOSSIER RECHERCHES ACTIONS (3)

LES 5 / 8 ANS : ÉCLAIRAGE

Lecture et voie directe

(Le protocole de la recherche)

Jean FOUCAMBERT

La recherche INRP/AFL, dont nous reproduisons ici le descriptif scientifique, entend explorer des questions qui font l'objet des travaux et réflexions du groupe expérimental sur l'apprentissage initial de la lecture dont nous rendons compte depuis mars 1994 dans nos dossiers sur nos recherches-actions de l'AFL. Ces questions se sont précisées au long des quatre années de travail de l'équipe engagée dans la recherche sur l'apprentissage de la lecture au cycle 2 (les 5-8 ans) que nous avons présentée à ses débuts (AL n°33, mars 91, p.49 et n°34, juin 91, p.53), dont nous avons rendu compte au cours de son déroulement (voir notamment AL n°35, p.68, n°36 p.18 et p.24, n°37 p.77) et dont nous continuons à publier les résultats par des extraits significatifs du rapport final.

I. ORIGINE ET OBJECTIFS

Même si notre projet comporte plusieurs volets, il est centré autour d'un seul objectif dont l'enjeu est clairement posé par les Recommandations Ministérielles de 1992 sur *La Maîtrise de la Langue* : "(...) les enfants se dotent sans en prendre conscience et à notre insu des moyens d'un traitement direct du code orthographique". Exposée de la manière la plus simple, la question s'articule bien autour des points suivants :

- la lecture experte implique clairement l'usage prioritaire de la voie directe, aussi nommée voie orthographique ou voie lexicale, c'est-à-dire un traitement des unités graphiques pour elles-mêmes, et sans recours dominants à une quelconque médiation phonologique
- à l'inverse, l'apprentissage de la lecture semble prendre appui majoritairement (mais sans qu'on parvienne dans cette observation à évaluer clairement la responsabilité des méthodes d'enseignement) sur la voie indirecte, aussi nommée voie alphabétique ou phonologique, c'est-à-dire un décodage de l'écrit par la mise en œuvre d'un système de correspondance grapho-phonologique (CGP)
- dès lors, comment s'opère ce passage de la voie indirecte utilisée et enseignée au début (utilisée parce qu'enseignée ou enseignée parce qu'utilisée ?) à la voie directe qui caractérise ensuite, l'accord semble unanime, la maîtrise de la lecture ? Or, comme l'observe Michel Fayol, les recherches actuelles ne permettent pas "d'expliquer par quels mécanismes les enfants passent d'une lecture phonologique à une lecture orthographique".

Cette zone de mystère renferme au moins deux interrogations majeures pour le pédagogue :

- est-il bien légitime de laisser ce passage s'opérer à l'insu de l'intervention pédagogique et hors de la conscience de l'apprenant ? En d'autres termes, ne faut-il pas avoir davantage d'ambitions, surtout lorsque l'on constate, au niveau du collège, que beaucoup d'enfants en restent à l'usage de la voie indirecte dans laquelle ils ont progressé mais sans avoir pour autant accédé à la maîtrise de la voie directe

(FOUCAMBERT, 1986) ? Autrement dit, pour ces enfants l'automatisation a des effets quantitatifs sur les performances mais ne semble pas avoir abouti à ce saut qualitatif escompté

- s'est-on suffisamment assuré qu'il n'y a aucune possibilité de faire de la voie directe la matière de l'apprentissage initial ? Et aucun avantage ? Est-il si évident que la voie directe ne puisse être explicitement prise en compte par l'enseignement initial et en quoi ce travail spécifique contribuerait-il à rendre plus efficaces les résultats à terme ?

II POSITION DU PROJET

1. par rapport à l'état de la recherche

Une bonne synthèse de l'état actuel de la recherche en psychologie est donnée dans l'ouvrage de Michel Fayol & coll. : *Psychologie cognitive de la lecture* (PUF, 1992). Trois tendances se partagent (inégalement quant au nombre de travaux et de publications) le champ de la recherche. Les deux premières partent du principe que le lecteur ne peut utiliser qu'une des deux voies et que l'autre est progressivement construite à partir de la première.

