

bonnes pages

Notre rubrique Bonnes Pages est composée de textes et de documents d'origines diverses qui, à propos de l'écrit, de la lecture, de l'écriture et de leurs apprentissages, ont un intérêt documentaire et informatif parce qu'ils abordent des sujets pas ou peu traités dans notre revue ou encore parce qu'ils exposent une réflexion, une position, un point de vue originaux.

L'article qui suit de Tom Nicholson, professeur associé en Sciences de l'Education à l'Université d'Auckland est primitivement paru dans *Langage and Literacy*. Wellington : New Zealand Council for Educational Research (J. Wright & J. King Eds, 1997) et reproduit sur le site de l'International Reading Association (www.readingonline.org - 1998). C'est un historique de l'enseignement de la lecture en Nouvelle Zélande et des débats qu'il a pu susciter. Débats dans lesquels Tom Nicholson est partie prenante comme on pourra s'en rendre compte. On notera aussi que sous la dénomination générale de « méthodes globales » sont quelquefois désignées dans ce texte (comme généralement en France) des méthodes assurément alphabétiques qui, à l'instar de la méthode Decroly ou des méthodes qualifiées de « mixtes », visent à faire acquérir les règles de la correspondance oral/écrit à partir de l'analyse d'un corpus de mots préalablement « découverts » en contexte et mémorisés.

DES ABÉCÉDAIRES AU «JE VEUX LIRE»

Panorama de la lecture en Nouvelle-Zélande

Tom NICHOLSON

On considère généralement que la Nouvelle Zélande a une approche globale de l'enseignement de la lecture ; démarche qui insiste sur l'importance du contexte et encourage le lecteur débutant à penser que lire est un jeu de devinettes psycholinguistique, plutôt qu'une lecture exacte de chaque mot. On enseigne à l'enfant à deviner le sens, et à s'appuyer sur un échantillon de lettres pour confirmer son choix. Et même si l'enfant se trompe (par exemple, s'il lit « *peinture bleue* » au lieu de « *peinture blanche* »), on n'y attache pas trop d'importance si le sens général est respecté. Cela repose sur l'idée que les enfants font de légères erreurs, au début, puis peu à peu, l'expérience aidant, lisent de mieux en mieux.

Toutefois, l'approche globale est controversée, constamment sous le microscope des chercheurs qui discutent son efficacité. Mais alors, pourquoi, si cette démarche fait l'objet de tant de controverses, est-elle si populaire en Nouvelle Zélande ? Pour répondre à cela je m'appuierai sur l'influence des conceptions passées et actuelles sur l'enseignement de la lecture (Cf. Nicholson, 1993, 1996) ; tout d'abord parce que l'implantation de la démarche globale a été un grand succès en Nouvelle Zélande et ensuite parce qu'étudier l'histoire de la lecture en Nouvelle Zélande est pertinent pour étudier l'histoire de la démarche globale dans son ensemble puisque l'on considère que la Nouvelle Zélande en est l'une des « racines » (Goodman, 1989).

Cet article présente un rapide survol de l'histoire de la lecture en Nouvelle Zélande afin de montrer comment ont

émérgé les méthodes globales. Jusque dans les années 60 l'expérience néo-zélandaise est très semblable à celle de l'Amérique du Nord, mais, petit à petit les méthodes ont changé, on a progressivement abandonné les méthodes phoniques.

Or, ce qui s'est passé en Nouvelle Zélande, se produit actuellement à plus grande échelle dans d'autres pays, l'Australie, le Canada, le Royaume Uni et les Etats-Unis, et donc l'expérience récente de la Nouvelle Zélande pourra être utile à ceux à qui l'on demande d'enseigner la méthode globale et qui souhaiteraient savoir si elle résiste à l'épreuve du temps.

Jusqu'en 1900, apprendre à lire une langue alphabétique - l'anglais, par exemple - , a toujours signifié apprendre l'ABC. Certains prônaient bien des idées nouvelles, mais pour l'immense majorité des enfants apprendre à lire voulait dire apprendre l'alphabet, à l'endroit, à l'envers, jusqu'à ce qu'ils connaissent toutes les lettres, puis apprendre à déchiffrer les syllabes de deux lettres - *ba, bi, bo, bu...* Ce qui les conduisait vers les mots de trois lettres, puis à la construction de mots. Cet entraînement avait pour objectif d'apprendre à lire à tous les enfants. (Mathews, 1966)

En Nouvelle Zélande, dans les années 1870, on enseignait encore la lecture par la méthode alphabétique (Price, 1987). Tout le monde commençait par apprendre les lettres, puis lisait des mots de deux puis de trois lettres, etc. Et, comme le dit Price : « *Cette progression fine et bien structurée de l'enseignement était très astucieuse, mais les manuels et livres pour débutants, étaient mortellement ennuyeux et difficiles, car les successions : "Anne est sur l'âne. Il avance, elle aussi. Non il va devant. Anne est-elle devant l'âne ?" étaient des phrases difficiles à dire et sans signification claire.* » (p 182)

La méthode alphabétique s'avérait, semble-t-il, difficile pour beaucoup d'enfants ; difficultés accrues, en Nouvelle Zélande, par le nombre insuffisant d'exemplaires du texte à circuler dans la classe. Or les enfants ne pouvaient pas monter dans la classe supérieure tant qu'ils ne savaient pas lire leur manuel ; d'où l'insistance sur le par cœur et la mémorisation.

