

# courrier

**À propos de la recherche AFL/INRP « L'apprentissage de la lecture au cycle 2 » à laquelle il avait participé, Roland Goigoux publiait dans le numéro de septembre 2000 de la revue de Psychologie française un article intitulé : Apprendre à lire à l'école : les limites d'une approche idéovisuelle. Les onze enseignants engagés dans cette recherche ont écrit à la revue Psychologie française pour dénoncer les erreurs et omissions de cet article. Il semble que la revue envisage de publier ce droit de réponse accompagné d'un commentaire de Roland Goigoux. Ce dernier nous sollicite pour le présenter également dans Les Actes. Nous le faisons, bien que ce commentaire cache aux lecteurs de la revue de psychologie l'existence et le contenu de la réponse que Jean Foucambert, responsable de cette recherche à l'INRP, a fait paraître dans notre numéro 73 (Question de méthode - de recherche et de lecture, mars 2001, pp.31-44).**

Clermont-Ferrand, le 21 mai 2001

Chers collègues,

*Je comprends qu'il soit difficile d'admettre qu'une option pédagogique à laquelle on croyait produit des effets inverses à ceux qui étaient espérés. Mais les faits sont là, têtus.*

*Vous refusez de considérer la capacité à identifier les mots comme une caractéristique pertinente de l'évaluation de la lecture. Libre à vous ; malheureusement, sur ce point, toutes les données scientifiques disponibles montrent qu'il n'y a pas de bonne compréhension de texte sans une bonne capacité à identifier les mots. Cette condition, nécessaire, n'est cependant pas suffisante et c'est pourquoi nous avons cherché à évaluer par ailleurs la qualité de cette compréhension. Vous contestez la pertinence de l'évaluation nationale CE2 mais vous oubliez de rappeler que les résultats décevants de vos élèves à ces évaluations n'ont fait que confirmer ceux que nous avions obtenus quelques mois plus tôt (en février et juin en CE1) à l'aide de nos propres outils d'évaluation de la compréhension (variables n°62 à n°71). Dans les deux cas, les performances des élèves bénéficiant d'une approche idéovisuelle étaient significativement moins bonnes que celles des autres élèves. À la fin du CE1 par exemple, lors de l'épreuve des « Quatre extraits » dont nous nous accordions à dire qu'elle était un véritable « concentré de lecture », les performances des élèves de milieux défavorisés scolarisés dans vos classes étaient de 10 points inférieures à celles des autres élèves de même condition sociale bénéficiant d'un enseignement, même minime, des correspondances grapho-phonologiques (variable n°71 : 44 points contre 53,8 ; écart statistique significatif à 0.1).*

*Vous refusez l'approche comparative que j'ai développée. C'est étonnant car il n'y a guère de recherche sur l'efficacité de l'enseignement sans comparaison. Vous proposez d'ailleurs vous-mêmes une comparaison entre écoles qui, malheureusement, n'est pas légitime en raison de la trop faible importance numérique des effectifs retenus dans chacune d'entre elles. Est-il nécessaire de vous rappeler que les 76 élèves de cette étude étaient répartis dans 17 classes différentes appartenant à 11 écoles (soit 4 à 5 élèves par classe) précisément pour neutraliser tout « effet-maître » ? La seule opposition significative, en raison de la construction même de notre*

*dispositif de recherche, était celle qui distinguait vos pratiques didactiques de celles des autres maîtres impliqués dans l'étude. Votre refus explicite d'aider les enfants à établir la moindre relation entre langue orale et langue écrite, de leur faciliter la découverte du principe alphabétique et de les aider à comprendre la nature des correspondances graphophonologiques est à l'origine de cette opposition et, par conséquent, de mes comparaisons. Ces pratiques, que j'ai peut-être maladroitement nommées « sans code » et que vous qualifiez de « pédagogie de la voie directe » ; sont celles qui s'accompagnent des effets les plus néfastes pour les élèves issus des milieux populaires.*

