

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE DÉBUTANTE
AU 20^e SIÈCLE : À LA RECHERCHE DE L'ÉQUILIBRE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR
GISELLE BOISVERT

AVRIL 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier mes deux merveilleuses directrices, Mathilde Cambron-Goulet et Line Laplante, qui ont su me guider dans cette aventure aussi brève qu'intense depuis l'automne 2016. Leur rigueur dans chacun de leur champ d'expertise ainsi que leur ouverture aux points de vue différents illustrent parfaitement cette approche équilibrée tant recherchée.

Je remercie également les professeurs qui ont évalué ce mémoire pour le temps qu'ils y ont consacré et pour les précieux conseils qu'ils m'ont offerts.

Je remercie ensuite mon amoureux, Guy, qui m'a incitée à entreprendre cette aventure, défiant le confort de la retraite.

Et pour finir avec le commencement, mes remerciements vont à ma mère, Jeanne, pour m'avoir donné le goût de la lecture et le goût d'apprendre ce qui se trouve dans les livres.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
TABLE DES MATIÈRES	i
LISTE DE FIGURES	iv
LISTE DES TABLEAUX	iv
RÉSUMÉ	1
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÈMES DE LECTURE CHEZ DES ADULTES SCOLARISÉS	3
1.1 La lecture débutante : une question qui mérite toute notre attention	6
1.2 Les interactions méconnues entre les doctrines pédagogiques, les recherches scientifiques et l'enseignement de la lecture débutante	12
1.2.1 Avant le 20 ^e siècle : les savoirs d'expérience des enseignants	12
1.2.2 La recherche scientifique sur l'enseignement de la lecture	14
1.2.3 La littératie : un enjeu sur le plan social	17
1.3 Plan de l'étude	19
1.4 Méthodologie	20
PARTIE I CADRE CONCEPTUEL ENSEIGNEMENT – LECTURE – LITTÉRATIE	23
CHAPITRE II ENSEIGNEMENT : DÉFINITION CONCEPTUELLE ET PROBLÈME PRATIQUE	24
2.1 Le langage de l'éducation	25
2.2 L'enseignement et l'apprentissage	28
2.3 L'éducation et l'apprentissage	31
2.3.1 Dewey et l'action de l'enfant qui apprend	31
2.4 L'éducation et l'enseignement	35
2.5 Le contenu de l'enseignement et de l'apprentissage	39
2.5.1 Enseigner des faits, apprendre que.....	39

2.5.2	Enseigner l'action : apprendre à faire	40
2.5.3	Reboul et le savoir-faire	41
2.5.4	Le savoir.....	44
2.6	L'enseignement et l'apprentissage : deux faces de la même médaille....	47
2.7	L'enseignement de la lecture.....	50
2.7.1	L'enseignement de l'action de lire	51
CHAPITRE III	LECTURE – SAVOIR-LIRE – LITTÉRATIE	57
3.1	La démocratisation de l'écrit, l'apparition du lecteur	60
3.2	L'analphabétisme et la scolarité obligatoire.....	63
3.3	L'approche cognitive : les processus cognitifs impliqués dans l'activité de lecture	64
3.4	La littératie	67
PARTIE II	HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE	73
CHAPITRE IV	ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE JUSQU'AU MILIEU DU 20^e siècle	74
4.1	La méthode épellative et les débuts de l'école primaire.....	74
4.2	La méthode syllabique	78
4.3	L'Éducation nouvelle et la méthode globale.....	84
4.4	La méthode syllabique dans le contexte scolaire français après la Seconde Guerre mondiale	91
4.4.1	Méthode syllabique, lecture à voix haute et compréhension du texte	93
CHAPITRE V	CENTRÉ SUR LE CODE, CENTRÉ SUR LE SENS et RECHERCHE SCIENTIFIQUE	96
5.1	Méthodes centrées sur le sens.....	97
5.2	Méthodes centrées sur le code	98
5.3	Comparaison des méthodes.....	99
CHAPITRE VI	FIN DU 20^e SIÈCLE : ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE ENTRE SCIENCE ET POLITIQUE	104
6.1	Le contexte scolaire américain du milieu du 20^e siècle	104

6.1.1	La « révolution cognitive » et la psycholinguistique	106
6.1.2	Le « whole language » : doctrine pédagogique du 20 ^e siècle	111
6.1.3	Les apports du « whole language »	116
6.1.4	Approche fondée sur la science ou doctrine pédagogique ?	118
6.2	Le contexte scolaire français dans les années 1960 : Lire c'est comprendre.....	122
6.3	L'approche équilibrée et le déclin du « whole language », à la fin du 20^e siècle	125
6.3.1	Les années 1990: Beginning to Read, Thinking and Learning about Print....	127
6.3.2	L'approche équilibrée et la littératie.....	130
6.3.3	La fin du 20 ^e siècle : le déclin du « whole language »	133
6.4	La lecture débutante : entre la science et la politique	138
6.4.2	Le débat sur les méthodes en France.....	141
CHAPITRE VII CONTEXTE SCOLAIRE QUÉBÉCOIS DEPUIS 1960		143
7.1	Le <i>Programme de formation de l'école québécoise</i> (2000), la pratique de lecture et la pratique d'apprentissage de la lecture	148
7.2	Le PFÉQ et l'identification des mots.....	149
7.3	Le PFÉQ et l'approche « whole language »	151
CONCLUSION.....		154
RÉFÉRENCES		157

LISTE DE FIGURES

Figure 2.1	Enseigner et apprendre, selon Hirst, Peters, Reboul et Scheffler	48
Figure 4.1	La conception de l'enseignement de la lecture qui sous-tend la méthode syllabique	83
Figure 4.2	La conception de l'enseignement de la lecture qui sous-tend la méthode globale	89
Figure 6.1	La conception de l'enseignement de la lecture qui sous-tend l'approche « whole language »	117
Figure 6.2	La conception de l'enseignement de la lecture qui sous-tend l'approche équilibrée	131

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 4.1	Caractéristiques des méthodes épellative et syllabique en France au début du 20 ^e siècle	82
Tableau 4.2	Principes de l'éducation nouvelle selon Chatelain et Cousinet (1966)	87
Tableau 5.1	Principes de l'enseignement de la lecture des méthodes centrée sur le sens (Chall 1967)	98
Tableau 6.1	Postulats de Smith et conséquences sur l'enseignement de la lecture	111
Tableau 6.2	Caractéristiques du « whole language » en lien avec les principes de l'Éducation nouvelle (Pressley 2006 [1998])	113
Tableau 6.3	Pratiques pédagogiques associées au « whole language » selon Pressley 2006	116
Tableau 6.4	Les hypothèses du « whole language » et les données de la recherche selon la synthèse d'Adams (1990)	130
Tableau 6.5	Stratégies d'identification des mots écrits selon Routman (Pressley 2006)	137
Tableau 7.1	Stratégies de reconnaissance et d'identification des mots (<i>Progression</i> : 71)	151

RÉSUMÉ

Les difficultés persistantes en lecture chez des adultes scolarisés pendant plus de dix ans nous incitent à étudier la façon dont l'école encadre cet apprentissage, crucial dans la société actuelle. La présente recherche vise à étudier les pratiques d'enseignement de la lecture débutante puisque tout indique qu'une proportion importante des difficultés de lecture s'installe dès le début de la scolarité. Nous avons ainsi comparé l'histoire de la recherche scientifique sur l'enseignement de la lecture débutante dans la seconde moitié du 20^e siècle, avec l'histoire des doctrines pédagogiques les plus influentes pendant cette période. À partir d'une analyse conceptuelle de l'enseignement et d'un aperçu des différentes perspectives qui définissent la lecture au 20^e siècle, nous avons pu mettre en évidence que ces doctrines pédagogiques mettent l'accent sur certains aspects de l'enseignement et de la lecture qui ne sont pas nécessairement en concordance avec les données de la recherche scientifique. Il ressort de ce mémoire que même si le consensus est fort parmi les chercheurs sur les pratiques pédagogiques qui favorisent l'apprentissage de la lecture, d'autres dimensions liées aux doctrines pédagogiques peuvent faire en sorte que ces données de la recherche ne seront pas incluses dans un programme d'enseignement de la lecture, comme c'est le cas au Québec pour le Programme de formation de l'école québécoise.

MOTS-CLÉS : Enseignement de la lecture, enseignement, lecture, histoire de l'enseignement de la lecture, « whole language »

INTRODUCTION

La constatation de difficultés de lecture chez des adultes qui ont fréquenté l'école obligatoire pendant plus de dix ans a provoqué un choc dans les sociétés occidentales lors des évaluations internationales produites à la fin du 20^e siècle. Comment expliquer que l'instruction universelle et obligatoire n'ait pas réussi à généraliser la compétence en lecture? Se pourrait-il qu'une partie de l'explication de ce phénomène préoccupant se trouve dans les pratiques de l'école elle-même? En effet, les doctrines pédagogiques et les réformes qu'elles ont inspirées ont marqué les pratiques d'éducation pendant ce siècle, tout autant que le développement considérable de la recherche scientifique qui a étudié les processus cognitifs impliqués dans la lecture ainsi que les effets des différentes approches utilisées pour son enseignement.

Le tout début de la scolarisation apparaît comme une période sensible à cet égard, puisque tout indique que qu'une proportion importante des difficultés de lecture des adultes sont présentes dès le début de l'apprentissage. C'est également le début de l'apprentissage de la lecture qui a été le plus étudié par la recherche. La présente recherche se propose ainsi d'examiner l'interaction entre le développement des doctrines pédagogiques et l'évolution de la recherche sur l'enseignement de la lecture débutante dans la seconde partie du 20^e siècle.

Pour ce faire, nous avons mis en relation l'histoire des recherches sur l'enseignement de la lecture débutante, à partir des principales synthèses qui les rapportent, et l'histoire des doctrines pédagogiques les plus influentes pendant cette période.

Cet ouvrage comporte sept chapitres regroupés en deux parties. Le premier chapitre présente la problématique à laquelle la recherche veut répondre, soit le décalage existant entre l'évolution des données issues de la recherche scientifique sur l'enseignement de la lecture débutante et l'évolution des pratiques de cet enseignement, ainsi que la méthodologie utilisée, inspirée de l'historiographie.

La première partie, constituée des chapitres deux et trois, présente les concepts qui seront repris dans le reste de l'étude. Le chapitre deux propose une analyse conceptuelle d'« enseignement » contrasté avec « éducation » et « apprentissage ». Un schéma représente les différentes composantes du concept ainsi que leurs interactions. Ce schéma sera par la suite repris pour illustrer les composantes privilégiées par les différentes approches de l'enseignement de la lecture débutante. Le chapitre trois présente une analyse des différentes conceptions de l'acte de lire selon des angles littéraire, psychologique et sociolinguistique, conceptions qui se retrouvent imbriquées dans les différentes approches de l'enseignement de la lecture.

La seconde partie, constituée des chapitres quatre, cinq et six, propose un portrait historique de l'évolution de l'enseignement de la lecture débutante à partir de l'historiographie disponible, qui concerne essentiellement la France, la Suisse et les États-Unis. Le chapitre quatre retrace cette évolution, depuis les débuts de l'école publique en France jusqu'à la mise en place des deux approches concurrentes, l'une « centrée sur le code » et l'autre, « centrée sur le sens », au début du 20^e siècle, dans le contexte du mouvement de l'Éducation nouvelle. Le chapitre cinq présente l'évolution des méthodes « centrées sur la code » et de celles « centrées sur le sens », aux États-Unis et en France, dans la première moitié du 20^e siècle. Au chapitre cinq, nous examinons la comparaison des méthodes centrées sur le code et de celles centrées sur le sens à partir de la première synthèse de la recherche sur l'enseignement de la lecture qui en a évalué les avantages respectifs. Le chapitre six présente la polarisation du débat sur le rôle de l'école et sur l'enseignement de la lecture, à la fin du 20^e siècle, à partir d'une nouvelle proposition sur l'enseignement de la lecture débutante, le « whole language », ainsi que des synthèses de recherches qui ont été produites pendant cette période.

Finalement, au chapitre sept, en conclusion, nous utilisons le schéma présenté dans la première partie pour analyser l'évolution de la conception de l'enseignement de la lecture débutante au Québec depuis la Révolution tranquille.

CHAPITRE I

PROBLÈMES DE LECTURE CHEZ DES ADULTES SCOLARISÉS

Ce projet de recherche porte sur l'évolution des conceptions de l'enseignement de la lecture depuis le milieu du 20^e siècle. Il vise à expliquer cette évolution en portant attention au contexte historique dans lequel elle se produit, ainsi qu'au développement de la recherche sur la lecture et plus spécifiquement sur le « savoir-lire » et la notion de littératie qui lui est contemporaine.

En effet, le développement de la littératie est au cœur de la mission de l'école et la maîtrise des bases de la lecture, « le savoir lire », constitue la clé d'entrée dans la littératie. Toutefois, les grandes enquêtes internationales menées, par exemple, par l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), ont mis en lumière le fait qu'après plusieurs décennies d'accès universel à l'école dans les sociétés industrialisées, bon nombre d'adultes, au terme d'une scolarisation de plus de dix ans, rencontrent encore des problèmes importants avec la compréhension de textes (OCDE, 2009, 2012).

Le Québec ne fait pas exception à cette situation préoccupante où les systèmes scolaires modernes ne semblent pas pouvoir conduire la totalité de leur population à une véritable maîtrise de la compréhension de l'écrit. Pourtant, c'était bien l'intention des grandes réformes du milieu du 20^e siècle lorsqu'on a mis en place le système moderne d'éducation que l'on connaît aujourd'hui. Cette modernisation, dont le Rapport Parent est le document fondateur, avait des visées politiques quant à la démocratisation de l'éducation, des visées économiques quant à la formation d'une main d'œuvre plus qualifiée, et s'inscrivait dans une nouvelle philosophie de l'éducation qu'on voulait « centrée sur la personne » et privilégiant une « pédagogie active » (Corbo, 2016, p. 18). Notre projet vise à comprendre comment les différentes doctrines pédagogiques qui ont marqué le 20^e siècle ont pu influencer l'évolution de l'enseignement de la lecture en se combinant avec les savoirs pratiques et théoriques sur cet enseignement ou en contredisant ceux-ci.

La prise de conscience du problème du faible niveau de littératie chez la population adulte dans les pays occidentaux a mené des chercheurs à établir un lien entre ce problème et les premières étapes de l'apprentissage de la lecture (par ex. : Desrochers, 2009). C'est pourquoi nous étudierons l'évolution de l'enseignement de la lecture en concentrant notre attention sur la lecture débutante. Au moyen d'une analyse documentaire et d'une recension d'écrits, nous visons à comprendre la façon dont les différents facteurs politiques, scientifiques et sociaux contribuent à l'élaboration et à l'évolution de l'enseignement de la lecture débutante depuis le milieu du 20^e siècle.

La maîtrise de la langue écrite, et en particulier la compréhension du sens que celle-ci sert à véhiculer par le biais de la lecture, est certainement un but central de l'école, et elle est devenue une nécessité dans la société contemporaine. Les pays occidentaux, qui avaient tous instauré la scolarité obligatoire entre le début du 19^e siècle et le milieu du 20^e siècle (Matasci, 2015, p. 191-192), et qui affichaient des taux de près de 100% de scolarisation primaire, ont subi un choc lorsque des enquêtes internationales ont mesuré le niveau réel de compétence en littératie chez les adultes ainsi scolarisés. On découvrait alors que jusqu'à 50% des adultes scolarisés dans ces systèmes d'éducation ne démontraient pas un niveau de compétence en lecture considéré fonctionnel (OCDE, 2012).

Par exemple, au Québec, le *Programme d'évaluation des compétences d'adultes* (PEICA – OCDE, 2014) indique que 53% des adultes québécois de 16 à 65 ans sont au niveau 2 ou moins en littératie sur cinq niveaux possibles (Desrosiers, Nanhou, Ducharme, Cloutier-Villeneuve, Gauthier et Labrie, 2015, p. 70). Le niveau 2 est défini comme le fait d'être « en mesure d'intégrer au moins deux informations » et de « faire des inférences de faible niveau » (Desrosiers *et al.*, 2015, p. 45). Une tâche de niveau 2 serait par exemple de « trouver sur une page Internet le numéro de téléphone de l'organisateur d'un événement » (Desrosiers *et al.*, 2015, p. 45). Ceci signifie que plus d'un adulte québécois sur deux n'est pas capable de réaliser une tâche de lecture plus complexe que de trouver un numéro de téléphone. Ces adultes qui se situent au niveau 2 ou moins sont considérés comme « analphabètes fonctionnels », car leur

compétence en lecture ne leur permet pas de réaliser bon nombre de tâches dans lesquelles l'écrit est présent dans la société actuelle.

Ces évaluations portent sur des adultes qui, souvent, n'ont pas complété leur scolarité secondaire, ce qui pourrait laisser croire que leurs difficultés avec l'écrit sont apparues plus tard, lorsque les tâches de lecture sont devenues plus complexes, mais la nature de ces difficultés les relie à la lecture débutante. En effet, une évaluation spécifique des compétences en lecture d'adultes qualifiés d'analphabètes fonctionnels révèle que ceux-ci présentent un profil d'apprentissage similaire à celui d'apprentis lecteurs du primaire en étant, par ailleurs, moins performants sur les dimensions de la conscience phonémique, de la maîtrise des correspondances graphème-phonème et du décodage des mots nouveaux (Desrochers, 2009). Or, ces habiletés de base sont hautement sollicitées au tout début de l'apprentissage de la lecture (Laplante, Brodeur, Chapleau, Desrochers, Fejzo, Gagné, Godard et Mercier, 2016). Ces données convergent avec un constat du ministère de l'Éducation du Québec à l'effet qu'une forte majorité des jeunes adultes non diplômés avaient déjà accumulé du retard à l'âge de sept ans (MEQ, 1997). Il semble donc que pour comprendre ces difficultés liées à l'écrit, il faut apporter une attention particulière aux premiers apprentissages de la lecture.

Ainsi, les difficultés rencontrées par les adultes au regard de la lecture, telles que révélées par des enquêtes internationales sur les populations, peuvent être reliées au début de l'apprentissage de la lecture. Le problème scolaire de nombre d'enfants et d'adolescents qui ont des difficultés de lecture ainsi que la proportion de décrocheurs qui présentent de telles difficultés depuis le début de la scolarisation pointent également dans le même sens. Un récent document du ministère de l'éducation du Québec révèle que près des deux tiers des élèves qui quittent l'école sans avoir obtenu leur diplôme ne satisfont pas aux exigences relatives à la langue d'enseignement (MEESR, 2015).

1.1 La lecture débutante : une question qui mérite toute notre attention

Dans plusieurs pays, l'enseignement de la lecture est encadré par des programmes gouvernementaux de l'éducation. Au Québec, par exemple, le *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2006a) et la *Progression des apprentissages en français* (Gouvernement du Québec, 2009) définissent les connaissances et les compétences que les élèves doivent acquérir. De plus, un autre document ministériel, *L'approbation du matériel didactique* (Gouvernement du Québec, 2006b) définit, sur la base des documents précédents, les critères auxquels doit se conformer le matériel de base utilisé en classe pour recevoir l'approbation ministérielle.

Par ailleurs, dans la *Progression des apprentissages en Français* (Gouvernement du Québec, 2009), il est stipulé que la *Loi sur l'instruction publique* laisse aux enseignants le choix des « modalités d'intervention pédagogique » (Gouvernement du Québec, 2009, p. 1), ce qui laisse ouverte la possibilité de choix, à la fois pour les enseignants individuellement et pour les équipes pédagogiques dans les écoles, lorsque vient le moment de déterminer ces modalités, qu'il s'agisse de l'utilisation spécifique du matériel de base ou de matériel complémentaire. En somme, des choix qui affecteront l'enseignement de la lecture débutante, et conséquemment l'apprentissage des élèves, sont effectués à plusieurs niveaux du système d'éducation. Tout d'abord, des choix sont opérés par le gouvernement qui produit les programmes; ensuite, dans les écoles qui peuvent choisir du matériel complémentaire au matériel approuvé; et finalement, de manière individuelle par les enseignants qui ont le dernier mot sur les modalités d'intervention pédagogique qui seront mises en œuvre dans leur classe. Sur quelles bases s'établissent ces choix? Quelles conceptions de la lecture ou de l'enseignement recouvrent-ils? Quelles visées sociales ou politiques les orientent?

Les raisons qui concourent à de tels choix varient selon les pays. Ainsi, en France, le débat porte sur les « méthodes », terme qui désigne le matériel pédagogique édité de façon privée pour l'usage en classe (Chartier, 2015, p. 73). Or une méthode contient généralement l'énoncé d'une conception de la lecture, une progression des apprentissages ainsi que des exercices ou des activités regroupés dans un manuel

destiné à l'élève. Ainsi, la méthode « syllabique » s'oppose, en France, à la méthode « mixte », les tenants de chacune des deux méthodes jugeant la méthode de leurs adversaires responsable des difficultés manifestes des élèves, le débat prenant même une tournure politique opposant la droite et la gauche (Chartier et Hébrard, 2000; Chartier, 2015; Deauviau, Reichstadt et Terrail, 2015; Terrail, 2002, 2006). Aux États-Unis, on nomme plutôt « programme » ce matériel pédagogique destiné à l'enseignement de la lecture débutante. Chall, dans les années 1960, classait déjà ces programmes en deux catégories, soit les programmes « centrés sur le code » et ceux qui sont « centrés sur le sens » (Chall, 1967). Le débat américain porte sur les fondements scientifiques de telles méthodes de même que sur les résultats obtenus par les élèves en fonction de l'utilisation de l'une ou de l'autre (Chall, 1967, 1996 ; Stanovich, 2000).

Le Québec disposant d'un programme ministériel qui sert notamment à approuver le matériel pédagogique, le débat sur la lecture débutante se produit principalement au moment de réformes au cours desquelles un nouveau programme d'études est proposé. Lors de la dernière réforme des années 2000, le débat portait essentiellement sur les compétences et sur le constructivisme (Baillargeon, 2006, 2007, 2008, 2009 ; Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005 ; Boutin, 2007, 2008 ; Boutin et Julien, 2000 ; Gagné, 2008 ; Gagnon, 2007 ; Pierre, 2008), de sorte que la question de la lecture débutante a retenu peu d'attention médiatique, cet écho étant souvent limité à des revues professionnelles (Pierre, 2003a, 2003b).

Malgré les différences dans les contextes sociaux dans lesquels se déroulent les débats sur les approches à privilégier pour l'enseignement de la lecture débutante, notre question porte sur les courants sous-jacents qui les animent. En effet une distinction se fait, dans un premier temps, entre une approche qui se centre davantage sur les caractéristiques de l'écrit, le code, et une approche qui se centre plutôt sur le sens du message véhiculé par le texte. Bien que les méthodes ou les approches se répartissent dans les faits sur un continuum entre ces deux pôles, pour les fins de la présente recherche, nous emploierons la distinction entre, d'une part, les méthodes

reliées à une approche « centrée sur le code » et, d'autre part, les méthodes reliées à une approche « centrée sur le sens ».

La principale caractéristique des approches « centrées sur le code » est de définir la lecture débutante comme étant la période où l'élève doit apprendre à décoder les symboles écrits, c'est-à-dire qu'apprendre à lire, selon cette perspective, consiste à apprendre à mettre en correspondance les éléments de la langue écrite — lettres ou graphèmes — avec les éléments de la langue orale — sons ou phonèmes. Dans les méthodes se rattachant à cette approche, les leçons s'organisent autour de la présentation d'un élément du code, la syllabe, ou de la correspondance graphème-phonème. Les leçons suivent une progression systématique et offrent des exercices qui permettent aux élèves d'apprendre le fonctionnement du code alphabétique. On peut y retrouver des phrases simples qui servent à mettre en pratique une correspondance spécifique qui a fait l'objet d'un enseignement. Un exemple québécois d'une méthode « centrée sur le code » est la méthode *Forest-Ouimet*, qui a été la plus largement utilisée dans les écoles primaires jusque dans les années 1970 (Forest et Ouimet, 1966 [1935]). Dans le manuel de l'élève, on retrouve des phrases très simples destinées à l'apprentissage d'un élément de la langue comme « Léo a la pipe de papa », pour la lettre « p », « Lili a une rame », pour la lettre « r » (Lebrun, 2006).