Selon Price (1987), qui a analysé les rapports d'inspection de cette période, l'enseignement n'était pas très bon. Dans de nombreuses écoles les élèves étaient à peine capables de lire, même des choses très simples. Les inspecteurs déploiraient que l'on fasse mémoriser le texte aux enfants pour qu'ils aient l'air de savoir lire. Comme le note un inspecteur « *les élèves lisent leur livre aussi bien ouvert que fermé.* »

(p188). Ils se plaignaient également que les élèves psalmodient les leçons en chœur comme des perroquets et doivent apprendre les mots en les épelant, bien que cette technique en déforme complètement le signifiant : « *u et enne, font un* ». En bref, la leçon de lecture comportait des pratiques de dressage dans une ambiance de peur et de confusion ; et bien que personne n'apprécie cette méthode, elle perdurait sans doute parce que commencer par l'alphabet semblait l'approche la plus logique ; et puis malgré tous les problèmes, beaucoup d'enfants apprenaient quand même à lire.

Que la méthode alphabétique, tellement détestée, ait pu régner aussi longtemps, est surprenant, étant donné que des méthodes alternatives existaient depuis des siècles. L'approche phonique (les enfants apprennent le son des lettres et à les combiner, à la différence de la méthode alphabétique où ils *nomment* les lettres) existait sous une forme ou une autre depuis le 18ème siècle. Ce qui est également vrai de la méthode globale par laquelle on enseigne aux enfants à reconnaître la forme des mots. Il y avait, en outre, d'autres approches globalisantes, par la phrase : les enfants reconnaissent les phrases à leur « *forme* », par les albums : les enfants *regardent* l'histoire dans sa totalité.

Selon Huey (1908/1968), la théorie sous-jacente à ces dernières démarches était de commencer par quelque chose de plus intéressant qu'une liste de lettres. Un mot veut dire quelque chose et a ainsi plus de chances d'attirer l'intérêt de l'enfant. Une phrase est encore plus intéressante, ou mieux encore, un livre. L'analyse viendra plus tard lorsque l'enfant comprend qu'un livre se compose de paragraphes, un paragraphe de phrases, une phrase de mots et les mots de lettres.

Les méthodes globales avaient un certain attrait. Il aurait pu sembler évident aux maîtres que lire des mots et des phrases dès le début de l'apprentissage, au lieu de se débattre avec le son des lettres, intéresserait plus les élèves. Mais Huey signale que les méthodes globales, utilisées seules, n'ont pas très bien marché. Voici ce qu'il dit de l'approche par la phrase : « *La méthode fonctionne remarquablement au début, comme l'approche par le mot, et donne bien sûr, plus de « legato » à la lecture que cette dernière ; mais, disent les maîtres, rien ne va plus lorsque l'enfant essaie de lire un autre texte tout seul. C'est pourquoi on lui associe - ou la complète habituellement par - la méthode phonique.* » (p 274)

● « Regarde et dis » : la lecture de 1920 à 1950

Selon les Programmes de Nouvelle Zélande de 1929, le principal objectif de l'enseignement de la lecture est « *d'amener l'enfant à lire pour le plaisir* ». Les programmes ne préconisent aucune approche particulière, même s'ils recommandent de débiter par la méthode du « Regarde et dis », rapidement suivie par l'enseignement des sons. Cela signifiait la fin de la vieille méthode alphabétique ; les programmes sont très clairs sur ce point : « *On espère que dans toutes les écoles on a abandonné les phrases du type, si répandu dans les manuels anciens - « Anne est sur l'âne (...) » ou « Dans la cour, d'un coup de corne, le car écarte une bande de canards brailards » - et autres phrases absurdes. Dès que l'élève a acquis la connaissance de quelques mots et phrases par la méthode dite « Regarde et dis » - c'est-à-dire après le premier trimestre - il est prêt à étudier et observer les sons, à les analyser et les combiner pour faire des mots, procédure qui constitue l'un des principaux moyens de progresser. Plus sa capacité à utiliser les sons pour interpréter les mots et les phrases de ce qu'il doit lire, augmente, plus vite il s'affranchira de l'aide du maître.* » (p 76)

