

DROIT DE RÉPONSE

Dans notre numéro de septembre 2000 (45-3) « Apprendre à l'école » a été publié (pp. 233-243) un article de Roland Goigoux intitulé: « Apprendre à lire à l'école : les limites d'une approche idéovisuelle ». Les enseignants ayant participé à cette recherche m'ont envoyé, le 22 janvier 2001, un texte à insérer dans un prochain numéro de Psychologie Française. Bien qu'un « droit de réponse » ne soit pas une forme habituelle de la revue, j'ai pensé qu'il pouvait être utile, dans un souci de clarification, de publier cette lettre ainsi qu'une réponse de l'auteur de l'article, Roland Goigoux, et qu'un court texte de Jean-Emile Gombert présentant un point de vue de psychologie cognitive sur le débat soulevé par la lettre des enseignants concernés.

Nicole Dubois
Rédacteur en chef

Le 2 janvier 2001

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 onze enseignants de ce cycle 2 qui avons tenté d'élaborer une démarche qui se substitue à cet enseignement et qui permette à l'apprenti-lecteur 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 cinq 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 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'évaluations 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 termes 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 C2 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 oeuvre pour localiser, parmi huit livres représentant au total plus de cinq cents pages, un extrait de cinq lignes dactylographiées et décontextualisées. Notre objet de recherche vise à découvrir quelles compétences (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 ignorent, même dans la bibliographie de l'article de R. Goigoux. que le rapport de l'INRP porte sur cette question. Ils ignoreront aussi que sur cette performance de lecture évaluée par ces deux 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 six où nous nous trouvons y obtiennent des performances supérieures aux cinq écoles « phoniques » de la population observée En outre, ces deux mêmes écoles se situent aux troisième et quatrième places sur onze quant au score global de l'évaluation CE2. donc avant trois des cinq 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 oeuvre 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 entreprises pédagogiques, les compétences techniques observées (dont il est incontestable que leur niveau diffère entre les groupe 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 de deux groupes parvenus à l'âge du CM2 : 59 que nous avons pu « retrouver » sur les 76 initiaux dont nous nous sommes assurés qu'ils constituaient bien un échantillon représentatif. Il nous semble important que vos lecteurs sachent que l'analyse donne lieu à la publication dans le numéro d'octobre de la revue de sciences de l'éducation de l'université de Caen d'un article intitulé « Principe alphabétique de lecture » signé de Jean Foucambert qui assure la continuité de ce travail de recherche depuis quinze 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 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 de Grenoble (Buttes. Charmes. Lac), Villeneuve d'Ascq (J. Prévert). Auxerre (Marie Noël). La montagne

Ariane Béranger, Albert Sousbie, Georges Sousbie. Sophie D'herbomez. Christiane Laurent. Anne Simon.

Pascale Robbe, Chantai Dumoulin. André Mourey. Gilles Mondémé, Femand Terrien

Réponse de Roland Goigoux

Clermont-Ferrand le 21 mai 2001

Roland Goigoux

à

Ariane Béranger, Albert Sousbie, Georges Sousbie, Sophie D'Herbomez, Christiane Laurent, Anne Simon, Pascale Robbe, Chantai Dumoulin, André Mourey. Gilles Mondémé, Femand Terrien

Objet : réponse à votre lettre du 22 janvier 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 de CE2 mais vous oubliez de rappeler que les

résultats décevants de vos élèves à ces évaluations n'ont fait que confirmer ceux que nous avons obtenus quelques mois plus tôt (en février et juin, au CE1) à l'aide de nos propres outils d'évaluation de la compréhension (variables n° 62 et n°71). Dans les deux cas, les performances des élèves bénéficiant d'une approche idéovisuelle étaient significativement moins bonnes que celles des autres élèves. A 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 milieu 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 .01).

Vous refusez l'approche comparative que j'ai développée. C'est étonnant car il n'y a guère de recherches sur l'efficacité de l'enseignement sans comparaison. Vous proposez d'ailleurs vous-même 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 tous « 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 élèves 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 grapho-phonologiques 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 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 une nouvelle cohorte 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

Commentaire

de Jean *Emile Gombert*

Université de Rennes 2 Centre de Recherche en Psychologie Cognition et Communication (CRP2C – EA 1285).

