

Apprendre à lire à l'école : les limites d'une approche idéovisuelle

Article paru dans *Psychologie Française* de septembre 2000 (45-3)

Roland Goigoux

Maître de Conférence à l'IUFM d'Auvergne, membre du Laboratoire « Cognition et activités finalisées »

Thèmes de recherche :

Apprentissage de la langue écrite ;

Didactique du français ;

Développement des compétences professionnelles des enseignants

Laboratoire « Cognition et activités finalisées »

ESA CNRS 7021, Université de Paris 8

2, rue de la Liberté, F.

93526 Saint Denis Cedex 02

rgoigoux@auvergne.iufm.fr

ABSTRACT

The reading performances of 76 school children benefiting from two contrasting teaching methods (a purely ideovisual approach and a modified phonic approach) were compared at the end of a 28 month longitudinal study. This study lasted from the “grande section” (the end of the last year of nursery school) to the beginning of the second year of the “cours élémentaire”, the CE2 (the third year in primary French school). The children who received the ideovisual teaching method obtained significantly lower scores than the other group during the national tests at the beginning of the CE2 despite equivalent results at the end of the nursery school. The speed with which they identified written words was slower than that of the children who used the renewed phonic method. The absence of any teaching of graphophonological code appears to be an obstacle to the development of reading skills during the second school cycle. This, therefore, penalises all such children regardless of their backgrounds.

Keywords : teaching, first reading skills, reading tests, ideovisual method, phonic method

1. Problématique

1.1 Approches phoniques et approches idéovisuelles

Depuis le milieu des années soixante-dix se développe en France et dans les pays francophones une approche idéovisuelle de l'enseignement de la lecture qui exclut tout enseignement explicite des relations entre code oral et code écrit et, en particulier, l'étude des correspondances grapho-phonologiques au début de l'apprentissage (Foucambert, 1976). Rares sont les enseignants qui appliquent strictement cette méthodologie mais l'option théorique et pratique qu'elle représente, aux antipodes des conceptions phoniques dominantes, reste l'objet de vives controverses (Fijalkow, 1999).

L'approche didactique idéovisuelle est présentée depuis quelques années (AFL ¹ 1991) en référence aux modèles d'identification des mots qualifiés de « double voie » (Bacino et Colé, 1995 ; Mousty et Alegria, 1996 ; Fayol et Gombert, à paraître). Elle vise à développer les procédures de reconnaissance directe des mots par appariements entre une forme visuelle écrite et une représentation abstraite stockée dans un lexique mental (voie oralographique). Elle rejette l'enseignement des procédures par assemblage qui impliquent la mise en correspondance systématique de phonèmes et de graphèmes par le biais des règles de conversion (voir phonologique). Elle entend ainsi préserver les jeunes élèves des « mauvaises habitudes » que constituerait l'utilisation massive du déchiffrage les incitant à recourir, dès le début de l'apprentissage, aux procédures les plus fréquemment utilisées par les lecteurs experts (Foucambert, 1994).

Sur le plan théorique, la conception idéovisuelle a été largement remise en cause par de multiples travaux de psychologie qui montrent le rôle irremplaçable de la découverte et de la mise en œuvre du principe alphabétique (Adam, 1990 ; Morais, 1994 ; Content, 1996 ; Sprenger-Charolles et Casalis, 1996) et dont l'Observatoire national de la lecture vient de présenter une synthèse destinée aux professionnels de l'éducation (O.N.L., 1998). Sur le plan pratique toutefois, aucune étude jusqu'à présent n'avait pu évaluer l'impact d'un tel choix sur l'apprentissage des élèves, notamment faute de distinguer clairement les approches idéovisuelles des approches globales d'une part, des approches *whole language* anglo-saxonnes d'autre part (Goodman, 1967).

Pour comprendre comment les caractéristiques des méthodes d'enseignement peuvent influencer la nature des mécanismes d'assemblage et d'adressage mis en œuvre dans la reconnaissance des mots écrits, il est nécessaire de privilégier une opposition entre approches « phoniques » et approches « idéovisuelles ». Cette opposition est pertinente pour comparer le développement des procédures d'identification des mots par reconnaissance orthographique versus décodage grapho-phonologique dans la mesure où les approches idéovisuelles ont explicitement pour objectif de développer les compétences d'adressage indépendamment des compétences d'assemblage (Foucambert, *ibid.*).

Dans les pays de culture pédagogique francophone, les travaux de psychologie visant à étudier l'impact des dispositifs didactiques sur la construction des processus d'identification des mots ont le plus souvent comparé deux types de méthodes : des méthodes phoniques, caractérisées par le fait qu'on enseigne progressivement, dès le début de la première année primaire, des correspondances entre lettres et sons du langage, et des méthodes globales « basées sur la mémorisation de formes écrites de mots provenant de textes ou de phrases proposées par les enfants » (Content et Leybaert, 1992 ; 186). Cette comparaison n'est pas totalement pertinente dans la mesure où ces deux approches méthodologiques accordent, tôt ou tard, une place importante à l'étude des correspondances grapho-phonologiques. Contrairement à ce que laisse entendre l'Observatoire national de la lecture (1998), les méthodes globales sont bien, elles aussi, des méthodes phoniques. Elles constituent cependant un sous-ensemble de ces méthodes qui regroupe les démarches analytiques (qui opèrent du tout vers les parties, c'est-à-dire du sens du message écrit vers ses composantes linguistiques infra-lexicales) et les méthodes phonémiques classiques, fondées sur des démarches synthétiques (qui opèrent des parties vers le tout, c'est-à-dire des signes linguistiques vers la signification des mots et des phrases). Les travaux des historiens de l'éducation confirment que dans la méthode globale, le travail phonique s'exerce régulièrement, parfois même

