

On lira ci-après un texte de Greg Brooks, professeur à l'Université de Sheffield (Royaume-Uni) paru dans *Caractères* (mars 2003), la revue de la section francophone de l'Association Belge pour la Lecture.*

L'intérêt de ce texte nous semble résider essentiellement dans sa contribution à l'histoire de l'enseignement de la lecture car la conception anglo-saxonne, au début du siècle dernier, des méthodes idéo-visuelles qu'il expose, comme le critère principal retenu alors pour en évaluer les effets sont, sinon caricaturaux, pour le moins curieux pour qui a réfléchi quelque peu à ce que peut être un apprentissage linguistique de l'écrit et une pédagogie de la « voie directe ».

* nous remercions Greg Brooks et Serge Terwagne, Président de l'ABLF, de leur aimable autorisation de le reproduire.

Le destin des méthodes idéovisuelles dans les pays anglo-saxons

Notre intention est de retracer l'histoire, plus particulièrement au Royaume-Uni et aux États-Unis, des méthodes idéovisuelles, dont Ovide Decroly fut, en Belgique, l'un des premiers promoteurs au début du XX^{ème} siècle.

Grâce à la Méthode de la Lecture silencieuse, tous les élèves d'une classe qui en comprenait quarante, ont été capables, bien avant la fin de leur première année, d'exécuter sans hésitation les ordres écrits suivants, en présence de leurs condisciples et de visiteurs :

« Va dire à l'homme assis près de la fenêtre que le rouet qui se trouve dans le coin est plus vieux que le téléphone, la lampe électrique, le chemin de fer et les États-Unis ».

« Dessine un rectangle, un cercle et un carré. Écris ton âge sous le cercle, puis va allumer la lampe électrique qui se trouve au-dessus de ma table ».

« L'homme qui est debout près de la porte et qui porte un costume gris vit à Omaha. Va lui serrer la main, dis-lui ton nom et celui de ton père, puis montre par le nombre de tes balancements sur la balançoire quel âge tu as ».

« Demande à la dame à la robe bleue de te murmurer l'heure à laquelle elle est arrivée à Iowa, puis montre-nous l'heure sur le

grand cadran. Ensuite demande-lui si elle est venue de Denver par le chemin de fer de Rock Island. Répète-nous ce qu'elle te dit. »
(Watkins, 1922, pp.13-14)

■ Lecture silencieuse pour débutants

Cette citation ouvre un livre américain publié à Philadelphie et à Londres en 1922, qui a pour titre *How to teach Silent Reading to beginners* - « Comment apprendre la lecture silencieuse aux débutants ». Les instructions données nous semblent aujourd'hui plutôt surannées et elles demandaient de la part de lecteurs de 6 ou 7 ans une fameuse mémoire à court terme ! Plus remarquable encore, cependant, est l'affirmation de l'institutrice qui nous dit que ce niveau de performance était atteint en moins d'une année scolaire grâce à une méthode où jamais les enfants n'étaient conviés à lui lire quoi que ce soit à haute voix, elle-même ne leur lisant que très rarement à haute voix des mots qu'ils pouvaient voir en même temps. En d'autres termes, les élèves apprenaient à

lire silencieusement d'entrée de jeu. La Méthode de la Lecture silencieuse, telle qu'elle était pratiquée par Watkins et un certain nombre d'instituteurs dans les pays anglophones était une méthode non orale, idéovisuelle par essence.

■ Decroly et son influence en Hongrie et en Grande-Bretagne

Je ne pense pas qu'il soit nécessaire devant un public belge¹ de revenir longuement sur les origines et le développement de ce genre de méthodes : il me suffira de mentionner le nom d'Ovide Decroly. Vous en savez aussi certainement plus que moi sur l'influence qu'il a eue sur vos propres méthodes d'enseignement. Mais cette influence est allée bien au-delà de vos frontières. Par exemple, j'ai reçu récemment un livre d'une amie hongroise (Adamik-Jászó, 2001) qui montre que les idées de Decroly ont eu une certaine influence en Hongrie avant que le régime communiste ne vienne imposer une méthode reconnue comme seule orthodoxe.