La modélisation cognitive de la lecture et ses implications pédagogiques

Dans les années soixante-dix et quatre-vingts, notre compréhension du fonctionnement cognitif était dominée par une conception modulaire qui trouvait ses racines dans la neuropsychologie strictement localisationniste issue du 19^{ème} siècle et dont le point d'orgue fut l'ouvrage de Fodor (1983) sur « la modularité de l'esprit ». dans ce contexte, le modèle dominant de la reconnaissance des mots en lecture était celui des voies d'accès à un lexique interne (un module lexical), sorte de dictionnaire mental qui se constituerait progressivement au fur et à mesure des lectures de l'individu.

Ces modèles, dont le prototype est celui de Coltheart (1978), affirmaient la co-existence (et la collaboration) de deux voies d'accès au lexique. La voie directe (ou d'adressage) permettrait la reconnaissance des mots bien connus du lecteur par appartenance directe de la configuration écrite du mot avec sa représentation visuelle en mémoire. La voie indirecte (ou d'assemblage) permettrait le traitement des mots inconnus du lecteur par transformation de l'information visuelle en information phonologique et par application des règles de correspondance entre graphies et phonies.

Ce type de modèle a servi d'appui à un débat pédagogique. Valait-il mieux aider explicitement à l'installation de la voie indirecte en enseignant et faisant exercer les conversions grapho-phonologiques dès le début de l'apprentissage de la lecture (méthodes phoniques ou combinatoires) ? Ou, au contraire, n'était-il pas plus efficace de favoriser d'emblée l'utilisation de la voie privilégiée par les lecteurs expérimentés, la voie directe, en évitant d'enfermer les enfants dans un décodage dont ils risqueraient d'avoir du mal à se débarrasser (méthode idéo-visuelle, souvent confondue à tort avec les méthodes globales) ?

Une autre conception du fonctionnement de l'intelligence émerge depuis une quinzaine d'année, la conception connexionniste dans laquelle, à l'opposé de ce qui est affirmé dans la métaphore modulariste. Toutes les connaissances sont inter-reliées. Dans ce type de conception, apprendre à lire ne reviendrait pas à élaborer un module spécialisé dans la reconnaissance des mots écrits inexistant chez le pré-lecteur ou chez l'analphabète. Au contraire, un même système, initialement

incapable de traiter l'information écrite, devient progressivement capable de le faire sous le double effet de l'enseignement et de l'expérience.

Dans les modèles connexionnistes, la reconnaissance des mots est le produit d'une distribution d'une activation dans un système dont des éléments (des unités) se sont progressivement spécialisés dans le traitement des lettres et des informations phonologiques et sémantiques associées à ces lettres. Dans ce type de modèle, il n'y a plus à proprement parler de lexique mental, dans le sens où il n'y a pas de mots stockés comme des entités en mémoire à long terme. Reconnaître un mot n'est pas retrouver ce mot quelque part en mémoire mais recouvrer un certain état d'activation des unités qui, dans le système cognitif, sont concernées par le traitement de l'information lexicale. Chaque configuration différente d'activation correspond alors à la reconnaissance d'un mot différent.

Ce type de modèle est clairement interactif. Toutes les connaissances que le lecteur possède sur les mots (*i.e.* qui ont déjà été associées aux mots en cours de traitement) sont utilisées par le système. On ne peut traiter de l'écrit sans s'intéresser à l'oral, on ne peut délaissé le code phonologique au profit du sens ou le sens au profit du code phonologique. Chaque dimension a son importance, toutes les dimensions concourent à la définition de l'activité totale.

Ces modèles concernent une reconnaissance des mots qui se fait sans que le lecteur porte une attention consciente sur aucune des caractéristiques individuelles des mots. pourtant automatiquement prises en compte par son système de traitement. Cela vaut pour les caractéristiques orthographiques comme pour les caractéristiques phonologiques ou sémantiques qui leur sont associées. Toutefois, ces informations doivent être disponibles pour la réflexion consciente pour que le lecteur puisse porter son attention sur telle ou telle d'entre elles s'il le décide ou si les traitements automatiques sont perturbés.