*Vous dites que 59 élèves suivis jusqu'à l'entrée en sixième ont ensuite rattrapé leur retard. J'en suis sincèrement heureux pour eux mais cette affirmation n'est pas solidement étayée : trop d'élèves ont été perdus dans le suivi longitudinal (17 sur 76), aucune information n'est fournie sur les contextes de scolarisation au cycle 3, aucune référence n'est faite à des évaluations standardisées, etc. De surcroît, même si ces résultats étaient avérés, rien ne permettrait d'affirmer qu'ils sont la conséquence des bienfaits tardifs de la pédagogie idéovisuelle du cycle 2. Ne serait-il pas plus raisonnable de penser que c'est la qualité de l'enseignement continué de la lecture au cycle 3 dans les écoles de l'AFL qui aurait permis de compenser les insuffisances de la pédagogie du cycle 2 ?*

*Vous concluez en évoquant les problèmes déontologiques. Je m'en réjouis car c'est sur ce point que j'avais attiré, en vain, votre attention en février 1998, quelques mois avant de soumettre cet article au comité de lecture de la revue Psychologie française (courrier demeuré sans réponse de votre part à ce jour). Comment pouvez-vous encourager la poursuite d'une expérimentation pédagogique impliquant de nouvelles cohortes d'élèves alors même que les résultats de la recherche conduite dans vos propres classes révèlent les dangers de l'approche idéovisuelle stricte ? Au vu des données scientifiques disponibles aujourd'hui, cette expérimentation, susceptible d'hypothéquer la réussite des apprentissages enfantins, me semble injustifiable.*

*Durant les années passées à travailler ensemble, j'ai pu apprécier la force de votre engagement professionnel et la richesse de vos pratiques pédagogiques. C'est pourquoi je regrette sincèrement que l'interdit qui pèse sur votre enseignement de la lecture discrédite l'essentiel des fructueuses innovations que vous avez élaborées.*

*Cordialement.*

*Roland GOIGOUX*

Pour mettre fin de notre part à un débat que n'inspire manifestement plus la volonté (sans laquelle il n'y a pas de recherche scientifique) de construire des preuves en prenant d'abord toutes les garanties contre sa propre opinion, et sans répéter ce qui a été présenté par J. Foucambert, nous rappelons les faits suivants :

1. À l'épreuve de lecture des « quatre extraits » passée en fin de CE1 (dont la pertinence fait accord, semble-t-il, entre les chers collègues, J. Foucambert et R. Goigoux), il est faux, donc mensonger, de soutenir qu'on observe une différence significative entre les origines sociales des élèves selon les 2 approches pédagogiques (graphique vs phonique ; cf. le tableau 4 de l'article précité) ou selon les 3 (graphique, phonique rénovée, phonique traditionnelle ; cf. le tableau 5). Les faits têtus ne montrent décidément pas qu'une option pédagogique produit des effets inverses à ceux qui auraient été espérés (par qui ?).

2. Il est surprenant de soutenir que les enseignants engagés dans la recherche INRP ne s'intéressent pas à l'identification des mots. R. Goigoux n'aurait-il pas compris qu'ils s'en préoccupent tellement qu'ils veillent à ce qu'elle ne se produise pas n'importe comment (par n'importe quelle voie) ? Leur recherche porte sur l'identification directe des mots en tant que forme écrite fonctionnant avec les éléments du code graphique ? Le débat est là, non sur l'identification mais sur ses processus : en quoi le renvoi même partiel à de l'extra graphique lors de l'identification des mots engagerait-il le processus de lecture sur une voie limitée, même si elle permet une identification initiale rassurante ?

3. Il est inexact de prétendre que les enseignants engagés dans la recherche INRP refusent l'approche comparative. Ils la revendiquent lorsqu'elle est un outil d'investigation. Dans l'article de J. Foucambert paru dans le numéro 73 des Actes, celui-ci utilise d'ailleurs une comparaison entre 3 plutôt qu'entre 2 types de pédagogie afin de contrôler la légitimité d'amalgamer des approches phoniques distinctes. En les confondant (i.e. en refusant de les comparer), R. Goigoux laisse penser qu'un enseignement « même minime » des correspondances grapho-phonologiques est, comparé à l'approche graphique, favorable aux élèves issus de milieux défavorisés. Or, cet apport « minime » caractérise seulement l'approche rénovée (que préconise d'ailleurs R. Goigoux) : au sein de cette approche, les élèves de milieux défavorisés obtiennent des résultats en lecture de plus de 4 points inférieurs à ceux de l'approche graphique ! C'est seulement dans l'approche strictement traditionnelle, là où les apports de correspondance grapho-phonologique ne sont pas « minimales »,