Pour leur part, les approches « centrées sur le sens », souvent appelées « globales », partent du principe que l'apprenti lecteur doit être orienté, dès le début de son apprentissage de la lecture, vers la recherche du sens véhiculé par le texte. Selon la définition de la lecture retenue dans cette approche, « lire c'est comprendre », de sorte qu'apprendre à lire c'est apprendre à comprendre les textes. Une méthode fondée sur une approche centrée sur le sens n'inclut pas au départ l'enseignement d'unités sublexicales dépourvues de sens, comme les lettres et les syllabes. Les leçons sont organisées autour d'une histoire complète, initialement lue oralement par l'enseignant, dont on extrait certains mots qui seront appris comme des entités visuelles globales, reliées directement à leur sens, sans passer par l'analyse en lettres et en syllabes. Dans cette approche, les textes doivent être « authentiques », c'est-à-dire qu'ils ont

été écrits dans un but de communication et non pour soutenir un exercice scolaire. La méthode globale pure a été peu utilisée au Québec, tout comme en France (Giasson, 1983; Deauviau, Reichstadt et Terrail, 2015), mais certains de ses principes sont repris par les programmes ministériels québécois depuis 1980, et se retrouvent encore aujourd'hui dans les normes ministérielles : la stratégie « reconnaître instantanément (sans analyse) les mots », recommandée dans la *Progression des apprentissages en français*, en constitue un exemple (Gouvernement du Québec, 2009, p. 71). Cette stratégie s'appuie sur le postulat qu'on peut apprendre à lire en reconnaissant « globalement » les mots sans passer par l'analyse de ceux-ci en lettres et syllabes.

Le débat sur les méthodes, au-delà des différentes conceptions de la lecture, est aussi étroitement relié aux valeurs véhiculées par les manuels de base de même qu'aux visées politiques qui ont entouré leur adoption. Ainsi, les méthodes « centrées sur le code » des années 1960, au Québec, ont été rejetées autant, sinon plus, à cause de stéréotypes sur les rôles sexuels ou du contenu religieux des manuels que pour leur approche « centrée sur le code » (Gagnon, 1999 ; Lebrun, 2006). La méthode Forest-Ouimet, qui était de loin la plus utilisée au moment de la commission Parent, dans les années 1960, a été durement critiquée pour « sa morale infantilisante, son vocabulaire pauvre et ses explications simplistes » (Lebrun, 2006, p. 77). Ainsi les approches centrées sur le code ont été rejetées en même temps que les valeurs véhiculées dans les manuels qui servaient à soutenir leur application et qui leur conféraient un parfum de traditionalisme rebutant.

Au contraire, les approches « centrées sur le sens » s'harmonisent avec la préoccupation présente dans toutes les réformes des systèmes d'éducation occidentaux depuis les années 1960, celle de prendre en compte les intérêts de l'enfant (Chall, 1967, p. 14 ; Corbo, 2016, p.18). Au Québec, ce sont ces valeurs, liées aux visées réformistes des années 1960 et 1970, plus que des raisons didactiques, qui ont présidé à l'adoption de plusieurs principes des méthodes « centrées sur le sens » dans les programmes ministériels de français, à partir de 1979 (Lebrun, 2006, p. 82).

Pour les mêmes raisons, le débat sur les méthodes, en France comme aux États-Unis, a pris des dimensions politiques (Chall, 1967; Deauvieu *et al.*, 2015). Les approches « centrées sur le sens » sont ainsi considérées « progressistes », alors que les approches « centrées sur le code » sont vues comme traditionalistes et conservatrices (Garcia, 2013, p. 23 ; Morais, 2016, p. 143 ; Terrail 2002, 2006). Cette politisation et ces jugements de valeur sur les méthodes ne facilitent pas le choix de l'enseignant même lorsqu'il s'agit du choix du matériel complémentaire, puisque celui-ci, tout comme le matériel qui a reçu l'approbation ministérielle, sous-tend de tels jugements de valeur.

Ainsi, une enseignante voulant compléter l'utilisation d'un manuel de base, qui hésiterait entre l'ajout d'un enseignement systématique des correspondances graphème-phonème, non prévu dans le programme, ou d'un projet incorporant la littérature jeunesse, pourrait être influencée dans son choix par son jugement sur l'apport de l'un ou à l'autre à la motivation de ses élèves. Pressley (2006) rapporte ainsi le cas d'enseignantes qui, placées devant un tel choix d'intégrer l'enseignement des correspondances graphème-phonème dans une approche centrée sur le sens, hésitaient à le faire de peur de nuire au meilleur intérêt des enfants comme l'affirment des tenants radicaux des approches centrées sur le sens (Pressley, 2006, p. 41).

C'est dans ce contexte déjà complexe qu'au-delà, voire en complémentarité des jugements de valeur portés sur les différentes approches, il faut se questionner sur la façon dont les données issues de la recherche sur la lecture et sur l'enseignement de la lecture sont mises à contribution dans l'élaboration des programmes et des méthodes d'enseignement de la lecture débutante. En effet, des recherches sur l'enseignement de la lecture débutante ont été réalisées, principalement aux États-Unis, depuis la deuxième moitié du 20^e siècle ; toutefois leurs résultats demeurent encore assez peu connus dans le milieu scolaire, qui demeure partagé entre deux approches qui s'opposent. Or, plutôt que de privilégier un des deux côtés de la dichotomie entre « code » et « sens », le consensus qui se dessine dans le domaine de la recherche depuis le tournant du 21^e siècle s'inscrit dans une approche dite « équilibrée » qui consiste à enseigner systématiquement le code (les

correspondances entre les graphèmes et les phonèmes) dans une perspective de recherche de sens (Adams, 1990 ; Chall, 1967, 1996 ; Laplante *et al.*, 2006 ; National Reading Panel, 2000 ; Pierre, 1990, 2003a ; Pressley et Allington, 2014 [1998]).

Ainsi, alors que le consensus scientifique qui se dessine appelle à transcender les oppositions entre les approches centrées sur le code et les approches centrées sur le sens, la présente étude vise à comprendre comment s'est construite une telle opposition et quelles sont les raisons pour lesquelles cette dichotomie perdure, ce qui n'a jamais fait l'objet d'une étude scientifique. Les travaux cités jusqu'à présent nous permettent toutefois de constater que les choix qui président à l'enseignement de la lecture débutante, qu'ils s'opèrent au niveau de l'élaboration des programmes et de l'approbation du matériel, ou au niveau de la pratique de l'enseignement, peuvent subir des influences politiques et ne reposent pas uniquement sur une conception de la lecture et de son enseignement éclairée par la recherche ou par l'expérience (Adams, 1990 ; Chall, 1967, 1996 ; Chartier, 2015 ; Laplante *et al.*, 2006). Elles peuvent également subir des influences politiques qui s'inscrivent dans un mouvement de société plus large qui dépasse le domaine scolaire (Chartier, 2015 ; Garcia, 2013 ; Terrail, 2002, 2006 ; Morais, 2016). Notre projet, qui se propose de clarifier ces influences dans une perspective historique, présente ainsi une grande pertinence sur le plan professionnel. Une meilleure compréhension des motifs qui président aux choix des enseignantes et des enseignants concernant les modalités d'intervention pédagogique visant la lecture débutante devrait permettre à ceux-ci de procéder à des choix plus éclairés, et par conséquent, de favoriser chez les élèves l'apprentissage du « savoir lire » et le développement de la littératie.

Dans le cadre du présent mémoire, nous voulons mettre en relation les études qui décrivent le contexte historique et social dans lequel se sont développées les différentes conceptions de la lecture débutante et de son enseignement entre la fin du 19^e siècle et les années 1990 et les études qui rapportent les recherches scientifiques sur l'enseignement de la lecture, dont les premières synthèses ont été produites au milieu du 20^e siècle.

1.2 Les interactions méconnues entre les doctrines pédagogiques, les recherches scientifiques et l'enseignement de la lecture débutante

En mettant en parallèle les recherches sur l'histoire des doctrines pédagogiques et l'histoire de l'enseignement de la lecture débutante d'une part, et l'histoire de la recherche scientifique sur l'enseignement de la lecture débutante d'autre part, il nous sera possible de relier l'utilisation d'une méthode ou d'un programme d'enseignement de la lecture débutante à la recherche scientifique ou à l'adoption d'une doctrine pédagogique donnée. Nous pourrions également mettre en lumière les interactions entre les doctrines pédagogiques et la recherche scientifique sur l'enseignement de la lecture débutante.

1.2.1 Avant le 20^e siècle : les savoirs d'expérience des enseignants

Des historiens et des sociologues ont analysé récemment les doctrines pédagogiques et les courants politiques dans lesquels sont définis le rôle de l'école et le but de l'éducation, qui sont susceptibles d'avoir influencé l'évolution des conceptions de la lecture débutante. Les travaux de Chartier (2015), ainsi que de ceux de Hofstetter (2010) et de Hofstetter et Schneuwly (2006a) de l'Équipe de recherche sur l'histoire des sciences de l'éducation (ERHISE) nous permettent de tracer ce portrait historique des doctrines pédagogiques dominantes entre la fin du 19^e siècle et la fin du 20^e siècle. Ainsi, Chartier (2015) trace le portrait de l'évolution de l'enseignement de la lecture à travers l'histoire de l'école primaire en France depuis le 16^e siècle jusqu'au début du 20^e siècle. À partir des documents officiels publiés pendant cette période, elle retrace les pratiques des instituteurs de l'école primaire, dont la profession prend forme pendant la même période. C'est dans cette pratique elle-même que la conception de l'enseignement de la lecture débutante a commencé à évoluer, passant de la « méthode épellative » à la « méthode syllabique ». Dans la méthode épellative, l'accent est mis sur les lettres de l'alphabet qui sont nommées successivement pour épeler les mots (on prononce donc le nom de chaque lettre et non le son de celle-ci). La lecture n'est alors possible que parce que les textes sont mémorisés intégralement et récités plutôt que lus, les lettres servant tout au plus d'aide-mémoire (Chartier,

2015, p. 66). La méthode syllabique apporte l'avantage de prendre appui sur la langue orale, maîtrisée par les enfants, pour la mettre en correspondance avec la langue écrite au moyen des syllabes, des unités communes à l'une comme à l'autre. À la fin du 19^e siècle, la méthode syllabique, issue des savoirs d'expérience des instituteurs, remplace la méthode épellative dans la plupart des écoles primaires françaises (Chartier, 2015, p. 124-125). Cette étude de Chartier nous donne un bon aperçu de l'évolution des savoirs pratiques des enseignants bien qu'elle se situe spécifiquement dans le contexte français.

Hofstetter et Schneuwly (2006a) ont quant à eux étudié le mouvement de l'Éducation nouvelle, un mouvement international qui, au tournant du 20^e siècle, remet en question la pratique pédagogique basée sur les savoirs d'expérience. Ce mouvement revendique que l'éducation se fonde sur la science plutôt que sur la tradition, mais surtout qu'on mette l'enfant et son développement au cœur de la mission de l'école (Hofstetter et Schneuwly, 2006b, p. 26). Le mouvement de l'Éducation nouvelle a constitué une influence majeure sur l'éducation au 20^e siècle, mettant de l'avant l'importance de développer une pédagogie qui tienne compte des intérêts de l'enfant, qui vise à le motiver à apprendre plutôt qu'à lui imposer le savoir de l'extérieur, et qui veut réformer l'école pour lui confier la mission de l'épanouissement de l'enfant (Hofstetter, 2010, p. 385). C'est dans ce contexte que l'approche « globale » de l'enseignement de la lecture débutante a vu le jour parce qu'elle est considérée comme une approche plus « naturelle », dans laquelle l'enfant apprendrait à lire comme il a appris à parler. Selon l'approche globale, le mot écrit, perçu globalement comme une image, ou un idéogramme, permettrait d'accéder au sens du texte, sans qu'il soit nécessaire de passer par le décodage des lettres et des syllabes (Besse, 1982, p. 116). Cependant, l'approche globale, telle que conçue dans le mouvement de l'Éducation nouvelle, impose des changements si radicaux de la pratique de l'enseignement de la lecture débutante qu'elle ne peut guère être utilisée que dans les écoles fondées pour appliquer les principes de ce mouvement.

Les travaux de Hofstetter et Schneuwly (2006a) et de Hofstetter (2010) nous permettent donc de comprendre les facteurs politiques qui interviennent dans la

conception de l'enseignement de la lecture débutante, facteurs politiques toujours présents en éducation aujourd'hui. Cependant, ces influences politiques doivent se concilier avec le savoir d'expérience des enseignants et avec les conditions concrètes qui prévalent dans un système d'enseignement pour résulter en un programme ou une méthode utilisable en classe pour l'enseignement de la lecture débutante. Aux États-Unis, dans les années 1920, les idées politiques de l'Éducation nouvelle et les exigences pratiques de l'enseignement de la lecture débutante ont convergé dans l'élaboration d'une telle méthode qui a été largement adoptée dans les écoles primaires américaines alors même que des méthodes d'inspiration syllabique y étaient toujours en vigueur (Chall, 1967, p. 13). Les conditions sont ainsi réunies pour que des chercheurs puissent étudier scientifiquement les avantages comparés des différentes méthodes, et ce sont ces recherches menées depuis les années 1930 jusqu'en 1965 que rapporte la synthèse de Jeanne Chall en 1967.

1.2.2 La recherche scientifique sur l'enseignement de la lecture

Les synthèses de recherches scientifiques sur l'enseignement de la lecture, publiées à partir du milieu du 20^e siècle, telles que celle de Chall (1967, 1996 [1967]) nous permettent en effet de situer dans le temps l'impact des avancées scientifiques sur les conceptions de l'enseignement de la lecture débutante qui sont à la base des programmes et des méthodes utilisés pendant la même période. C'est pourquoi nous souhaitons mettre en parallèle de telles synthèses de recherches scientifiques avec les travaux récents sur l'histoire de l'enseignement de la lecture et des doctrines pédagogiques.

Dès les années 1920, des chercheurs ont commencé à étudier les résultats des différentes approches de l'enseignement de la lecture débutante aux États-Unis, comparant les méthodes « centrées sur le sens », qui étaient devenues dominantes dans les écoles primaires, avec d'autres approches « centrées sur le code » qui contestaient les bénéfices des premières (Chall, 1967, p. 15). Une première synthèse de ces recherches a été produite en 1967 par Chall à la suite d'une controverse sociale autour des différentes méthodes.

La synthèse de Chall (1967) portait sur les recherches menées depuis les années 1920 jusqu'au début des années 1960, soit 47 recherches expérimentales et dix-sept recherches corrélationnelles. Il ressort de cette synthèse que certaines caractéristiques de l'enseignement « centré sur le code » procurent systématiquement de meilleurs résultats dans l'apprentissage de la lecture débutante. Il s'agit d'enseigner les lettres et leurs correspondances avec les sons, et ce, de manière systématique, dès le début de l'apprentissage. Chall souligne des faiblesses dans la qualité méthodologique des recherches recensées, notamment le fait que le groupe témoin ne recevait pas nécessairement un traitement comparable au groupe expérimental, ainsi que le fait que les définitions même des concepts étudiés dans les recherches n'étaient pas toujours claires et univoques (Chall, 1967, p. 88). Ce constat limite les conclusions qu'on peut tirer de cette synthèse, de sorte qu'aucune méthode ne peut être déclarée la « meilleure », au-delà de l'efficacité évidente des caractéristiques reliées à l'enseignement systématique et précoce des correspondances entre les lettres et les phonèmes (Chall, 1967, p. 310).

Malgré ces limites, l'importance d'enseigner les correspondances graphème – phonème (CGP) lors de la lecture débutante est donc identifiée dès le milieu du 20^e siècle. Les recherches effectuées par la suite, plus nombreuses et plus rigoureuses sur le plan méthodologique, n'ont fait que confirmer que l'enseignement des correspondances graphème – phonème joue un rôle essentiel dans l'apprentissage de la lecture débutante (Chall, 1996, p. intr.). La synthèse d'Adams (1990) ainsi que celle du National Reading Panel (2000) — qui inclut deux méta-analyses de recherches visant à évaluer l'impact de pratiques pédagogiques ayant pour cible certaines habiletés essentielles, dont la capacité à utiliser les correspondances graphème – phonème — mettent toutes les deux en évidence un lien de causalité entre l'enseignement systématique de ces habiletés et les premiers apprentissages en lecture. C'est ainsi qu'on peut affirmer que dans l'état actuel des connaissances scientifiques, un programme visant la lecture débutante, « fondé sur la recherche », devrait inclure l'enseignement systématique des correspondances graphème – phonème.

Toutefois, ces études, qui font ressortir clairement que l'enseignement explicite et systématique du code devrait être inclus en début d'apprentissage de la lecture, ne permettent pas de déterminer comment intégrer un tel enseignement en tenant compte des influences politiques en cours. Ainsi, Chall (1996) déplore, dans la dernière réédition la plus récente de son ouvrage trente ans après la recherche initiale, que les facteurs politiques aient empêché d'intégrer les données issues de la recherche aux programmes d'enseignement de la lecture débutante au cours du 20^e siècle. La chercheuse établit un lien entre les approches d'enseignement de la lecture centrées sur le sens et la conception progressiste de l'éducation selon laquelle l'éducation doit être centrée sur l'enfant (Chall, 1996, p. intr.) sans pour autant expliquer comment une conception progressiste de l'éducation peut empêcher les enseignantes et les enseignants d'enseigner explicitement et systématiquement les correspondances graphème – phonème.

Nous avons vu que la politisation du débat entourant l'enseignement de la lecture débutante constitue un problème à la fois pour les enseignants, qui sont appelés à faire des choix dans la pratique, et pour les responsables des programmes de formation ministériels. Nous constatons de plus que les mêmes facteurs politiques peuvent influencer la conception même de l'enseignement de la lecture et la façon dont cette conception peut intégrer les données de la recherche lorsqu'elles deviennent disponibles.

Cette constatation nous amène à proposer, dans ce projet de recherche, une étude historiographique abordant les différents facteurs — politiques, historiques et théoriques — susceptibles d'avoir influencé la conception de l'enseignement de la lecture débutante et leurs interactions à travers l'évolution de cet enseignement dans les systèmes d'éducation du milieu à la fin du 20^e siècle. Nous nous proposons, grâce à cette étude, de clarifier la part de ces différentes influences dans les orientations actuelles pour l'enseignement de la lecture débutante. À ce jour, aucune étude n'a fait état d'une telle synthèse où tous ces facteurs sont considérés, et notre projet vise à remédier à cette lacune dans les connaissances scientifiques actuelles en mettant en parallèle les recherches sur l'histoire des doctrines pédagogiques et l'histoire de

l'enseignement de la lecture débutante d'une part, et l'histoire de la recherche scientifique sur l'enseignement de la lecture débutante d'autre part.

1.2.3 La littératie : un enjeu sur le plan social

De ce fait, notre étude pourra contribuer à éclairer des décisions prises dans ce domaine crucial qu'est l'éducation en vue de favoriser l'augmentation du niveau de littératie souhaité en ce début de 21^e siècle. En effet, il devient évident aujourd'hui que le niveau d'apprentissage en lecture visé par les méthodes tant syllabique que globale au début du 20^e siècle, qui relevait essentiellement de l'alphabétisation, ne permet plus de répondre aux exigences des multiples activités et circonstances où l'usage de l'écrit est maintenant requis. Par ailleurs, les oppositions entretenues entre les visées sociales, issues en bonne partie du mouvement de l'Éducation nouvelle, et les connaissances issues de la recherche, qui s'intéressent plus au processus même de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture, ont pu ralentir la mise en œuvre d'une approche qui permette de prendre en compte toutes les dimensions utiles pour permettre à l'ensemble de la population scolaire d'atteindre un niveau de littératie permettant d'être pleinement fonctionnel dans les sociétés lettrées actuelles.

C'est dans ce contexte que le terme de « littératie » offre une piste pour élargir la conception de la maîtrise de l'écrit, du strict sens scolaire inclus dans le terme « alphabétisation », à son utilisation dans les pratiques sociales variées (Morais, 2016, p. 11 ; Pierre, 1991, p. 155 ; Pierre, 2003a, p. 5 ; Pierre, 2003b, p.125). Les enquêtes internationales visant à comparer les systèmes d'éducation des pays occidentaux, menées par exemple par l'OCDE, en ont popularisé l'usage faisant ainsi le lien entre l'enseignement de la lecture à l'école et ses retombées dans la société.

Au temps où l'on utilisait la méthode épellative, soit jusqu'au milieu du 19^e siècle, la lecture occupait bien peu de place dans la vie de la majorité de la population, elle restait l'affaire de l'école (Chartier, 2015, p. 63). Aujourd'hui, dans la mesure où aucun secteur de la vie en société n'est dépourvu d'écrit, le rôle de l'école s'en trouve modifié puisque celle-ci doit mener tous les élèves à des niveaux de maîtrise de l'écrit auparavant réservés à une infime minorité. En conséquence, ce qui était

l'aboutissement de l'enseignement primaire, l'alphabétisation, ne rend compte que des premières étapes de la littératie. On nomme « analphabètes fonctionnels » les personnes qui maîtrisent uniquement les bases du code écrit sans pouvoir faire face à toutes les tâches reliées à l'écrit dans les sociétés lettrées (Desrosiers *et al.*, 2015, p. 45; Pierre, 2000, p. 80, 2003a, p. 3). Morais (2016) reprend cette idée dans son plus récent ouvrage où il situe les recherches sur la lecture dans les modifications de l'école au 21^e siècle. Pour lui, la littératie implique une utilisation « efficiente et fréquente » de la lecture qui n'est pas celle du débutant. Cependant, l'alphabétisation, première étape de la littératie, est nécessaire pour « ouvrir la voie » à cette utilisation de l'écrit dans des activités « d'acquisition, de transmission et de production de connaissance » (Morais, 2016, p. 11).

Cette définition de la littératie implique que l'on mette à contribution les connaissances issues de la recherche sur l'enseignement de la lecture débutante dans une approche qui vise à ce que cet apprentissage de base puisse se réaliser de façon optimale dès le début, tout en proposant aux élèves de vivre des activités plus élaborées « d'acquisition et de production de connaissances ». Une telle approche serait de nature à satisfaire les visées politiques d'émancipation en même temps que les visées pédagogiques d'un meilleur apprentissage.

Dans ce contexte, la présente recherche vise à tracer un portrait synthétique des influences autant politiques que scientifiques qui ont présidé à l'évolution des conceptions de l'enseignement de la lecture débutante depuis le milieu du 20^e siècle. Alors que le problème du faible niveau de littératie chez les adultes est criant et que des connaissances scientifiques sont disponibles, nous nous questionnons sur la façon dont le contexte social et politique permet l'intégration de ces dernières dans la pratique de l'enseignement.

Nous posons donc la question suivante : comment les doctrines pédagogiques d'une part, et les recherches scientifiques d'autre part, ont-elles influencé l'évolution des conceptions de l'enseignement de la lecture débutante du milieu à la fin du 20^e siècle ?

1.3 Plan de l'étude

Pour répondre à notre question de recherche, dans la première partie, nous proposons une analyse conceptuelle des principaux concepts en jeu. Nous verrons dans un premier chapitre les concepts d'« enseignement », d'« éducation » et d'« apprentissage », ce qui permettra une première synthèse portant sur l'enseignement. La première partie comprend également, au deuxième chapitre, une analyse des différentes conceptions de l'acte de lire selon des angles littéraire, psychologique et sociologique ; cette analyse mène à une seconde synthèse relative au concept de lecture. Le tout permettra de mieux cerner la nature de notre objet de recherche, qui est l'enseignement de la lecture débutante. Ces deux synthèses, qui sont également présentées sous forme de schémas, serviront par la suite à l'analyse des différentes conceptions étudiées dans la seconde partie, qui est davantage à caractère historique.