Cette approche de la lecture semble avoir été la norme dans d'autres pays. Selon Chall (1967), qui s'est penché sur les méthodes de lecture utilisées aux Etats-Unis, dès les années 30, on note un certain consensus quant à la meilleure façon d'enseigner les rudiments de la lecture. À savoir que les élèves devraient débiter par des textes qui font sens pour eux et s'appuyer sur le sens du texte pour lire des mots entiers ; et seulement par la suite les analyser pour découvrir la relation graphème/phonème. D'après Anderson & Dearborn (1952), l'approche par le mot entier remonte à Aristote et au principe d'association ; c'est une forme de conditionnement, à la manière dont un chat pense 'manger' quand on se met à ouvrir une boîte de conserve. Le mot écrit est l'indice qui fait penser au sens qui va avec le mot parlé. Crowder (1982), note qu'il y a des arguments en faveur de la méthode « Regarde et dis » dans la théorie de la Psychologie de la forme, selon laquelle « *le tout est plus que la somme des parties* ». Appliqué à la lecture, cela signifie que la forme globale ou la configuration du mot, est plus importante que les lettres qui le composent. Mathews (1966), analysant les instructions pour l'enseignement de la lecture aux Etats-Unis, note que ces conceptions font partie de la nouvelle pensée « *progressive* » de l'éducation, initiée à partir des théories de John Dewey. Les méthodes s'appuyant sur le mot et la phrase s'avèrent nettement plus intéressantes que les méthodes alphabétiques ou l'oralisation des mots des méthodes phoniques, puisque dès le début les

élèves lisent des mots dans des phrases, elles-mêmes dans des histoires.

Comme nous l'avons dit plus haut, l'hypothèse était que les enfants qui apprenaient à lire ainsi déduiraient ensuite les règles d'association graphème/phonème. Par exemple, ils remarqueraient que les mots commençant par **ch** débutaient tous par le même son, etc.. On justifiait cela en disant que les sons serviraient d'appui et seraient introduits plus tard dans l'enseignement de la lecture. En introduisant les sons on pensait capitaliser les inférences déjà opérées par les enfants, comme un élément de la méthode « Regarde et dis ». Par exemple, le maître sélectionne des étiquettes avec les mots écrits (*pomme*, par ex) puis engendre une liste de mots semblables : *poire, pierre, pain, pousser, poil* et insiste sur la correspondance graphème / phonème entre *p* et [p]. Le maître commence par les consonnes et continue avec les voyelles, etc.

En 1930, les écoles de Nouvelle Zélande utilisaient le manuel de Beacon, conçu aux Etats-Unis par l'éditeur Ginn. Ce manuel combinait l'approche « Regarde et dis » (avec des mots flash) et l'approche phonique. En laissant de côté les sons dès les premiers stades, les nouveaux manuels pouvaient commencer avec des histoires bien plus intéressantes. Le Beacon contenait des histoires comme *Chicken Licken* et *Three Billy Goats Gruff*. Autre exemple des histoires « Regarde et dis » américaines, les manuels pour débutants de Scott Foresman.

Après la crise de 1929, à partir de 1937 et tout particulièrement pendant la guerre de 39-45, alors qu'on disposait de peu d'argent pour les importations, les écoles néo-zélandaises se sont servi de matériel fabriqué sur place, en particulier « la lecture progressive » de Whitcombes qui renfermait le même mélange de global et de phonique. Toutefois, il semble que ces ouvrages n'aient pas eu autant de succès que les manuels américains. Il y avait donc place sur le marché pour quelque chose de nouveau, ce qui est arrivé en 1951 où l'on importa les séries « Janet & John » publiées chez Nisbet à Londres. Selon Price (1975) : « *Les livres de la série Janet & John étaient très appréciés, parce que colorés, modernes et visiblement conçus par des professionnels sérieux. Publiés à l'origine aux Etats-Unis, Nisbet les avait adaptés pour les écoles britanniques.* »

Janet & John sont donc devenus le menu des lecteurs débutants en Grande Bretagne, en Australie et en Nouvelle Zélande. Les écoliers des années 50 s'en souviennent très bien. C'était l'histoire d'une famille - deux parents, deux enfants et leur chien.

Était-ce une meilleure façon d'apprendre à lire ? Beaucoup d'enfants ont appris ainsi, mais l'association des deux approches rencontrait des problèmes. Flesh (1955), l'a violemment critiquée dans son livre *Pourquoi Jeannot ne sait pas lire (Why Johnny can't read)*. Crowder (1982) résume ainsi les objections de Fleisch : « *La démarche phonique donne un moyen de trouver les mots nouveaux et la forme écrite qui va avec souvent, alors que le langage oral n'est que partiellement acquis. L'approche globale typique des manuels sacrifiait ces avantages pour donner aux enfants un moyen médiocre de reconnaître la forme des mots familiers d'un coup.* » (p 206)

Crowder (1982) voulait dire que l'approche « Regarde et dis » ne conduisait pas obligatoirement à faire des déductions sur les lettres et les sons. Qu'un enfant peut, par exemple, reconnaître *chat* à cause de l'espèce de croix au bout du mot, c'est à dire le **t**, ou *grenouille* à cause de la petite queue : le **g**, sans comprendre que la croix est la lettre **t** et la queue un **g**.

Donc, si l'enfant pouvait sembler lire, il ne faisait, en fait, que réciter des choses apprises par cœur qui un jour, peut-être, se débloquent. Par exemple si l'enfant reconnaît *grenouille* à cause de la petite queue, que fait-il de *genou* ? Voilà les critiques adressées à cette méthode, bien que beaucoup d'enfants aient, malgré tout, appris à lire avec, d'autres ont peut-être échoué.