- Les auteurs les plus nombreux (à la suite de DOCTOR & COLTHEART 1980, REITSMA 1984...) penchent pour la primauté de la voie indirecte en mettant en avant la possibilité, pour les enfants, d'utiliser ainsi leur connaissance de la langue parlée. Sur le plan didactique, ils préconisent les méthodes basées sur l'apprentissage initial du système de correspondance grapho-phonologique. Le problème central abordé est alors celui de la segmentation de la chaîne écrite dans ses rapports avec la segmentation de la chaîne orale (BRADLEY & BRYANT, 1983, 1985 ; OLOFSON & LUNDBERG, 1983, 1985 ; TREIMAN & BARON, 1983...).

- D'autres auteurs (MASONHEIMER 1982, EHRI & WILCE 1985...) ont, au contraire, étudié l'hypothèse inverse, celle de la primauté de la voie directe, partant du fait que les jeunes enfants étaient capables de lire des mots avant même de connaître la moindre règle de correspondance grapho-phonologique et que, de toute manière, ces règles étaient impuissantes à rendre compte des nombreuses irrégularités de la langue anglaise. Ces auteurs s'appuient généralement, au plan expérimental, sur des populations d'enfants soumis à un enseignement dit de type "global". Mais ces méthodes se contentent souvent de remplacer l'enseignement de la voie indirecte par une mémorisation et une accumulation de formes lexicales en laissant dans l'ombre la question de la construction d'un processeur graphique spécifique à la voie directe.

Afin de valider leurs hypothèses, les chercheurs se référant à ces deux courants ont mis en oeuvre des travaux expérimentaux auxquels Barron (1986) a consacré une revue de questions. Aucun n'a pu établir la construction successive des deux voies et la présence exclusive d'une voie par rapport à l'autre au début de l'apprentissage.

- On peut aussi faire l'hypothèse que ces deux voies coexistent en permanence dès le début de l'apprentissage. Plusieurs travaux (WATERS & all, 1984 ; REITSMA, 1983) mettent par exemple en évidence que les connaissances lexicales influent directement sur la voie non-lexicale ; ils montrent que les lecteurs débutants ont de bien meilleurs résultats à différentes épreuves de lecture de mots fréquents par comparaison à des mots réguliers sur le plan des correspondances grapho-phonologiques. L'utilisation des seules règles CGP ne semble pouvoir suffire ni à régir ni à décrire les conduites de l'apprentis-lecteur, ainsi que le confirme Seymour (1993) dans sa réflexion sur les modèles orthographiques.

Dans cette perspective où aucune des deux voies serait moins "naturelle" que l'autre, le pédagogue aurait la responsabilité de décider à travers son enseignement s'il privilégie une voie (et laquelle) ou les

deux ou aucune. Mais dans l'hypothèse où un choix serait possible, la décision d'enseigner la voie qui ne sera pas, à terme, celle qui sera utilisée devrait s'appuyer sur des faits solidement construits. D'autant que même les recherches fondées sur la première hypothèse aboutissent à des résultats difficiles à interpréter comme en témoigne L.Sprenger-Charolles qui les relate dans l'ouvrage collectif déjà cité (page 188-191) :

"La recherche de Content & Leybaert (1989, 1990) se situe dans le prolongement de celle d'Alegria, Morais et d'Alimonte. Elle a comme point de départ la critique faite par Seymour (1986) au modèle développemental de Frith (1985). Ce modèle, d'après Seymour, ne tient pas compte de l'effet des méthodes sur l'acquisition de la lecture, en particulier en ce qui concerne le passage de la phase alphabétique à la phase orthographique.

Content et Leybaert abordent cette question à partir de l'observation de plusieurs groupes d'enfants scolarisés en deuxième, quatrième et sixième années de l'école élémentaire et qui, en première année, ont appris à lire soit avec une méthode phonique soit avec une méthode globale.