Mais je me limiterai aujourd'hui à traiter de l'influence et du déclin des méthodes idéovisuelles dans les pays anglophones. Le livre *La méthode Decroly*, publié par sa collègue Amélie Hamaïde en 1922 a été traduit et publié à Londres et à Toronto en 1925 sous le titre *The Decroly Class (La classe Decroly)*. Que les méthodes de Decroly aient eu ne serait-ce qu'une petite influence en Grande-Bretagne, cela est confirmé par un livre paru en 1931, intitulé *The Teaching of Reading by the Sentence Method - L'apprentissage de la lecture par la méthode phrastique* (Luke, 1931). L'auteur y reconnaît sa dette envers Decroly et Hamaïde et il mentionne une visite de cette dernière à l'Université d'été de St-Andrews en juillet 1928. Si Luke parle de *méthode phrastique*, c'est pour souligner sa conviction que les enfants devraient lire des unités complètes de sens dès le début de leur apprentissage. Mais comment ? Et si, en plus, ils lisent silencieusement, comment eux-mêmes ou leurs enseignants peuvent-ils savoir qu'ils ont bien saisi l'unité complète de sens ? Il semble bien qu'il n'y ait qu'une solution : s'assurer que les premières phrases qu'ils lisent soient des ordres et que ceux-ci soient vraiment exécutés. Cela marcherait parce que dans pratiquement toutes les langues, les phrases complètes les plus simples sont les phrases impératives. Et parce qu'on peut juger sans

ambiguïté de leur compréhension grâce aux actions que l'enfant réalise.

■ Phrases impératives

Les phrases impératives les plus faciles à apprendre en premier lieu devraient être celles comprenant des verbes d'action comme se lever, s'asseoir, sauter, taper, bondir, courir, aller, venir à l'impératif. Et on les retrouve effectivement dans huit des phrases proposées par Watkins (1922, p.29) pour la première semaine de travail. Elle avait manifestement la volonté de combiner lecture et éducation physique.

Dans la méthode de Luke (1931), l'étape numéro un était appelée de manière explicite l'étape des « ordres » (p.1) et les 6 phrases qui étaient introduites en premier lieu, et toutes ensemble, dans l'École pilote, étaient :

Ouvre la porte	Dessine sur le tableau
Joue du piano	Caresse le chat
Monte le cheval	Fais rugir le lion

Le frontispice de son livre est une photographie qui montre un groupe d'enfants qui exécutent ces ordres. Le piano, le chat et le cheval à bascule étaient tous des jouets de la classe. Quant au lion, il rugissait quand on tirait sur une ficelle.

Les enseignants qui souhaitaient suivre cette méthode étaient conviés à mener la première leçon de lecture sans aucun matériel de lecture (p.4). Autrement dit, ils devaient donner les ordres oralement et les enfants devaient les exécuter. Le deuxième jour, les ordres oraux sont revus rapidement, puis l'institutrice présente aux enfants un ensemble de cartons où les ordres sont écrits. Elle leur explique « *qu'elle ne va plus leur dire ce qu'ils doivent faire, mais que les cartons vont le leur dire. Puis, elle montre un des cartons* » (p.4) et les enfants, encouragés par l'enseignante, découvrent par essai et erreur quel ordre ils doivent exécuter. Luke insiste sur le fait que l'institutrice ne doit pas lire à haute voix, parce que sinon, les enfants ne vont pas faire autant attention à l'écrit. Par ailleurs, quand ce sera le tour des enfants (au cours de cette leçon et des suivantes) de choisir une carte, d'écrire un ordre et d'y obéir, ils doivent l'exécuter avant de le dire. « *Ils regardent, compren-*

¹ Rappelons que cet article largement basé sur Brooks (1984) est paru dans une revue belge. Le chapitre *Tendances et controverses* s'inspire de Brooks et al. (1997).

nent, agissent et puis ils lisent à haute voix » (p.7). Les autres étapes de la méthode insistent moins sur les phrases impératives et sur la séparation de la lecture et de l'oralisation.

On ne sait pas combien de temps l'approche de Luke, dans sa forme originale, a survécu. En Grande-Bretagne, il semble que les méthodes de lecture silencieuse *stricto sensu* n'aient pas eu un grand écho. Seuls quelques enseignants semblent avoir intégré dans leurs techniques d'enseignement, et de manière occasionnelle, des activités de lecture silencieuse en guise d'alternative aux méthodes habituelles passant par l'oralisation.