● De Janet et John aux livrets « Je veux lire » : les années 60

En 1960, le gouvernement de Nouvelle Zélande a demandé au Ministère de l'éducation de préparer de nouveaux manuels de lecture. Cette commande n'avait apparemment rien à voir avec la rage déclenchée aux Etats-Unis autour de *Pourquoi Jeannot ne sait pas lire (Why Johnny can't read)* mais plutôt à cause de la réédition de *Janet & John*. Et donc, Myrtle Simpson avec l'appui de l'inspection, produisit de nouveaux manuels intitulés « *Je veux lire* », publiés en 1963.

Ces nouveaux livrets se distinguaient par trois aspects. Premièrement, ils n'étaient pas contaminés par le débat sur l'enseignement des sons qui agitaient les Etats-Unis à la même époque. Deuxièmement, ils étaient en rapport avec le vécu des petits néo-zélandais. Ensuite, ils utilisaient une langue beaucoup plus « naturelle » que la vieille méthode Janet & John. Dans ces nouveaux livrets, les enfants allaient à l'école néo-zélandaise ; vivaient dans des familles néo-zélandaises

et menaient leurs agneaux et chevreux à la foire aux animaux de compagnie. Les premiers ouvrages s'intitulaient *Tôt le matin - Grand'mère vient nous voir - La voiture des pompiers*.

Toutefois, même si la langue était bien plus naturelle, si on pouvait anticiper le sens et si les livrets faisaient référence au vécu des enfants, ce dernier n'en était pas moins celui des classes moyennes et des Pakeha. Dès 1970 et 80, ces livrets commençaient à dater car le débat sur l'éducation qui montait en puissance portait sur les classes sociales, la biculture, et garçons/filles. Comme le dit Ruth Evans (cité par Openshaw, 1991) : « *Dès le début, on a rencontré des difficultés. Les thèmes concernaient les classes moyennes, et ne convenaient pas pour les élèves Maori ou Polynésiens. Je me souviens d'un livre, en particulier, "Grand'mère vient nous voir", dans lequel Grand'mère arrive en avion et papa va la chercher en voiture après s'être rasé au rasoir électrique. Les gens ont pensé "qu'est-ce que cela peut bien dire aux petits Maori de l'Urewera ?"* » (p. 53)

Les méthodes pédagogiques de « Je veux lire » étaient bien en accord avec les principes de la méthode globale. Car, aux Etats-Unis, dès 1908, Huey soutenait qu'« *on apprend mieux les mots nouveaux en les écoutant ou en les rencontrant dans un contexte qui en suggère le sens, et non en se concentrant sur la forme isolée, le son ou le sens.* » (p.348) Le nouveau livre du maître accompagnant ces livrets insistait sur la nécessité d'enseigner la lecture dans le contexte d'histoires à lire et non par des listes de mots isolés. On y déconseillait l'utilisation de mots flash et de mots hors contexte et affirmait que ce type d'activité empêchait les enfants de construire leur propre apprentissage. Comme l'affirme Simpson (1962) : « *Il faudrait considérer lire du sens non pas comme un savoir faire à enseigner mais comme une habitude à acquérir. La probabilité qu'un élève qui, depuis le début, s'attend à ce que tout ce qu'il lit ait du sens, et qu'on n'a pas laissé s'en tirer en prononçant des mots, fasse des suppositions idiotes devant un mot nouveau, est très faible. D'instinct il va utiliser tous les indices dont il dispose - l'illustration, sa compréhension de l'histoire, les contextes d'occurrence du mot, et des éléments de sa prononciation. Et si par hasard son premier choix est incorrect, il se corrige souvent tout seul.* » (p. 48)

On a appelé cette méthode « Enseigner dans les livres, quand le besoin s'en fait sentir. » L'objectif de ces nouvelles séries était d'apprendre à lire en lisant. Et donc, au lieu d'enseigner les lettres, les sons, séparément, le maître commençait avec un livre ; le texte donnait aux élèves l'occasion

d'utiliser le contexte et les illustrations pour deviner le contexte. Simpson (1962) prétend que dans l'histoire intitulée « *Aujourd'hui, c'est l'anniversaire de Timothée* » les enfants sauraient lire « jour » mais pas « aujourd'hui » ; mais qu'en se servant des indices fournis par les images et en relisant le texte ils devineraient le mot correctement. Comme le dit Shirley Nalder (citée par Openshaw, 1991), théorisant son expérience d'enseignante : « *Dans mon souvenir, Myrtle Simpson a pensé que si les enfants apprenaient à lire la langue qu'ils parlent, en lisant et en discutant de l'histoire avec un adulte ou un lecteur expert, ils pourraient vraiment apprendre. De cette manière, ils développeraient ainsi leur propre système de lecture plutôt que par l'enseignement des mots et des sons. Elle a, me semble-t-il, produit des textes qu'elle a expérimentés avec des groupes d'enfants à travers le pays ; c'est ainsi que sont nés les précurseurs des livrets de la collection "Je veux lire"* » (p. 69)