L'hypothèse est que la méthode phonique doit favoriser des modalités de traitement par médiation phonologique alors que la méthode globale doit conduire directement (à partir de la lecture logographique) à une lecture orthographique. L'évaluation de cette hypothèse est effectuée en comparant, notamment, les effets de la régularité et de la fréquence dans chaque groupe (phonique ou global). Le tableau récapitule les résultats obtenus dans l'épreuve de lecture de mots fréquents/rares, réguliers/irréguliers.

*Temps moyen (en mi sec.) des réponses vocales
et, entre (), % de réponses correctes*

	FRÉQUENT		RARE	
	Régulier	Irrégulier	Régulier	Irrégulier
<i>2e phonique</i>	1 918 (70)	2 358 (38)	2 181 (66)	2 592 (25)
<i>2e globale</i>	3 451 (47)	3 168 (19)	3 867 (49)	4 686 (29)
<i>4e phonique</i>	953 (97)	1 154 (73)	1 198 (90)	1 229 (63)
<i>4e globale</i>	803 (97)	930 (83)	1 015 (95)	1 020 (68)
<i>6e phonique</i>	769 (96)	821 (77)	872 (94)	838 (69)
<i>6e globale</i>	613 (99)	639 (91)	657 (93)	687 (85)

Ces résultats montrent, en deuxième année, des effets de régularités y compris chez les enfants qui ont appris à lire avec une méthode globale. Ainsi, si on considère le taux d'erreurs, les sujets du groupe global font plus d'erreurs que les autres sur les mots irréguliers et surtout sur les mots réguliers. Cette dernière tendance suggère que la médiation phonologique est plus efficace dans la classe phonique. Les résultats obtenus ne correspondent donc pas à ceux attendus. La méthode globale ne semble pas conduire, en deuxième année, à un développement précoce du lexique orthographique. Pour Content et Leybaert, ces données permettent de soutenir, d'une part, l'hypothèse de la discontinuité entre phase logographique et phase orthographique et, d'autre part, celle d'une indépendance entre apprentissage et développement. En effet, pour les auteurs, seule une contrainte développementale forte peut rendre compte de la présence des effets des régularités dans les classes globales."

Après quelques remarques attirant l'attention sur les limites de cette recherche, L. Sprenger-Charolles en conclut néanmoins :

"Malgré ces restrictions, cette recherche complète celles de l'équipe de Seidenberg et de Jorm & al. qui suggèrent que, quelles que soient les méthodes d'enseignement utilisées, la médiation phonologique occupe une place intermédiaire centrale dans l'acquisition de la lecture".

Nous n'entreprendrons pas la discussion méthodique de cette conclusion qui est évidemment discutable au moins sous deux aspects :

- le premier (qu'évoque elle-même L.S.C.) concerne l'incertitude quant à la pédagogie réelle et les apports familiaux. Il serait notamment facile de montrer que les méthodes dites globales diffèrent essentiellement des méthodes phoniques par le moment d'introduire un travail sur le système de correspondance grapho-phonologique et donc que les résultats observés en seconde année s'expliquent d'abord par cette introduction tardive. Il y aurait à contrôler la variable pédagogique de manière beaucoup plus rigoureuse pour tirer des conclusions de ce type de comparaison. (C'est d'ailleurs ce à quoi nous nous sommes attachés dans la recherche dont se nourrit le présent projet).

- le second concerne beaucoup plus fondamentalement l'usage difficile du principe de causalité. Le fait qu'un apprentissage par la voie directe permette aussi à un enfant de maîtriser le système de correspondance (moins bien d'ailleurs) ne permet pas de conclure que la médiation phonologique joue un rôle dans l'acquisition de la lecture. Il est, à l'heure actuelle, tout aussi légitime de dire que, dans les langues alphabétiques, l'apprentissage par la voie orthographique aboutit également, avec un léger décalage, à la maîtrise de la voie indirecte.

Mais si nous avons insisté aussi longtemps sur ce travail, c'est qu'il pose un autre problème qui est au coeur de notre recherche. En effet, le tableau de résultats ci-dessus livre une information qui nous apparaît beaucoup plus fondamentale que les précédentes par les résultats de la sixième année. On y découvre :

- que, si le pourcentage de réponses correctes est le même en ce qui concerne les mots réguliers (fréquents ou rares), il est très nettement supérieur dans les classes globales pour les mots réguliers
- et, d'autre part, que le temps de réponse (qui est actuellement le meilleur indicateur du degré de maîtrise d'une opération) est systématiquement plus court dans les classes globales quel que soit le type de mots, et ceci en moyenne de plus de 25%.