■ Aux États-Unis

Ce qui est clair, toutefois, c'est que c'est aux États-Unis que la Méthode de la Lecture silencieuse connut ses formes les plus extrêmes. C'est là qu'au tout début du XX^{ème} siècle, il s'est créé un consensus assez large entre psychologues et pédagogues sur l'idée que la subvocalisation (c'est-à-dire de faibles mouvements des muscles impliqués dans la parole) intervenait presque toujours dans la lecture silencieuse et qu'il s'agissait là d'une conséquence directe de l'apprentissage par oralisation. La plupart des spécialistes de l'apprentissage de la lecture l'acceptaient comme quelque chose d'inévitable, mais comme ils croyaient également que la subvocalisation constituait un frein à la fluidité de la lecture silencieuse, ils conçurent différentes méthodes pour la réduire (voir, e.a. Pintner, 1913a, b; Pintner & Gilliland, 1916 ; O'Brien, 1921, 1926). Un livre publié à New York en 1925 portait le titre *One Hundred Ways of Teaching Silent Reading* (Smith, 1925) - Cent manières d'enseigner la lecture silencieuse.

D'autres auteurs, cependant, refusèrent l'idée que la lecture devait nécessairement passer par l'oralisation et leurs méthodes eurent pour but de prévenir toute dépendance envers la subvocalisation avant même qu'elle ne survienne. En 1928, Barlow, dans un article, signale en passant que certains de ses sujets avaient fréquenté une école où ils avaient appris à lire silencieusement dès le début. Comme ceux-ci avaient 16 ans à l'époque, cela nous laisse penser que les débuts de la méthode aux États-Unis remontent au plus tard à 1918.

Watkins, qui publie son livre en 1922, pratiquait aussi sa méthode depuis quelques années. Elle décrit comment elle

enseignait aux enfants qui fréquentaient l'école pour la toute première fois deux ordres écrits : « Venez dans la classe » et « Allez à vos bancs ». (il semble que sa salle de classe était subdivisée en deux espaces, un où se trouvaient les bancs des élèves, l'autre constitué par un cercle de petites chaises : c'est ce dernier espace qu'elle appelle « la classe »). Elle écrivait « Venez dans la classe » au tableau, expliquait le message, mais sans le lire oralement mot à mot, puis elle l'effaçait, l'écrivait à nouveau et attendait en silence jusqu'à ce que quelques enfants commencent à se déplacer. Alors elle disait aux autres de suivre. Dès qu'ils étaient tous assis « dans la classe », elle effaçait le tableau, écrivait « Allez à vos bancs » et attendait silencieusement que son ordre soit exécuté. Elle répétait cette procédure jusqu'à ce que les deux instructions soient parfaitement maîtrisées.

Les premières leçons permettaient un travail sur les verbes d'action déjà mentionnés, sur la désignation silencieuse par les enfants de parties du corps, sur des renseignements tels que nom, numéro de téléphone, adresse personnelle ou de l'école, que les élèves devaient donner oralement, et tout cela en réponse à des messages écrits sur des cartes. Il y avait aussi la leçon sur les « devoirs matinaux ». Au cours de celle-ci, Mademoiselle Watkins montrait par exemple une carte qui disait « Brosse-toi les dents » et elle mimait l'action appropriée. Elle mélangeait alors toute une série de cartes, tirait au sort, et quand la bonne carte sortait, les enfants devaient aussi mimer l'action. Ce schéma didactique ne requérait pas une absolue séparation entre la lecture et l'oralisation, mais ne demandait à l'institutrice que de rares lectures à haute voix lors de la présentation de certaines cartes. Quant aux élèves, ils ne devaient jamais rien lire à haute voix.

■ L'expérience de Chicago (1) : les débuts

Le fleuron de la méthode idéovisuelle, cependant, c'est sans conteste une expérience qui a été menée sur une large échelle dans les écoles publiques élémentaires de Chicago à partir de 1935. Elle était dirigée par J.E. McDade, Assistant Superintendant des écoles, et était fondée sur une séparation stricte entre la lecture et l'oralisation. McDade a commencé avec une seule classe, prise au hasard, en septembre 1935.

Toute l'année scolaire s'est déroulée sans qu'il n'y ait jamais eu de lecture orale. Sur les 40 enfants, 37 ont dépassé le niveau requis pour les écoles de Chicago et le score moyen de la classe à deux tests de lecture de fin d'année la situait à 7 mois et demi en avance par rapport au niveau requis (McDade, 1937). Comme il n'existait aucun groupe-contrôle, cela pourrait être dû à un effet de halo, sauf que le but de ce projet pilote était sans doute simplement de démontrer que l'adoption sur une grande échelle d'une méthode idéovisuelle était faisable et ne conduirait pas, en dépit du scepticisme ambiant, à un échec massif des enfants dans leur apprentissage de la lecture.