¹ L'Association Française pour la Lecture (65/67 rue des Cités Aubervilliers Cedex) que nous remercions pour sa contribution à la réalisation et au financement de cette étude.

intensément (Chartier et Hébrard, 1990). Seul le moment d'introduction de l'analyse grapho-phonologique et la nature des matériaux linguistiques utilisés varient. C'est pour cette raison que Content et Leybaert, par exemple, ont eu tant de mal à expliquer leurs résultats qui attestent d'une « surprenante » supériorité des méthodes globales dans la qualité des traitements grapho-phonologiques, après une courte période initiale pendant laquelle les méthodes phoniques permettent aux élèves qui en bénéficient de prendre de l'avance (Leybaert et Content, 1995).

Sur le plan déontologique, il n'est évidemment pas acceptable de construire une expérimentation didactique dans le but de tester les hypothèses de la psychologie, sans se soucier de la qualité des apprentissages des élèves. En revanche, dans la mesure où la recherche peut avoir accès à des pratiques qui existent indépendamment de son propre questionnement, il nous semble important de ne pas négliger cette source d'information et de communiquer aux acteurs de l'institution scolaire les résultats de nos investigations. C'est ce que nous avons fait à l'occasion d'une étude longitudinale qui associait des enseignants regroupés au sein d'un mouvement pédagogique² préconisant une approche idéovisuelle stricte et des enseignants qui avaient recours à des approches phoniques. Nous avons donc étudié l'impact de ces deux méthodologies sur un groupe d'élèves observé durant tout le cycle 2 (de la fin de l'école maternelle jusqu'au début du cours élémentaire 2^{ème} année).

1.2 La thèse idéovisuelle

Opposée à l'approche phonique (Morais, 1994), la thèse idéovisuelle repose sur l'idée que le détour par l'oral pénalise l'apprenti-lecteur et que l'écrit doit être immédiatement un langage pour l'œil. Elle admet que l'apprentissage de l'identification des mots par reconnaissance orthographique est plus coûteux et plus long que celui qui procède par un décodage grapho-phonologique, mais elle avance que le prix à payer est rapidement compensé par une qualité accrue de la lecture des élèves. « L'hypothèse est qu'il vaut mieux prendre le temps et/ou les moyens d'enseigner directement la voie orthographique plutôt que de commencer par la voie grapho-phonologique dans la mesure où, si cette voie grapho-phonologique apporte des solutions immédiates à un niveau rudimentaire, elle risque de dispenser de nombreux élèves de développer des stratégies expertes, plus difficiles à construire mais plus efficaces à terme » (Foucambert, 1998a : 47).

Les deux approches didactiques affirment, en plein accord avec les conclusions de la psychologie cognitive (voir par exemple Fayol, 1996 ; Lecoq, Casalis, Leuwers et Watteau, 1996), que la qualité de la compréhension des textes écrits dépend pour partie du degré d'automatisation des processus d'identification des mots écrits. L'approche phonique que nous avons étudiée visait à développer, de manière simultanée et complémentaire, les procédures orthographiques (facilitées par les dispositifs pédagogiques d'entraînement à la mémorisation et à la discrimination visuelle, mais facilitées surtout par les activités d'écriture et de copie) et les procédures grapho-phonologiques (enseignement des correspondances grapho-phonologiques et démarches analytiques incitant les enfants à rechercher activement des analogies entre mots). L'approche idéovisuelle en revanche ne faisait porter ses efforts que sur les procédures orthographiques en affirmant que les procédures grapho-phonologiques ralentissent la lecture des élèves et gênent leur compréhension des textes écrits. Notre recherche s'est par conséquent attachée à étudier cinq hypothèses :

- Hypothèse 1 : les élèves bénéficiant d'un enseignement idéovisuel obtiendraient à l'issue du cycle 2 (c'est-à-dire après deux ans d'enseignement intensif de la lecture)

des performances supérieures à celles des élèves bénéficiant d'une méthodologie phonique. Leur compréhension des textes écrits serait 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, 1998b) ;
- 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.

Pour mettre à l'épreuve ces hypothèses, nous avons comparé les performances de deux sous-groupes d'élèves bénéficiant de deux méthodologies contrastées, l'une idéovisuelle, l'autre phonique. Dans la perspective idéovisuelle, on s'attendait à ce que les cinq hypothèses soient confirmées et, au contraire, qu'elles soient infirmées dans la perspective phonique.

2 Méthodologie

La présente étude constitue un sous-ensemble d'une recherche longitudinale dont nous ne pouvons livrer ici tous les résultats (Goigoux, 1999). Afin de neutraliser les variations qui auraient pu découler de pratiques pédagogiques trop singulières ou du charisme exceptionnel d'un enseignant, nous avons étudié soixante-seize élèves issus de seize classes différentes (localisées dans onze écoles distinctes).