Si l'on s'interdit de conclure à partir de ces résultats, il est au moins légitime d'accepter de voir posée une question : les différentes méthodes sont-elles équivalentes à moyen terme ? Tout semble se passer comme si le fait de ne pas enseigner (ou de ne pas commencer par enseigner) la voie indirecte, donc le fait de ne pas prendre appui sur la médiation phonologique donne, dès la quatrième année et encore plus nettement à la sixième année, des performances en lecture nettement supérieures. Comme si l'enseignement de la voie indirecte établissait des processus défavorables à terme à l'instauration de la voie directe. À court terme, on peut avoir l'impression d'une grande efficacité de la voie indirecte parce qu'elle fait l'économie de construire le système graphique en le contournant par un simple décodage ; mais à moyen terme, elle se révèle peu rentable dans la mesure où l'hypothèse d'une automatisation ne fonctionne pas car les processus en jeu dans la voie indirecte et ceux de la voie directe sont de nature trop radicalement différente.

La question mérite d'être posée, en tout cas, et c'est celle que nous posons depuis longtemps. Dans le rapport d'évaluation comparée de quatre types de pédagogie (FOUCAMBERT, 1979, INRP) nous avons déjà mis en évidence de manière significative un tel phénomène. Pour autant, le problème n'est pas si simple et exige d'autres approfondissements.

2. par rapport à l'état de nos recherches

Nous venons d'achever l'exploitation des résultats du suivi que nous avons opéré sur la durée d'un cycle 2 auprès de 17 classes en portant notre effort autant sur l'observation des pratiques pédagogiques que sur l'évolution des multiples comportements en jeu dans le développement du rapport à l'écrit des élèves.

Six points essentiels ressortent de cette recherche dont l'analyse fait l'objet du rapport et que nous nous limitons à énumérer ici :

- la voie directe et la voie indirecte coexistent chez chaque élève tout au long de l'apprentissage
- il est difficile de déterminer laquelle "automatise" ou "pilote" l'autre même si l'on observe, en ce domaine, un effet significatif du contexte pédagogique
- il est acquis qu'on peut apprendre à lire sans un enseignement de la médiation phonologique et du système de correspondance grapho-phonologique
- comme dans les résultats de Content et Leybaert, on constate un effet retard dans les pédagogies de la voie directe
- la pédagogie de la voie directe ne peut se confondre avec la méthode "globale" et ne se réduit pas à l'absence d'investissements de type "phonique"
- il y a encore beaucoup à faire dans la mise au point d'une pédagogie de la voie directe.

En bref, les résultats de nos travaux confirment la nécessité de poursuivre des recherches explorant le rapport entre les pratiques pédagogiques et le développement des stratégies de lecture avec au moins trois objectifs :

- construire des instruments de repérage et d'évaluation de l'usage de la voie directe utilisables au moins jusqu'à la liaison CM2-6^{ème}
- permettre que l'apprentissage de la voie directe ne se fasse plus "*à l'insu des enseignants et sans que les élèves en aient conscience*" et donc qu'il puisse être un objectif explicite dès le début de l'apprentissage de la lecture
- explorer de manière systématique les pédagogies de la voie directe afin d'en améliorer la cohérence, d'apprendre à les décrire et d'y repérer des principes actifs facilement transférables dans les pratiques pédagogiques ordinaires.