Dans cette nouvelle série, on n'abordait l'analyse des sons que lorsque le maître estimait que les enfants étaient prêts, et seulement si le texte pouvait fournir l'occasion d'illustrer un principe phonétique. C'était là les sons « quand le besoin s'en fait sentir », par exemple pour aider les élèves à reconnaître le mot *cheminer* l'enseignant leur faisait observer l'initiale de *chat*, ou *chien* ou *chaussure*, qu'ils avaient déjà rencontrés dans un autre livre. Mais rien de plus, on n'oralisait pas les mots. Si les élèves apprenaient la correspondance graphème/phonème, ils le faisaient tout seuls. L'étude longitudinale de Clay (1967) portant sur 100 enfants de 5 ans ayant appris avec les nouveaux livres a confirmé les hypothèses de Simpson. Clay arrive aux mêmes conclusions, affirmant qu'apprendre à lire de cette façon, c'était lire comme les lecteurs experts. « *Il y a, bien sûr, dit-elle, d'autres façons d'apprendre à lire, en insistant d'abord sur les sons, les lettres ou des mots isolés, mais les comportements de lecteur que nous avons observés dans cette recherche ressemblent beaucoup à celui d'un lecteur expérimenté.* » (p. 30)

Dans les années 70 (Cf. Simpson, 1962) « *on a poussé plus loin le principe lire pour apprendre, avec l'idée de "coopération de lecture", dans lesquels on enseignait la lecture par le moyen d'agrandissements de livres pour enfants, c'est à dire de grands livres. Les grands livres permettaient aux maîtres de travailler avec toute la classe en même temps. Enseignant et élèves pouvaient lire le livre ensemble, s'appuyer sur les indices tirés du contexte et des illustrations, et analyser les mots là où c'était possible. Par exemple, mettre un cache autour d'un mot de la page (Holdaway, 1979) pour concentrer l'attention de la classe sur un mot isolé tout en travaillant sur le contexte.* »

À la même époque, le Ministère de l'éducation a mis une grande quantité de ressources pour la formation continue des maîtres. On a mis en avant les idées d'Holdaway (1979) sur l'expérience de la "coopération de lecture" (les grands livres) ainsi que celles de Clay qui préconisait la tenue de "registres de mémoire", c'est à dire noter les stratégies de lecture des élèves. Ainsi lire et évaluer la lecture consistait à lire des mots dans des histoires et non des mots isolés. Les théories de Frank Smith sur l'anticipation du sens « *Ce n'est qu'en lisant que les enfants apprennent à lire* » sous tendaient cette nouvelle philosophie (Smith, 1975, p 305). La lecture était désormais "contextualisée".

● Le langage global et les nouveaux « Je veux lire »

La nouvelle version de 1985 de la série « Je veux lire » a poussé plus loin les idées discutées plus haut. Dans le livre du maître publié par le Ministère de l'éducation de Nouvelle Zélande (1985) on lit : « *Vous êtes un lecteur expert. Vous n'avez pas lu tous les mots, vous avez sélectionné des parties du texte, prenant appui sur votre expérience, vous avez échafaudé sur cet extrait des hypothèses que vous avez peaufinées et complétées au fur et à mesure que vous vous familiarisiez avec ses objectifs, le ton et le style. Ces hypothèses sont devenues des prédictions confirmées par d'autres échantillons que vous avez prélevés dans le texte, juste assez pour en déterminer le sens. Ce n'est que lorsqu'il ne saisit plus le sens que le lecteur doit se montrer plus attentif à l'écrit, en relisant ou en lisant plus avant, ou alors en recherchant d'autres sources d'information.* » (p 23)

Cette représentation du processus de lecture, à savoir que le lecteur expert s'appuie sur une expérience préalable pour prédire le sens puis prélève des échantillons de texte pour confirmer ses hypothèses, a contribué à aligner l'approche néo-zélandaise de la lecture sur le mouvement du « langage global » qui se développait aux Etats-Unis.

Dans la version de 1985 on enseigne aux élèves d'utiliser les indices graphophonologiques (les initiales des mots, par exemple), pour valider leurs hypothèses. On les dissuade de prononcer les mots d'emblée, comme le prescrit le livre du maître : « *S'appuyer sur des indices grapho-phonologiques, d'emblée lorsqu'on rencontre un problème, vient souvent perturber la compréhension... Il est préférable que les élèves commencent par se servir d'autres indices et n'aient recours à leur connaissance des lettres et des sons que pour confirmer leur hypothèse.* » (p. 48)

Dans cette nouvelle version, on estimait que les enfants pouvaient apprendre les règles de la correspondance graphème/

phonème en écrivant, et en particulier en inventant leur propre orthographe. Dans les nouvelles brochures on trouvait une partie intitulée « *apprendre l'écrit en écrivant* ». On encourageait les élèves à inventer l'orthographe des mots qu'ils écrivaient ; ils pourraient ainsi se poser la question de la correspondance graphème/phonème .