Les seize enseignants partageaient un certain nombre de points communs dans leur manière de concevoir la didactique de la lecture. Aucun n'utilisait de manuel et tous donnaient la priorité à la compréhension de textes écrits dès le début de l'année du cours préparatoire, en interaction avec de nombreuses activités d'écriture, dans l'esprit de la pédagogie rénovée développée en France depuis les années soixante-dix sous l'impulsion de l'INRP (Romian, 1996). Tous assuraient le suivi de leurs élèves durant les deux premières années de la scolarité primaire (CP, CE1) ou travaillaient en collaboration étroite avec les autres enseignants du cycle 2. En revanche, ces instituteurs se distinguaient radicalement sur la question de l'enseignement des correspondances grapho-phonologiques. Les options didactiques des enseignants de l'école maternelle étaient de surcroît cohérentes avec celles des maîtres de cours préparatoire : dans les écoles ayant retenu l'approche idéovisuelle, on donnait priorité à l'initiation à la langue et au langage écrits en mettant l'accent sur leurs spécificités (usages sociaux de l'imprimé, reconnaissance visuelle des mots, apprentissage du nom des lettres). Dans les écoles privilégiant l'approche phonique, le travail sur l'écrit s'inscrivait dans la continuité de l'activité langagière orale. En d'autres termes, les deux types de didactique étaient contrastées dès la grande section de maternelle.

2.1 Les pratiques didactiques

Une des particularités de notre étude a été de ne pas nous satisfaire du discours des maîtres mais d'étudier les pratiques didactiques réellement mises en œuvre par chacun d'eux dans leurs classes. Pour cela, nous avons procédé à deux analyses :

- Une analyse des contenus d'enseignement en fonction du temps qui leur était consacré. Nous avons demandé aux instituteurs de répertorier toutes leurs activités d'enseignement de la langue écrite lors de trois semaines « tests » non consécutives durant le second trimestre de l'année de cours préparatoire. A la fin de chaque demi-journée, les maîtres complétaient une fiche rendant compte de l'emploi du temps de la demi-journée écoulée. Les chercheurs ont codé ultérieurement les diverses activités d'enseignement à l'aide d'une grille d'analyse didactique (Chenouf, Foucambert et Goigoux, 1995) ;
- Une analyse de séquences didactiques conduites en classe. Nous avons enregistré une « leçon de lecture » dans la classe de chacun des maîtres au mois de février du cours préparatoire. Il s'agissait d'une tâche collective de lecture d'un texte nouveau, identique pour toutes les classes (Goigoux, 1993). Pour comparer les pratiques didactiques, nous nous sommes intéressés à la manière dont les maîtres aidaient leurs élèves à identifier les mots écrits. Nous avons mesuré le nombre de recours à chaque type d'aide en distinguant sept modalités² parmi lesquelles nous avons isolé les aides au déchiffrement partiel ou intégral.

Ces deux analyses nous ont permis de dégager un fort contraste entre sept maîtres qui assuraient un enseignement du système de correspondance grapho-phonologique (ils y consacraient en moyenne 15% de leur temps d'enseignement de la lecture) et neuf maîtres qui se concentraient exclusivement sur le « système graphique », c'est-à-dire sur la mémorisation

² Nous avons distingué sept types d'aides à l'identification des mots écrits :

- Les aides à la mobilisation des connaissances des élèves : connaissances linguistiques (sur le discours, la syntaxe, le lexique, la phonologie...) et connaissances encyclopédiques (connaissances préalables « sur le monde » : la vie en classe, l'élevage des animaux, les relations parents-enfants, etc.)
- Les aides à la mobilisation des connaissances textuelles des élèves et, en particulier, celles qui sont relatives au texte dont est extrait le passage problématique (par exemple, récit préalablement raconté ou lu par le maître : rappel de la trame narrative, intentions des personnages principaux, etc.) ;
- Le recours aux anticipations au sein du contexte phrasique. Ces anticipations permettent notamment aux apprentis lecteurs de procéder à un test d'hypothèse et de n'effectuer parfois qu'une analyse partielle des données graphiques pour vérifier leurs prédictions (exemple : « il prit son pistolet et sauta sur son... ». « Ça doit être cheval, je reconnais le « ch » de chien ! ») ;
- La facilitation de la reconnaissance visuelle des mots déjà mémorisés, grâce à l'activation des réseaux sémantiques pertinents. Les maîtres rappellent aux élèves les circonstances dans lesquelles les mots ont été rencontrés, ils facilitent les comparaisons entre mots et les recherches sur les supports de la mémoire collective de la classe (affichage mural, vignettes, fichiers, posters, etc.) ;
- Les aides au déchiffrement, au cours des différentes étapes des traitements grapho-phonologiques ; par exemple la segmentation graphémique ou l'assemblage phonologique, notamment grâce aux boucles d'auto-répétition facilitant, en contexte, la reconnaissance des mots non reconnus au premier abord (déchiffrement partiel ou exhaustif, segmentation de mots, recherche d'analogie entre des parties de mots, écritures du maître « autour du texte » pour faciliter les comparaisons, etc.) ;
- La combinaison de plusieurs des procédures précédentes (par exemple combinaison d'anticipations et de déchiffrements partiels : « Il joue avec le ro... »). L'appui sur les données contextuelles permet aux élèves de baser leur activité de décodage sur la première partie des mots (syllabe, attaque ou graphème), le nombre de mots acceptables se trouvant ainsi considérablement réduit. Il leur permet également d'identifier des mots irréguliers isolés difficilement déchiffrables en début d'apprentissage ;
- Le recours à des procédures de contrôle et de vérification de l'ensemble des procédures d'identification (notamment tests d'hypothèses).

visuelle des mots écrits et sur l'étude des signifiants écrits (marques grammaticales ou étymologiques, mots « de la même famille », etc.), sans recherche de correspondance avec les signifiants oraux. Nous avons pu vérifier également que ces neuf enseignants n'avaient pas non plus recours à ce type d'aide en situation de lecture de texte (ils ne sollicitaient aucune segmentation phonogramme, aucun assemblage phonologique...). En d'autres termes, et durant tout le cycle 2, leurs élèves bénéficiaient d'un enseignement « entièrement consacré à la rencontre de l'écrit par la voie orthographique, donc sans introduction des procédés permettant sa traduction préalable en oral » (Foucambert, 1998a : 47).