Cette possibilité d'accès conscient est fondamentale pour que le lecteur puisse piloter lui-même sa propre activité. Mais pour qu'il puisse en disposer, encore faut-il qu'il possède les métaconnaissances (*i.e.* les connaissances conscientes) correspondantes. Or, il a été montré que ces métaconnaissances n'émergent pas spontanément. Leur construction nécessite un effort d'apprentissage, généralement opéré dans un contexte pédagogique (Gombert, 1990). L'enseignement explicite est donc nécessaire. Mais sur quoi doit-il porter ?

Dans la perspective connexionniste, une pédagogie destinée à renforcer exclusivement soit la voie directe soit la voie indirecte n'a pas de sens. Il n'y a pas des voies, mais une organisation dont la complétude et l'adéquation aux systèmes externes à traiter conditionnent l'efficacité des traitements. Le lecteur dont le système cognitif aurait exclusivement développé les liens entre orthographe et sémantique ou, au contraire entre orthographe et phonologie ressemblerait, pour le premier cas à un dyslexique phonologique, pour le second à un dyslexique de surface. Il faut favoriser le renforcement des uns et des autres.

A un niveau implicite, c'est la répétition de la lecture qui jouera un rôle déterminant et tout laisse à penser que, pour être efficace, cette répétition devra autoriser à la fois l'association entre de l'orthographe et du sens, ce qui peut se faire en lecture silencieuse, mais aussi entre orthographe et phonologie, ce qui nécessite un exercice de la lecture à voix haute. De plus, pour que cette répétition puisse très tôt être opérée de façon autonome, il faut munir l'apprenti lecteur de connaissances explicites lui permettant de traduire tout écrit dans le langage oral qu'il maîtrise

déjà. Pour ce faire, il devra maîtriser le double code de l'écrit : le code grapho-phonologique qui lui permet de penser le marquage écrit des sons du langage et le code grapho-sémantique qui lui donne accès à l'identité des unités lexicales et lui permet de comprendre leur structure morphologique (ce dernier type de connaissance deviendra fondamental pour la maîtrise de l'orthographe).

Tout ceci invite à penser que la pédagogie de la lecture ne doit délaissier ni le sens ni la phonologie. Les conceptions émergentes en psychologie cognitive appuient fortement cette recommandation. Elles rejoignent en cela les conceptions plus anciennes. En effet, hormis quelques exemples qui ont très vite été disqualifiés par les recherches, les modèles à deux voies d'accès au lexique insistent tous (et de plus en plus) sur une interactivité et une interdépendance entre les deux voies et excluent qu'une voie directe (ou qu'une voie indirecte) puisse assurer à elle seule une lecture harmonieuse.

Il est légitime que la recherche pédagogique prolonge et questionne les recherches souvent décontextualisées de la psychologie cognitive pour en assurer la validité écologique. À ce titre, le conseil aux praticiens lui appartient. Elle ne doit pas cependant devenir dogmatique en posant des interdits qui contredisent les conclusions des chercheurs en invoquant (sans en donner les références) des recherches divergentes qui, en fait, n'existent pas. Elle doit également accepter d'abandonner les certitudes de naguère quand elles s'avèrent relever du domaine de la croyance.

L'affirmation du caractère nuisible de l'apprentissage explicite des correspondances grapho-phonologique est obsolète au regard à la fois de l'évolution des modèles théoriques, des données expérimentales et, la recherche de Roland Goigoux le montre, des évaluations pédagogiques. Toute pédagogie qui prônerait une centration exclusive sur le code serait tout autant en contradiction avec l'avancé des connaissances sur l'apprentissage de la lecture. La « lecturalisation » est en grande partie acculturation. À cet égard, la réflexion et l'innovation pédagogique développées au sein de l'AFL constituent des apports majeurs à la pédagogie de lecture. Il est temps que les vaines polémiques laissent place à un effort de capitalisation des savoirs et expériences de tous ceux pour lesquels la réussite des enfants qui ont à apprendre prime sur l'ego de l'adulte qui croit savoir.

Références

- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (Ed.). *Stratégies of information processing* (pp. 151-216). Londres: Academic Press.
- Fodor, J. (1983). *The modularity of mind*. Cambridge, MA: MIT Press (trad. franç. : *La modularité de l'esprit*. Editions de Minuit. 1986).
- Gombert, J.E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.