III. DESCRIPTION DE LA RECHERCHE

Cette recherche se déroulera dans des classes expérimentales qui travaillent avec notre unité, certaines depuis une dizaine d'années, toutes au moins depuis le démarrage de notre recherche sur la lecture dans le cycle 5-8 ans. Les enseignants ont donc en commun d'être impliqués dans la recherche-action et d'allier l'expérience de l'innovation contrôlée à l'analyse des résultats de l'observation. Les trois volets du projet que nous présentons correspondent donc à la fois à des aspects de leurs pratiques qu'il leur semble indispensable d'approfondir et de perfectionner et à notre volonté d'étudier les effets de pratiques pédagogiques qu'ils sont à l'heure actuelle les plus compétents pour mettre en oeuvre. Il s'agit donc d'un dispositif homogène quant à la nature de ce qui est expérimenté, à savoir une pédagogie de la voie directe au cycle 2 et une cohérence des pratiques jusqu'à la fin du cycle 3. Il va de soi que cette pédagogie concerne tous les aspects de l'organisation générale de la classe et que nous centrerons notre étude seulement sur les points qui nous paraissent les plus significatifs à l'issue de la précédente recherche.

1. Premier volet : les textes supports de l'apprentissage

Nous avons consacré un chapitre à ce sujet (pages 99-159) dans le tome 1 du rapport de recherche sur l'apprentissage de la lecture au cycle 2. Si les textes ne sont pas des prétextes pour faire découvrir le système de correspondance grapho-phonologique mais le moyen de rencontrer le système de l'écrit à partir duquel l'enfant va construire un code graphique en mettant en relation les unités sur lesquelles s'appuierait la voie directe, alors la nature des textes, leur contenu et leur succession méritent de retenir toute l'attention. Quatre questions attendent une opérationnalisation pour le cycle 2 :

- l'élaboration d'outils d'analyse facilement utilisables par l'enseignant et qui lui permettent de repérer ce qu'un texte contient d'intéressant et de nouveau dans une progression afin de proposer à l'élève des rencontres effectives avec ce que l'écrit a de spécifique dans le fonctionnement du texte, le matériau lexical et syntaxique
- la définition de seuils et de natures de recouvrement entre les textes afin qu'il y ait possibilité de ré-investissement d'un texte à l'autre à la fois au niveau des unités et des règles. En clair, comment les textes doivent-ils se ressembler et se distinguer pour qu'on puisse entrer dans le second à partir des acquis du premier et pour que le second oblige à organiser autrement ces acquis afin d'en accueillir de nouveaux ?
- l'évaluation de différentes progressions d'enseignement combinant les critères retenus au niveau des textes et de leur mode de recouvrement, ce qui permet de repérer le poids des différents facteurs et de leur interaction
- le travail explicite sur l'intertextualité, chaque texte étudié s'intégrant et transformant des réseaux d'écrits ouverts sur l'ensemble de la production. Cette dimension qui fait déjà l'objet d'une évaluation spécifique (tome 2) procède de l'hypothèse qu'on n'apprend jamais seulement une technique mais aussi un usage et que l'apprentissage de la lecture n'est séparable, ni dans ses modalités ni dans ses effets, d'une entrée dans la culture de l'écrit.

2. Deuxième volet : l'analyse des leçons de lecture

Nous avons également consacré un chapitre à cette question dans le premier tome du rapport indiqué (pages 160-224). La leçon de lecture est ce moment délibéré qui prend prétexte d'une rencontre avec un texte qui aurait pu rester occasionnelle et qui la déploie, l'explique et la constitue en référent méthodologique. C'est la mise en scène et la représentation de ce qui est d'ordinaire particulièrement bref, discret, pour ne pas dire transparent à la conscience même du lecteur. Ce qui se montre au cours de la leçon de lecture et qui s'exerce avec l'aide du maître, c'est le processus constitutif de l'activité qu'il s'agit pour les uns d'apprendre et pour les autres d'enseigner. À ce titre, l'analyse de "*la mise en scène du savoir*" (BROUSSEAU, 1986) réalisée par le maître nous est apparue comme l'indicateur le plus précis de la nature du dispositif didactique d'ensemble et de la conception en acte que les enseignants se font de la nature de l'acte lexique et de la voie (directe ou indirecte) qu'il s'agit d'emprunter afin de l'apprendre. Trois aspects nous paraissent indispensables d'approfondir :