Il est donc légitime de considérer que nous avons affaire à deux méthodologies nettement contrastées, l'une purement idéovisuelle (pour quarante-quatre élèves), l'autre partiellement phonique (pour trente-deux élèves). Par commodité, nous qualifierons la didactique idéovisuelle de didactique « sans code ». A l'opposé, nous appellerons didactique « avec code » la méthodologie qui assure un enseignement explicite des correspondances grapho-phonologiques.

Toutefois, il est important de signaler que la méthodologie « avec code » n'était pas une méthodologie phonique classique, semblable à celle des manuels les plus fréquemment utilisés en France dans les classes de cours préparatoire : « Ratus » (Guion, 1994) ou « Gafi » (Bentolila, 1994), par exemple. Il s'agissait plutôt d'une didactique que Fijalkow et Fijalkow (1994) qualifieraient de « novatrice », accordant une place prépondérante à « une entrée par le sens ». Les sept maîtres concernés n'assuraient, au cours du premier trimestre, que l'enseignement explicite d'un petit nombre de correspondances grapho-phonologiques ; ils attendaient le second, puis le troisième trimestre de l'année pour augmenter le rythme d'étude de ces correspondances.

2.2 Les élèves

Les élèves avaient été choisis de manière aléatoire dans les classes de grande section de maternelle associées aux cours préparatoires retenus pour l'étude. Nous avons pris soin néanmoins de nous assurer d'une forte homogénéité de l'âge des élèves (ils avaient tous 6 ans au 1^{er} juin de leur dernière année d'école maternelle, plus ou moins soixante-quinze jours). Leurs parents étaient issus de milieux sociaux différents, caractérisés par un indicateur « socioculturel » (SC) à deux modalités :

- SC1 : quarante et un élèves « favorisés » (au moins l'un des deux parents était issu des catégories socioprofessionnelles supérieures et moyennes ou disposait d'un niveau de formation supérieur ou égal au baccalauréat) ;
- SC2 : trente-cinq élèves « défavorisés » (les deux parents étaient issus des catégories socioprofessionnelles modestes et disposaient d'un niveau de formation inférieur au baccalauréat).

Le sous-groupe « sans code » était socialement plus défavorisé que le sous-groupe « avec code » : il avait donc été nécessaire de vérifier si les différences observées dans les deux types de didactique (avec/sans code) étaient significatives pour chacun des sous-ensembles socioculturels (favorisés/défavorisés).

1.1 Le recueil des données

2.3.1 Les épreuves de grande section de maternelle (GS)

- Usage – Cette épreuve visait à évaluer la familiarité des élèves avec le monde de l’écrit. On montrait seize documents écrits aux élèves (quotidien régional, album pour bébé, bande dessinée, dictionnaire, programme de télévision, documentaire pour la jeunesse, mots croisés, carte postale...) qui devaient expliquer à quoi ils servaient ou dans quelles circonstances on pouvait les utiliser.
- Mots – Cette épreuve mesurait l’étendue du lexique écrit accessible de manière autonome, au terme de procédures logographiques, orthographiques ou grapho-phonologique. Cinquante mots écrits étaient présentés aux élèves dans deux conditions différentes. La moitié était présentée hors contexte : il s’agissait de mots réguliers, de mots irréguliers, de mots très familiers, de logographes et de pseudo-mots. L’autre moitié était constituée de mots présentés en contexte, dans un texte narratif lu préalablement à haute voix par l’expérimentateur. L’élève devait pointer ultérieurement tous les mots qu’ils pensait connaître. (La cotation s’effectuait sur vingt-cinq items identifiés).
- Lettres – Cette épreuve, classiquement corrélée positivement avec le développement des habiletés de lecture (Treitman, Tincoff et Richmond-Welty, 1996), donnait une indication sur les connaissances du code écrit et sur les capacités de discrimination visuelle des élèves. Vingt-deux lettres étaient proposées une par une aux élèves qui devaient indiquer leur nom (épreuve de Rieben, 1989).
- Conceptualisation – Deux épreuves empruntées à Emilia Feirrerro (1988) ont été utilisées pour étudier la manière dont les élèves établissaient des relations entre le système linguistique oral et celui de l’écrit, à l’échelle des mots et des phrases, tant en production qu’en réception. Il s’agissait :
 - d’une épreuve d’écriture inventée au cours de laquelle les élèves devaient écrire sous la dictée des mots mono-, bi-, tri- et quadrisyllabiques ainsi qu’une courte phrase. Cette épreuve permettait notamment de repérer si les élèves avaient construit le principe alphabétique et s’ils connaissaient déjà certaines correspondances phonographiques ;
 - d’une épreuve d’interprétation des parties d’une phrase écrite qui demandait aux élèves de désigner ou de dénommer des mots au sein d’une courte phrase écrite (sept mots) qu’on venait de leur lire à haute voix et qu’on leur répétait aussi souvent que nécessaire, mais sans jamais la segmenter. On observait comment les élèves étaient capables d’établir des relations entre les mots écrits et les mots oraux.