que les enfants de milieux défavorisés obtiennent des résultats supérieurs à ceux des 2 autres approches ; mais pas davantage significatifs (cf. tableau 3 de l'article du n° 73). Ce n'est donc qu'en amalgamant (avec des effectifs inégaux) 2 approches que R. Goigoux peut suggérer (en oubliant de rappeler que les différences ne sont pas significatives) qu'un apport « même minime » de la correspondance grapho-phonologique permet aux enfants de milieux défavorisés de dépasser leurs congénères soumis à l'approche graphique. On prête à l'un les effets de l'autre. Du bon usage de l'approche comparative...

4. Les lecteurs de Psychologie française découvriront par le commentaire de R. Goigoux que les victimes de la voie directe ont quand même rattrapé leur retard avant d'entrer en 6<sup>ème</sup>. Bel art de la litote ! Ils n'ont pas seulement rattrapé un retard, par ailleurs non significatif, ils ont pris une avance, cette fois tout à fait significative : 20 points de plus (un écart-type dans cette distribution !) pour les enfants de milieux défavorisés qui ont été exposés à la voie directe par rapport à l'approche phonique rénovée et 10 par rapport à l'approche traditionnelle. Ce n'est pas un détail ! Pas assez solidement étayé ? À voir... En premier lieu, il est élémentaire de s'être assuré que les élèves suivis jusqu'au CM2 constituent bien un échantillon représentatif de la population initiale et des différents sous-groupes (sociaux et pédagogiques) auxquels ils appartiennent. En second lieu, les contextes pédagogiques au cycle 3 seraient-ils unanimement bons dans les écoles qui négligent leur devoir au cycle 2 et mauvais pour celles qui se comportent de façon responsable ? On est certes là devant les difficultés de tout suivi à moyen terme dès lors qu'on ne contrôle que la variable expérimentale initiale. Mais de toute évidence, la question n'est pas là. Le fait que la pédagogie de cycle 3 ne soit pas contrôlée interdit un certain nombre d'interprétations. Dans un sens comme dans l'autre. Il est, dans ce suivi de cohorte, au moins trois faits établis : - les élèves ayant été soumis, au cycle 2, à une pédagogie de la voie directe obtiennent, en fin de cycle 2, des résultats en lecture qui ne se différencient pas de manière significative de ceux des élèves ayant été enseignés par une démarche phonique ; - les élèves ayant été soumis, au cycle 2, à une pédagogie de la voie directe obtiennent, en fin de cycle 2, des résultats dans l'identification des mots et dans la maîtrise du système de correspondance grapho-phonologique significativement inférieurs à ceux des élèves ayant été enseignés par une démarche phonique ; - les élèves ayant été soumis, au cycle 2, à une pédagogie de la voie directe obtiennent, en fin de cycle 3, des résultats en lecture très significativement supérieurs à ceux des élèves

ayant été enseignés par une démarche phonique. La preuve n'est en aucune manière apportée de l'efficacité de l'approche graphique ; mais cette supériorité finale (et cette non infériorité intermédiaire) interdit déjà de conclure à la nocivité définitive de cette approche sur le seul fait établi qu'à mi-parcours la capacité d'identifier des mots mesurée à travers la possibilité de les nommer y est significativement inférieure. On peut seulement en conclure ou que ce déficit technique intermédiaire n'est pas finalement un handicap ou que le postulat du lien entre l'identification des mots et la lecture doit être retravaillé comme objet de recherche. Or, il ne peut l'être qu'en faisant varier les conditions pédagogiques d'apprentissage de ces processus d'identification. Rien, en tout cas, qui permette de décider que l'expérimentation de la voie directe est susceptible d'hypothéquer la réussite des apprentissages « enfantins ». C'est même le contraire au niveau du suivi de cohorte.

5. Dans ces conditions, n'aurait-il pas été plus déontologiquement utile de présenter aux lecteurs de Psychologie française (qui continueront donc de les ignorer) les bases théoriques des « fructueuses innovations » que R. Goigoux suppose être capables, non seulement de fonder l'enseignement continué de la lecture au cycle 3, mais encore d'inverser les conséquences d'un apprentissage qu'il prétend dangereux sans parvenir à en établir la moindre preuve ?

*Les Actes de Lecture*