Cette seconde partie est constituée du portrait historique de l'évolution de l'enseignement de la lecture débutante à partir de l'historiographie disponible, qui concerne essentiellement la France, la Suisse et les États-Unis. Le chapitre trois retrace cette évolution, depuis les débuts de l'école publique en France jusqu'à la mise en place des deux approches concurrentes, l'une « centrée sur le code » et l'autre, centrée sur le sens », au début du 20^e siècle dans le contexte du mouvement de l'Éducation nouvelle. Le chapitre quatre présente l'évolution des méthodes « centrée sur le code » et « centrée sur le sens » aux États-Unis et en France dans la première moitié du 20^e siècle. Au chapitre cinq, nous examinons la comparaison des méthodes centrées sur le code et centrées sur le sens à partir de la première synthèse de la recherche sur l'enseignement de la lecture qui en a évalué les avantages respectifs. Le chapitre six présente la polarisation du débat sur le rôle de l'école et sur l'enseignement de la lecture, à la fin du 20^e siècle, à partir d'une nouvelle proposition sur l'enseignement de la lecture débutante, le « whole language », ainsi que des synthèses de recherches qui ont été produites pendant cette période.

Finalement, au chapitre sept, en conclusion, nous utilisons le schéma présenté dans la première partie pour analyser l'évolution de la conception de l'enseignement de la lecture débutante au Québec depuis la Révolution tranquille.

1.4 Méthodologie

Cette recherche théorique s'articule autour des concepts de lecture, d'enseignement et d'enseignement de la lecture dans la perspective historique de l'évolution des pratiques éducatives scolaires en lien avec l'enseignement de la lecture et de l'évolution de la recherche sur cet enseignement, en particulier aux États-Unis et en France.

Pour étudier l'enseignement de la lecture, plus de vingt ans de lecture dans le domaine nous ont permis de connaître les classiques incontournables dont les synthèses de Chall (1967) et d'Adams (1990) ainsi que la synthèse couvrant vingt-cinq années de recherches, réalisée par Stanovich (2000), et, pour la France, les travaux de Morais (1994, 2016) et ceux de l'Observatoire national de la lecture (1998). Les références citées dans ces ouvrages, nous ont permis de compléter nos lectures. De plus, nous y avons ajouté les synthèses des recherches à partir desquelles a été définie « l'approche équilibrée » (Cowen, 2003, Pressley et Allington, 2014). Nous avons finalement complété cette partie de notre recherche de textes en faisant une recherche dans la banque de données Eric à partir des mots clés « enseignement de la lecture ».

Pour établir le cadre théorique, dans la partie 1, nous avons défini le concept d'« enseignement » et l'avons distingué de ceux d'« éducation » et d'« apprentissage » en nous référant à des classiques de la philosophie de l'éducation, soit Dewey, Hirst, Peters, Reboul et Scheffler. Pour compléter ces lectures nous avons effectué une dans *Philosopher's Index* à partir des mots-clés reliés à ces concepts.

Afin de circonscrire les différentes conceptions de la lecture, dans la même partie, nous avons consulté des sources en études littéraires (Sartre, 1948, Eco, 1985), en sociolinguistique et en anthropologie de l'écriture (Goody, 1968 ; Ong, 2002 ; Stubbs,

1980) ainsi que sur la conception cognitive de la lecture (Gough, 1990 ; Perfetti, 1975 ; Stanovich 1980). Pour la conception cognitive de la lecture, incluant la psycholinguistique, des recherches dans la base de données ERIC, ont permis de compléter les références. Des documents ont également été récupérés sur les sites Internet du Ministère de l'éducation du Québec, de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) ainsi que de Statistiques Canada.

Comme notre recherche est de nature historiographique, nous avons utilisé plusieurs ouvrages de littérature secondaire pour obtenir un portrait de la situation de l'enseignement de la lecture dans les pays auxquels nous nous sommes intéressés, soit les États-Unis et la France.

L'ouvrage de Chartier (2015) portant spécifiquement sur l'histoire de l'enseignement de la lecture en France, dans le contexte de l'évolution de l'école primaire depuis le 17^e siècle, a été une source importante de données pour ce pays. Pour le mouvement de l'Éducation nouvelle, nous avons utilisé les travaux de Hofstetter et Schneuwly et de l'équipe de recherche sur l'histoire sociale de l'Éducation (ÉRHISE) de l'université de Genève, ce qui nous a conduit à des historiens américains qui ont étudié les manifestations de ce courant aux États-Unis (Hofstetter et Schneuwly, 200 ; Hofstetter, 2010 ; Labaree, 2006 ; Popkewitz, 2006). Pour ce qui est du contexte historique des États-Unis, des données historiques se retrouvent dans les différentes synthèses de recherche portant sur l'enseignement de la lecture (Adams, 1990 ; Anderson, 1985 ; Chall, 1967-1996 ; Pressley, 2006-1014 ; Snow *et al.*, 1998 ; Stanovich, 2000), sources complétées par des travaux sur la dimension politique entourant le choix d'une approche ou une autre dans le contexte des « guerres de la lecture » (Adams, 2003 ; Kim, 2008 ; Pressley, 2006 ; Stanovich, K.E. et Stanovich P. J, 2003).

La diversité des sources utilisées dans la partie historique de notre recherche explique le recours à une approche historiographique, qui nous a permis de mettre en relation des domaines de la littérature historique qui n'ont pas jusqu'ici été mis en relation, soit l'histoire de l'éducation d'une part et l'histoire de la recherche scientifique sur la lecture d'autre part. Il s'agit donc ici d'une étude davantage historiographique

qu'historique, au sens où elle ne porte pas sur des documents – ces « traces qu'ont laissées les pensées et les actes des hommes d'autrefois » (Offenstadt, 2011, p. 24 ; Seignobos et Langlois, 1992 [1898], p. 29) – mais consiste d'abord à acquérir une connaissance de la littérature historique existante sur un sujet, afin de comprendre la manière dont le sujet a déjà été traité et de proposer une nouvelle manière de l'aborder. En d'autres termes, il s'agit de partir des récits qui ont été construits par les historiens à partir des découpages qu'ils ont choisi d'opérer pour construire un nouveau récit (Offenstadt, 2011, p. 55 et 83). Ce travail permet en outre de réfléchir aux usages qui sont faits du passé (Offenstadt, 2011, p. 118-122) ; par exemple, l'usage qui a été fait de l'héritage de l'Éducation nouvelle dans le débat sur l'enseignement de la lecture débutante.

Nous avons ainsi comparé les récits de l'évolution du système d'enseignement aux États-Unis ou de l'école primaire en France avec le récit de l'évolution de la recherche scientifique sur la lecture et l'enseignement de la lecture faite dans les écrits des chercheurs eux-mêmes. Ce faisant, nous avons pu faire des recoupements entre les points saillants des récits historiques qui varient d'un pays à l'autre et ceux des récits sur l'évolution de la recherche sur l'enseignement de la lecture qui, eux sont similaires.

PARTIE I

CADRE CONCEPTUEL

ENSEIGNEMENT – LECTURE – LITTÉRATIE

CHAPITRE II

ENSEIGNEMENT : DÉFINITION CONCEPTUELLE ET PROBLÈME PRATIQUE

Afin d'étudier l'enseignement de la lecture débutante dans une perspective historique, nous devons définir en quoi consiste, exactement, l'enseignement de la lecture débutante. Lorsque nous lisons dans le Programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec 2006 que nous nommerons « PFÉQ ») que, dans le cadre d'une réforme de l'éducation, il faut assurer « le passage d'une démocratisation de l'enseignement vers la démocratisation de l'apprentissage » (PFÉQ, p. 2), nous comprenons que les concepts « d'enseignement » et « d'apprentissage » et leurs relations avec celui « d'éducation » gagneraient à être clarifiés.

Dans un premier temps, nous nous intéresserons donc aux rapports entre « enseignement », « éducation » et « apprentissage » en définissant ces termes à partir des travaux de 1) Scheffler et Hirst (le concept d'enseignement); 2) Dewey et Peters (les rapports entre le concept d'éducation et le concept d'enseignement); 3) Reboul et Scheffler (les rapports entre enseignement et apprentissage). Au fil de notre analyse conceptuelle, nous éclairerons, à la lumière de ces travaux, l'usage qui est fait de ces différents concepts dans le PFÉQ : c'est en effet l'un des documents fondamentaux qui nous permet de mieux comprendre les enjeux liés à l'enseignement de la lecture débutante au Québec. Dans un deuxième temps, nous examinerons le rapport qu'entretient l'enseignement avec l'objet qui est enseigné, à partir des travaux de Scheffler et Reboul, ce qui nous permettra d'éclairer le concept « d'enseignement de la lecture », en particulier pour ce qui est de la lecture débutante. Mais tout d'abord nous examinons la façon dont Scheffler (1989) propose d'étudier le langage utilisé en éducation.

2.1 Le langage de l'éducation

Pour Scheffler, l'éducation est une activité pratique, plutôt qu'une discipline abstraite et intellectuelle ; elle est « un lieu d'engagement et de décision » (Scheffler, 2003 [1989], p. 26) et son langage doit être compris en relation avec ce contexte pratique (Scheffler, 2003 [1989], p. 30). En effet, le contexte pratique de l'éducation fait en sorte que les idées qui y sont discutées ne servent pas seulement à décrire ou à expliquer, mais qu'elles ont également des buts concrets qui impliquent des actions à entreprendre et des choix à effectuer. Scheffler préconise donc, pour une meilleure compréhension des propos en éducation, de « désimbriquer » les concepts de leur entourage contextuel, c'est-à-dire de séparer l'aspect théorique des énoncés de l'intention en vue de laquelle ils sont utilisés en pratique, puisqu'ils peuvent alors entraîner des choix qui mettent en jeu des valeurs (Scheffler, 2003 [1989], p. 30). Ainsi un programme ministériel, dans un contexte de réforme éducative, est bien un document qui vise à infléchir l'action dans une direction souhaitée. L'utilisation qui y est faite des termes comme « apprentissage » et « enseignement » mérite d'être étudiée en retournant au sens théorique de ceux-ci pour les « désimbriquer » du contexte d'une réforme qui poursuit des intentions reliées à la pratique. Au terme d'une telle analyse, les intentions pratiques sous-jacentes deviennent ainsi plus claires.

Scheffler répartit les énoncés utilisés en éducation en trois types, selon les relations qu'ils entretiennent avec le contexte pratique : les définitions — elles-mêmes réparties en trois sous-types selon qu'elles sont « stipulatives », « descriptives » ou « programmatiques » —, les métaphores, et les slogans.

Une définition « stipulative » spécifie un sens particulier d'un terme pour les besoins d'un discours spécifique ; elle n'apporte pas d'information nouvelle, mais elle facilite la discussion en abrégant l'énoncé (Scheffler, 2003 [1989], p. 31). Une définition descriptive, au contraire, précise ou explique un concept en y ajoutant une explication supplémentaire, laquelle peut être fondée sur des connaissances scientifiques ou pratiques, qui permettent une meilleure compréhension du concept par rapport à son usage dans le langage courant (Scheffler, 2003 [1989], p. 35). Enfin, la définition programmatique implique des principes d'action, c'est-à-dire que cette définition

engage à accepter une ligne d'action dont elle fait la promotion. Une définition programmatique doit donc se justifier, selon Scheffler, à partir des critères pratiques ou moraux qui fondent ce choix d'action (Scheffler, 2003 [1989], p. 55).

En plus des définitions, le langage de l'éducation utilise souvent des métaphores, qui sont des formules imagées qui expriment « des vérités significatives et surprenantes » en suggérant des analogies (Scheffler, 2003 [1989], p. 73). La métaphore reprend des aspects importants d'une théorie, mais elle véhicule également un programme, car les analogies suggérées se rapportent à la pratique. Elle doit donc être analysée à la fois pour la théorie représentée et pour la pertinence des suggestions pratiques (Scheffler 2003, [1989], p. 74). Par exemple, la métaphore de la plante, en éducation, met en valeur le potentiel de croissance « naturel » de l'enfant et s'oppose à une vision techniciste selon laquelle on « moulerait » l'enfant selon les visées de la culture. Elle implique que le rôle de l'éducateur, à l'instar de celui du jardinier, consiste à soutenir ce mouvement naturel plutôt que de lui imposer un cheminement dont l'issue est déterminée à l'avance : l'analyse de la métaphore montre ainsi que la transformation du rôle de l'éducateur mérite d'être examinée séparément de la définition du concept d'éducation comme « croissance ».

Finalement, le slogan est un autre type d'énoncé fréquemment utilisé en éducation selon Scheffler. Le slogan est une formule frappante dont le rôle est de rallier à une cause, tout en évoquant une théorie (Scheffler, 2003 [1989], p. 59). Il s'agit de l'énoncé le plus relié à l'action, son lien avec la théorie étant plus restreint que dans le cas de la métaphore. En éducation, les slogans ont parfois tendance à se transformer en « doctrines opérationnelles autonomes », ce qui rend d'autant plus important le fait de les soumettre à une double évaluation critique, à la fois théorique, sur la signification de l'assertion théorique, et pratique, sur la valeur de la cause promue (Scheffler, 2003 [1989], p. 60). Scheffler précise que ces deux aspects sont indépendants, de sorte qu'un slogan inexact sur le plan théorique peut tout de même être pertinent pour rallier des individus à une cause qu'ils jugent importante. Par ailleurs, si une cause perd de sa pertinence à la suite d'un changement de contexte, le slogan devrait être abandonné même si la théorie évoquée demeure valide (Scheffler, 2003 [1989], p.

65). Par exemple, le slogan « on enseigne à des enfants, on n'enseigne pas des matières » a rallié les adeptes de l'éducation progressiste au 20^e siècle autour de la cause de l'enfant, malgré un usage inexact du verbe « enseigner » qui implique normalement un complément qui précise ce qui est enseigné : forcément, quand on enseigne, on enseigne quelque chose (une matière) en particulier. C'est donc la cause en jeu dans le slogan qui doit être évaluée, et non uniquement le sens littéral du slogan, si on envisage l'engagement dans l'action.

À partir de cette analyse de Scheffler, nous pouvons réexaminer l'énoncé du PFÉQ sur la démocratisation de l'apprentissage. Le PFÉQ se situe, selon son introduction, dans le cadre d'une réforme du système d'éducation qu'il compare à la réforme des années 1960 dans laquelle a été mis en place le système scolaire actuel. Sa visée est d'assurer à tous les apprentissages nécessaires au début du 21^e siècle, et de répondre aux besoins et aux problèmes actuels qui ne sont pas ceux des années 1960. C'est dans ce contexte de problèmes et de besoins actuels qu'est précisée l'intention « d'accélérer le passage d'une démocratisation de l'enseignement vers la démocratisation de l'apprentissage » (PFÉQ, p. 2).

Cet énoncé ayant des visées qui impliquent l'action, il constitue une définition programmatique au sens de Scheffler. De plus, il s'est par la suite concrétisé dans un slogan selon lequel il importe maintenant de passer du « paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage », slogan autour duquel se sont ralliés les praticiens favorables à la réforme mentionnée dans le PFÉQ (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2015; Morissette, 2002 ; Tardif, 1998). Qu'il s'agisse d'une définition programmatique ou d'un slogan, Scheffler recommande d'étudier autant l'aspect pratique que l'aspect théorique qui y sont impliqués ainsi que les liens qui sont parfois implicites entre les deux.

Ainsi, le PFÉQ veut mettre en valeur l'importance de l'apprentissage dans le contexte du début du 21^e siècle, ce qui est certainement une visée à laquelle tous adhèrent, d'autant plus qu'elle se situe dans la continuité de la réforme des années 1960 qui a instauré la démocratisation du système scolaire, réforme emblématique de la fondation du Québec moderne (Corbo, 2016). Cependant, tout en se situant dans ce

contexte social de modernisation et de démocratie, le PFÉQ établit une séparation entre « enseignement » et « apprentissage », laissant entendre que le premier, en se démocratisant, n'aurait pas entraîné la démocratisation du second. C'est donc sur le plan social de la démocratisation accrue qu'il fait valoir l'importance de valoriser l'apprentissage. On aperçoit ainsi la nécessité, reprenant l'expression de Scheffler, de « désimbriquer » le sens théorique du concept d'apprentissage avec l'intention de favoriser le progrès social envisagé.

Il s'agit donc d'examiner si une telle séparation entre « enseignement » et « apprentissage » se justifie du point de vue conceptuel ce qui permettra de clarifier l'assertion selon laquelle les changements envisagés dans la pratique éducative pourront entraîner l'amélioration souhaitée sur le plan social.

2.2 L'enseignement et l'apprentissage

L'énoncé du PFÉQ nous incite donc à examiner de plus près le rapport entre enseignement et apprentissage. Or, dans la deuxième moitié du 20^e siècle, des philosophes analytiques ont tenté d'éclairer le débat éducatif en étudiant les concepts propres à la philosophie de l'éducation. Ainsi, Scheffler (1960, 1989) et Hirst (1971) ont étudié le concept d'enseignement qu'ils définissent tous les deux comme « une activité intentionnelle qui vise à faire apprendre » (Hirst, 1971, p. 168 ; Scheffler, 1960, p. 37), établissant par la même occasion un lien étroit entre enseignement et apprentissage.

Scheffler insiste sur la nature intentionnelle de l'activité d'enseignement. Il précise qu'une « activité intentionnelle » est une activité orientée vers un but, pour l'atteinte duquel des efforts sont nécessaires, et qui se déroule sur une période de temps. De plus, une activité intentionnelle ne mène pas automatiquement à la réussite (Scheffler, 1960, p. 22). En effet, enseigner est une activité intentionnelle qui vise l'apprentissage, mais on peut enseigner sans qu'il s'ensuive nécessairement un apprentissage. Cependant, on ne peut pas dire que quelqu'un enseigne s'il n'a pas « l'intention de faire apprendre » (Scheffler, 2003 [1989], p. 93). Pour affirmer qu'une personne enseigne, il faut donc porter un jugement sur son intention à partir de connaissances

sur le contexte de l'activité et de l'estimation des attentes raisonnables que l'on peut avoir quant à la réussite de cette activité (Scheffler, 1960, p. 27 ; 2003 [1989], p. 96). Il est impossible de déduire cette intention de la simple observation de ses comportements ou de ses mouvements corporels (Scheffler, 2003 [1989], p. 98).

L'enseignement, pour Scheffler, est une façon « formelle » de faire apprendre, ce qui la rend plus spécifique que l'éducation qui peut se dérouler dans un contexte informel comme la famille. Cependant, il y a d'autres façons formelles de faire apprendre que l'on ne considère pas comme de l'enseignement, car elles ne sont pas souhaitables, comme le conditionnement et l'endoctrinement (Scheffler, 1960, p. 18). Scheffler ajoute donc que la « manière » de faire apprendre est essentielle à la définition de l'enseignement. En effet, enseigner implique « se soumettre à la raison de l'élève », accepter que l'élève puisse critiquer ce qu'on veut lui faire apprendre et même les raisons pour lesquelles on veut le lui faire apprendre (Scheffler, 1960, p. 18). Enseigner suppose l'intention que l'élève comprenne ce qu'il apprend, mais aussi qu'il comprenne les raisons pour lesquelles il doit l'apprendre.

Hirst (1971), pour sa part, définit le verbe enseigner comme l'intention de faire apprendre « quelque chose à quelqu'un », ce qui implique qu'« enseigner » ne peut être compris séparément d'« apprendre » (Hirst, 1971, p. 168). Pour lui, « apprendre » est également une activité intentionnelle, de sorte qu'enseigner est une activité intentionnelle qui vise à engager une autre activité intentionnelle chez l'apprenant. Enseigner et apprendre sont donc deux activités intentionnelles partageant une visée commune, soit un contenu à apprendre (Hirst, 1971, p. 171). Hirst souligne l'importance de ce contenu — qui peut être une croyance, une habileté, une attitude, et non pas uniquement le contenu d'une discipline formelle — dans la définition conceptuelle de l'enseignement. Pour Hirst, faute de considérer la nécessité logique du contenu à faire apprendre dans la définition de l'enseignement, le débat sur l'éducation moderne a connu de sérieuses dérives. Il critique ainsi le slogan qui oppose le fait d'enseigner « à des enfants » à celui d'enseigner « des matières », alors que ces deux aspects sont logiquement nécessaires à l'acte d'enseigner (Hirst, 1971, p. 172). Enseigner est donc une activité qui vise à engager une autre activité visant

l'apprentissage d'un contenu par un élève. L'intention partagée, associée au concept d'enseignement selon Hirst, permet par exemple de distinguer l'enseignement de la publicité, car cette dernière vise à faire apprendre sans nécessairement que cela corresponde à l'intention de la personne visée (Hirst, 1971, p. 171).

Hirst ajoute deux caractéristiques supplémentaires rattachées au contenu à apprendre, dans sa définition du concept d'enseignement. Premièrement, l'activité d'enseignement doit clairement faire ressortir le contenu à apprendre afin que l'activité de l'élève puisse aisément s'orienter vers celui-ci. Deuxièmement, l'enseignement doit porter sur un contenu approprié à l'élève, le contenu doit être à sa portée selon son niveau et ses capacités, au moment où l'enseignement a lieu. L'enseignement permet alors d'établir un pont entre le savoir actuel de l'élève et le savoir à acquérir (Hirst, 1971, p. 173). Il découle de ces conditions établies par Hirst que l'enseignant doit connaître le contenu qu'il veut faire apprendre et doit également connaître l'élève spécifique qui doit l'apprendre. Dans ces conditions, son enseignement permettra d'enclencher l'intention d'apprendre ce contenu spécifique chez l'élève, qui s'engagera alors consciemment dans l'activité d'apprendre.

Hirst conclut en disant que l'enseignement traditionnel négligeait les individus alors que les approches progressistes mettent de côté le contenu. Dans les deux cas, il s'agit selon lui d'une erreur conceptuelle puisque la personne qui apprend et le contenu à apprendre sont conceptuellement indissociables dans la définition de l'enseignement (Hirst, 1971, p. 176).

Ainsi, autant chez Hirst que chez Scheffler, le concept d'enseignement relie l'intention de l'enseignant à celle de l'apprenant, l'une et l'autre devant être clairement comprises par chaque partie. Cette intention doit nécessairement porter sur un contenu qui doit être choisi pour ses caractéristiques valorisées par l'enseignant tout en tenant compte des caractéristiques de l'apprenant en termes de capacités à un moment donné.

Ainsi, sur le plan conceptuel, l'enseignement et l'apprentissage sont indissociables, de sorte qu'améliorer l'un devrait nécessairement améliorer l'autre. Pour comprendre la séparation entre les deux concepts que l'on retrouve dans le PFÉQ, nous devons donc nous tourner vers d'autres analyses conceptuelles. En effet, c'est le concept

« d'éducation » lui-même qui a été redéfini dans le contexte des réformes du 20^e siècle, s'éloignant de celui d'enseignement, ce qui nous permet de comprendre la séparation entre enseignement et apprentissage qui se retrouve dans l'introduction du PFEQ.

2.3 L'éducation et l'apprentissage

Lorsque le PFÉQ laisse entendre que la réforme des années 1960 aurait démocratisé l'enseignement sans démocratiser l'apprentissage, il associe « enseignement » et fréquentation scolaire. En effet, la réforme de l'éducation des années 1960, au Québec, visait à généraliser la fréquentation scolaire qui n'était pas universelle jusqu'alors, ce qui impliquait de rénover les structures du système d'éducation. Mais, au-delà des structures, cette réforme s'inscrivait dans un mouvement qui se déployait dans toutes les sociétés occidentales depuis le début du 20^e siècle, redéfinissant la conception même de l'éducation. En effet, les promoteurs de la réforme des années 1960 au Québec voulaient moderniser le système scolaire dans sa forme, mais aussi faire évoluer la conception de l'éducation en adoptant une nouvelle philosophie de l'éducation « centrée sur la personne » et privilégiant une « pédagogie active » (Corbo, 2016, p. 18).