Au cours de l'année suivante, la méthode fut adoptée par une classe de débutants dans 21 écoles de la ville, soit, en tout, onze cents enfants. Au cours de l'année 1937-38, l'expérience impliqua plus de 3 000 élèves de 79 écoles, si l'on en croit le rapport annuel du Superintendant des Écoles de la ville de Chicago (Johnson, 1938). Johnson donna aussi à McDade une équipe de quatre animateurs chargés de démonstrations et tint différentes réunions publiques sur la méthode. Dans son rapport, il indiquait que sur un groupe de 178 élèves qui avaient débuté avec la méthode idéovisuelle en septembre 1936, 43% d'entre eux atteignaient un score-plafond dans le test qui leur avait été administré en fin de deuxième année, mais qu'en dépit de cela, la moyenne du groupe, calculée en « âge de lecture », montrait qu'il avait 5 mois d'avance sur la norme de Chicago. Il affirmait également que la méthode idéovisuelle éliminait le « langage intérieur » (la subvocalisation), tenait compte des différences individuelles, réduisait les retards et allait bien au-delà des exigences requises. Cependant, il ne justifiait pas l'absence persistante de groupes-contrôles et n'expliquait pas comment l'élimination du langage intérieur avait été prouvée.

Trois ans plus tard, McDade écrivait : *Le travail s'accroît sans cesse depuis 5 ans. La lecture non orale est maintenant en usage dans à peu près la moitié des écoles de Chicago et est introduite de plus en plus ailleurs.* (McDade, 1941, p.5)

La description que McDade fait de la méthode (pp.15-28) montre qu'elle reposait sur une règle absolue : « Ne jamais rien lire à haute voix aux enfants » et que son application exigeait pas mal d'imagination de la part des enseignants. Cela

commençait avec des cartons à placer près des objets appropriés, puis on passait à une étape massivement impérative : « Va vers la bibliothèque », « Prends un livre bleu », etc. Les mots-liens requéraient des pratiques spéciales : « Montre l'horloge et la fenêtre » (nous soulignons). La préparation orale pour de telles situations devait se faire dans le cadre de leçons séparées. Les enfants commençaient à utiliser des livres aussitôt qu'ils étaient prêts.

On peut juger par le paragraphe suivant des efforts qu'exigeait des enseignants une méthode qui s'en remettait largement à leurs intuitions :

Le mot que l'enfant ne connaît pas - Si un enfant dit « Je ne connais pas ce mot-là » et que vous le lui dites, il va alors probablement associer la forme écrite, alors si vivace dans son esprit, avec la forme orale que vous venez de prononcer. Ce n'est pas souhaitable. Aussi, il vaut mieux fermer le livre, commencer à parler du texte, en introduisant le mot inconnu plus d'une fois dans un contexte approprié. Alors, faites-le lui lire, et il le comprendra probablement. (McDade, 1941, p.25).

McDade spécifiait aussi qu'aucune lecture orale ne devait être pratiquée avant la 3^{ème} année (p.26) et que les parents étaient invités à coopérer en ne demandant jamais à leurs enfants de lire chez eux à haute voix (p.27).

Les parents ou l'enseignant doivent évidemment faire la lecture à leurs enfants, mais sans violer la règle « Jamais le mot écrit et le mot parlé en même temps » pour la simple raison que l'enfant ne regardera pas vraiment le texte pendant qu'il écoute les mots parlés. (McDade, 1941, p.27)

■ Critiques et défense

Cette méthode, bien sûr, n'alla pas sans provoquer des critiques. Le grand linguiste américain Bloomfield (1942), qui avait conçu sa propre méthode strictement linguistique pour apprendre à lire à son fils, critiqua incidemment la méthode non orale comme étant totalement contraire à la nature de l'écriture alphabétique ainsi qu'au processus de lecture tel qu'il doit être nécessairement acquis : mais ses arguments reposaient sur la ferme hypothèse, diamétralement opposée à celle de McDade, que toute lecture doit passer par le langage intérieur.

Une analyse beaucoup plus scientifique fut menée par Rohrer (1943). il affirma avoir découvert dans la méthode quatre hypothèses non démontrées et indémontrables, à savoir :

1. que la lecture concerne, par nature, le système nerveux central et non le système moteur ;
2. qu'une présentation sous une seule forme linguistique produisait un apprentissage plus rapide ;
3. qu'il ne se produisait pas d'associations stimulus-réponse entre situations non contiguës ;
4. que le langage était appris très rapidement et que la lecture pouvait l'être également.