● Et donc

Quelle conclusions tirer de ce bref historique de la lecture ? L'aspect le plus important de l'utilisation des séries « Je veux lire », en Nouvelle Zélande dans les années 60, est qu'elles n'étaient pas qu'une nouvelle méthode s'appuyant sur le vécu des petits néo-zélandais, mais une rupture radicale avec l'enseignement de la méthode phonique ainsi que de la méthode « Regarde et dis » et les mots flash. Au contraire, au cœur des séries il y avait l'idée que les enfants pouvaient être leur propre enseignant (apprendre à lire tout seul), et qu'ainsi ils comprendraient tout seuls les règles de la correspondance graphème/phonème. Et bien qu'au début ils s'appuient sur des indices tirés du contexte, cette stratégie serait une passerelle leur permettant d'élucider le système alphabétique de correspondance lettres/sons. Myrtle Simpson avait été la première à tester cette hypothèse et l'ouvrage fondé sur sa recherche, qu'elle a écrit pour les maîtres et dans lequel elle décrit comment elle laissait de petits groupes d'enfants essayer de lire tout seuls, et comment elle leur enseignait à utiliser le contexte, les indices fournis par les illustrations, et parfois par les lettres pour découvrir les mots qu'ils ne reconnaissaient pas.

Toutefois la version 1980 est encore différente. La théorie du langage global et les résultats des recherches de Marie Clay, Ken Goodman, Yetta Goodman et Frank Smith venaient conforter les présupposés des anciens livrets repris dans les nouveaux. Dans le livre du maître de 1985 on lit que les lecteurs experts ne lisent pas tous les mots mais écrivent le texte, etc.. Selon cette théorie, les enfants n'apprennent pas à lire en apprenant les règles de correspondance graphème/phonème, et lorsqu'ils les apprennent, c'est subsidiairement. Ce qui implique que lire n'est pas décoder des lettres en sons, même si écrire implique de coder des sons en lettres. Mais en 1985 cette théorie du processus de lecture faisait l'objet de débats virulents. En comprendre les raisons nécessite une discussion supplémentaire.

● La guerre des paradigmes, la décennie 80-90.

Comme le montre Juel (1991) deux paradigmes, actuellement en concurrence, ont été utilisés comme modèles du processus d'apprentissage de la lecture. Le premier en accord avec les idées de Ken et Yetta Goodman et Frank Smith, pose qu'il n'y a qu'un processus (Goodman,1992), identique chez les enfants et les adultes, à cette différence que les enfants ne sont pas aussi experts. Ce paradigme affirme également que c'est en lisant qu'on apprend le mieux. De cette façon les élèves peuvent reconnaître les mots en prélevant des échantillons de formes écrites et en s'appuyant sur des indices visuels pour confirmer le sens de ce qu'ils lisent.

Le second paradigme en application des idées de Philip Gough et Connie Juel, soutient qu'il y a des différences qualitatives entre la manière de lire des lecteurs débutants et celle des lecteurs confirmés (Juel, Griffith & Gough,1986). En conséquence, les élèves n'améliorent pas leurs stratégies, au contraire ils en acquièrent de nouvelles plus efficaces. Démarches qui impliquent le recours aux règles de correspondance graphème/phonème, ce qui leur permet de lire des mots sans effort. Ces auteurs affirment également que ces compétences ne se construisent pas facilement ; en effet de nombreux lecteurs novices ne se rendent pas compte qu'ils doivent apprendre ces règles. Ils s'appuient sur le contexte et des échantillons selon les stratégies préconisées par Smith et Goodman, mais ignorent les règles de correspondance graphème/phonème sans lesquelles on ne peut lire avec précision et efficacité ; et donc deviennent des lecteurs médiocres.

Si l'on en croit ce second paradigme, la méthode phonique (qui essaie d'enseigner des règles) n'est pas rigoureusement indispensable à l'apprentissage des règles de correspondance graphème/phonème. En premier lieu, parce que cela prend trop de temps ; par exemple, le bon lecteur n'a pas le temps d'analyser consciemment un mot obéissant à la règle du « e muet » ; deuxièmement, parce qu'il y a beaucoup de lois de correspondance graphème/phonème à enseigner de manière explicite. Lois que le bon lecteur a intériorisées avec leurs exceptions, et donc il peut utiliser ces connaissances sans y penser.

Bon nombre de ces règles peuvent s'apprendre en lisant. Un enfant peut, par exemple, en s'appuyant sur le contexte trouver que les lettres *en* dans *chien* ne se prononcent pas comme dans *vent*, il peut également utiliser le contexte pour trouver les exceptions aux règles de correspondance (Tunmer,1990), comme *bond* (qu'on ne prononce pas [bonde]) et *bonnet*

qu'on prononce [bo-né]. Si cela n'est pas le cas, si l'élève continue à deviner, alors il ne sera pas bon lecteur. Comme le soutiennent Gough, Juel et Griffith (1992), dans la mesure où beaucoup d'élèves déduisent les règles de correspondance graphème/phonème, quelle que soit la méthode d'enseignement, il est sans doute préférable que le maître s'assure que l'enfant décode plutôt que de faire l'hypothèse qu'une seule méthode garantit cet apprentissage.