La réforme des années 2000 affirme la même volonté de se centrer sur la personne de l'élève et sur son action, en annonçant que le programme « se caractérise essentiellement par le choix de développer des compétences » et en définissant l'apprentissage comme « un processus actif et continu de construction des savoirs » (PFÉQ, p. 4). Les deux réformes se rattachent ainsi à un courant qui recentre l'éducation sur l'enfant et son apprentissage plutôt que sur la transmission des savoirs et de la culture.

2.3.1 Dewey et l'action de l'enfant qui apprend

En effet, dès le début du 20^e siècle, un mouvement critique les systèmes d'éducation étatiques qui se sont mis en place depuis la fin du siècle précédent en Europe et aux États-Unis. Ce mouvement, nommé Éducation nouvelle en Europe ou Progressive

Education aux États-Unis, veut redéfinir l'éducation en mettant l'accent sur une meilleure prise en compte des « besoins spécifiques de l'enfance » (Hofstetter et Schneuwly, 2006b, p. 18). Les travaux de Dewey ont joué un rôle majeur dans ce mouvement, dont l'influence s'est fait sentir dans le débat sur l'enseignement de la lecture débutante jusqu'à tout récemment, et permettent de comprendre en quoi consiste la définition de l'éducation qui y est promue.

Dewey (1916) définit l'éducation comme la participation d'une personne, en collaboration avec d'autres, à une activité valorisée. La participation à une activité permet la réorganisation de l'expérience, de laquelle découle une compréhension accrue du monde. L'action partagée en vue d'un but permet en effet de faire émerger des liens de compréhension qui n'étaient pas perceptibles auparavant (Dewey, 2009 [1916], p. 44). La compréhension acquise dans la pratique est également un pouvoir, car elle augmente le contrôle de la personne sur son environnement, elle lui donne le pouvoir de contrôler son expérience (Dewey, 2009 [1916], p. 44).

L'action, conçue par Dewey comme la base de l'éducation, diffère du comportement observable décrit par les behavioristes comme un simple ajustement à un stimulus physique. Il s'agit d'une action intelligente, c'est-à-dire que la personne répond à la « signification » de l'objet ou du stimulus avec lesquels elle interagit. Cette signification apparaît lorsque l'objet est utilisé par la personne dans une activité où elle s'engage en vue d'atteindre un but (Dewey, 2009 [1916], p. 20). Pour Dewey, il n'y a de compréhension que dans l'action. Lorsque l'activité est partagée socialement en vue d'un but commun, la compréhension est également partagée et c'est ce qui définit l'éducation (Dewey, 2009 [1916], p. 21).

Ce n'est donc ni l'interaction directe de l'enfant avec les objets ni la présentation systématique de contenus par l'enseignant qui amène le développement (Dewey, 2009 [1916], p. 24). Le développement nécessite l'engagement de l'apprenant dans une expérience où il collabore avec d'autres, pour atteindre un but qu'il peut percevoir clairement (Dewey, 2009 [1916], p. 44). Il importe donc, dès le départ, selon Dewey, de reconnaître l'impulsion de croissance qui appartient à chaque individu, que l'on ne

peut qu'influencer et non contrôler en imposant des normes de l'extérieur (Dewey, 2009 [1916], p. 16).

L'éducation intentionnelle, soit celle que l'on offre à l'école, implique une « direction » qui permet d'infléchir le cours du développement naturel de l'enfant dans un sens valorisé. Dewey promeut, par exemple, la démocratie vue comme un mode de vie à la fois personnel et social (Zask, 2001, p. 53). Ainsi, Dewey insiste sur l'environnement éducatif qui rend possible l'expérience partagée afin d'assurer cette direction, l'éducation intentionnelle implique un milieu spécifique et du matériel sélectionné à cette fin de même que des méthodes qui visent à promouvoir la croissance dans cette direction (Dewey, 2009 [1916], p. 24). Le rôle de l'éducateur est présenté surtout dans l'aménagement de ce milieu qui doit permettre l'action de l'enfant en lui offrant la possibilité de manipuler les objets dans des activités dont il perçoit le but.

Cette conception de l'éducation explique les critiques que Dewey fait à l'éducation de son temps qu'il juge trop « livresque » et peu respectueuse des enfants. Sa première critique est que l'éducation ne prend pas en compte « l'impulsion de croissance » propre à l'enfant, et sa possibilité de s'engager dans une action intelligente. Il critique ainsi l'idée « d'inculquer des connaissances » à partir du point de vue adulte, c'est-à-dire d'imposer à l'enfant ce qui a déjà été découvert par la culture (Dewey, 2009 [1916], p. 19). L'éducation se trouve alors tournée vers le passé de la culture plutôt que vers l'avenir représenté par l'enfant (Dewey, 2009 [1916], p. 70).

Dewey critique également la trop grande insistance sur les contenus issus des disciplines formelles. En insistant trop sur ces contenus, l'éducation ne fait appel qu'à la dimension intellectuelle de l'apprentissage et évacue la dimension sociale (Dewey, 2009 [1916], p. 41). Selon lui, les disciplines ne peuvent être comprises que lorsqu'elles servent d'outils dans l'action, et le travail de l'enseignant consiste par conséquent à développer des activités d'apprentissage pour lesquelles les savoirs des disciplines seraient utiles à résoudre des problèmes perçus par les élèves qui s'engageraient ainsi dans ces activités (Dewey, 2009 [1916], p. 44).

Dans la même veine, Dewey critique l'insistance sur les livres, à l'exclusion de tous les autres objets qui permettraient de mobiliser l'action de l'enfant, ce qui contribue à

la mise à l'écart de la dimension sociale de l'éducation (Dewey, 2009 [1916], p. 24). Dewey souhaite au contraire que la vie entre dans l'école, ce qui implique la présence d'objets utiles dans la vie qui permettrait de stimuler l'activité naturelle des enfants.

La conception de l'éducation de Dewey s'inscrit donc dans un projet social, dans une action militante pour améliorer l'école et par le fait même la société (Zask, 2001, p. 53). Sa définition n'est pas strictement conceptuelle, elle est plutôt destinée à affecter des changements dans la pratique. Elle correspond ainsi à ce que Scheffler nomme une définition « programmatique » puisqu'elle sous-entend des principes d'action qui visent à changer une pratique habituelle (Scheffler, 2003 [1989], p. 55). Selon Scheffler, ce type de définition doit reposer sur une argumentation qui démontre le bien-fondé des changements proposés. Dewey, dans l'ensemble de son œuvre qui couvre toute la première moitié du 20^e siècle, a certainement argumenté en faveur d'une prise en compte de l'action de l'enfant afin de lui offrir un environnement où son engagement actif dans l'expérience serait non seulement possible, mais encouragé.

Cependant, lorsque le mouvement de réforme de l'éducation qui s'est opposé à la pédagogie traditionnelle pendant tout le 20^e siècle invoque la théorie de Dewey, c'est souvent sous forme de slogans dans lesquels on retrouve des oppositions catégoriques entre l'action de l'enfant et la transmission des savoirs. Ainsi le slogan « on enseigne à des enfants, on n'enseigne pas des matières » a servi à rallier à la cause de l'éducation progressiste qui voulait attirer l'attention sur l'enfant et changer ce que l'éducation avait de formel et de rigide (Scheffler, 2003 [1989], p. 64-65). Plusieurs décennies plus tard, un tel slogan demande à être évalué en fonction de l'évolution du contexte afin de démontrer qu'il correspond bien à l'action qu'il serait souhaitable d'entreprendre pour améliorer les problèmes de l'éducation du début du 21^e siècle ; pourtant, on en trouve encore la trace chez les tenants d'un enseignement de la lecture centré sur le sens (Strickland et Culinan, 1991, p. 371 ; Giasson, 2011, p. 17).

Vingt ans après les critiques qu'il faisait à l'éducation traditionnelle, Dewey a lui-même critiqué les excès du mouvement de l'éducation progressiste. Dans *Experience and Education* (1938), il précise que les contenus, s'ils ne doivent pas constituer le départ

de l'éducation ni être imposés d'autorité à l'école, ne doivent pas moins être considérés comme le point d'arrivée vers lequel l'éducation doit tendre (Dewey, 1997 [1938], p. 83). Pour ce qui est de l'action de l'enfant, Dewey affirme que rien n'est plus absurde que de promouvoir l'activité de l'enfant sans prévoir l'organisation progressive des idées vers laquelle on veut la diriger (Dewey, 1997 [1938], p. 84). Dewey précise donc que l'importance accordée à l'action de l'enfant qui apprend ne doit pas s'opposer à la visée d'un contenu organisé, donc à l'enseignement.

Malgré tout, l'opposition entre l'action de l'enfant et la transmission du savoir, dans le mouvement de réforme de l'éducation, a mené à une méfiance générale à l'égard de l'enseignement lui-même, comme l'illustrent les affirmations que l'on retrouve dans l'introduction du PFÉQ. De plus, lorsqu'est définie la « vision renouvelée de l'enseignement » qui découle de son orientation vers l'apprentissage, on y décrit l'enseignant comme un « médiateur entre l'élève et les savoirs », sans préciser de quels savoirs il s'agit; l'action de l'enseignant doit porter sur l'environnement de manière à inciter l'élève à s'engager dans l'action, à le motiver, à lui « faire prendre conscience de ses ressources » (PFÉQ, 2006, p. 6). Cette vision de l'enseignement gravite autour de l'action de l'enfant et ne mentionne pas l'intention de faire apprendre un contenu, ni même une direction vers laquelle il conviendrait de diriger cette action. Elle fait donc abstraction de la définition même de l'enseignement au sens de Dewey.

Nous nous trouvons ainsi, une fois de plus, face à une définition programmatique de l'enseignement, imbriquée dans le contexte d'une réforme de l'éducation, et qui implique des modifications dans la pratique (Scheffler, 2003). Une analyse du concept d'éducation faite par Peters (1980) dans le contexte de la fin du 20^e siècle nous permet de mieux comprendre de quelle manière les concepts d'éducation et d'enseignement sont liés.

2.4 L'éducation et l'enseignement

Selon Peters (1966), l'éducation est une initiation à une forme « valable » de pensée ou d'action qui implique un large bagage de savoirs et la compréhension de ceux-ci, de même que la participation volontaire de la personne éduquée (Peters, 1966, p. 45).

En stipulant que l'éducation implique nécessairement des formes « valables » de pensée ou d'action, et donc un jugement axiologique sur le contenu de l'éducation, Peters explique que l'éducation doit dépasser l'acquisition de faits ou d'habiletés de base (facts and skills) qui peuvent eux, faire l'objet d'un entraînement ou de conditionnement, activités qui ne relèvent pas de l'éducation (Peters, 1973, p. 19). Le fait d'associer un large bagage de savoirs à la conception même de l'éducation exclut une formation étroitement spécialisée, car la compréhension doit porter non seulement sur les savoirs eux-mêmes, mais également sur les critères qui permettent de les comprendre et de les juger comme valables ou non (Peters, 1973, p. 54). Le critère de la participation volontaire est surtout négatif et vise à exclure de l'extension du terme « éducation » des pratiques comme l'endoctrinement ou le conditionnement dans lesquelles la personne est entraînée sans son consentement (Peters, 1973, p. 20).

La définition de Peters est donc élaborée du point de vue de l'éducateur, impliquant le jugement de celui-ci sur la valeur de ce qui sera transmis à l'élève, et elle insiste sur la dimension cognitive autant que sur la « désirabilité » de ce contenu. Selon Peters, le fait de mettre l'accent sur la « croissance » ou sur le développement de l'enfant en éducation focalise l'attention sur les procédures plutôt que sur les visées ou sur un contenu spécifique (Peters, 1973, p. 22). Ces procédures relèvent de théories psychologiques sur la manière dont l'enfant apprend, ou de principes moraux sur la façon dont il sied de traiter l'enfant (Peters, 1973, p. 22), de sorte qu'en s'attardant à de telles procédures, l'éducateur minimise la visée sociale et le contenu à transmettre. Or si les procédures sont importantes en éducation et qu'il faut même qu'à l'occasion elles puissent être considérées comme un but, les opposer au contenu leur enlève tout leur sens. Peters mentionne en ce sens l'exemple de l'esprit critique, qui évidemment ne peut se développer sans qu'il y ait quelque chose à critiquer (Peters, 1973, p. 26).

La définition de l'éducation de Peters, en replaçant le contenu au cœur de l'action éducative, se démarque de la conception de l'éducation « centrée sur l'enfant » du mouvement progressiste, mais aussi de la conception traditionnelle de l'enseignement

qui insiste exclusivement sur la transmission des savoirs utiles à l'intégration dans la société. Elle a de ce fait été l'objet de critiques de part et d'autre, comme le souligne Beckett (2011) qui rapporte des critiques formulées contre cette définition de Peters, autant par les conservateurs qui rejettent le jugement de ce qui est « valable » pour s'en tenir à ce qui est nécessaire, que par les progressistes qui n'apprécient pas l'importance accordée au contenu de savoir et de compréhension à transmettre (Beckett, 2011, p. 242). Beckett fait remarquer que des éléments de réponse à ces critiques sont déjà présents dans les premiers écrits de Peters, dont *Ethics and Education* (1966), dans lequel ce dernier précise que cette « initiation à quelque chose de valable » se déroule en deux étapes. Dans un premier temps, l'accent est mis sur la transmission des bases et des procédures de pensée, ce qui permet aux enfants de jouer progressivement un rôle de plus en plus actif dans leur apprentissage. Dans un deuxième temps, la participation conjointe des enfants et de l'éducateur à la découverte d'un nouveau savoir domine (Beckett, 2011, p. 244). Cette précision, selon Beckett, permet de répondre aux objections tant des conservateurs que des progressistes puisque dans la première étape, il y a transmission des bases, donc des éléments utiles comme le souhaitent les premiers, alors que dans la seconde étape, il y a une participation en commun de l'éducateur et de l'enfant à une expérience éducative, comme le souhaitent les progressistes. Beckett considère de plus que le critère d'une participation en commun à l'expérience éducative ajoute une dimension dynamique à la relation entre l'éducateur et la personne à éduquer qui n'est habituellement pas présente dans la position progressiste puisqu'on n'y tient compte que de l'action de l'enfant. Dans la participation en commun de Peters, l'éducateur est ouvert aux critiques des élèves sur les contenus et les procédures qu'il leur transmet alors que la position progressiste ignore l'effet qu'ont en retour sur l'éducateur ces critiques des élèves (Beckett, 2011, p. 246). L'action commune dans la recherche d'un nouveau savoir dans la définition de Peters (1966) rappelle l'expérience partagée de la définition de Dewey (1916), la plaçant sur le plan cognitif alors que ce dernier insistait davantage sur la manipulation d'objets dans des situations proches de la vie courante (Dewey, 2009 [1916], p. 73).

La définition de l'éducation de Peters, associant éducateur et ouverture à la participation des élèves, rappelle la définition de l'enseignement de Hirst qui relie l'intention de l'enseignant à celle de l'élève par le biais du contenu à apprendre (Hirst, 1971, p. 171), de même que celle de Scheffler qui insiste sur l'importance de faire appel à la raison de l'élève (Scheffler, 1960, p. 22). Elle replace ainsi l'enseignement au cœur de ce que devrait être l'action éducative.

Nous avons vu que la mise en évidence de l'action de l'enfant dans son éducation, par le mouvement réformiste, visait à critiquer l'insistance excessive sur les contenus qui caractérisait l'éducation traditionnelle (Dewey, 2009 [1916], p. 41), et que par la suite, l'opposition entre l'action de l'enfant et celle de l'enseignant a mené à minimiser le rôle de l'enseignement en éducation, comme on en voit des traces de nos jours dans le PFÉQ. La définition de l'éducation de Peters, se rapprochant des définitions conceptuelles de l'enseignement de Hirst et Scheffler, redonne son rôle à l'enseignement comme une intention de faire apprendre un contenu issu de la culture en faisant appel à la raison de l'enfant, à son potentiel de comprendre, pour qu'il s'engage consciemment dans l'activité d'apprendre en collaboration avec l'enseignant.

Cette analyse des relations entre l'éducation et l'enseignement met en lumière l'importance de ce contenu à apprendre, central dans le concept « d'enseignement » comme dans celui « d'apprentissage » puisqu'il permet de relier les intentions à la base de ces deux activités (Hirst, 1971, p. 171). Cependant, les contenus se présentent selon des formes différentes qui peuvent entraîner des variations dans le sens « d'enseigner » et « d'apprendre ». Ainsi, enseigner à lire diffère d'enseigner que les Grecs ont inventé l'alphabet; apprendre à lire diffère d'apprendre comment prononcer une syllabe en combinant des phonèmes. Cette attention portée au contenu et à son impact dans différents usages des verbes « enseigner » et « apprendre » nous permettra de clarifier en quoi consiste précisément le « contenu » de l'enseignement de la lecture débutante.

2.5 Le contenu de l'enseignement et de l'apprentissage

En effet, le contenu a une influence sur la manière dont on conçoit l'enseignement et l'apprentissage. Scheffler (1989) et Reboul (1980) ont analysé les modulations que différents types de « contenu à apprendre » apportent aux concepts d'enseignement et d'apprentissage. Scheffler étudie le concept d'enseignement selon que le contenu est constitué de faits, d'habiletés générales ou de savoir-faire spécifiques (Scheffler, 2003 [1989], p. 111). Reboul (1980), quant à lui, étudie le concept d'apprentissage selon que le contenu est de l'information, du savoir-faire ou du savoir pur et désintéressé (Reboul, 1980, p. 10).

2.5.1 Enseigner des faits, apprendre que...

Dans son analyse des différents usages du verbe « enseigner », Scheffler considère que la formulation « enseigner que » en constitue le sens le plus simple, soit une façon de faire apprendre qui fait surtout appel à la mémoire de l'élève, qui démontre qu'il a appris en formulant verbalement le même énoncé (Scheffler, 2003 [1989], p. 111). Ainsi, enseigner qu'Ottawa est la capitale du Canada est réussi si l'élève peut reformuler le même énoncé.

Reboul, quant à lui, associe la locution « apprendre que » à l'acquisition de simples informations, de sorte que transmettre de telles informations correspond à « renseigner » plutôt qu'à « enseigner ». Pour cet auteur, même si tout enseignement doit nécessairement porter sur un contenu, « un contenu ne fait pas plus un enseignement qu'un tas de briques une maison » (Reboul, 1980, p. 33). Les informations doivent être utilisées dans l'enseignement afin de les mettre au service de la compréhension ou pour soutenir un savoir-faire, ce qui alors donne la possibilité à l'élève de les critiquer au moyen des structures de compréhension qui lui permettent de les situer dans un contexte explicatif où il peut juger de leur véracité (Reboul, 1980, p. 36).

L'élève qui « apprend que » est passablement passif bien que Reboul précise que toute assimilation nécessite un minimum d'action volontaire (Reboul, 1980, p. 21). Mais il demeure passif s'il ne fait qu'acquérir des faits sans pouvoir les critiquer ou les

relier les uns avec les autres. Un enseignement fondé uniquement sur les faits ne remplirait pas le critère de Scheffler de « faire appel à la raison de l'élève » (Scheffler, 1960, p. 18) puisqu'il n'engage que la mémoire de celui-ci. Reboul rappelle que la pédagogie traditionnelle a ainsi été critiquée parce qu'elle abusait de l'information, mais à ses yeux la solution n'est pas de laisser les enfants à l'expérience concrète dans laquelle ils n'acquerront qu'une autre forme d'information, basée cette fois sur leurs sens, mais qui ne débouchera pas plus sur la compréhension tant que les structures explicatives ne leur sont pas disponibles. C'est l'acquisition de ces structures explicatives qui permettra aux enfants de situer les informations et d'élaborer une compréhension du monde (Reboul, 1980, p. 34).

Ainsi, tant Scheffler que Reboul reconnaissent l'importance des faits ou des informations comme contenu de l'enseignement tout en spécifiant que ce contenu doit être inclus dans une compréhension plus large qui implique la manière d'enseigner ainsi que les moyens mis à contribution chez l'élève qui doivent dépasser la simple mémorisation. De cette constatation découle toute l'importance accordée aux savoir-faire dans la pédagogie moderne.

2.5.2 Enseigner l'action : apprendre à faire

Dans le domaine du savoir-faire, Scheffler distingue deux usages du verbe enseigner qu'il désigne par « to teach how » et « to teach to » (Scheffler, 2003 [1989], p. 134). Le premier, « enseigner comment » est plus spécifique, il porte sur une habileté, par exemple enseigner comment décoder, ou encore, enseigner comment trouver le sujet dans une phrase. Pour Scheffler, « enseigner comment » permet de développer chez l'élève des aptitudes¹ (Scheffler, 2003 [1989], p. 135), alors que l'usage « to teach to » est plus général et vise, en plus du savoir-faire, le développement d'une conduite qui demande l'acquisition de normes et de règles d'usage de cette conduite (Scheffler, 2003 [1989], p. 127). Dans ce sens, « enseigner à lire » (to teach to) inclurait

¹ Nous utilisons le terme « habileté », plus courant aujourd'hui, dans le sens où Scheffler utilise « aptitude ».

« enseigner comment » mettre en œuvre les habiletés de base nécessaires à la pratique de l'activité de lecture, mais dépasserait ce « comment faire » pour amener l'élève à intégrer les normes qui feront de lui un lecteur, qui l'amèneront à questionner le texte et à apprécier l'expérience de la lecture.

Selon Scheffler, on utilise souvent « to teach to » comme un raccourci pour l'enseignement d'une habileté alors qu'il est erroné de confondre les deux sens du verbe enseigner reliés à l'action. Cette remarque rappelle l'importance qu'il accorde à la « manière » de faire apprendre, indissociable de sa définition de l'enseignement (Scheffler, 1960, p. 18). La manière de faire apprendre, même si elle doit toujours faire appel à la raison de l'élève, est appelée à varier en fonction du contenu et l'enseignant proposera des activités différentes selon qu'il cherche à faire apprendre une habileté, ou à développer une conduite et des attitudes (Scheffler, 2003 [1989], p. 132).

Selon Scheffler, nous avons tendance à confondre les deux types d'enseignement reliés à l'action parce que l'habileté est « neutre » alors que la conduite implique des normes et donc des choix de valeurs. Il donne l'exemple de la pensée critique qui devrait être une conduite et qui est souvent traitée comme une habileté.

Nous parlons de donner aux élèves « l'aptitude à penser de façon critique » alors que ce que nous voulons vraiment est qu'ils acquièrent les habitudes et les normes de la pensée critique. (Scheffler, 2003 [1989], p. 135)

Mais ne pas enseigner les normes explicitement ne change pas le fait qu'elles sont présentes et qu'on laisse alors aux élèves la tâche de les découvrir. Or ce sont les normes qui permettent de faire des choix et d'ajuster sa conduite, au-delà de la performance d'une habileté. Scheffler précise ainsi que confondre les habiletés et la conduite revient à « réduire la portée de la responsabilité morale du maître » (Scheffler, 2003 [1989], p. 135). Scheffler met ainsi en évidence le rôle de l'enseignant même dans le développement d'un contenu spécifiquement relié à l'action de l'élève.

2.5.3 Reboul et le savoir-faire

Reboul, quant à lui, en discutant le sens du verbe apprendre lorsqu'utilisé en lien avec le savoir-faire, précise d'abord que c'est à la forme « apprendre à » (faire) que

correspond spécifiquement le nom « apprentissage » en français, terme issu historiquement de l'apprentissage technique d'un métier, alors que le terme anglais « learning » est souvent traduit par « apprentissage » et appliqué à tous les sens d'apprendre (Reboul, 1980, p. 40).

Reboul, qui classe les formes « d'apprendre » selon leur impact sur la personne, considère l'apprentissage comme supérieur à l'acquisition d'informations puisqu'il implique l'action de la personne entière plutôt qu'uniquement sa mémoire (Reboul, 1980, p. 41). De plus, l'apprentissage constitue un pouvoir, car la personne qui a appris à faire peut reproduire l'action et l'adapter à de nouvelles situations. Un savoir-faire est intelligent dans la mesure où il n'est « pas seulement la reproduction de conduites acquises, mais l'aptitude à les adapter à des cas nouveaux, à les modifier en fonction de situations insolites » (Reboul, 1980, p. 42).