Il concluait sur l'idée que la méthode n'avait aucune justification théorique et se montrait très critique envers les données statistiques de McDade. McDade (1944) répliqua, en discutant de toutes les hypothèses mises en avant par Rohrer et en insistant sur sa principale conviction concernant le caractère nuisible de la subvocalisation.

Une défense beaucoup plus élaborée fut entreprise par Buswell (1945). Il semble clair que celle-ci a été entreprise pour donner davantage de poids à la conception idéovisuelle. À l'époque, Buswell était le chercheur le plus connu dans le domaine de la lecture aux États-Unis, c'est grâce à lui si pratiquement tous les numéros des *Supplementary Education Monographs* étaient consacrés à la lecture, ses propres travaux de recherche compris. Cependant, il est tout aussi clair que Buswell n'était pas un observateur ni un consultant neutre. Il travaillait à Chicago et faisait partie du personnel de la School of Education de l'Université de Chicago. Qui plus est, sa description de la méthode non-orale est celle d'un adepte, d'un convaincu.

La lecture non orale est, par définition, une lecture silencieuse où on ne trouve aucune trace de subvocalisation ou de langage intérieur. (Buswell, 1945, p.4).

Comme il s'agissait d'une des allégations à évaluer, c'était loin d'être une déclaration désintéressée. Buswell commence son analyse de l'expérience de Chicago par quelques chiffres concernant son étendue (p.1) : en 1939, 470 classes étaient impliquées et à l'automne 1944, 137 des 346 écoles élémentaires de la ville. Tout compris, vers 1945, c'étaient

plus de 70 000 enfants qui avaient appris à lire grâce à la méthode non orale depuis 1935.

■ L'expérience de Chicago (2) : recherche

L'essentiel du rapport est constitué par une étude qui concerne 1 699 élèves de 32 écoles de Chicago (4 noires et 28 blanches) avec une diversité socio-économique représentative. Au sein de ce groupe, les comparaisons statistiques de Buswell se sont largement basées sur 930 élèves répartis en 465 paires assorties, chacune comprenant un enfant qui avait appris à lire en oralisant et l'autre sans oraliser. « *Sans oraliser* » signifie que l'élève a appris à lire avec la méthode expérimentale où aucune lecture orale n'était pratiquée (du moins en classe) en première et deuxième années. Une des curiosités de l'étude : les tests sur lesquels reposent les comparaisons statistiques ont été administrés alors que les enfants achevaient leur sixième année, autrement dit, quatre ans après que l'apprentissage expérimental soit terminé. Il s'agissait de vérifier la prédiction selon laquelle un apprentissage initial sans oralisation pouvait réduire de manière permanente la dépendance des enfants envers la subvocalisation.

Les résultats furent les suivants :

- ♦ À la fin de la sixième, les enfants « idéovisuels », apprenant sans oralisation, avaient un avantage moyen de 1,8 point à un test de performance en lecture. Ce résultat était statistiquement très significatif (Buswell, 1945, p.17, comme corrigé à partir de l'errata).
- ♦ La proportion d'enfants qui bougeaient leurs lèvres en cours de lecture était de 21 % pour ceux qui avaient appris en oralisant et de 18% pour les idéovisuels. Cette différence, constatée lors de l'examen des paires assorties de 17 écoles, n'était pas très significative.
- ♦ Comme dans les écoles de Chicago les meilleurs élèves pouvaient sauter une classe et les plus faibles pouvaient redoubler, il était possible d'estimer la progression scolaire générale du groupe expérimental et du groupe-contrôle. On ne constata pas de grandes différences parmi les élèves en avance ou ceux qui étaient restés dans la classe correspondant à leur âge, par contre il y avait une différence très

significative parmi les redoublants: 26,8% pour les élèves ayant appris en oralisant, 13,7% pour les idéovisuels.

- ♦ Les comparaisons des scores de lecture parmi les élèves les plus intelligents des deux groupes (au Q.I. supérieur à 114) et les moins intelligents (Q.I. sous 90) n'étaient pas significatives.

Il aurait été difficile de découvrir le moindre résultat significatif dans le cadre de la dernière comparaison, vu le nombre réduit de sujets, mais Buswell a interprété tous les résultats en faveur de la méthode expérimentale. Ni les élèves brillants ni les élèves lents n'étaient défavorisés par la méthode, et la masse des élèves moyens y recueillaient de meilleurs résultats, avec moins de redoublement et de subvocalisation.