Chacun de ces quatre ensembles d’épreuves (« usage », « mots », « lettres », « conceptualisation ») donnait lieu à la construction d’un score de réussite calculé sur 100.

2.3.2 Les épreuves intermédiaires (CP/CE1) - Pour observer l’évolution de la capacité des élèves à identifier les mots écrits, nous avons construit une tâche expérimentale utilisée à six reprises. A chaque passation, nous présentions vingt mots isolés et vingt mots en contexte phrastique (phrases lues par l’expérimentateur) sur un écran de micro-ordinateur. Dès que l’élève parvenait à identifier le mot, une simple pression sur le clavier suffisait à le faire disparaître. Les listes de mots changeaient d’une passation à une autre mais étaient homogènes du point de vue de leur fréquence et de leur régularité (utilisation de la base de données BRULEX ; Content et Radeau, 1988). Cette procédure permettait de conserver toutes les erreurs des élèves et de construire deux indicateurs :

- un indicateur de réussite, exprimant le taux de réponses exactes proposées pour chaque série (durée maximum de présentation des items : douze secondes) ;

- un indicateur de vitesse, caractérisant le temps de lecture des élèves lorsque la réponse proposée était exacte.

2.3.3 *Les épreuves terminales (CE2)* - Notre évaluation terminale était externe : il s'agissait de l'évaluation nationale CE2, conduite par le ministère français de l'Éducation Nationale (MEN, 1993). Elle présentait l'avantage d'être fiable par rapport aux normes scolaires et permettait d'établir des comparaisons avec les performances de l'ensemble des élèves d'un même niveau scolaire. Elle comportait seize épreuves de type « papier crayon » réparties sur cinq séquences différentes. Chaque élève obtenait trois notes, réunies en score global : « compréhension », « connaissance du code » et « production de texte ».

2.3.4 *Le calendrier* – Les élèves ont été évalués à neuf reprises. Toutes les épreuves ont été administrées individuellement, à l'exception des épreuves n°8 (CE2).

3 Résultats

3.1 Performances initiales (fin de grande section de l'école maternelle)

En raison de la différence de composition sociale de nos deux sous-groupes, nous examinerons les performances des élèves en distinguant leurs milieux sociaux d'origine (voir tableau 1).

A l'issue de l'école maternelle, les élèves « défavorisés » scolarisés dans des écoles « sans code » sont significativement plus performants aux trois premières épreuves que les élèves « défavorisés » scolarisés dans des écoles « avec code » (différences significatives au seuil 0.1). Ils connaissent mieux les fonctions des types d'écrits, ils savent identifier plus de mots et nommer plus de lettres. En revanche, leur capacité à établir des relations entre le système linguistique de l'oral et celui de l'écrit est moins bonne. Ces élèves sont moins nombreux que les autres à avoir compris le principe alphabétique qui régit notre système d'écriture et à savoir établir des correspondances entre la chaîne orale et la chaîne écrite. (La moyenne des quatre notes indique néanmoins que le groupe « sans code » dispose d'une avance significative ; 46,6 contre 40,9/100).

Tableau 1 – Performance des élèves en fin de grande section (taux de réussite).

	Usage	Mot	Lettre	Conceptualisation	Moyenne
Défavorisés, sans code	66,8**	22,0**	53,5**	43,9**	46,6**
Défavorisés, avec code	59,9	13,0	38,8	52,2	40,9
Favorisés, sans code	75,6	29,0	74,0**	55,0**	58,4
Favorisés, avec code	74,1	28,0	69,4	66,1	59,4
Total « sans code »	67,5	25,5*	63,6**	49,5**	51,5
Total « avec code »	63,8	21,9	54,1	60,5	50,1

(* : différence significative au seuil .05 ; ** : différence significative au seuil .01)

Les différences observées sont moins significatives pour les élèves issus des milieux favorisés en raison précisément du rôle familial dans ces premiers apprentissages. Les contextes didactiques différents conduisent néanmoins à des différences significatives pour la dénomination des lettres (au bénéfice des élèves « sans code ») et pour la conceptualisation

(au bénéfice des élèves « avec code »). Les moyennes des quatre notes, en revanche, ne sont pas significativement différentes (58,4 contre 59,9).

En résumé, on peut dire que les deux sous-groupes (« avec code » et « sans code ») présentent, au sein de chaque ensemble socioculturel, des potentiels d'apprentissage sensiblement équivalents. La supériorité initiale des élèves « sans code » aux trois premières épreuves et la supériorité initiale des élèves « avec code » à la quatrième épreuve montrent que les conceptions didactiques qui prévalent dès l'école maternelle déterminent pour une part importante les compétences des élèves à l'entrée du cours préparatoire. Mais le fait que ce ne soient pas toujours les mêmes élèves qui obtiennent les meilleures performances permet de soutenir le postulat d'équivalence des deux sous-groupes avant le début de l'enseignement systématique de la lecture, d'autant plus que la moyenne générale aux quatre épreuves est sensiblement la même pour les deux sous-groupes (51,5 contre 50,1 ; différence non significative).