Le savoir-faire se développe dans l'action, en pratiquant l'activité que l'on vise à apprendre, ce que Reboul nomme le paradoxe de l'apprentissage puisqu'il faut « faire ce qu'on ne sait pas faire pour apprendre à le faire » (Reboul, 1980, p. 42). C'est toutefois dans l'enseignement des savoir-faire que se pose la question de la méthode, et donc de l'intention de l'enseignant. Un savoir-faire peut s'apprendre par tâtonnement, l'action se rapprochant progressivement de la pratique accomplie en éliminant les erreurs et en conservant les réussites. Le recours à une méthode a le mérite de guider plus sûrement l'apprenti vers la maîtrise de l'action visée, en économisant sur les essais improductifs et en évitant ainsi le découragement (Reboul, 1980, p. 53).

Reboul définit quatre caractéristiques d'une méthode : 1. l'apprenti doit prendre conscience des buts, du modèle à apprendre ; 2. l'action est divisée en actes simples que le sujet peut exécuter ; 3. les actes simples sont enchainés progressivement pour composer l'activité complète ; 4. la récapitulation permet d'éliminer progressivement les erreurs en comparant périodiquement la performance de l'apprenti avec le but visé (Reboul, 1980, p. 54). La méthode permet ainsi de guider l'apprenti vers la maîtrise du savoir-faire, d'une part en gardant toujours le but en tête, et d'autre part en portant attention aux parties de l'action et à leur enchainement pour constituer l'action

complète, de façon consciente. Enseigner « avec méthode » permet d'éviter l'écueil des exercices mécaniques détachés de l'action visée (Reboul, 1980, p. 59) et celui de la pratique complètement libre qui « abandonne l'élève au tâtonnement » (Reboul, 1980, p. 57).

C'est dans ce sens que Reboul discute de la méthode « globale » dont l'avantage est de permettre aux apprentis de pratiquer l'action complète « dès que possible », ce qui accroît la motivation puisque le but de l'activité est ainsi clairement perçu (Reboul, 1980, p. 57). Cependant, affirmer que cette pratique arrive « dès que possible » implique que l'apprenti ait la possibilité de « maîtriser les bases avant de se jeter à l'eau », ce qui exclut la pratique complète de l'activité visée, comme point de départ, qui reviendrait à rejeter toute méthode (Reboul, 1980, p. 57). De plus, pour que l'on puisse parler de « méthode », il est nécessaire d'assurer la systématisation des composantes de l'activité, même si celle-ci arrive dans un deuxième temps, après une période de pratique complète (Reboul, 1980, p. 60).

Enseigner « avec méthode » des savoir-faire, comme le définit Reboul, se rapproche des deux sens de « to teach to » et « to teach how », tels que définis par Scheffler. L'enseignant qui fait prendre conscience à l'apprenti des buts de l'activité, et qui garde ces buts en vue par la récapitulation périodique, lui permet de développer une « conduite » qui incorpore les normes de l'activité (to teach to). En divisant une action complexe en ses composantes, et en guidant l'apprenti dans l'enchaînement progressif de ces composantes vers l'action complète, l'enseignant lui permet de maîtriser « l'habileté » (to teach how).

L'apprentissage est forcément supérieur à l'acquisition d'informations, selon Reboul, en particulier parce qu'il implique la compréhension dans l'action, c'est-à-dire que l'apprenti peut ajuster son savoir-faire aux variations de la situation, ce qui le rend adaptable et susceptible d'amélioration. Le savoir-faire constitue un véritable pouvoir pour la personne qui peut refaire ce qu'elle a appris à faire, et l'adapter à de nouvelles situations grâce à la compréhension des structures de l'action ; ainsi, savoir-faire c'est « agir intelligemment » (Reboul, 1980, p. 68).

Le savoir-faire peut se complexifier, par exemple dans l'exercice d'une profession. Par ailleurs, on nomme savoir-faire des activités intellectuelles comme calculer, rédiger, traduire. Par conséquent, tout un courant de la pédagogie américaine, à la suite de Ryle (1949), en a fait le véritable savoir, celui qui devrait être visé par tout enseignement, ce que l'on a nommé « learning by doing » (Reboul, 1980, p. 76). Ainsi, Ryle, réagissant à l'intellectualisme de l'enseignement de son époque, a montré que le savoir-faire précède la connaissance des règles et a recommandé une pédagogie de l'action, dans laquelle on « fait agir les élèves, ceux-ci ne comprenant réellement que ce qu'ils font » (Reboul, 1980, p. 79). Cette conception n'est pas sans rappeler celle de Dewey (Dewey, 2009 [1916], p. 21) selon qui on ne comprend vraiment que dans l'expérience.

Reboul, cependant, même s'il reconnaît les mérites du savoir-faire, estime que Ryle, en « magnifiant le savoir-faire au détriment du savoir pur », réduit ce dernier à de simples informations, ce qu'il appelle lui-même « savoir que » (Reboul, 1980, p. 79). Or, pour Reboul, le savoir pur constitue le niveau supérieur « d'apprendre » puisque lui seul change la personne en profondeur.

2.5.4 Le savoir

Pour Reboul, alors que le savoir-faire permet la compréhension d'une activité ou d'une gamme d'activités, le sens ultime « d'apprendre » implique la compréhension des « structures et des règles » qui permettent de comprendre ce qui relie entre elles ces activités.

Le savoir de ce type vise la compréhension des phénomènes. Reboul nomme ainsi « savoir pur » la connaissance des règles, des principes d'organisation, qui permettent de comprendre plusieurs problèmes et plusieurs activités en les reliant dans un système explicatif. Il nomme « étude » la recherche désintéressée de ce savoir (Reboul, 1980, p. 82). L'étude est désintéressée, car elle ne vise pas à résoudre un problème spécifique, ni même un ensemble de problèmes, mais à comprendre le système qui relie tous ces problèmes au moyen de principes et de règles. Une caractéristique importante du savoir pur, pour Reboul, est de s'énoncer verbalement,

d'être, en soi, un énoncé verbal (Reboul, 1980, p. 91). Dans l'apprentissage, la parole est un moyen de parvenir à « faire », moyen que l'on oublie lorsqu'on est habile, alors que « dans le savoir pur, c'est le contenu même de ce qu'on apprend qui est d'ordre verbal » (Reboul, 1980, p. 91). Ce qui fait que l'étude se développe dans « un dialogue avec le maître » qui devient, par la suite, « un dialogue avec soi-même » (Reboul, 1980, p. 91).

La pédagogie du 20^e siècle a critiqué le verbalisme de l'éducation traditionnelle, sa propension à se fier trop exclusivement à la transmission verbale de faits abstraits sans signification pour l'élève. Pour corriger la situation, elle a voulu remplacer la simple mémorisation de faits par l'apprentissage du savoir-faire qui engage l'action de l'apprenant et lui permet de comprendre les faits en les situant dans l'expérience concrète. Reboul propose d'aller plus loin en fixant comme but de l'enseignement la compréhension des principes et des règles de la pensée logique qui permettent de situer les problèmes expérimentés dans un système abstrait pouvant s'énoncer verbalement. L'abstraction, vue comme une faiblesse lorsqu'elle est le point de départ de l'éducation traditionnelle, parce qu'elle ne tient pas compte de l'action de l'enfant qui apprend, devient le point d'arrivée de l'enseignement, selon Reboul, au-delà de l'apprentissage de savoir-faire et de l'acquisition d'informations. La compréhension des principes abstraits intègre informations et savoir-faire et constitue le sens réel de ce qu'est « apprendre ». Apprendre signifie alors comprendre, et l'élève démontre qu'il a compris non pas en répétant ce que le maître a dit, ni en appliquant une règle, mais en expliquant, c'est-à-dire, selon Reboul, qu'il peut « en rendre compte dans ses propres termes, à partir de son expérience à soi » et en appliquant sa propre conception, c'est-à-dire s'en servir « pour résoudre des problèmes nouveaux, définir d'autres concepts, éclairer d'autres exemples » (Reboul, 1980, p. 91).

Le savoir pur, pour Reboul, est donc l'appropriation du savoir dans l'expérience de la personne, c'est le sens le plus abouti « d'apprendre » et celui que l'enseignement véritable devrait viser. Scheffler a abordé ce type de savoir dans sa discussion de certains usages de « enseigner que », lorsqu'il est question de transmettre, non pas des faits, mais des principes d'action ou des valeurs.

En effet, pour Scheffler, « enseigner que », correspond généralement à l'intention de faire apprendre des faits, mais on peut l'utiliser dans le sens de « viser à faire apprendre » des principes d'action ou de valeurs, par exemple « enseigner que l'honnêteté est la meilleure ligne de conduite » (Scheffler, 2003 [1989], p. 112). Dans ce cas, l'enseignement vise à ce que l'élève apprenne plus que l'énoncé de principe sur l'honnêteté, plus que l'apprentissage du savoir-faire, il vise l'acquisition d'une « croyance dans la norme », une « reconnaissance intellectuelle de son autorité » (Scheffler, 2003 [1989], p. 130). Cette forme d'enseignement peut être désignée par la formulation « enseigner qu'il faut ».

Scheffler précise que cet enseignement, malgré sa forme rappelant le simple énoncé de fait, est en réalité le plus exigeant parce qu'il implique des « façons de faire apprendre » qui peuvent retarder l'acquisition pratique de la norme. En effet, l'acquisition raisonnée de la norme implique une « critique réflexive et impartiale des normes (qui) peut conduire au rejet de celles-ci » (Scheffler, 2003 [1989], p. 131). Pour « enseigner qu'il faut », l'enseignant qui vise à faire apprendre des normes et des valeurs doit pratiquer lui-même celles-ci; ainsi on ne peut penser qu'un enseignant malhonnête puisse faire apprendre à ses élèves qu'il faut être honnête. L'enseignant engage ainsi ses élèves dans une expérience partagée qui rappelle l'importance que Dewey (2009 [1916], p. 44) et Peters (1966, p. 53) accordent à celle-ci dans leur définition de l'éducation.

Scheffler précise que cet usage « d'enseigner que » associé à des principes et des valeurs crée une ambiguïté en éducation, en particulier dans l'éducation morale si on utilise un enseignement verbal plus approprié à l'acquisition des faits. L'élève qui a retenu l'énoncé verbal de ces principes ne démontre pas ainsi avoir acquis ni la compréhension des principes ni l'intégration des valeurs. Cette ambiguïté est à l'origine des critiques de verbalisme faites à l'éducation traditionnelle (Scheffler, 2003 [1989], p. 113).

Reboul et Scheffler reconnaissent ainsi que, si le savoir-faire est supérieur à l'acquisition de faits et de connaissances, il existe un autre niveau qui englobe ceux-

ci dans une compréhension des principes explicatifs et des structures de la connaissance.

Nous constatons ainsi que le « contenu à faire apprendre » influence l'acte d'enseigner par le biais de l'intention de l'enseignant puisque celle-ci vise à engager l'action de l'apprenant vers la maîtrise de ce contenu. Enseigner des faits est ainsi moins engageant qu'enseigner un savoir-faire puisque les premiers n'engagent que la mémoire de l'apprenant alors que les seconds impliquent toute l'action de la personne. Considérer que l'enseignement de la lecture débutante vise à faire acquérir un savoir-faire qui demande l'engagement de l'apprenti lecteur dans une action réelle de lecture est ainsi plus engageant que de faire mémoriser des savoirs « sur la lecture » ou d'exercer des habiletés mécaniques et c'est ce que Peters soulignait en affirmant que l'éducation devait dépasser l'acquisition de faits ou d'habiletés de base (facts and skills) (Peters, 1973, p. 19). Enseigner les principes et les valeurs est le « contenu à apprendre » le plus exigeant car il demande à l'enseignant un engagement dans la pratique de ce contenu, ce qui mène à une véritable interaction, une participation en commun de l'éducateur et de l'éduqué. C'est ce type de contenu que l'enseignant vise à faire apprendre à ses élèves en s'engageant avec eux dans des activités de littératie dans lesquelles ces derniers auront la possibilité de faire leur propre questionnement, au-delà d'un programme d'apprentissage prédéterminé.

2.6 L'enseignement et l'apprentissage : deux faces de la même médaille

Pour clarifier le concept d'« enseignement », nous avons d'abord examiné ses liens avec celui d'« apprentissage » pour constater que les deux concepts sont indissociables. Nous avons ensuite constaté qu'« éduquer » inclut conceptuellement l'enseignement même si des mouvements de réforme de l'éducation ont minimisé cet aspect pour mettre en évidence l'importance de l'action de l'enfant. Finalement, puisque le contenu à apprendre est ce qui relie « enseignement » à « apprentissage », nous avons vu comment les différents types de contenu apportent un éclairage différent à ces concepts. La figure 1 présente une synthèse des concepts et de leurs interactions.

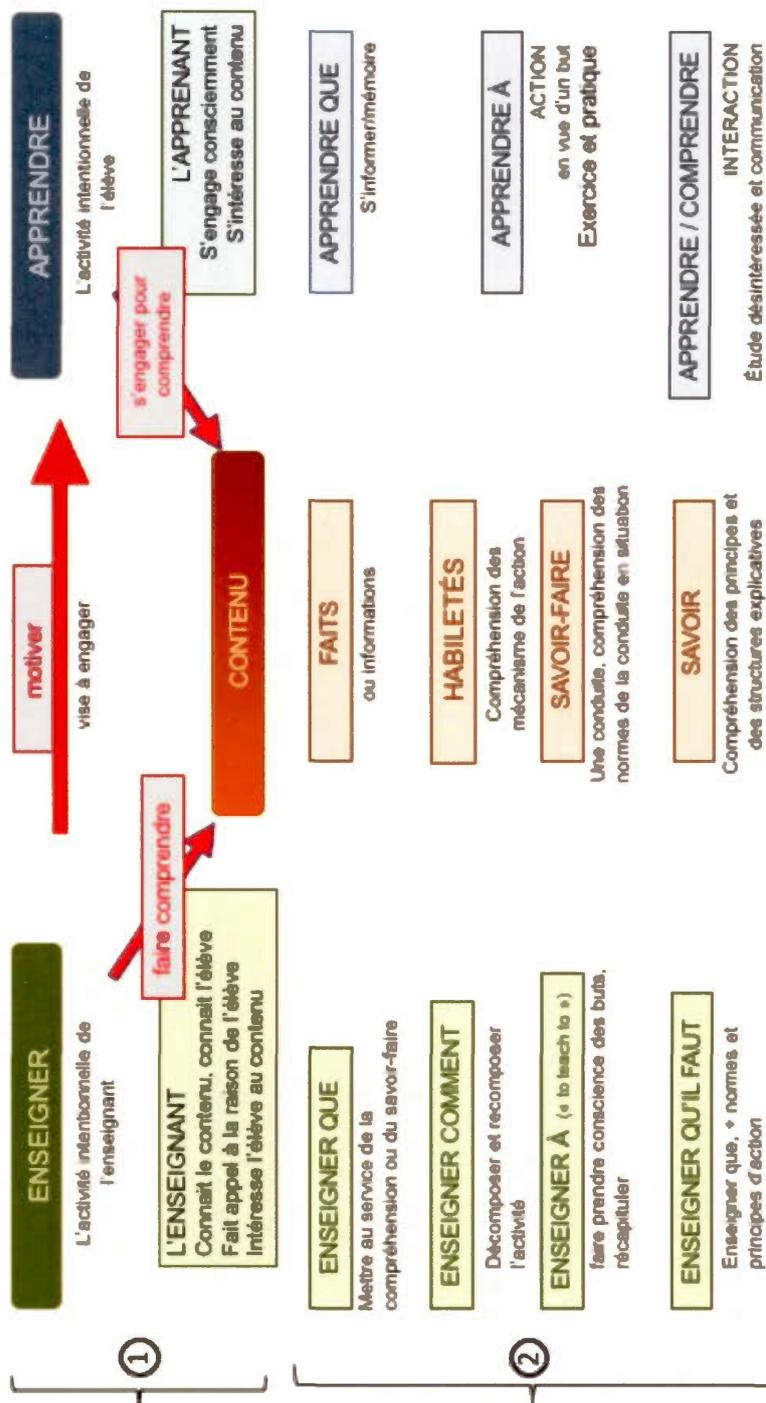


Figure 2.1 Enseigner et apprendre, selon Hirst, Peters, Rebol et Scheffler

La première partie de la figure présente la relation d'enseignement, selon la conception de Hirst, qui définit « enseigner » comme une activité intentionnelle de l'enseignant qui vise à engager une autre activité intentionnelle chez l'élève, soit l'activité d'apprentissage. Les deux activités sont reliées par leur intention face à un contenu spécifique à apprendre. L'enseignant vise à faire apprendre un contenu spécifique qu'il doit donc connaître ; il vise à faire apprendre ce contenu à un élève spécifique qu'il doit également connaître pour s'assurer qu'il est en mesure et disponible pour s'engager dans l'activité d'apprendre. L'enseignant fait appel à la raison de l'élève puisqu'il s'ouvre à la critique de celui-ci, tant sur le contenu que sur la manière de le faire apprendre. L'élève, de son côté, s'intéresse au contenu et s'engage consciemment dans l'activité d'apprentissage afin d'en comprendre le sens.

La seconde partie de la figure présente la façon dont le contenu à apprendre est défini et comment cette définition détermine les différents usages « d'enseigner » définis par Scheffler, et les différents usages « d'apprendre » définis par Reboul.

« Enseigner que » vise à faire acquérir des faits ou des informations. Ces faits ont leur place dans l'enseignement dans la mesure où ils sont « mis au service » de la compréhension ou du savoir-faire. Ainsi l'élève qui « apprend que » pourra situer les faits ou les informations dans une structure qui lui permettra de les comprendre ou de les utiliser dans l'action.

L'enseignement dont le contenu à apprendre est défini comme une action se divise en deux niveaux de complexité croissante : « enseigner comment » qui vise à faire acquérir des habiletés et « to teach to » qui vise à faire développer une conduite. L'enseignement dans l'action bénéficie d'être effectué avec méthode pour assurer une plus grande efficacité dans l'accomplissement de l'action visée et éviter les tâtonnements. Pour « enseigner comment » et faire acquérir des habiletés, la méthode décompose l'action visée en parties qui peuvent être exercées séparément, puis enchaînées pour recomposer la pratique de l'action complète. L'apprenant peut ainsi perfectionner progressivement son action en s'exerçant sur les parties qui peuvent être plus difficiles.

Pour enseigner de façon à faire développer une conduite (« to teach to »), la méthode fait en sorte que l'enseignant s'assure de faire prendre conscience à l'apprenant du but visé par l'activité et de garder ce but en vue par des révisions qui mettent en évidence le progrès accompli vers l'atteinte de ce but. De cette façon, l'apprenant s'engage dans l'action de façon consciente même lorsqu'il s'exerce sur une partie de l'action.

Enfin, « enseigner », utilisé de façon intransitive, peut aussi s'énoncer « enseigner qu'il faut » puisque l'enseignant vise à faire acquérir des principes et des structures explicatives qui permettront de situer les habiletés et les conduites acquises dans des systèmes qui en offrent une compréhension plus générale. L'élève s'engage dans l'étude désintéressée de ces principes, dans une interaction verbale avec l'enseignant, qui vise la compréhension, au-delà du but concret d'une activité d'apprentissage.

2.7 L'enseignement de la lecture

Nous pouvons maintenant reprendre le schéma présenté dans la figure 2.1, en examinant comment celui-ci peut rendre compte de l'enseignement de la lecture en général et de l'enseignement de la lecture débutante en particulier.

L'activité d'enseigner la lecture, selon la première partie du schéma de la figure 2.1, implique que l'enseignant qui vise à faire apprendre la lecture à ses élèves doit à la fois avoir une conception de ce qu'est la lecture — contenu spécifique de son activité — et connaître les élèves à qui il vise à faire apprendre ce contenu. Pour ce qui est de la lecture débutante, l'enseignant doit ainsi d'une part connaître ce qui caractérise l'apprentissage de la lecture, du lecteur débutant au lecteur expert, et d'autre part, connaître l'état des savoirs, des habiletés, des intérêts des élèves spécifiques auxquels il s'adresse. Cette connaissance du contenu à faire apprendre et des élèves visés par son enseignement permettra à l'enseignant de proposer des activités qui sauront les engager dans l'activité d'apprendre à lire.

La deuxième partie de la figure 2.1 nous amène à examiner le type de « contenu à apprendre » auquel correspond la lecture. Est-ce que « enseigner que » est pertinent

dans l'enseignement de la lecture ? « Enseigner que » les lettres portent des noms, qu'elles correspondent à des « sons », fait bien partie d'enseigner la lecture. Il y a ainsi une quantité de « faits » à connaître pour apprendre à lire, bien que cette accumulation de faits, comme le dit Reboul, ne constitue pas un enseignement de la lecture, pas plus « qu'un tas de briques ne constitue une maison » (Reboul, 1980, p. 33). Ces faits doivent être « mis au service » du savoir-faire ou de la compréhension pour faire partie d'un enseignement digne de ce nom. Or, dans le sens courant, lire est bien une action : en effet, on apprend à lire et non pas des faits à propos de la lecture, de sorte que nous devons considérer la lecture comme un contenu à apprendre relié à l'action, un « savoir-faire ».

2.7.1 L'enseignement de l'action de lire

Dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de savoir-faire, Reboul propose une méthode en quatre étapes qui permet de guider plus sûrement l'élève vers la maîtrise de l'activité en lui évitant de se perdre dans les tâtonnements. Les quatre étapes de cette méthode sont les suivantes : 1) l'apprenti doit prendre conscience des buts, du modèle à apprendre ; 2) l'action est divisée en actes simples que le sujet peut exécuter ; 3) les actes simples sont enchainés progressivement pour composer l'activité complète ; 4) la récapitulation permet d'éliminer progressivement les erreurs en comparant périodiquement la performance de l'apprenti au but visé (Reboul, 1980, p. 54). Comme Scheffler distingue deux niveaux de l'enseignement d'un contenu lié à l'action, nous répartissons les étapes de la méthode de Reboul selon les particularités de ces niveaux.

Scheffler distingue un premier niveau dans l'enseignement du contenu lié à l'action, qu'il désigne par « enseigner comment », dans lequel l'enseignant vise à faire maîtriser une habileté par les élèves. Nous associons à ce niveau, parmi les étapes de la méthode de Reboul, la division de l'activité de lecture en actes plus simples, puis leur enchainement pour recomposer l'activité de lecture. Ainsi, pour la lecture débutante, l'enseignant engage les apprentis lecteurs dans des activités visant l'apprentissage des correspondances graphème – phonème (CGP), cet

apprentissage est mis en pratique par le biais de décodage de mots contenant les CGP apprises, puis par la lecture d'une phrase ou d'un texte, en vue d'en comprendre les sens, reconstituant progressivement l'habileté à lire. Il importe de mentionner que cet enseignement n'est pas que mécanique, que les apprentis lecteurs doivent comprendre dans l'action comment mettre en œuvre cette habileté de décodage.

Au-delà des habiletés, Scheffler définit un niveau où l'enseignant vise à faire développer une conduite pour laquelle l'apprenti doit acquérir et comprendre des normes qui permettent d'ajuster la conduite en fonction des situations. Scheffler désigne cet enseignement par la locution « to teach to ». La traduction en français de « to teach to », serait « apprendre (à quelqu'un) à faire (quelque chose) », par exemple « apprendre (à quelqu'un) à jouer de la guitare ». Cependant, le dictionnaire *Antidote* admet comme exception à cet usage intransitif du verbe « enseigner », le verbe « lire ». Cet usage « d'enseigner à lire » place l'activité dans un cadre général, ainsi on ne dira pas « enseigner à lire les instructions de fonctionnement d'un appareil », alors qu'on pourra « enseigner comment » le faire, enseigner à lire s'emploie en général et concerne donc un autre type d'activités. Cet usage intransitif du verbe « lire » rappelle que, pour Scheffler, « to teach to » implique davantage que la maîtrise des habiletés qui permettent la lecture, il implique l'acquisition d'une conduite, incluant les normes de l'usage de cette habileté dans des situations variées. « Enseigner à lire », ainsi, implique que l'on engage les élèves dans des situations où la lecture est essentielle pour atteindre un but au-delà de la simple performance de l'habileté de lecture. Dans ce sens, « enseigner à lire » ne diffère pas selon qu'il s'agisse de la lecture débutante ou de la lecture à un niveau plus avancé, puisqu'il implique de viser à faire acquérir la compréhension des usages de la lecture et des normes de la conduite du lecteur. Lorsque les élèves sont des débutants, l'enseignant prend en charge la partie technique de la lecture, lisant à haute voix le texte ou le message qui permet de réaliser l'activité de façon à mettre en évidence la finalité de l'acte de lire.