- une systématisation de la grille d'observation et de codage présentée dans le rapport (pp. 168-170, 193-196) afin d'en faire un outil de référence (dans les recherches en pédagogie et en psychologie qui font appel à la caractérisation des méthodes de lecture) pour dépasser un mode d'affectation à partir des déclarations de l'enseignant ou de critères qui laissent dans l'ombre l'essentiel
- une mise en relation des autres séquences didactiques consacrées à la lecture (apports d'information, activité réflexive, systématisation, etc.) avec ce qui se découvre et s'exerce au cours de la leçon. En quelque sorte, avancer dans une modélisation de la pédagogie de la lecture en recherchant le principe de cohérence qui découle des leçons. Un premier essai est présenté dans le rapport (pages 84-97)
- l'utilisation de cette grille d'analyse par les classes expérimentales pour parvenir progressivement à "une pédagogie de la voie directe" assumée et contrôlée grâce à un retour réflexif sur les pratiques pédagogiques et leur réélaboration. (Un exemple de cette possibilité a été fourni dans les pages 202 à 221).

3. Troisième volet : des outils d'évaluation et de suivi de la voie directe

Les modèles de la double voie qui décrivent deux routes indépendantes d'accès au lexique chez le lecteur expert (donc indépendamment ici des questions que ce modèle pose aux stratégies d'enseignement

concernant la primauté d'une voie sur l'autre ou de leur simultanéité lors de l'apprentissage) rendent bien compte de résultats expérimentaux dans la reconnaissance de mots ou le traitement des pseudo-mots. Mais il n'existe guère de moyens de décider si la voie directe (qui n'est majoritairement pas enseignée et que l'élève devrait emprunter au bout d'un "certain" temps à notre insu et sans en avoir conscience) parvient à être couramment utilisée, à partir de quel moment et de manière efficace.

On peut certes faire l'hypothèse que la voie directe est plus rapide que la voie indirecte. C'est sans doute ce qui permet d'avancer l'idée que dans l'expérience de Content et Leybaert précédemment citée, les élèves de sixième globale empruntent davantage ou plus efficacement la voie directe au vu de leur temps de réponse. Nous avons toujours, pour notre part utilisé une solution provisoire afin de déterminer la voie directe dans la lecture d'un mot à la lecture d'un texte. Le critère de réponse n'est plus ici l'identification d'un mot mais la compréhension d'un texte dans son fonctionnement, ses intentions et la pertinence de ses moyens, ce qui fait sans doute intervenir d'autres processus. Il nous semble aujourd'hui nécessaire de se doter d'instruments plus précis (sans qu'ils soient nécessairement d'un emploi plus lourd) car nous faisons l'hypothèse, à partir d'innombrables observations, que les difficultés en lecture rencontrées au collège ne sont pas indépendantes du type de voie empruntée.

Le dispositif sur lequel nous travaillons permet de revenir sur cette question au moins par deux entrées :

- une nouvelle étude longitudinale au cycle 2 des élèves des classes expérimentales dont on se donne l'assurance qu'ils bénéficient vraiment d'une "pédagogie de la voie directe". Nous rendons d'ailleurs compte d'une première série de résultats dans le deuxième tome du rapport de recherche en essayant de décrire l'émergence d'une conscience "graphique" dans ses rapports d'une part à la compréhension et d'autre part à la connaissance du système grapho-phonologique
- la poursuite de l'étude longitudinale des 76 élèves de l'échantillon précédent jusqu'à leur entrée en sixième afin d'obtenir des informations à moyen terme, ce qui semble une exigence de sérieux lorsqu'on parle des effets des méthodes de lecture ; ne serait-ce que pour mieux interpréter l'existence de cet "effet retard" déjà signalé dont on ne peut savoir s'il est lié à la complexité initiale plus grande d'apprentissage de la voie directe ou à des insuffisances de la pédagogie auxquelles il serait possible de remédier.

En résumé, ce projet de recherche comporte neuf points à étudier répartis sur trois volets dont l'observation repose sur le fonctionnement d'un réseau expérimenté (28 classes des cycles 2 et 3 dans une quinzaine d'écoles). Cette recherche doit prendre en compte la durée totale d'un cycle, qu'il s'agisse du cycle 2 pour les volets 1 et 2, ou le cycle 3 pour le volet 3 ; soit une durée d'expérimentation de 3 années.

Jean FOUCAMBERT