En bref, ces paradigmes contradictoires ont généré un grand nombre de recherches. L'une affirmera que tous les enfants apprendront à lire en lisant ; alors que l'autre dit que ce n'est pas forcément le cas pour beaucoup, qui de ce fait, resteront sur le bord du chemin. Quelle démarche causera le moins d'échec ? La réponse, en fin de compte, dépendra des preuves, mais qu'est-ce qui va servir de preuve ? Selon certains la quête de la preuve n'est que la stratégie déployée par le paradigme dominant pour opprimer les tenants de l'approche globale du langage. Par exemple, les supporters de l'approche globale peuvent récuser une expérience visant à comparer les mérites respectifs de l'approche globale et d'une autre, la méthode phonique, sous prétexte que cela implique un jugement sur *qu'est-ce qui marche le mieux ?* qui ne peut se fonder que sur une efficacité relative. Comparer l'efficacité relative serait vue comme une position moderniste, à laquelle les tenants de l'approche globale doivent résister (Edelsky, 1990). Pour quelle raison ? Parce que les modernistes affirment que l'éducation est un produit quantifiable, que la lecture peut être testée et chiffrée ; on peut mesurer l'apprentissage et catégoriser les enfants.

Par contraste, les postmodernes interrogeraient d'un œil critique les affirmations des modernes ; une vision post-moderne du modernisme pourrait, selon Marshall & Peters (1994) se définir ainsi : « *L'individu moderne a été construit, en partie, par des techniques d'examen, de mesure et de catégorisation en blocs disciplinaires par des professionnels des sciences humaines, pour être normalisé, c'est à dire pour en faire une personne qui mène une vie utile, tranquille et pratique parce qu'il/elle est politiquement dominé ou assujéti.* » (p 441)

Ainsi donc, on ne pourra répondre à la question : « *qu'est-ce qui marche le mieux ?* » tant qu'on ne s'est pas mis d'accord sur la raison pour laquelle on pose cette question. Si l'on trouve qu'une méthode « marche » mieux que l'autre, qui faut-il aider ? Cela va-t-il réduire les inégalités entre les écoles ? Faire un élève plus critique, conscient que « *l'école est un système de rituels qui risquent bien de les initier à l'échec* » (Lankshear, 1990, p 8). Cela va-t-il engendrer des

élèves dépendants de la décision du maître sur ce qu'il/elle doit apprendre ? C'est la politique de la literacie. Après avoir comparé les méthodes de lecture et désigné la meilleure, les inégalités et les disparités entre les résultats de la classe ouvrière et des classes moyennes, entre les groupes de culture majoritaire et minoritaire demeurent-elles ? L'école va-t-elle faire des penseurs autonomes ou des apprenants dépendants qui font ce qu'on leur dit ? Telles sont là les questions soutenant plus profondément la guerre des paradigmes.

Certains ont appelé à y mettre fin, arguant que les deux approches peuvent fournir une contribution positive aux multiples questions qui assaillent la recherche sur la lecture. La requête de Stanovich (1990) : « *La pratique scientifique actuelle est hautement pragmatique par nature et pas justifiable de jugements philosophiques a priori sur ses méthodologies. Tracer ainsi de fortes démarcations philosophiques alimente l'idée destructrice du bilan négatif de la recherche sur la lecture à laquelle j'ai fait allusion plus haut. Bien sûr, je n'irai pas prétendre que l'analyse philosophique est inutile, mais la tendance à annoncer prématurément des dissensions entre chercheurs dans un domaine nouveau et confus, alors qu'il se pourrait bien qu'ils cherchent un terrain commun fait des ravages dans l'esprit scientifique commun, toujours menacé dans un champ aussi politisé que la lecture.* » (p. 226)

● Et maintenant ?

Le débat sur la lecture n'est pas réglé, loin de là. Les journalistes s'en mêlent avec des titres du genre : « *fonic, ça roul* » (Gough, Pauline, 1989) « *Les chercheurs s'empoignent sur la lecture* » (Bower, 1992), « *Notre illettrisme : lire ce qui est écrit sur le mur* » (Chamberlain, 1993), « *Ce qui ne va pas en lecture* » (O'Hare, 1995) « *Aventures sur le marché de la lecture* » et le titre « *L'explosion phonique* » sur la couverture du magazine contenant cet article, (Roger, 1995), ou « *la folie du Regarde et dis* » (Perigo, 1995).

Rothman (1992), dans un article de *Education Week* intitulé *Des recherches jettent un doute sur les bienfaits de la méthode globale*, présente des interviews de chercheurs engagés des deux côtés. Dans cet article, une citation de Frank Vellutino (Université de l'Etat de New York, Albany) : « *Il faut que les élèves sachent comment on utilise les sons pour lire, ainsi que leur représentation par les lettres de l'alphabet* » (p 12). Or, le même article cite Ken Goodman (Université d'Arizona) qui dénonce ce point de vue comme démodé « *un petit groupe de gens pensent que donner du sens à un texte*

dépend d'abord de l'identification de quelques mots... Ils discutent entre eux et ne s'adressent pas aux maîtres ou aux chercheurs en sciences cognitives. » (p 12)