Deux des étapes de la méthode proposée par Reboul se rapportent particulièrement à l'acquisition de la conduite de lecteur. Une de ces étapes stipule que l'enseignant doit faire prendre conscience aux apprentis du but de l'activité dans laquelle il veut les

engager. Les activités généralement utilisées pour favoriser l'éveil à l'écrit des jeunes enfants sont un exemple de ce type d'activités. L'enseignant engage les enfants dans des activités dans lesquelles l'écrit est essentiel : lecture d'un conte, consignes pour la réalisation d'un bricolage, consultation d'un ouvrage documentaire pour comprendre un phénomène naturel observé par les enfants, etc. Il fait alors lui-même la lecture à haute voix puisque les enfants ne sont pas encore en mesure de le faire, mais la participation à ces activités permet la prise de conscience du but de la lecture et lui donne du sens pour les enfants avant même qu'ils développent les habiletés de la lecture autonome. De telles activités qui font partie « d'enseigner à lire » peuvent se poursuivre pendant l'étape de la lecture débutante en parallèle avec les activités qui visent à faire apprendre comment lire. La dernière étape de la méthode, selon Reboul, pour faire « apprendre à lire », consiste à garder en vue le but de l'activité même lorsque les apprentis sont engagés dans des composantes de cette activité, ce qui implique que même les lecteurs débutants doivent être amenés à relier l'acte de lire à un but de compréhension ou de réalisation d'une intention. Lorsque les apprentis lecteurs lisent de courtes phrases en décodant les mots syllabe par syllabe, il importe que l'enseignant échange avec eux sur ce qu'ils ont compris de ces phrases lues de sorte que le but de la lecture demeure présent à l'esprit des élèves pendant qu'ils construisent progressivement leur habileté à lire.

Une telle méthode appliquée à la lecture permet d'éviter, d'une part, de tomber dans des exercices partiels qui font perdre de vue la finalité de l'activité de lecture et, d'autre part, de lancer les élèves dans une pratique par tâtonnement qui ne permet pas un apprentissage optimal des fondements de la lecture dans un système d'écriture alphabétique. Une telle méthode permet d'engager véritablement l'activité de l'élève, et de faire appel à sa raison, de sorte qu'il comprenne les motifs pour lesquelles on cherche à lui faire apprendre à lire, comme le souhaite Scheffler dans son analyse de l'enseignement (1960, p. 18).

À propos de méthode, Reboul discute de la « méthode globale » dont le mérite est de faire pratiquer l'activité visée, évitant justement les exercices partiels qui, dans certaines pratiques — comme l'ancienne méthode syllabique — ne permettent jamais

de reconstituer l'activité de lecture. Cependant il précise que ce mérite n'est présent que dans la mesure où on fait pratiquer l'activité « dès que possible », c'est-à-dire dès que les bases sont acquises et non « dès le début », ce qui reviendrait à se lancer à l'eau sans savoir nager. Or, pour pratiquer « dès que possible » l'activité de lecture, il importe de disposer de textes qui permettent cette pratique alors que les apprentis lecteurs ne sont pas en mesure de lire n'importe quel texte. Enseigner avec méthode la lecture impose donc de disposer de textes visant cet apprentissage, ajustés à la construction progressive du savoir-lire de façon à ce que l'élève puisse mettre en œuvre ce savoir-faire tout en ne perdant pas de vue le but ultime de celui-ci, soit la construction de sens (Reboul, 1980, p. 60).

Malgré l'importance qu'a pris le savoir-faire dans la pédagogie du 20^e siècle, Reboul et Scheffler nous incitent à considérer un autre sens du verbe apprendre, celui de l'étude des principes explicatifs en vue de comprendre de façon désintéressée. Pour l'enseignement de la lecture, cette étude désintéressée porte sur deux aspects. Le premier aspect concerne l'étude de la langue, de son fonctionnement et même de son évolution dans une perspective historique. Le deuxième aspect est la compréhension du monde à partir des disciplines développées dans notre culture écrite, compréhension du monde qui devient accessible à ceux qui maîtrisent le code de l'écrit. Ainsi, plutôt que d'opposer l'enseignement du code et la compréhension, cette utilisation du verbe apprendre nous permet de considérer que l'on peut enseigner en visant que les élèves comprennent le fonctionnement du code de la langue écrite ou qu'ils comprennent le monde au moyen de la langue écrite ; dans les deux cas, nous les convions à une étude désintéressée des principes et des systèmes d'organisation qu'ils soient ceux de la langue ou ceux des disciplines qui expliquent le monde.

Ce sens du verbe « enseigner » consiste, au-delà du savoir-faire, à viser l'acquisition des principes ou des structures explicatives. Ainsi, l'enseignement de la lecture, en y ajoutant cette dimension d'enseigner, vise à ce que l'élève adopte une attitude de lecteur. Par exemple, qu'il adopte une attitude critique envers le texte, qu'il questionne le texte pour comprendre, au-delà du sens littéral, ce que l'auteur voulait transmettre et ce que le texte signifie dans sa propre expérience. Enseigner, dans ce sens, c'est

« enseigner qu'il faut » questionner le texte, ce qui est différent « d'apprendre à » questionner le texte, puisqu'il s'agit de comprendre l'importance de le faire et les raisons pour lesquelles il faut le faire. La « manière de faire apprendre » qui correspond à ce type d'enseignement impose à l'enseignant de pratiquer lui-même ce questionnement et d'engager l'élève dans le partage de cette expérience commune.

Cet aspect de la compréhension, compris comme étude du code ou du monde, associé à l'enseignement de la lecture, n'est pas réservé aux lecteurs qui détiennent un niveau plus avancé du savoir-faire, mais peut s'appliquer dès le début de l'apprentissage. En effet, on insiste maintenant sur l'importance de « comprendre le principe alphabétique » (Morais, 2016, p. 38). La compréhension du principe alphabétique est un fondement de l'apprentissage du décodage qui s'inscrit au tout début de l'apprentissage de la lecture. Ainsi, au-delà du savoir-faire du décodage, comprendre le principe alphabétique signifie comprendre que, dans notre système d'écriture, les symboles écrits servent à représenter les unités de la langue orale que sont les phonèmes (Morais, 2016, p. 38). L'élève qui comprend le principe alphabétique est capable de donner du sens à l'apprentissage des correspondances graphème – phonème et à leur utilisation pour identifier les mots écrits en vue de donner ultimement du sens au texte.

Les enfants peuvent, voire doivent, s'intéresser à la façon dont la langue écrite fonctionne et dont on forme les mots. Les activités d'éveil à l'écrit dans lesquelles on engage les enfants avant même l'enseignement formel de la lecture ont mis en lumière l'importance de faire réfléchir les enfants sur des aspects du monde qui ne sont pas immédiatement perceptibles. Le fait de lire une histoire aux élèves à partir d'un livre géant permet à ces derniers de prendre connaissance que la lecture d'un livre commence par la page couverture et que les pages se succèdent les unes après les autres, que la lecture se fait de haut en bas et de la gauche vers la droite, que les illustrations donnent un aperçu du sens véhiculé par l'écrit ; les échanges que l'enseignant a avec ses élèves sur ces aspects amènent ces derniers à comprendre le fonctionnement du code et sa finalité. Les contes traditionnels ou modernes permettent d'explorer l'imaginaire, les albums documentaires permettent d'éveiller aux

connaissances scientifiques ou historiques, et les discussions autour de ces livres avec les enfants permettent de réfléchir avec eux sur les valeurs, les normes de conduite, des choix faits par les personnages qui sont tous des aspects de la compréhension du monde. Toutes ces activités, initiées avec les jeunes enfants, peuvent se poursuivre pour faire partie de l'enseignement de la lecture débutante, en parallèle avec les activités permettant d'apprendre comment lire, de sorte que lorsque les élèves auront atteint un niveau de lecture autonome en ayant intégré les habiletés de base et la conduite de lecteur qui questionne le texte, ils auront également pris l'habitude de questionner le monde au moyen de l'écrit.

Pendant le 20^e siècle, différentes conceptions de l'enseignement de la lecture ont mis en évidence un aspect ou l'autre de cet ensemble de composantes que nous associons conceptuellement à l'enseignement de la lecture. Toutefois, les promoteurs de certaines de ces conceptions, au nom de la promotion d'une cause éducative, ont parfois opposé entre elles ces composantes, dont l'action conjointe est pourtant nécessaire pour que l'enseignement de la lecture assure que les élèves apprennent à lire et comprennent l'importance de cette activité. Pendant la même période, la conception de ce que « lire » signifie a évolué, autant à cause de l'augmentation du nombre de lecteurs qu'avec l'accroissement des usages de l'écrit dans les sociétés lettrées. Dans le cadre de cette évolution, le terme de « littératie » est apparu pour étendre le sens de « savoir lire » à des pratiques qui sont apparues pendant cette période.

Autant que les concepts d'enseignement, d'apprentissage et d'éducation, le concept de lecture fait partie des savoirs qui déterminent l'intention de faire apprendre la lecture chez l'enseignant. C'est pourquoi nous nous pencherons maintenant sur l'évolution du sens de la « lecture » au 20^e siècle, qui se caractérise par le passage du « savoir lire » à la « littératie ».

CHAPITRE III

LECTURE – SAVOIR-LIRE – LITTÉRATIE

Lorsque le PFÉQ (2006) évoque la démocratisation de l'enseignement qui s'est produite dans les années 1960, il réfère à la démocratisation de la scolarisation, laquelle est devenue universelle et obligatoire au Québec en 1943, engageant la province dans un mouvement de scolarisation obligatoire entamé dans les pays occidentaux au début du 19^e siècle (Matasci, 2015). La scolarisation obligatoire, en généralisant l'alphabétisation, a conduit à la multiplication des utilisateurs de l'écrit ainsi que de la quantité et la variété des usages de l'écrit dans toutes les sphères d'activité de la vie. Cette situation a modifié la conception que l'on se fait de la lecture et de ce que « savoir lire » signifie dans la société en général, modification qui s'est reflétée en retour sur la conception de ce que devrait être l'enseignement de la lecture.

Dans la deuxième moitié du 20^e siècle, l'impact de l'écrit sur la vie sociale et sur la pensée individuelle a lui-même fait l'objet de recherches qui ont également influencé la conception de la lecture et de son enseignement. Les travaux de Jack Goody demeurent une référence dans ce domaine. Goody montre que l'invention de l'écriture, un système qui « permet de transmettre la parole dans l'espace et de la préserver dans le temps » a profondément changé les sociétés qui en ont adopté l'usage (Goody, 1968, p. 4). Cependant, pendant longtemps la maîtrise de l'écrit a été réservée à une infime minorité qui en faisait une profession, souvent associée à la religion et à des pratiques ésotériques (Goody, 1968, p. 10). Mais même pour cette caste lettrée, la lecture n'est pas valorisée, étant perçue comme une forme mineure de la parole, le savoir réel étant considéré transmis par l'accès direct à la parole du maître (Goody, 1968, p. 13). L'écrit sert alors d'aide-mémoire pour la récitation du texte appris par cœur, le savoir étant contenu dans la mémoire vivante du lecteur et non dans le texte inerte. L'activité de lecture n'est pas valorisée, puisque ce qu'il importe d'apprendre, c'est le « contenu » du texte — le savoir — qui est la parole des sages (Goody, 1968, p. 14).

Ainsi, lorsqu'un système d'écriture apparaît dans une société, l'usage de ce système est d'abord réservé à une classe d'individus et à des usages spécialisés alors que la culture continue à être transmise principalement à l'oral. Cette situation change lorsque l'écrit commence à être utilisé par une quantité croissante de personnes pour relater les histoires et les chants de la culture. Lorsque les gens ont de plus en plus recours à l'écrit pour leur divertissement et pour leur instruction, la culture orale perd du terrain au profit de la culture écrite, mais ce processus peut être extrêmement long (Goody, 1968, p. 20).

Toutefois, même restreinte, la culture écrite a, selon Ong, transformé la conscience humaine plus que n'importe quelle autre invention (Ong, 2002, p. 77). D'abord, l'écrit établit une séparation entre « le passé » et le présent puisque des traces fixes de ce passé sont inscrites sur un support matériel. Au contraire, la culture orale se transmet par l'interaction avec les personnes qui la portent, elle s'ajuste à travers celles-ci aux changements dans la société et se présente ainsi toujours au présent (Goody et Watt, 1968, 47). Ensuite, la présence de l'écrit modifie la conscience historique parce que l'accumulation des traces de ce passé permet un retour critique sur leur véracité ou leurs contradictions, ce qui entraîne une attitude critique envers le passé (Goody et Watt, 1968, p. 48). Ainsi, selon Goody, si la pensée critique et analytique ne naît pas avec l'écrit, ce dernier favorise le développement de la pensée critique pour en faire la base de la culture et de la science (Goody, 2007, p. 207; Goody, 1979, p. 105-106). C'est l'usage de l'écrit qui a permis à Aristote de développer à partir de la pensée critique une véritable « méthode de pensée » par laquelle on peut prétendre arriver à la « vérité » comme il le dit lui-même dans sa réfutation des sophistes (Aristote, *Réfutations sophistiques*, 34 183b15-184b9; Goody et Watt, 1968, p. 53).

Enfin, pour Ong, l'écrit modifie la conscience humaine car elle est une véritable technologie qui exige ses outils et son matériel (Ong, 2002, p. 81). Contrairement à la langue orale, l'écriture est en effet complètement artificielle et, comme toutes les technologies, elle affecte la conscience de celui qui l'utilise encore plus que le monde dans lequel il l'utilise (Ong, 2002, p. 81). Le véritable changement opéré par l'écrit n'est pas tant amené par la création de signes individuels qui réfèrent au sens, mais

par l'invention du code par lequel celui qui utilise l'écrit peut transcrire exactement les mots que le lecteur reconnaîtra dans le texte : « a coded system of visible marks was invented whereby a writer could determine the exact words that the reader would generate from the text » (Ong, 2002, p. 81). Ainsi, maîtriser cette technologie, soit le code de l'écrit, donne accès directement à « la parole des sages ».

De ce fait, l'écrit, en plus de séparer le « présent » et le « passé », établit des distinctions « à l'intérieur de la culture » entre les classes de personnes, d'abord en fonction de l'accès à l'écrit, mais aussi en fonction de la relation orale que les personnes entretiennent avec l'écrit, leur façon de parler de l'écrit. Dans les sociétés primitives, l'éducation assurait la continuité de la tradition alors que dans les sociétés modernes elle confirme un ensemble de coupures, de discontinuités dont la principale est le passage de l'état d'illettré à celui de lettré (Goody et Watt, 1968, p. 59). Ce passage de l'état d'illettré à l'état de lettré constitue l'enjeu de la démocratisation de la culture écrite et par conséquent de l'enseignement de la lecture au 20^e siècle. L'enseignement de la lecture débutante permet de réaliser ce passage.

Dans ce chapitre, nous examinerons dans un premier temps les perspectives anthropologiques sur la lecture et l'essor de la figure du lecteur dans les études littéraires. Puis, nous verrons les enjeux politiques liés à l'enseignement de la lecture en raison de la nécessité accrue de faire usage de la lecture et du fait que c'est à l'école, devenue obligatoire, qu'est dévolue la responsabilité de l'enseignement de la lecture. Nous examinerons ensuite comment cet intérêt pour le lecteur dans le domaine de la littérature et en politique se répercute en psychologie, où divers modèles de compréhension des processus de lecture mis en œuvre par le lecteur sont élaborés, entre autres par Smith et Goodman en psycholinguistique et par Gough et Stanovich en psychologie cognitive. Finalement, comme on observe que les capacités de lecture de la population, au terme de la scolarité obligatoire, sont variables, nous verrons comment le concept de littératie permet de rendre compte de la situation de l'enseignement de la lecture débutante dans un contexte social donné.

3.1 La démocratisation de l'écrit, l'apparition du lecteur

Selon Goody et Watt, l'invention de l'alphabet par les Grecs a permis la démocratisation de l'écrit par la simplicité de son système de signes écrits et les relations de ceux-ci avec la phonologie de la langue orale (Goody et Watt, 1968, p. 38). Cependant, l'usage de l'écrit est longtemps demeuré extrêmement restreint, les livres étant vénérés plus que consultés par la majorité de la population, et le contenu des textes étant transmis oralement par la lecture publique (Goody et Watt, 1968, p. 40). Par exemple, la loi qui a rapidement été écrite pouvait en principe être consultée par tout le monde, mais c'est surtout le fait que son affichage donne l'impression qu'elle est accessible à tous qui compte. La loi sous forme écrite est faite pour être vue plutôt que lue (Cambron-Goulet, 2012, p. 215-216).

Malgré le fait que l'alphabet entraîne la possibilité de démocratisation de la culture écrite, celle-ci dépend de deux autres conditions pour se réaliser pleinement, soit l'imprimerie qui permet de multiplier les livres à des couts abordables, et la généralisation de l'alphabétisation par la scolarisation obligatoire (Ong, 2002, p. 78-81). Ces conditions se sont réalisées en Europe et en Amérique du Nord à la fin du 19^e siècle, le mouvement s'accélégrant pendant tout le 20^e siècle.

Au début du 20^e siècle, l'Église catholique, en France par exemple, est encore méfiante face à la lecture. Elle rappelle périodiquement les « dangers pour les âmes » que présente cette pratique solitaire qui échappe au contrôle des éducateurs, surtout pour les âmes les plus « fragiles », soit celles des femmes et des enfants (Chartier et Hébrard, 2000 [1989], p. 20). Au milieu du siècle toutefois, la position de l'Église se modifie pour faire la promotion des « bons livres », ceux par lesquels elle juge pouvoir exercer « son œuvre de foi » (Chartier et Hébrard, 2000 [1989], p. 52). Ce changement se manifeste en particulier par le développement d'une littérature enfantine catholique dont sont issues, par exemple, les revues pour enfants *Pomme d'Api* et *J'aime lire* (Chartier et Hébrard, 2000 [1989], p. 77).

Pennac rappelle cette époque où lire était une activité suspecte, ce qui faisait de toute lecture « un acte subversif » (Pennac, 1992, p. 15), mais également, par la suite, la révolte du lecteur face à l'obligation scolaire de lire, ce qui lui fera inclure, parmi les

droits du lecteur, celui de « ne pas lire » (Pennac, 1992, p. 75). Le lecteur, en relation individuelle avec la pensée de l'auteur, se développe ainsi d'abord contre l'Église, puis contre l'école elle-même, l'institution qui est responsable de son apparition par son action d'alphabétisation.

C'est aussi cette relation privilégiée avec la pensée des auteurs venus d'ailleurs ou d'autres époques qu'évoque Michel Tremblay lorsque les personnages de ses romans échappent à la vie difficile des milieux populaires de Montréal au milieu du siècle, en se plongeant dans les trésors de la bibliothèque municipale. La grand-mère Olivine s'évade du balcon de l'appartement surpeuplé de la rue Fabre en « vivant à travers des livres venus de France, les grandes aventures qui lui avaient été refusées » (Tremblay, 1994, p. 25).

Le plaisir de l'évasion s'ajoute à celui d'apprendre librement à travers les récits plutôt que dans les cours de physique ou d'histoire de l'école (Tremblay, 1994, p. 25). Cette lecture, qui échappe aux autorités scolaires et cléricales, permet au lecteur, même sans instruction, de prendre position de façon autonome. Ainsi, la « Grosse femme » affirme lire pour les émotions, pour « brailler quand c'est triste pis [...] rire quand c'est drôle » et s'oppose à son fils qui, du haut de son instruction secondaire, juge la vraisemblance des histoires qu'elle lit, en clamant : « j'm'en sacre si les Français abandonnent leurs enfants ou pas, si l'histoire de Patira me fait pleurer ! » (Tremblay, 1994, p. 137).

Le lecteur se développe ainsi une identité personnelle en dehors des discours de l'Église et de l'école. Tremblay qui hésite, dans un premier temps, à lire Gabrielle Roy dont l'univers lui semble par trop familier, découvre avec ravissement que cet « ailleurs » ne réside pas dans un pays étranger :

Je trouvais dans *Bonheur d'occasion* des réponses aux questions que je commençais à me poser, je côtoyais des êtres qui me ressemblaient, qui s'exprimaient comme moi, qui se débattaient comme mes parents, qui subissaient l'injustice sans trouver d'issue et qui, parfois, payaient de leur vie les erreurs des autres. (Tremblay, 1994, p. 158)

Pourtant, même si la culture de l'écrit n'appartient pas à un pays étranger, Fernand Dumont n'en parle pas moins comme d'un « exil », comme il l'a ressenti adolescent

en lisant *Le Cid* qui l'entraînait si loin de son village de Montmorency vers un monde différent « plus fascinant par les difficultés mêmes qu'il présentait » (Dumont, 1997, p. 39) ; exil vers le monde qu'il a appelé de la culture seconde. Ainsi, la lecture qui se voulait un moyen de transmission des valeurs religieuses ou sociales par le biais de l'école devient un instrument d'émancipation et de contestation de ces valeurs entre les mains du lecteur. Ce lecteur, maîtrisant la « technologie de l'écrit », a directement accès à « la parole des sages » portée par le texte.

Le lecteur a également fait l'objet d'études systématiques. Alors que traditionnellement on attribue la création du texte à l'auteur – pour Ong par exemple, l'auteur doit se créer un lecteur pour écrire son texte alors que dans la situation de communication orale, le contexte met les interlocuteurs en présence (Ong, 2002 [1982], p. 173) –, le lecteur joue un rôle accru dans les théories de la lecture qui sont élaborées au fil du 20^e siècle. Pour Jean-Paul Sartre, par exemple, la lecture est une « création dirigée » (Sartre, 1948, p. 52) et le rôle du lecteur est majeur pour établir le sens du texte, puisqu'en effet « c'est l'effort conjugué de l'auteur et du lecteur qui fera surgir cet objet concret et imaginaire qu'est l'ouvrage de l'esprit (Sartre, 1948, p. 55) ». Eco, quant à lui, parle de la coopération entre le lecteur et l'auteur pour construire le sens du texte à travers la construction par l'auteur, lors de la rédaction du texte, d'un « lecteur modèle » en lequel il place des compétences appropriées pour « réaliser » le sens de son texte. (Eco, 1985 [1979], p. 63-65). Le lecteur se construit également un « auteur modèle » en lisant le texte, ce qui fait de la lecture un acte créatif (Eco, 1985 [1979], p. 77).

Encore plus radicalement, Bayard (2007) défend la position du lecteur en mettant de l'avant la position de la « non-lecture » qui dépasse les obligations et les interdits sur la lecture imposés par l'école, pour laisser toute la place au lecteur dans l'interprétation du texte. La conversation sur les livres, dès lors qu'il n'est pas nécessaire de les avoir lus, devient un véritable acte de création qui se déroule dans la communication entre les personnes et non dans la soumission à un « sens unique » et immuable qui proviendrait du texte (Bayard, 2007, p. 159 – 161).

À travers l'évolution de la position du lecteur, on mesure le chemin parcouru depuis qu'un siècle plus tôt, Gustave Lanson (1905) définissait la pédagogie de la lecture comme « l'explication du texte ». Selon cette position, « les textes ont un sens en eux-mêmes, indépendamment de nos esprits et de nos sensibilités à nous qui lisons » et le rôle de l'enseignant est de permettre aux élèves d'accéder à ce sens par l'explication (Chartier et Hébrard, 2000 [1989], p. 261). L'apparition du lecteur comme individu autonome qui agit sur le texte est donc un apport du 20^e siècle, conséquence de la démocratisation de la lecture et de l'accroissement du nombre de lecteurs. Mais cette généralisation de la lecture dans toutes les sphères de la société a eu des conséquences sur la perception de ceux qui n'ont pas appris à lire malgré leur fréquentation scolaire.