■ Nouvelles critiques et déclin de la méthode

L'expérience et ses résultats sont passibles de plusieurs critiques. Premièrement, la différence de 1,8 point dans les scores de lecture n'a atteint un seuil significatif que grâce au très grand nombre de sujets considérés. Sur le plan pédagogique, elle semble tout à fait insignifiante.

Deuxièmement, la manière de mesurer le « *langage intérieur* » ne semble guère fiable et une différence de seulement 3% entre le groupe expérimental et le groupe contrôle, même si elle était avérée, n'est vraiment pas impressionnante.

Troisièmement, la différence concernant la progression scolaire générale (telle qu'évaluée par le taux de non-redoublements par an) pourrait très bien constituer un artefact du dispositif expérimental, à cause de l'absence de groupes-contrôles appropriés. Bien que les enfants de classes traditionnelles aient servi comme points de comparaison, ils ne permettent certainement pas un contrôle adéquat de l'effet de nouveauté de la méthode, ni de l'aide supplémentaire donnée aux enseignants de certaines classes expérimentales, ni de l'intérêt manifesté publiquement. Buswell a tenté de prévenir cette objection en insistant sur les difficultés que l'application de la méthode a rencontrées (pp.30-33) : manque d'enseignants formés à la méthode et manque de matériel adapté, ruptures dans les pratiques vu

le remplacement de certains enseignants, lectures oralisées à la maison et hostilité à l'égard de la méthode.

Malgré cela, Buswell a conclu que la méthode idéovisuelle devait produire de meilleurs résultats que l'apprentissage par oralisation et que l'expérience devait être poursuivie. Des publications sur le sujet ont continué de paraître jusqu'en 1953, mais par la suite, la méthode semble avoir été oubliée. C'est sans doute dans Smith et Dechant (1961, p. 186) qu'on trouve la dernière mention la signalant comme une méthode couramment utilisée.

■ La recherche de Mary Neville

Peut-être son abandon a-t-il été précipité par une expérience menée au Canada. Neville (1965, 1968) a testé l'hypothèse de l'apprentissage sans oralisation de manière un peu plus rigoureuse que les praticiens de Chicago. Dans trois classes parallèles, elle a lu avec des apprentis-lecteurs trois livres pour débutants. Elle a appris à une des classes à lire silencieusement, la seconde à lire en oralisant, la troisième, « *par écho* », les enfants lisant le texte à haute voix après l'avoir entendu lire par l'institutrice. L'apprentissage dura 6 semaines. À la fin du travail sur chaque livre, les enfants étaient testés individuellement sur leur lecture silencieuse (un micro dissimulé enregistrant les subvocalisations), leur lecture orale et leur compréhension. Aucune différence significative n'a été mise en évidence pour ce qui concerne la reconnaissance et l'identification de mots, pas plus que pour la compréhension, mais il s'est avéré que le groupe « *écho* » avait une lecture orale plus fluide et que les groupes à comportement manifeste (lecture orale et en écho) produisaient en fait moins de vocalisation au cours de la lecture silencieuse. Cette dernière découverte est particulièrement intéressante, vu qu'elle vient contredire directement la prédiction de l'école de Chicago.

Essayons de tirer quelques conclusions de tout cela. L'hypothèse la plus importante - certains diront la plus délirante - concernant la méthode idéovisuelle pratiquée à Chicago a été réfutée ou a perdu tout caractère plausible. Elle ne réduit pas la subvocalisation dans la lecture et il semble peu probable qu'elle donne au lecteur confirmé une meilleure fluidité. Il semble par ailleurs incroyable aujourd'hui que l'on ait recommandé aux parents de ne pas demander à leurs

enfants de lire à haute voix. En fait, les concepteurs de l'expérience de Chicago semblent avoir été tout particulièrement victimes de ce qui a été appelé « *l'erreur de la solution méthodologique unique* », autrement dit, l'idée qu'il existe un système susceptible de régler les problèmes de tous les apprenants pourvu qu'on l'applique avec rigueur. Or, il a été prouvé de manière répétée que la recherche de la méthode parfaite est un miroir aux alouettes.

■ Tendances et controverses

L'apprentissage de la lecture aux USA s'est montré particulièrement sensible aux modes pédagogiques et aux controverses entre leurs partisans. En Grande-Bretagne aussi, il y a eu des courants différents, avec des crises de panique concernant le niveau de performance en lecture et écriture des élèves, la presse conservatrice se lamentant habituellement sur une baisse de niveau désastreuse, qui est presque toujours attribuée à des méthodes « *à la mode* », ou « *innovantes* », voire même « *de gauche* » - mais toujours sans véritable preuve.