3.2 Etude des hypothèses 1 et 2 (supériorité de l'approche idéovisuelle)

Pour savoir si la didactique idéovisuelle est plus efficace que la didactique phonique (hypothèse 1), nous avons comparé les performances des deux sous-groupes d'élèves (« avec » et « sans code ») au terme du cycle 2, en prenant soin d'observer l'impact des pratiques didactiques selon l'origine sociale des élèves (hypothèse 2). Afin de juger de l'efficacité de ces méthodologies par rapport aux pratiques didactiques ordinaires des maîtres de l'école française, nous avons comparé ces résultats à ceux de la population parente, c'est-à-dire l'ensemble des écoliers français de CE2 soumis aux évaluations standardisées proposées par le ministère de l'Education Nationale (voir tableau 2).

Les élèves du groupe « sans code » obtiennent des scores nettement inférieurs à ceux du groupe « avec code » dont les performances moyennes sont similaires à celles de la moyenne nationale. Le tableau 2, qui résume l'ensemble des données, met en évidence que les élèves bénéficiant d'une didactique idéovisuelle sont nettement pénalisés et ce, quelle que soit leur origine sociale.

Tableau 2 – Comparaison des performances des groupes « avec code » et « sans code » aux évaluations CE2

	Score global (sur 87)	Compréhension (sur 29)	Connaissance du code (sur 41)	Production de texte (sur 17)
Défavorisés, sans code	44,0	14,5	21,1	8,4
Défavorisés, avec code	52,7**	18,0**	25,6	9,1
Favorisés, sans code	51,5	17,6	23,6	10,3
Favorisés, avec code	62,8**	21,4**	30,5**	10,8
Total « sans code »	47,7	16,1	22,3	9,3
Total « avec code »	57,7**	19,7**	28,1**	10,0
Moyenne nationale CE2	57,3	18,6	28,0	10,6

Malgré des performances initiales proches en grande section de maternelle, voire supérieures pour les élèves de condition sociale modeste, les élèves bénéficiant d'une didactique « sans code » obtiennent de moins bons résultats au terme du cycle 2 que les élèves bénéficiant d'une didactique « avec code ». De plus, les élèves de condition sociale défavorisée sont lourdement pénalisés : ils obtiennent un score de réussite à peine supérieur à 50% lors des évaluations CE2 (44 points sur 87, soit 23% de moins que la moyenne nationale établie à 57,3 points).

Les hypothèses N°1 et N°2 sont rejetées.

3.3 Etude de l'hypothèse N°3 (« effet retard »)

Bien que l'hypothèse N°2 soit rejetée, nous avons cherché à savoir si les performances des élèves « sans code » se rapprochaient progressivement de celles des élèves « avec code », bref s'il existait un « effet retard » d'une amplitude plus vaste que celle prédite par la thèse idéovisuelle. Nous avons comparé dans ce but cinq mesures répétées de la capacité des élèves à lire des mots isolés et en contexte phrastique (évaluations réalisées en décembre de l'année de cours préparatoire puis en février, avril et juin de la même année et, enfin, en février du cours élémentaire première année³).

Figure 1 : Evolution diachronique des taux de réussite aux tâches de lecture de mots.

Contrairement aux prédictions de la thèse idéovisuelle, les performances des deux sous-groupes sont similaires au premier trimestre de cours préparatoire⁴. La supériorité des sous-groupes « avec code » sur les sous-groupes « sans code » apparaît au second trimestre du cours préparatoire et s'accroît par la suite. Ces résultats sont d'autant plus probants que la supériorité du groupe « avec code » ne tient pas à une absence de progression du groupe « sans code » puisque dans chacun des groupes, les moyennes diffèrent significativement d'une passation à l'autre.

Il est intéressant de noter enfin que les deux groupes d'élèves (avec et sans code) obtiennent à la fin du premier trimestre de cours préparatoire des performances similaires, à conditions socioculturelles égales, ce qui conforte notre postulat d'équivalence initiale des deux sous-groupes.

L'hypothèse 3 est rejetée.

3.4 Etude de l'hypothèse N°4 (vitesse d'identification)

Outre le calcul d'un taux de réussite, la procédure expérimentale de lecture de mots isolés et en contexte phrastique permettrait d'enregistrer les temps de lecture des élèves. Nous pouvions donc évaluer le degré d'automatisation des procédures d'identification des mots et analyser son évolution diachronique (Goigoux, 1999). Pour savoir si les vitesses

³ Nous ne disposons malheureusement pas, pour des raisons matérielles, des données de juin de CE1 pour cette épreuve.

⁴ On aurait pu s'attendre à ce que les élèves bénéficiant d'une méthodologie phonique soient rapidement « en avance » sur ceux bénéficiant d'une méthodologie idéovisuelle (Content et Leybaert, 1995). Mais il ne faut pas oublier que les maîtres de nos échantillons n'assuraient, au cours du premier trimestre, que l'enseignement explicite d'un petit nombre de correspondances grapho-phonologiques. On comprend mieux, dès lors, que la différence entre les deux sous-groupes (« avec » et « sans code ») se soit creusée seulement au second trimestre du cours préparatoire.

d'identification des mots des élèves bénéficiant de l'enseignement idéovisuel étaient plus rapides que celles des autres élèves, nous avons donc comparé ces temps de lecture.