3.2 L'analphabétisme et la scolarité obligatoire

En effet, aux 19^e et 20^e siècles, les sociétés qui ont rendu l'école obligatoire ont, par le fait même, rendu la lecture obligatoire, permettant l'émergence d'un nouveau phénomène, celui de l'illettrisme ou de l'analphabétisme fonctionnel. Alors que le terme d'analphabétisme désignait jusqu'alors le simple fait de ne pas savoir lire chez la personne qui n'a pas fréquenté l'école, on nomme « illettrisme », en France, la mauvaise maîtrise de l'écrit chez des personnes qui l'ont fréquentée pendant souvent plus de dix ans (Lahire, 1999, p. 42).

L'illettrisme devient un « problème social » et fait l'objet d'une « cause » portée par un mouvement militant qui doit, pour rallier l'opinion, exagérer les problèmes vécus par les personnes illettrées — la pauvreté, la honte, l'isolement — (Lahire, 1999, p. 46), tout autant que les bénéfices de l'entrée dans l'écrit — maîtrise de la pensée critique, confiance en soi, identité — (Lahire, 1999, p. 47). Ainsi, à une conception qui définissait l'activité de lecture par son but de compréhension, le discours sur l'illettrisme ajoute une définition par ses conséquences sociales. L'impact de ce discours sur la conception de l'enseignement de la lecture amène à définir la pédagogie de la lecture « par ses effets escomptés plutôt que par sa nature ou son contenu » (Lahire, 1999, p. 48).

Cette politisation de la lecture et du savoir-lire dans un mouvement militant reflète l'importance grandissante de l'écrit dans la société, et ce, même si elle ne permet pas de clarifier en quoi consistent les besoins sociaux en termes de compétence à utiliser la lecture. Ainsi, Lahire rapporte des enquêtes menées en France dans les années 1980 qui produisent des chiffres incroyables de millions d'illettrés alors que le concept d'illettrisme n'est que vaguement défini par « diverses incapacités liées aux difficultés de compréhension et d'utilisation du langage parlé et écrit » (Lahire, 1999, p. 48).

L'intérêt pour l'activité de lecture du point de vue du lecteur et pour les problèmes sociaux engendrés par l'inégalité de l'accès à la lecture a par ailleurs contribué au développement d'un champ d'étude qui s'intéresse aux processus psychologiques mis en œuvre par l'individu lors de la lecture.

3.3 L'approche cognitive : les processus cognitifs impliqués dans l'activité de lecture

La lecture a longtemps été conçue comme une activité essentiellement perceptuelle qui consiste à traduire des stimuli visuels (les lettres du texte) en réponses verbales, conception de la lecture reprise par le courant behavioriste pendant toute la première moitié du 20^e siècle (Stubbs, 1980, p. 3 et 5). Les travaux en linguistique de Chomsky ainsi que ceux en psychologie cognitive, dans les années 1950, ont permis de considérer que la lecture est également une activité de compréhension langagière.

La prise de conscience de l'apport du lecteur dans la lecture du texte peut être reliée à l'hypothèse des psycholinguistes Smith et Goodman, selon laquelle le lecteur construit le sens du texte à partir de ses connaissances générales et des processus de compréhension langagière innés mis au jour par Chomsky. Cette hypothèse psycholinguistique confrontait directement celle, issue du béhaviorisme, selon laquelle la lecture consiste en une réponse verbale (oralisation) à des stimuli visuels issus des lettres et des mots du texte écrit (Smith, 1973, p. 3 ; Stubbs, 1980, p. 11).

À partir des travaux de Chomsky sur les processus langagiers innés qui permettent de donner du sens au langage et de la psychologie cognitive qui s'intéresse à la compréhension humaine, Smith et Goodman ont développé leurs hypothèses en

interprétant le comportement de lecteurs adultes placés dans une situation de comprendre un texte. Selon eux, la lecture est définie comme « un processus psycholinguistique par lequel le lecteur, un utilisateur du langage, reconstruit [...] un message qui a été encodé par un scripteur » (Goodman, 1970, p. 22). Les processus de compréhension impliqués dans la construction du sens sont considérés de « haut niveau » parce qu'ils réfèrent à des habiletés complexes comme faire des inférences, faire des prédictions sur la suite du texte ou faire des liens entre différentes parties du texte. Il s'agit d'un modèle de compréhension qui minimise l'apport des stimuli visuels issus du texte pour mettre l'accent sur l'apport des connaissances du lecteur et les processus de haut niveau responsables de la compréhension (Stubbs, 1980, p. 11).

Un autre modèle de la lecture a été proposé par Gough, Hoover et Peterson (1990), qui s'inscrit davantage dans le champ de la psychologie cognitive. Ce modèle, appelé « Simple View of Reading », met en évidence l'importance des processus élémentaires qui permettent d'identifier les mots écrits, processus qui sont considérés comme « spécifiques » à la lecture, et qui permettent, en interaction avec les processus de compréhension langagière — non spécifiques à la lecture, puisqu'également impliqués dans la compréhension orale — de comprendre un texte lu. Les deux catégories de processus, spécifiques et non spécifiques, sont les composantes essentielles de la compétence à lire. Le « Simple View of Reading » a grandement influencé la recherche scientifique subséquente sur la lecture de la fin du 20^e siècle (Gough, Hoover et Peterson, 1990 ; Hoover et Gough, 1990 ; Gough, 1972 ; Laberge et Samuel, 1974; Perfetti et Hogaboam, 1975; Stanovich, 1980; cités dans Stanovich 2000).

Les travaux de Keith Stanovich s'inscrivent dans cette vision du « Simple View of Reading » et mettent en lumière l'interaction entre les processus spécifiques, qui permettent l'identification des mots écrits, et les processus de compréhension langagière tant impliqués à l'oral et à l'écrit, dans la compétence à lire (Stanovich, 2000). Morais (1994), qui s'inscrit dans les orientations de ce même modèle, définit la reconnaissance de mots comme « la capacité d'identifier chaque mot en tant que forme orthographique ayant une signification et de lui attribuer une prononciation »

(Morais, 1994, p. 116). Selon cette définition, la lecture n'est donc ni uniquement une « capacité sensorielle » dirigée par le texte — comme le supposaient les behavioristes —, ni une habileté abstraite relevant exclusivement des hypothèses du lecteur — comme le soutenaient plutôt Smith et Goodman — ; elle est une capacité cognitive qui se porte sur le texte à partir de connaissances et d'habiletés propres à la lecture (Morais, 1994, p. 116). Morais précise ainsi que « les processus spécifiques de la lecture ne sont pas des processus de compréhension mais bien ceux qui mènent à la compréhension » (Morais, 1994, p. 121).

Le modèle « Simple View of Reading » (Gough, 1990) redonne donc une place centrale à la capacité à identifier les mots écrits, donc au décodage, puisque celle-ci constitue l'une des deux catégories d'habiletés essentielles de la lecture. Un tel modèle a des implications sur l'enseignement de la lecture débutante qui, dans une telle perspective, constitue le moment privilégié pour faire apprendre ces processus spécifiques dont la maîtrise est essentielle à la compréhension des textes écrits. En effet, les processus spécifiques à la lecture permettent d'identifier les mots écrits essentiellement à partir de la mise en correspondance des graphèmes de la langue écrite avec les phonèmes de la langue orale ; les processus langagiers non spécifiques, fonctionnels bien avant l'apprentissage de la lecture, exercent graduellement leur influence sur la compréhension des textes à mesure que les processus spécifiques à la lecture sont automatisés et ne requièrent plus d'attention consciente de la part du lecteur. C'est ainsi que l'interaction entre les processus qui traitent les informations contenues dans l'orthographe des mots et ceux qui traitent les connaissances du lecteur sur le monde qui se développent tout au long de la scolarité, feront en sorte que la compétence en lecture se développe également pendant toute la scolarité.

Depuis la fin du siècle dernier, cette conception d'une interaction entre les informations véhiculées par le texte d'une part, et celles détenues par le lecteur d'autre part, est généralement retenue comme la conception scientifique de la lecture. Cependant, en dépit de ce consensus scientifique, la conception qui veut que la lecture soit essentiellement une construction du lecteur — issue des travaux de Smith et

Goodman — a persisté jusqu'à aujourd'hui, donnant naissance à des propositions pour l'enseignement de la lecture débutante qui ont prédominé dans l'élaboration des programmes et des méthodes d'enseignement de la lecture débutante en s'associant avec une vision politique qui a été adoptée par une large part du milieu éducatif (Adams, 1991, p. 40 ; PFÉQ, 2006, p. 4 ; Pressley, 2006 [1998], p. 42 ; Stanovich, K. S. et Stanovich, P. J., 1999, p. 12). En effet, la maîtrise de la lecture débutante, « le passage de l'état d'illettré à l'état de lettré » comme le formulent Goody et Watts (1968), est un enjeu éminemment politique qui dépasse les conceptions pédagogiques puisque l'écrit joue un rôle crucial au sein des sociétés lettrées.

En effet, des sociolinguistes ont souligné qu'en plus d'une définition de la lecture comme mise en correspondance de l'écrit avec l'oral et comme compréhension à partir des connaissances du lecteur, il faut considérer que la lecture peut être définie par les usages sociaux dans lesquels elle peut être mise à contribution (Stubbs, 1980, p. 11). C'est ainsi la dimension sociale de l'écrit et de la maîtrise ou de la non-maîtrise de la lecture qui est sous-jacente au concept de littératie qui élargit la conception de ce que signifie « savoir lire » et y inclut, au-delà des premiers apprentissages, les outils de participation à une société lettrée.

3.4 La littératie

Alors qu'au début du siècle « lire » consistait en bonne partie à connaître un savoir contenu dans le texte, l'activité de lire elle-même a, depuis, commencé à intéresser les chercheurs en éducation autant que les pédagogues, lesquels ont souhaité étudier la lecture du point de vue du lecteur qui s'engage dans cette activité dans le but de comprendre le texte, en collaboration avec l'auteur de ce texte. Le « savoir-lire » qui correspondait jusqu'alors au décodage des mots ne semblait plus être suffisant pour l'école, qui devait dès lors s'intéresser à une compétence plus vaste, laquelle peut être adaptée par le lecteur en fonction des besoins de situations variées où la lecture s'inscrit.

L'usage du terme de « literacy » pour désigner les compétences en lecture d'un individu donné est initialement introduit par William Gray (1956) dans une synthèse

produite pour l'UNESCO dans le cadre d'une large entreprise d'alphabétisation dans les pays en développement. Par ce terme, Gray cherche à souligner que l'enseignement de la lecture doit viser un niveau de maîtrise dépassant les bases élémentaires qui consistaient pour certains à l'époque en la reconnaissance de quelques mots et en la capacité d'écrire son nom. Gray nomme ce niveau visé « littératie fonctionnelle » (Gray, 1956, p. 24 ; Stubbs, 1980, p. 14). La définition de Gray comporte en outre une dimension sociale et culturelle qui implique que les « habiletés et les savoirs » de la lecture acquis en classe sont appelés à être utilisés dans des activités sociales.

A person is functionally literate when he has acquired the knowledge and skills in reading and writing which enable him to engage effectively in all those activities in which literacy is normally assumed in his culture or group (Gray, 1956, p. 24)

Stubbs (1980) spécifie que la « littératie fonctionnelle » constitue un ajout de sens par rapport à la définition formelle selon laquelle lire consiste à faire correspondre des signes écrits à des mots de la langue orale et aussi par rapport à la définition de la lecture comme compréhension de l'écrit : cet ajout de sens concerne en effet les usages culturels de l'écrit (Stubbs, 1980, p. 14). De ce fait, « être lettré » recèle deux significations : d'une part, posséder l'habileté de lire et d'écrire et, d'autre part, avoir une large éducation, les deux significations se rapportant à des exigences culturelles (Stubbs, 1980, p. 14). De ce fait, l'étude de la littératie s'ouvre à l'étude des fonctions et des usages de l'écrit (Stubbs, 1980, p. 17).

Cependant, dans le domaine scolaire, le terme « literacy » a été utilisé, en anglais, en lien avec l'enseignement de la lecture et de l'écriture, sans cette connotation sociale. Ainsi, on parle de « literacy program » pour des programmes de langue, de « literacy class », « adult literacy », comme équivalent « d'alphabétisation » en français. Cette utilisation du terme en éducation entretient donc une confusion avec celui d'alphabétisation qui, pour sa part, a continué d'être le terme utilisé en français.

Des chercheurs en éducation soulignent toutefois l'importance de l'élargissement de sens apporté par « littératie » : « La littératie n'est pas seulement un accomplissement cognitif pour l'enfant ; c'est aussi et surtout une participation à des structures de

connaissance et de communication culturellement définies » (Snow, Barnes, Chandler, Goodman et Hemphill, 1991, p. 175, je traduis). Le terme de littératie est utilisé dans d'autres domaines d'étude pour marquer une double appartenance, à la fois scolaire reliée à l'enseignement, et sociale par la spécification des usages de l'écrit dans une culture donnée : « literacy is not simply knowing how to read and write a particular script but applying this knowledge for specific purposes in specific contexts of use » (Scribner et Cole, 1981, p. 236). Goody (1969) utilise également ce terme dans son étude sur l'impact de l'adoption de l'écrit dans les sociétés qui peuvent alors être qualifiées de lettrées (« literate societies »).

C'est dans des travaux sur le lecteur précoce, dans les années 1980, au Québec, que le terme de « littératie » est apparu en français. Dans ce qui est devenu par la suite la « littératie familiale », le terme de littératie désigne « l'ensemble des expériences, des attitudes et des comportements reliés à l'écrit » (Pierre, 1985). Les attitudes s'ajoutent aux éléments des définitions précédentes, ce qui rappelle la définition de l'enseignement de Scheffler dans l'expression « to teach to » lorsque le contenu à apprendre est constitué d'un savoir-faire incluant les normes et les valeurs de la pratique (Scheffler, 2003 [1989], p. 132; p. 45 de ce document). Ainsi, Pierre voit dans ce terme de littératie une possibilité d'élargir l'enseignement de la lecture, non seulement à la dimension fonctionnelle amenée par Gray, mais aussi à celle des valeurs, ce qui rend la relation à l'écrit adaptable dans toutes les situations autant sociales que scolaires où l'écrit est présent. Ainsi, le terme de littératie permet de considérer que l'enseignement de la lecture vise

non seulement à acquérir les habiletés de base reliées à l'écrit mais surtout [...] d'intérioriser des valeurs et des attitudes positives par rapport à l'écrit qui définiront le rapport que l'enfant entretiendra avec l'écrit tout au long de sa vie et lui permettront de s'adapter à toutes nouvelles situations de lecture. (Pierre, 1991, p. 180)

Ainsi, Pierre élargit la définition de la littératie pour y inclure, en plus de l'apprentissage scolaire, une dimension culturelle et sociale qui déborde des utilisations pratiques envisagées dans les définitions fonctionnelles comme celles de Gray (1956) et de Scribner et Cole (1981).

Le concept de *littératie* permet ainsi de repenser la problématique de l'alphabétisation, en tenant compte des facteurs épistémologiques, historiques, sociaux, politiques, idéologiques, linguistiques et psychologiques qui déterminent l'appropriation de l'écrit par les individus et les sociétés. (Pierre, 2003, p. 41)

Jusqu'à la fin des années 1990, dans le milieu scolaire francophone, en particulier à l'éducation des adultes, on a continué à utiliser le terme d'alphabétisation pour faire référence au concept de littératie et ce, bien qu'« alphabétisation » soit souvent trop restrictif puisqu'associé aux apprentissages de base². En effet, dans leurs études internationales des systèmes scolaires, des organismes comme l'OCDE et l'UNESCO, reflétant l'importance de l'écrit dans toutes les sphères d'activités de la société, font de la littératie un indicateur du développement humain et du niveau de vie des pays.

L'OCDE mène ainsi périodiquement une évaluation des compétences des adultes (de 16 à 65 ans), qui ont donc été scolarisés, des pays membres, évaluation dans laquelle on retrouve une définition de la littératie. La dernière version de cette évaluation, le *Programme d'évaluation international des compétences des adultes* (PEICA) (OCDE, 2012) propose une définition de la littératie dans laquelle sont mentionnés « l'intérêt, l'attitude et la capacité des individus » à utiliser l'écrit, de même que le but de « participer de façon efficace à la vie en société » (OCDE, 2012). C'est dans le cadre de la publicisation de ces enquêtes internationales que le terme de littératie a commencé à être utilisé plus largement en français, autant dans le milieu scolaire que dans d'autres domaines où l'importance de la maîtrise de la lecture est mise en évidence.

Ainsi, le terme de « littératie » permet de faire ressortir l'interdépendance entre les trois dimensions de la maîtrise de l'écrit par le lecteur, dimensions qui ont souvent été

² Dans les premières enquêtes de l'OCDE sur la littératie des adultes, le terme de « littératie » était traduit par « alphabétisation » ainsi la première enquête, en 1997, l'« International Adult Literacy Survey » (IALS) a été nommée en français « Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes » (EIAA).

prises en opposition dans des débats sur l'enseignement de la lecture. Ces trois dimensions sont présentées par Stubbs (1980) comme : 1) l'apprentissage du code écrit; 2) la compréhension des textes écrits; et 3) la participation sociale qui est rendue possible par la maîtrise de la lecture.

Cette triple nature de la maîtrise de l'écrit mise en lumière par les études sur la littératie interpelle l'école, en particulier lorsque celle-ci est confrontée aux choix à faire dans la façon d'initier les enfants à la lecture. Il s'agit de concilier des avenues qui se sont longtemps opposées, soit de « commencer par initier l'enfant aux mécanismes de la lecture en lui faisant acquérir les connaissances sur le code écrit directement », soit au contraire, d'ignorer ces apprentissages considérés comme inutiles pour engager l'apprentissage de la lecture « comme une activité globale centrée sur l'utilisation de l'écrit dans des contextes de lecture et d'écriture réels » (Pierre, 2003, p. 122). Le concept de « littératie » permet donc de mettre en lumière que c'est la maîtrise du code de l'écrit qui rend possible son utilisation dans tous les contextes et, également, que la perspective de ces contextes d'utilisation de l'écrit ne doit pas être perdue de vue pendant la période spécifiquement consacrée à l'apprentissage du code, donnant sa signification aux activités scolaires qui doivent en permettre la maîtrise.

Pour limiter cette ambiguïté inhérente à l'entreprise d'initiation des enfants au code et à la culture de l'écrit, Morais (2016) propose de conserver le terme « d'alphabétisation » pour la première étape où les habiletés de base reliées au code sont priorisées, et d'utiliser « littératie », qui s'inscrit dans la foulée de l'alphabétisation, pour désigner la capacité d'un lettré à utiliser l'écrit dans toutes les activités personnelles et sociales dans lesquelles il est engagé, ce qui est le but ultime de l'enseignement de la lecture. Comme le note Morais,

la littératie présuppose une utilisation efficiente et fréquente de la lecture et de l'écriture. Celui qui a commencé l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, mais qui lit et écrit peu et mal n'est pas lettré (...) Dans les pays qui emploient un alphabet, l'alphabétisation ouvre la voie à la littératie, autrement dit, à l'utilisation des habiletés de lecture et d'écriture dans des activités qui outrepassent l'alphabétisme, des activités d'acquisition, de transmission et de production de connaissance. (Morais, 2016, p. 10-11)

Aussi, la question de l'utilisation de l'écrit au-delà de l'apprentissage scolaire, dans les activités sociales, est-elle présente dans les nombreuses définitions disponibles de la littératie. Cette utilisation de l'écrit peut être considérée de façon pragmatique, comme les usages dans la vie quotidienne, ou de façon plus large comme la participation à une culture de l'écrit. Dans le cadre de la présente recherche qui veut étudier en parallèle l'histoire de l'enseignement de la lecture et l'histoire des recherches scientifiques sur l'enseignement de la lecture, nous retiendrons donc l'aspect plus large de la participation à une culture de l'écrit lorsque nous traiterons de la littératie. Dans ce sens, le concept de littératie permet de faire le lien entre les pratiques d'enseignement de la lecture et les usages sociaux et culturels possibles et valorisés dans la société. La lecture débutante, à laquelle nous nous intéressons spécifiquement dans ce mémoire, constitue l'étape de l'alphabétisation, le passage de l'état d'illettré à l'état de lettré. Inscrire l'alphabétisation, et donc la lecture débutante, dans une perspective de littératie permet de considérer l'enfant ou l'adulte illettré qui apprend à lire comme un membre de la société qui s'ouvre à toutes ces pratiques valorisées. Enseigner la lecture débutante fait ainsi appel, comme le dit Scheffler (2003), à l'intelligence de l'élève qui apprend.

PARTIE II

HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

CHAPITRE IV ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE JUSQU'AU MILIEU DU 20^e SIÈCLE

Nous entreprenons maintenant le parcours historique à travers lequel nous pourrions retracer les différentes influences qui ont marqué l'évolution de la conception de l'enseignement de la lecture débutante. Ce parcours, pour la France, remonte au 17^e siècle avec la mise en place de l'école primaire publique où se développe progressivement une première méthode d'enseignement de la lecture collective, la méthode syllabique, qui se généralise avec la mise en place du système scolaire étatique à la fin du 19^e siècle (Chartier, 2015). À la même époque et se poursuivant au début du 20^e siècle, le mouvement de l'Éducation nouvelle, auquel se rattache notamment Dewey, conteste radicalement le système d'éducation étatique instauré dans plusieurs pays européens, et de cette contestation découlent des propositions radicalement différentes pour l'enseignement de la lecture, dont la « méthode globale » (Hofstetter, 2010, Hofstetter et Schneuwly, 2006a, Besse, 1982). Ainsi, dans les premières décennies du 20^e siècle, sont en place les deux conceptions principales de l'enseignement de la lecture débutante qui ont inspiré l'élaboration des programmes et des méthodes à travers le siècle.

Selon Chartier (2015), les pratiques d'enseignement de la lecture avant le 20^e siècle sont caractérisées par le passage de la méthode épellative à la méthode syllabique dans l'instauration d'une pédagogie collective pour l'école primaire. C'est ce que nous verrons dans les deux premières sections de ce chapitre. Par la suite, nous verrons la naissance de la méthode globale dans le cadre du mouvement pour l'Éducation nouvelle, ainsi que la remise en question de la méthode syllabique dans la période de l'après-guerre.

4.1 La méthode épellative et les débuts de l'école primaire

Comme l'indique Chartier (2015), l'école primaire telle que nous la connaissons a été instituée en France au 17^e siècle à la suite de la Réforme protestante et de la Contre-Réforme catholique qui ont mis de l'avant l'importance d'enseigner la lecture aux

enfants du peuple pour qu'ils puissent connaître les textes sacrés de leur religion. Les communautés religieuses enseignantes, dont les Frères des écoles chrétiennes de Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719), sont fondées dans le but de propager cette éducation qui vise à former de bons chrétiens. Les textes de la religion sont à la fois le but et le matériel de la formation : pour devenir de bons chrétiens, les élèves doivent apprendre les textes des prières et de la messe et ces textes servent de lecture à l'école (Chartier, 2015, p. 66).

S'instruire, c'est mémoriser les livres dans lesquels est résumée toute la culture dont les élèves ont besoin, prières en français, *répons* de la messe en latin, une civilité chrétienne et, pour les vérités dogmatiques, le catéchisme. (Chartier, 2015, p. 66)

Selon Chartier, les frères enseignants ont dû inventer une pédagogie collective pour s'occuper de groupes d'élèves disparates qui fréquentent l'école de façon irrégulière au 16^e et 17^e siècles, en même temps qu'une didactique de la lecture qui détermine la progression des apprentissages (Chartier, 2015, p. 56). La lecture à haute voix sera à la base de cette pédagogie dans ce qui a été nommé, par la suite, méthode épellative pour l'objet enseigné (Chartier, 2015, p. 66). En effet, partant du principe que le texte est composé de lettres, ce sont ces dernières qui sont enseignées; l'apprenti lecteur apprend l'alphabet, puis nomme chacune des lettres du mot, épelant chacun des mots de la phrase. Les textes d'apprentissage sont en nombre restreint, le corpus est constitué de prières ou d'énoncés de principes religieux du catéchisme, mémorisés « par cœur » par les élèves qui peuvent ainsi s'appuyer sur cette connaissance pour recomposer oralement les mots lettre par lettre. Par exemple : « enne, o, no, té, erre, e, tre, notre ; pé è pè, erre, e, re, père » (Chartier, 2015, p. 68). L'enseignement de la lecture selon la méthode épellative comporte neuf étapes au cours desquelles les élèves apprennent à reconnaître les lettres et à épeler les mots.