Un autre article paru dans *Science News* (Bower, 1992) cite plusieurs chercheurs d'opinions divergentes. Charles Perfetti, d'une part, affirme que le décodage est indispensable pour une lecture experte : « *Les bons lecteurs ne s'appuient pas sur le contexte de l'histoire pour identifier les mots, parce que leur habileté au codage est excellente et automatique. Les lecteurs médiocres ont une habileté de codage déficiente et doivent donc s'appuyer sur le contexte.* » (p 139)

Dans ce même article, Keith Stanovich (Institut de recherche de l'Ontario) cité, tout comme Keith Rayner et Philip Gough, affirme : « *Les recherches expérimentales menées dans les années 80 viennent renforcer l'idée qu'il faut enseigner le code aux lecteurs débutants. Les données suggèrent que des tâches de perception élémentaires, sont effectuées automatiquement dans des zones du cerveau sans aucune référence à la connaissance du monde réel ou à une quelconque attente. Les études du mouvement des yeux, par le psychologue Keith Rayner de l'Université du Massachusetts à Amherst, indiquent qu'un bon lecteur opère une fixation d'au moins une fraction de seconde sur presque tous les mots d'un texte, permettant ainsi d'intégrer tous les mots dans le contexte du passage. Quand on leur donne à lire un texte où il manque des mots, les lecteurs experts ne devinent correctement qu'un mot sur quatre, selon une recherche dirigée par Philip Gough de l'Université du Texas à Austin.* (Bower, 1992, p 139) »

On lit dans *Science News*, une interview de Ken Goodman, tenant de la théorie adverse : « *Les aptitudes à parler et lire, qui incluent la connaissance des phonèmes et de l'alphabet se développent naturellement chez le jeune enfant constamment exposé au langage parlé et écrit* » affirme-t-il. Selon lui, commencer par enseigner les sons dévoie le processus d'apprentissage. (Bower, 1992, p.139)

Science News a également interviewé Jerry Harste, (Université de l'Indiana à Bloomington) autre adversaire de cette thèse.

Dans un autre article publié dans l'*Atlantic Monthly* (Levine, 1994) il est dit que le débat sur la lecture est désormais plus affectif et idéologique que rationnel dans la mesure où il n'y a entre les adversaires aucun accord sur ce que pourrait être la preuve. Les chercheurs qui soutiennent la thèse du décodage lettre/son fondent leurs conclusions sur l'approche scientifique, menant des recherches impliquant des tests, groupes expérimentaux et groupes témoins. Démarche

que récusent les tenants de l'approche globale, qui la considèrent comme une expérience de laboratoire dans laquelle les enfants sont des cobayes. Levine (1994) raconte qu' « *à une réunion de l'International Reading Association, il y a quatre ans, Ken Goodman a traité Adams (partisan de la méthode phonique) de vampire menaçant de faire de la jeunesse américaine des illettrés.* » (p 42)

En Nouvelle Zélande aussi, le débat a attiré l'attention des médias, O'Hare (1995), dans un article publié dans le *New Zealand Listener*, pose une série de questions sur les aspects négatifs de l'approche globale, obligatoire dans les écoles. Malgré la bonne réputation de la Nouvelle Zélande à cause de la réussite de l'apprentissage de la lecture, l'article en question signale qu'il y a des problèmes avec cette méthode. Tout d'abord, un enfant de six ans sur quatre subit une rééducation en lecture. Deuxièmement, on ne donne pratiquement aucune indication aux enseignants en formation, sur la manière d'enseigner la méthode phonique, si bien qu'il n'existe aucune pédagogie alternative qui permettrait de réduire le taux d'échec. Troisièmement, les résultats des recherches montrent que ce sont les enfants des milieux défavorisés que la méthode globale désavantage, ceux dont les parents ne disposent pas du « capital culturel » adéquat pour compenser les carences de l'approche globale.

La question de la lecture fait toujours la une des médias, elle a une longue histoire, c'est une question chargée d'émotion. Toutefois, ces 30 dernières années, le débat n'a cessé de subir l'influence des recherches évoquées plus haut. Le livre de Jeanne Chall (1967) : *Learning to read, the great debate*, est essentiellement le résumé de résultats de recherches sur le sujet. Et l'ouvrage de Marilyn Adams (1990) : *Beginning to read : thinking and learning about print*, nous a une fois encore, apporté de nouvelles connaissances sur la recherche concernant le processus de lecture. Nos conclusions sont en accord avec celles de Chall et Adams à savoir que les enfants démarreront bien mieux l'apprentissage de la lecture si on leur donne un enseignement intensif du décodage. Ce qui ne signifie nullement un retour au « dressage qui tue » de l'alphabétisation forcée. Le défi auquel nous devons faire face est de mettre ensemble les meilleurs aspects des deux méthodes, l'approche globale (lire pour le sens, lire pour le plaisir) et la méthode phonique (savoir décoder) pour faire une génération d'enfants lecteurs et qui aiment lire.

Tom NICHOLSON

(traduction : Michèle PROUX)

La bibliographie est consultable sur notre site : www.lecture.org