Nous ne présentons ici que les temps de lecture enregistrés lors des trois dernières séries de mesures (avril et juin du CP, février de CE1) : les taux de réussite étaient auparavant trop faibles pour que les différences observées soient significatives sur le plan statistique.

Figure 2 : Evolution diachronique des vitesses de lecture de mots (en secondes).

Bien que les taux de réussite des divers sous-groupes soient sensiblement différents dès le milieu du cours préparatoire, leurs vitesses d'identification sont similaires. Ces vitesses, assez lentes (trois secondes par mots), restent voisines jusqu'à la fin du cours préparatoire.

Les choses changent sensiblement au début du CE1. Après avoir gagné en précision, trois des sous-groupes (les deux groupes « avec code » et les favorisés « sans code ») gagnent en vitesse, signe d'une automatisation croissante de leurs procédures d'identification des mots écrits⁵.

Les élèves non entraînés au décodage grapho-phonologique traitent les mots écrits moins vite que les autres élèves de même condition sociale (différences significatives à .01). De plus, les élèves défavorisés « sans code » ne font aucun progrès de ce point de vue entre la fin du cours préparatoire et le milieu du CE1. Leurs temps d'identification des mots sont les plus lents de tous.

On ne peut donc pas soutenir que les élèves bénéficiant d'une didactique idéovisuelle utilisent des procédures de reconnaissances orthographiques de manière significativement plus importante que les élèves entraînés au décodage grapho-phonologique.
L'hypothèse N° 4 est invalidée.

3.5 Etude de l'hypothèse 5 (principe alphabétique)

L'hypothèse n°5 stipule que la découverte du principe alphabétique n'est pas déterminante pour le développement des compétences de lecture au cycle 2. Pour tester cette hypothèse nous avons donc comparé les scores des élèves en fin de grande section d'école maternelle à ceux du CE2.

L'étude des corrélations entre les performances initiales (GS) et les performances terminales (CE2) met en lumière l'importance décisive de la conceptualisation précoce de la langue écrite pour le devenir de l'apprentissage des élèves. 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'hypothèse n°5 est rejetée.

⁵ À titre de comparaison, les résultats moyens obtenus à l'aide du même dispositif expérimental au début du CE2 sont de 0,8 seconde.

Tableau 3

GS	CE2	Score global Evaluation CE2	Score « compréhension »	Score « code »
Usage		0,31	0,40	0,31
Mot		0,30	0,38	0,29
Lecture		0,35	0,38	0,32
Conceptualisation		0,76**	0,73**	0,70**

(* : significatives à $p < .05$; ** : $p < .01$)

4 Conclusion

Au terme de notre étude, nous pouvons donc affirmer qu'aucune des hypothèses soutenues par les défenseurs d'une conception idéovisuelle de l'enseignement de la lecture ne s'avère exacte. Nos résultats révèlent en effet qu'à l'issue du cycle 2, les élèves bénéficiant d'une didactique idéovisuelle obtiennent en moyenne des performances inférieures à celles des autres élèves, tant en compréhension de texte qu'en connaissance du code. De surcroît, leurs vitesses d'identification des mots écrits sont plus lentes que celles des élèves bénéficiant d'une didactique phonique rénovée, ce qui ne peut qu'aggraver leurs difficultés de compréhension des textes. Enfin, il est important de noter que l'absence d'enseignement du code grapho-phonologique pénalise les élèves quel que soit leur milieu social.

Les faibles performances des élèves les plus défavorisés exposés à une didactique idéovisuelle nous semblent particulièrement inquiétantes, d'autant plus que ces élèves disposaient de solides atouts à l'issue de l'enseignement préscolaire. 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.

Ces résultats établis dans le cadre de l'enseignement francophone vont dans le sens des conclusions des travaux initiés par Chall aux Etats-Unis (1967) et développés par de nombreux laboratoires de recherche des pays anglophones (Juel et Roper-Schneider, 1985 ; Brown et Felton, 1990). Ils convergent également avec les conclusions des études qui montrent que la découverte du principe alphabétique requiert un enseignement explicite (Byrne, 1991, 1992) et que l'habileté à identifier et à manipuler les composants phonologiques de la langue est décisive pour l'apprentissage de la lecture (Gombert, 1990). Ils ne peuvent que 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 » (*ibid.* p.93).

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- A.F.L. (1991). L'apprentissage de la lecture. *Les actes de lecture*, 54, 34-56.
Adams, M.J. (1990). *Beginning to read ; Learning and thinking about print*. Cambridge ; M.A, MIT Press
Bacino, T.& Colé, P. (1995). *La lecture experte*. Paris ; PUF.
Bentolila, A. (1994). *Gafi, méthode de lecture pour le cours préparatoire*. Paris, Nathan.