Une analyse de toutes les données disponibles tirées des études nationales de pilotage concernant les performances en lecture au Royaume-Uni depuis 1948 (Brooks, 1998) suggère que le niveau moyen des performances tout au long de cette période est resté en général très stable. Dans la plupart des cas, le niveau moyen n'a pas changé de manière significative d'une étude à l'autre. On constate occasionnellement certaines hausses, mais guère de baisses avérées. Une des seules baisses avérées s'est produite entre 1987 et 1991 en Angleterre et dans le Pays de Galles dans le niveau de performance moyenne des lecteurs de 8 ans - mais elle a été immédiatement suivie entre 1991 et 1995 par une hausse qui nous a ramenés au niveau de 1987.

La baisse de niveau entre 1987 et 1991 a été pour la première fois remarquée par un psychologue scolaire (Turner, 1990) qui l'a attribuée à la diffusion de la méthode qui utilisait de vrais livres dans l'apprentissage initial de la lecture. Cependant, il n'a jamais présenté que des preuves anecdotiques concernant la prétendue diffusion de cette approche ou concernant le fait que les méthodes phonétiques seraient moins utilisées qu'avant. Quand on a enquêté auprès des enseignants du degré inférieur sur le taux d'utilisation des

différentes approches, la principale découverte a été que la grande majorité des enseignants, selon leurs dires, utilisaient un mélange de méthodes et que très peu n'utilisaient qu'une seule approche (Cato et al., 1992).

Au cours des débats sur l'apprentissage du langage écrit et sur le niveau atteint par les élèves, il est courant que les défenseurs des approches « *traditionnelles* » soutiennent, comme Turner, que les approches « *innovantes* » ont conduit à une baisse de niveau. D'autre part, les défenseurs des approches « *innovantes* » maintiennent qu'elles sont, d'une façon ou d'une autre, meilleures ou plus appropriées, bien que ces revendications s'appuient très rarement sur le constat qu'elles ont permis d'améliorer le niveau des performances. Mais si un des camps avait raison dans la défense de son approche préférée et s'il s'était réellement produit au cours des années ou des décades précédentes un abandon des méthodes traditionnelles (tel que l'apprentissage des correspondances lettres-sons) au profit de méthodes innovantes (comme l'usage de vrais livres), alors on devrait s'attendre à percevoir l'impact d'un tel basculement dans les études nationales de pilotage.

La tendance générale serait à la baisse si les traditionnalistes avaient raison et à la hausse si les innovateurs avaient raison. Mais, comme nous l'avons vu, aucun de ces cas de figure n'est avéré : le niveau moyen est resté remarquablement stable. Donc ou bien le changement de méthodes a été moins répandu que certains ne l'ont prétendu, ou bien l'impact des différentes méthodes sur le niveau des performances nationales est faible. Il se peut également que ces deux propositions soient également vraies. Mais peut-être envisageons-nous une période trop longue pour comprendre le phénomène, peut-être qu'on comprendrait mieux la raison des variations de niveaux de performances entre 1987 et 1995 en cherchant au plus près de la période concernée. Alors on notera qu'à cette époque, il s'est produit, sur la scène éducative en Angleterre et au Pays de Galles, les deux phénomènes significatifs suivants :

- ♦ l'introduction d'un curriculum, d'un programme national.
- ♦ la proportion d'instituteurs quittant le métier a augmenté sèchement, passant de 9% en 1987 à un pic de 14% en 1990, les départs à la retraite constituant la deuxième cause des départs.

Le Programme national a été largement étoffé pour le degré inférieur, ce qui signifie qu'on a consacré moins de temps au langage écrit. Et en même temps, le départ d'un nombre inhabituellement élevé d'instituteurs a pu retentir négativement sur l'efficacité globale de l'enseignement.

Entre 1991 et 1995, ces deux facteurs ont moins joué. Le Programme national a été révisé, il n'était plus aussi surchargé et les enseignants, spécialement ceux du degré inférieur, s'y étaient accoutumés. Par ailleurs, le nombre de départs a chuté ; en 1993, il était juste sous les 8%.

Ces facteurs internes au système éducatif et spécifiques à la période envisagée pourraient parfaitement rendre compte de la baisse des performances moyennes en 3^{ème} année entre 1987 et 1991 et du retour au niveau de 1987 vers 1995.