- Brown, L.S. & Felton, R.H. (1990). Effects of instruction on beginning reading in children at risk for reading disability. *Reading and writing*, 2, 223-241.
- Byrne, B. (1991). Experimental analysis of the child's discovery of the alphabetic principle. In L. Rieben & C. Perfetti (Eds.). *Learning to read ; Basic research and its implication* (pp.75-84). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Byrne, B. (1992). Studies in the acquisition procedure for reading : rationale, hypotheses and data. In P.B. Gough, L.C. Erhi & R. Treiman (Eds.). *Reading acquisition*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Chall.J.S. (1967). *Learning to read ; The great debate*. New-York ; Mc Graw Hill.
- Chartier, A.M. & Hébrard, J. (1990). Méthode syllabique et méthode globale : quelques clarifications historiques. *Le français aujourd'hui*, 90, 100-109.
- Chenouf, Y., Foucambert, J. & Goigoux, R. (1995) *La lecture dans le cycle des 5-8 ans*. Rapport de recherche 30801 (Tomes 1 et 2). Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- Content, A. (1996). Modèles de l'acquisition de la lecture : perspectives récentes. In S. Carbonel, P. Gillet, M.D. Martory & S. Valois (Eds.). *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte* (pp.63-81). Marseille : Solal.
- Content, A. & Leybaert, J. (1992). L'acquisition de la lecture : influence des méthodes d'apprentissage. In P. Lecocq (Ed.), *La lecture. Processus, apprentissage, troubles* (pp. 181-211). Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Content, A. & Radeau, J. (1988). Données statistiques sur la structure orthographique du Français. *Cahier de Psychologie Cognitive*, 4, 399-404.
- Fayol, M. (1996). A propos de la compréhension. In Observatoire national de la lecture. *La lecture et ses apprentissages*. Paris ; Ministère de l'Education Nationale.
- Fayol, M., Gombert, J-E., Lecocq, P., Sprenger-Charolles, L. & Zagar, D. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : PUF
- Fayol, M., Gombert, J-E. (à paraître). L'apprentissage de la lecture et de l'écriture. In J.-A. Rondal & E. Esperet (Eds.), *Manuel de Psychologie de l'enfant*. Bruxelles : Mardaga.
- Ferreiro, E. & Gomez Palaccio, M. (1988). *Lire-écrire à l'école. Comment s'y prennent-ils ?* Lyon : CRDP.
- Fijalkow, E. & Fijalkow, J. (1994). Enseigner à lire-écrire au CP. : état des lieux. *Revue Française de Pédagogie*, 107, 25-42.
- Fijalkow, J. (1999). Un coup pour rien. *Les Actes de Lecture*, 67, 40-52.
- Foucambert, J. (1976). *La manière d'être lecteur*. Paris, Hatier.
- Foucambert, J. (1994). *L'enfant, le maître et la lecture*. Paris, Nathan.
- Foucambert, J. (1998a).d'une recherche à l'autre. *Les Actes deLlecture*, 64, 46-49.
- Foucambert, J. (1998b). du message au code...ou le rappel des principes qui nous guident. *Les Actes de Lecture*, 64, 11-12.
- Goigoux, R. (1993). *L'apprentissage initial de la lecture. De la didactique à la psychologie cognitive (étude longitudinale)*. Thèse de doctorat de l'Université René Descartes, Sorbonne-Sciences Humaines.
- Goigoux, R. (1999). Automatisation des procédures d'identification des mots et évolution du rôle du contexte littéral en tout début de l'apprentissage de la lecture. *Dossiers de l'Education, de la Formation et de l'Insertion* (pp. 5-17). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris, PUF.
- Goodman, K.S. (1986). Reading : a psycholinguistic guessing game. *Journal of the reading specialist*, 6, 126-135.
- Guion, J. (1994). *Ratus*. Paris, Hatier.

- Juel, C. & Roper-Schneider, D. (1985). The influence of basal readers on first grade reading. *Reading research quarterly*, 20, 134-152.
- Lecoq, P., Casalis, S., leuwers, C & Watteau, N. (1996). *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Leybaert, J. & Content, A. (1995). Reading and spelling acquisition in two different teaching methods : a test of the independence hypothesis. *Reading and writing*, 7, 65-88.
- MEN (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture). Direction de l'évaluation et de la prospective. (1993). Evaluation CE2-6^{ème}, *Les dossiers d'Éducation et Formations*, 21.
- Morais, J. (1994). *L'art de lire*. Paris : Odile Jacob.
- Mousty, P. & Alegria, J. (1996). L'acquisition de l'orthographe et ses troubles. In S. Carbonel, P. Gillet, M.D. Martory & S. Valdois (Eds.), *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte*. Marseille : Solal
- Observatoire national de la lecture (1998). *Apprendre à lire*. Paris : Centre national de documentation pédagogique/Odile Jacob.
- Rieben, L. (1989). Analyse cognitive des difficultés d'apprentissage de la lecture. *Psychologie Française*, 34, 263-270.
- Romian, H. (1996). Savoir lire à l'école primaire. In C. Garcia-Debanc, M. Grandary & A. Liva (Eds.), *Didactique de la lecture. Regards croisés*. (pp. 55-74). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail/CRDP Midi-Pyrénées.
- Sprenger-Charolles, L. & Casalis, S. (1996). *Lire. Lecture et écriture : acquisition et troubles du développement*. Paris : PUF.
- Treitman, R., Tincoff, R. & Richmond-Welty, E.D. (1996). Letter names help children to connect print and speech. *Developmental Psychology*, 32, 505-514.

RESUME

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 la grande section de maternelle au début du cours élémentaire 2^{ème} année). Les élèves bénéficiant d'une didactique idéovisuelle obtiennent des scores nettement inférieurs à ceux des autres élèves lors des évaluations nationales 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 renouvée. L'absence d'enseignement du code grapho-phonologique apparaît comme un obstacle à l'apprentissage de la lecture au cycle 2 et elle pénalise les élèves quelle que soit leur appartenance sociale.

Mots clés : *apprentissage initial de la lecture, enseignement de la lecture, évaluation, méthode idéovisuelle, méthode phonique.*