■ Conclusions

Je conclurai mon propos par deux observations sur les méthodes d'apprentissage. Primo, la grande majorité des enfants semblent apprendre à lire quelle que soit la méthode utilisée par l'enseignant. Pour la plupart des enfants, l'approche idéovisuelle pourrait être intégrée dans la composition d'un mélange pédagogique judicieux.

Secundo : comme nous le savons tous, il y a cependant une certaine minorité d'enfants qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. C'est pour ces enfants-là qu'il faudrait trouver des méthodes bien ciblées, peut-être même inventées pour chaque circonstance. Trouver ce qui marche pour les lecteurs faibles constitue actuellement, me semble-t-il, la tâche la plus urgente pour la recherche en lecture.

Greg BROOKS (Traduction : Serge Terwagne) ■■■

Références

- **Adamik-Jászó A.** (2001). *A Magyar Olvasásantitász Története. (Literacy in Hungary - Past and Present.)*, Budapest : Osiris.
- **Barlow M.C.** (1928). « *The role of articulation in memorising.* » *Journal of Experimental Psychology*, 11, 306-12.
- **Bloomfield L.** (1942). « *Linguistics and reading* », *Elementary English Review*, 19, 125-30 and 183-6.
- **Brooks G.** (1984). « *The teaching of silent reading to beginners.* » in G. Brooks and A.K. Pugh (eds) *Studies in the History of Reading. Reading : Centre for the Teaching of Reading, University of Reading, and UK Reading Association*, 85-96.
- **Brooks, G.** (1998). « *Trends in standards of literacy in the United Kingdom, 1948-1996.* » *TOPIC*, issue 19 (Spring 1998), item 1.
- **Brooks, G., Schagen, I. And Nastat, P.** (1997). *Trends in Reading at Eight.* Slough : National Foundation for Educational Research.
- **Buswell, G.T.** (1945). *Non-Oral Reading - a study of ifs use in the Chicago Public Schools.* Chicago : University of Chicago Press.
- **Cato, V., Fernandes, C., Gorman, T.P. and Kispal, A. with White, J.** (1997). *Trends in Reading at Eight.* Slough : National Foundation for Educational Research.
- **Hamaïde, A.** (1922). *La méthode Decroly.* Brussels : Delachaux et Niestlé. English translation under the title *The Decroly Class.* London and Toronto: Dent (1925).
- **Johnson, W.H.** (1938). *Annual Report of the Superintendent of Schools for the Year 1937-1938.* Chicago : Chicago Board of Education.
- **Luke, E.** (1931). *The Teaching of Reading by the Sentence Method.* London : Methuen.
- **McDade, J.E.** (1937). « *A hypothesis for non-oral reading: argument, experiment and results.* » *Journal of Educational Research*, 30, 489-503.
- **McDade, J.E.** (1941). *Essentials Of Non-Oral Beginning Reading.* Chicago : Plymouth Press.
- **McDade, J.E.** (1944). « *Examination of a recent criticism of non-oral beginning reading.* » *Elementary School Journal*, 44, 343-51.
- **Neville, M.H.** (1965) *The effect of silent reading, oral reading and listening on accuracy and comprehension in beginning reading.* Unpublished master's thesis, University of Calgary.
- **Neville, M.H.** (1968). « *Effects of oral and echoic responses in beginning reading.* » *Journal of Educational Psychology*, 59, 362-9.
- **O'Brien, J.A.** (1921). *Silent Reading.* New York : Macmillan.
- **O'Brien, J.A.** (1926). *Reading : its psychology and pedagogy.* New York : Century.
- **Pintner, R.** (1913a). « *Inner speech during silent reading.* » *Psychological Review*, 20, 129-53.
- **Pintner, R.** (1913b). « *Oral and silent reading of fourthgrade pupils.* » *Journal of Educational Psychology*, 4, 333-7.
- **Pintner, R. And Gilliland, A.R.** (1916). « *Oral and silent reading.* » *Journal of Educational Psychology*, 7, 202-12.
- **Rohrer, J.H.** (1943). « *An analysis and evaluation of the 'non-oral' method of reading instruction.* » *Elementary School Journal*, 43, 415-23.
- **Smith, H.P. And Dechant, E.V.** (1961). *Psychology in Teaching Reading.* Englewood Cliffs, N.J. and London : Prentice-Hall.
- **Smith, N.B.** (1925). *One Hundred Ways of Teaching Silent Reading.* Yonkers-on-Hudson, N.Y.: World Book Co.
- **Watkins, E.** (1922). *How to Teach Silent Reading to Beginners.* Philadelphia and London : Lippincott.