À cet apprentissage laborieux de l'épellation s'ajoute la pratique de la « lecture fluide » qui consiste en la lecture orale, en groupe et à répétition, de textes choisis pour leur contenu à connaître. La pratique de la lecture orale vise à amener les élèves à adopter la bonne articulation et l'intonation juste, lesquelles sont supposées démontrer la « compréhension » du contenu (Chartier, 2015, p. 80). Par la lecture répétée, le texte

est complètement mémorisé, la lecture consiste en une récitation où l'écrit sert surtout d'aide-mémoire (Chartier, 2015, p. 65).

L'école vise alors deux buts, l'alphabétisation — essentiellement la connaissance des lettres qui permettent l'épellation — et la « catéchisation » par la mémorisation des textes religieux. Ce deuxième but demande une fréquentation scolaire prolongée pour aboutir à la communion solennelle qui a lieu à douze ans, ce qui a plus ou moins fixé la durée du cours primaire. Chartier explique que les parents envoient leurs enfants à l'école pour qu'ils apprennent à lire alors que les Frères veulent leur montrer à lire pour qu'ils soient « instruits » des faits de la religion (Chartier, 2015, p. 64).

La méthode épellative va ainsi de pair avec la maîtrise d'un nombre restreint de textes considérés comme le contenu nécessaire et suffisant de l'instruction chrétienne, soit des textes assimilés pour la valeur de leur contenu. En France, c'est d'ailleurs cette caractéristique de « contenu valable » qui a permis à la méthode épellative, en étant associée à ce qu'on appelait l'« enseignement simultané », de triompher sur une approche concurrente, soit celle de l'enseignement mutuel pourtant considérée comme plus efficace pour l'enseignement de la lecture (Chartier, 2015, p. 67). L'enseignement mutuel permet à un seul enseignant de diriger une classe pouvant contenir jusqu'à une centaine d'élèves grâce à l'utilisation de moniteurs — des élèves plus avancés — et à du matériel écrit imprimé sur des affiches disposées sur les murs de la classe. Les moniteurs font réciter aux élèves répartis en groupes de niveaux progressifs, le contenu inscrit sur ces affiches qui consiste en des listes de lettres, de syllabes ou de mots à épeler ; ils encadrent aussi des exercices d'écriture ou de dictée. Le tout est supervisé et même chronométré par le maître selon un ordre rigoureux (Chartier, 2015, p. 68).

L'enseignement mutuel séduit les libéraux au 19^e siècle par sa laïcité autant que par son efficacité technique qui vient en effet de ce que les contenus enseignés sont strictement des savoir-faire, excluant la lecture-récitation du catéchisme ou des « *Devoirs du chrétien* » (Chartier, 2015, p. 69). Pour cette même raison, les Frères la rejettent arguant que l'on apprend à lire et à écrire dans ces écoles, mais « pour lire quoi ? » (Chartier, 2015, p. 69).

Ainsi, dans les années 1830, alors que le ministre Guizot désire laïciser l'école primaire, paraît une proposition qui permet de « laïciser » la méthode des Frères en conservant l'enseignement simultané tout en offrant des contenus plus « modernes » comme l'histoire, la géographie, les sciences, dans des textes qui constitueront les nouveaux manuels de lecture (Chartier, 2015, p. 72). Lorsqu'à la fin du 19^e siècle, Jules Ferry a modernisé l'école républicaine, il a donc institué cette approche issue de la « méthode des Frères » alliant apprentissage de la lecture par épellation et mémorisation de textes dont le contenu était porteur des valeurs républicaines. Le livre de lecture contient encore à lui seul l'ensemble des savoirs qui sont toujours à mémoriser, le mode de lecture-récitation orale étant conservé (Chartier, 2015, p. 72).

Le mode de lecture ordinaire est toujours le mode catéchistique, sous forme de questions et de réponses. Apprendre sa leçon, c'est apprendre la lecture faite la veille, de façon à pouvoir répondre aux questions du maître. (Chartier, 2015, p. 72)

Le choix de l'enseignement simultané est donc un choix politique effectué au moment où la République veut s'affirmer et promouvoir ses valeurs, en partie en se démarquant des valeurs religieuses. Ce choix a en quelque sorte prolongé, au moins dans les documents officiels, la vie de la méthode épellative qui, déjà à la fin du 19^e siècle, était « condamnée » (Chartier, 2015, p. 76) par le progrès des savoirs pratiques des enseignants.

Chartier précise que si la méthode épellative a pu perdurer aussi longtemps malgré une efficacité douteuse, c'est grâce à une conception de la lecture qui prévalait depuis le Moyen-Âge, selon laquelle on n'avait pas vraiment « lu » un texte si son contenu n'était pas complètement incorporé par le lecteur (Chartier, 2015, p. 81). La mémorisation du contenu étant préalable à la lecture, celle-ci consiste alors à faire correspondre le contenu mémorisé à la présentation graphique.

Ce procédé ne vise pas à faire déchiffrer des mots inconnus, mais à mettre en correspondance un matériel graphique (les lettres) et un texte écrit mémorisé oralement (une prière), à travers les unités (les syllabes) qui appartiennent à la fois à l'oral (les mots se segmentent en syllabes et non en phonèmes) et à l'écrit (dans les tableaux de syllabes et la typographie syllabée de l'abécédaire). (Chartier, 2015, p. 84)

C'est donc également un changement dans la conception de la lecture qui provoque, à la fin du 19^e siècle, la disparition rapide de la méthode épellative au moment même où elle semblait triompher par l'instauration de l'enseignement simultané. Les nouvelles pratiques de lecture « profane » apparues depuis le 18^e siècle ainsi que les progrès de l'imprimerie qui ont rendu disponibles une variété et une diversité de livres, rendent caduque cette lecture ciblée d'un corpus limité de textes qu'ils soient religieux ou laïcs (Chartier, 2015, p. 96). Il devient alors impératif de développer une méthode efficace qui permette l'accès à tous les textes disponibles (Chartier, 2015, p. 97); ce sera le but de la méthode syllabique.

4.2 La méthode syllabique

La méthode syllabique est issue de la pratique de l'enseignement dans les écoles primaires, mais aussi de la pratique du préceptorat dans les familles bourgeoises, car les précepteurs cherchaient les moyens de rendre plus efficace et plus agréable l'apprentissage de la lecture pour les enfants de leurs riches employeurs. Depuis le 18^e siècle, des précepteurs réfléchissent ainsi à la meilleure façon d'assurer le passage entre l'oral et l'écrit. Plutôt que le passage des écrits mémorisés vers la « lecture-récitation » de la méthode épellative, ils mettent de l'avant le passage « de la langue parlée à la langue écrite » (Chartier, 2015, p. 89). Les pédagogues transcrivent donc les syllabes contenues dans les mots connus à l'oral par les enfants dans des listes écrites, où elles sont classées des plus simples (ba, be, bi) aux plus complexes (guez, ctum, xaille) (Chartier, 2015, p. 90); ces listes constituent les premiers « syllabaires ». Les syllabes ainsi transcrites doivent être mémorisées avant que l'on demande aux élèves de lire un texte. Une autre innovation pédagogique vise à rendre plus agréable cet apprentissage aride, soit le recours aux images pour illustrer les syllabes, par exemple une lune pour illustrer « une » (Chartier, 2015, p. 91). Ces exemples nous indiquent que la définition d'une syllabe n'était pas à l'époque ce qu'elle est aujourd'hui et pouvait d'ailleurs varier d'un manuel à l'autre.

La relation individuelle des précepteurs avec leur élève permet une souplesse de cette méthode qui ne peut se transférer aisément dans les classes des écoles primaires

destinées aux enfants du peuple. C'est ce que l'enseignement mutuel visait avec ses tableaux de syllabes à mémoriser (Chartier, 2015, p. 69) mais on lui avait préféré en France la méthode des Frères des écoles chrétiennes. Le développement de l'édition qui avait déjà amené un changement dans la conception de la lecture viendra au secours de l'école pour intégrer une méthode d'enseignement plus efficace dans les manuels scolaires.

Au 19^e siècle, le progrès de l'édition a en effet permis de produire des manuels à cout réduit, offrant ainsi une solution de compromis qui a contribué au triomphe de la méthode syllabique. Les facilités de l'édition ont permis de modifier les manuels existants pour y introduire, à l'usage des débutants, une section pour l'apprentissage des syllabes accompagnée d'exercices progressifs passant de la syllabe aux petits mots, puis à de courtes phrases. Cette étape de lecture « mécanique », conçue pour être brève, était suivie du manuel proprement dit avec ses textes à mémoriser, textes à contenu « laïc » et porteurs des valeurs républicaines (Chartier, 2015, p. 102). Ce changement est associé à un changement de nom pour le manuel de l'élève, nommé « abécédaire » dans la méthode épellative ou « syllabaire » chez les précepteurs. Les promoteurs de la méthode syllabique insistant sur le fait qu'ils proposaient une « méthode » reposant sur des principes et des explications de la progression des exercices pour l'élève, l'habitude a été prise, en France, de nommer le manuel de l'élève « méthode » (Chartier, 2015, p. 115).

La méthode syllabique est la première véritable « méthode » d'enseignement de la lecture. En effet, celle-ci propose une progression selon trois étapes avec des activités spécifiques à chacune : la première étape amène les enfants à un déchiffrage laborieux de petites phrases « Riri a ri », « papa fume sa pipe » ; la deuxième étape est celle de la lecture courante où on entraîne les élèves à lire oralement sans syllaber ni hésiter, en respectant la ponctuation ; la troisième étape est celle de la lecture expressive où l'élève doit montrer sa compréhension en « lisant avec le ton » (Chartier, 2015, p. 141-142).

La compréhension du texte est toujours vue comme une appropriation qui suit la mémorisation de celui-ci, plutôt qu'un procédé d'analyse et de synthèse du contenu

pendant la lecture. Les liens de compréhension sont présentés oralement par l'enseignant pendant la leçon et l'élève « montre qu'il a compris en redisant le texte mémorisé « avec le ton » (Chartier, 2015, p. 129). La lecture à voix haute, à l'unisson, de « beaux textes », est une pratique associée à la méthode syllabique au début du 20^e siècle, dans laquelle la compréhension du texte s'exprime par l'appropriation des valeurs prônées par le texte, mais aussi par la maîtrise de la langue française sous sa forme orale. Comme le souligne Chartier, « l'oralisation des textes est nécessaire pour faire acquérir une prononciation bien articulée, avant même d'avoir pour effet la compréhension du texte par le lecteur. » (Chartier, 2015, p. 128). En effet, contrairement aux élèves des précepteurs, les enfants des écoles primaires de toutes les régions de France ne parlent généralement pas le français, et l'enseignement de la lecture par le biais de la lecture orale avait une visée de transmettre la langue nationale (Chartier, 2015, p. 128).

La méthode syllabique ne remet pas en question les buts de l'école ni la conception de la lecture comme une récitation d'un contenu mémorisé, même si elle permet l'accès à des textes qui n'ont pas été mémorisés au préalable. Elle organise la démarche d'enseignement pour rendre l'apprentissage de la lecture débutante plus efficace. Chartier souligne l'important aspect de transmission culturelle présent dans la méthode syllabique par le biais des textes du manuel de lecture.

De fait [...] grâce aux lectures collectives répétées, les écoliers vont continuer, comme au temps des prières et des civilités, à apprendre leur livre par cœur ou presque. Jusqu'au début du XX^e siècle, le manuel de lecture sera un livre de leçons à apprendre et à réciter, même si la culture écrite stockée en mémoire change de nature. (Chartier, 2015, p. 119)

La méthode syllabique se démarque donc de la méthode épellative par l'objet de son enseignement qui devient la syllabe plutôt que la lettre. La syllabe écrite, unité de l'oral transcrite par une série de lettres, existe dans les deux modalités contrairement à la lettre, signe graphique, qui est simplement « nommée » dans la méthode épellative sans qu'il soit fait de lien avec le phonème qu'elle représente. La syllabe permet ainsi un véritable passage entre la langue orale et la langue écrite. Pendant la longue période qui a mené à l'adoption de la méthode syllabique à l'école primaire, la

définition de la syllabe a évolué : les premiers syllabaires du 18^e siècle la présentaient comme un tout à mémoriser, alors qu'au début du 20^e siècle on la décompose en « sons » qui sont des parties de syllabes sans être nécessairement des phonèmes, comme le « une » de « lune » (Chartier, 2015, p. 124). Tout en conservant l'appellation de méthode syllabique, le passage l'écrit à l'oral se fait alors par la mise en correspondance des graphèmes — on appelle graphème, une ou plusieurs lettres qui correspondent à un phonème comme « ou » pour le /u/ ; « ph » pour le /f/ — et ces « sons ». Quoi qu'il en soit de l'objet sur lequel porte l'enseignement de la lecture, dans la méthode syllabique, tout comme dans la méthode épellative, l'apprentissage est basé essentiellement sur la mémorisation.

Le tableau 4.1 compare les caractéristiques spécifiques de la méthode épellative, en usage pendant toute la période de la fondation de l'école primaire jusqu'à la fin du 19^e siècle, et de la méthode syllabique, dominante au début du 20^e siècle. L'unité de base de la méthode épellative est le nom des lettres, alors que celle de la méthode syllabique est la syllabe écrite qui est mise en correspondance avec la syllabe orale. Dans la méthode épellative, l'épellation des mots est suivie directement par la « lecture – récitation » de textes complets dont le contenu a été mémorisé ; dans la méthode syllabique, la première étape consiste en la mémorisation des syllabes, suivie d'une étape de déchiffrement de mots ou de courtes phrases, rendant possible le déchiffrement du texte, la dernière étape consistant, comme dans la méthode épellative, en lecture répétée des textes qui amène leur mémorisation.

Tableau 4.1 Caractéristiques des méthodes épellative et syllabique en France au début du 20^e siècle

	Méthode épellative	Méthode syllabique
Unités de base	Nom des lettres	Syllabes écrites
Étapes de la lecture débutante	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mémorisation du nom des lettres 2. Épellation des mots du texte 3. Lecture-récitation de textes déjà mémorisés 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mémorisation des syllabes écrites et correspondances avec les « sons » 2. Déchiffrage de mots et de courtes phrases 3. Lecture-récitation de textes et mémorisation qui en découle

Quelle conception de l'enseignement de la lecture sous-tend ces méthodes telles qu'elles sont en usage au début du 20^e siècle ? En référence à la représentation schématique de l'enseignement de la lecture que nous avons proposée précédemment (figure 2.1, p. 45), la figure 4.1 permet de mettre en lumière les principales caractéristiques de cette conception de la lecture, lesquelles y apparaissent en couleurs.

Tout d'abord, dans la première partie de la figure, il ressort que l'apprenant n'est pas vraiment pris en considération dans ces méthodes, ces dernières ne tenant pas compte d'un engagement de sa part dans l'action. Ce qui est attendu de l'apprenant est la répétition de comportements considérés comme étant la lecture, qu'il s'agisse d'oraliser des lettres, des syllabes ou un même un texte. Pour ce qui est de l'enseignant, il a pour objectif de faire acquérir un contenu qu'il maîtrise. Toutefois, ce qui distingue la méthode épellative et la méthode syllabique c'est que la seconde prend davantage en considération les rapports qu'entretient la langue écrite avec la langue orale. Ensuite, de la deuxième partie de la figure, il ressort que le contenu à faire acquérir par l'enseignement de la lecture est constitué essentiellement de faits, qu'ils soient des éléments de base de la lecture ou les faits de la culture transmis par le texte. Apprendre consiste ainsi à mémoriser ce contenu par la répétition. Les valeurs qui sont pourtant importantes dans cet enseignement sont traitées comme des faits; de surcroît, elles sont transmises par les textes plutôt que par l'enseignement.

Cette analyse nous fournit des pistes pour mieux comprendre les critiques radicales dont la méthode syllabique a été l'objet au début du 20^e siècle.

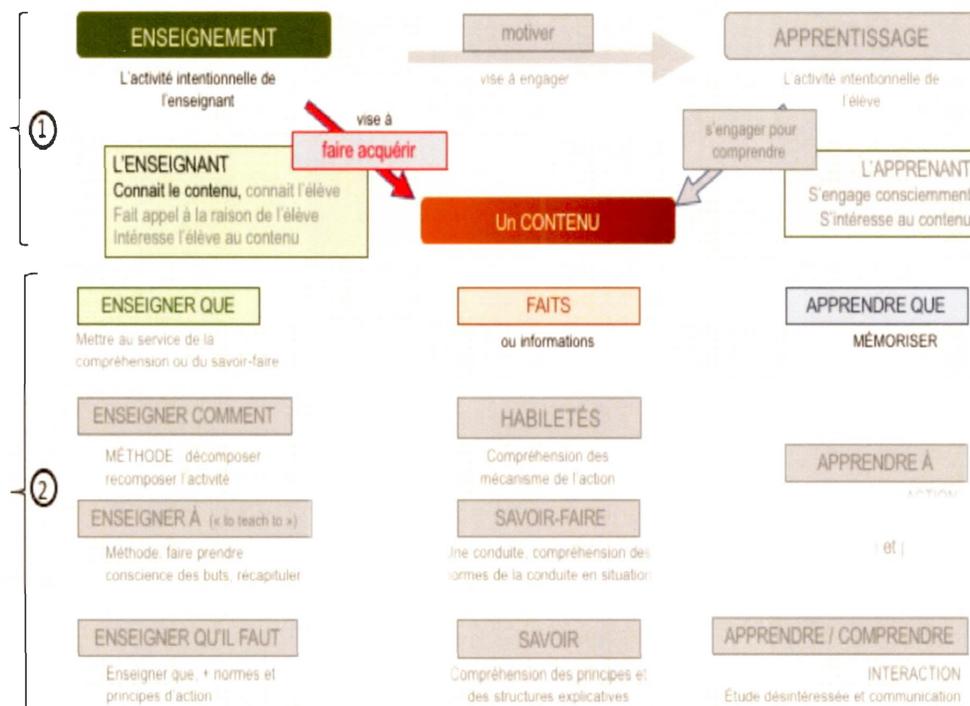


Figure 4.1

La conception de l'enseignement de la lecture qui sous-tend les méthodes épéllative et syllabique au début du 20^e siècle

En somme, l'étude de Chartier (2015) montre comment la conception de l'enseignement de la lecture débutante a évolué au fil des savoirs d'expérience des enseignants à travers l'histoire de l'école primaire en France. Elle met également en évidence le fait que cet enseignement est influencé par des décisions politiques ainsi que par la conception de la lecture qui a cours à une époque donnée. Le progrès amené par ces savoirs d'expérience, dans la pratique, réside dans une connaissance plus approfondie de l'objet d'enseignement, conçu d'abord comme la lettre, unité spécifique à l'écrit, puis comme la syllabe, une unité commune à l'écrit et à l'oral, qui

établit ainsi un lien entre le texte écrit et la langue orale. Cependant cette conception de l'enseignement ne considère pas l'action de l'élève qui doit apprendre à établir cette relation pour effectivement lire le texte, comme on le voit bien sur la figure 4.1 où ces éléments sont en gris et non en couleur. L'action de l'élève est toujours limitée à la simple mémorisation.

Au moment où se généralise l'utilisation de la méthode syllabique, et où disparaît la méthode épellative, un mouvement social conteste les fondements de l'école et de l'enseignement traditionnel, précisément pour ce manque de considération de la part active de l'élève dans son apprentissage. Dans la foulée de cette contestation de l'école, la méthode d'enseignement de la lecture syllabique élaborée à partir des savoirs d'expérience des enseignants subit également une critique radicale, que nous connaissons grâce aux travaux de Hofstetter et Schneuwly (2006a et b) et de Hofstetter (2010).

4.3 L'Éducation nouvelle et la méthode globale

En effet les travaux de Rita Hofstetter et de l'Équipe de recherche en histoire sociale de l'éducation (ERHISE) de l'université de Genève étudient le mouvement l'Éducation nouvelle dont les idées rallient les intellectuels à la fin du 19^e siècle, alors que se mettent en place les systèmes d'éducation sous la responsabilité de l'État, phénomène qui aura une influence marquante sur l'éducation au 20^e siècle. Ces travaux ont porté sur les archives de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, fondé en 1911 à Genève en tant que premier « Institut des sciences de l'éducation », et qui a été au cœur du mouvement international de l'Éducation nouvelle (Hofstetter, 2010, p. 170). Hofstetter et Schneuwly (2006a) rapportent en plus les perspectives de plusieurs chercheurs européens et américains sur le thème de l'Éducation nouvelle et de ses liens avec les sciences de l'éducation afin de mettre en lumière l'influence politique majeure de ce mouvement sur les réformes des systèmes d'éducation pendant tout le 20^e siècle. Ils nous permettent de comprendre comment cette influence qui se fait encore sentir aujourd'hui se répercute sur l'enseignement de la lecture débutante à partir d'une redéfinition du concept même d'enseignement opérée par les membres

du Mouvement pour l'éducation nouvelle, en réaction au manque d'intérêt pour l'élève qui caractérisait jusque-là l'enseignement. Nous voyons ainsi comment une finalité pratique, celle de prendre en considération l'action de l'enfant qui apprend, est associée à une redéfinition conceptuelle de la lecture, ainsi que le souligne Scheffler dans son analyse du langage de l'éducation (Scheffler, 2003 [1989], p. 30; p. 26 du chapitre II)

Le mouvement de l'Éducation nouvelle est un mouvement de contestation de la « tradition pédagogique », une expression utilisée pour désigner à la fois la transmission de savoirs livresques et la reproduction des valeurs d'une société hiérarchisée. Cette contestation politique porte globalement sur l'école telle que définie dans des systèmes scolaires sous la responsabilité de l'État, auxquels elle reproche de ne pas tenir compte des « besoins spécifiques de l'enfance » (Hofstetter et Schneuwly, 2006b, p. 18). Le mouvement de l'Éducation nouvelle veut remplacer cette « tradition », jugée rigide et oppressante, par la science, susceptible de fournir les connaissances nécessaires à l'amélioration de la pédagogie. C'est dans ce contexte qu'on a voulu définir le champ disciplinaire des sciences de l'éducation (Hofstetter et Schneuwly, 2006b, p. 19).

Les deux missions indissociables que se donne le mouvement de l'Éducation nouvelle, soit de prendre en compte les besoins de l'enfance et de fonder l'éducation sur la science plutôt que sur la tradition, fusionnent dans l'idée d'une « science de l'enfant » qui serait seule susceptible d'améliorer les pratiques éducatives. La nature de la science que l'on envisage pour l'éducation est déterminée par l'intention de placer l'enfant au cœur de l'entreprise éducative. Il ne s'agit donc pas d'une « science de l'enseignant (ou de l'enseignement), mais d'une « science de l'apprenant » (et de l'apprentissage, de la mémoire, de la motivation, etc.) (Hofstetter et Schneuwly, 2006b, p. 25). Celle-ci s'inscrit en rupture complète avec l'approche pédagogique qui sous-tend la méthode syllabique. Les quatre axes de développement de cette science de l'enfant sont : le développement — avec en particulier les travaux de Piaget ; la mémoire et l'apprentissage — avec la psychologie expérimentale; les aptitudes — que

l'on veut mesurer avec des tests ; l'éducation morale — avec la psychanalyse (Hofstetter et Schneuwly, 2006b, p. 26-27).

Pendant la période de l'Entre-Deux-Guerres, un grand nombre d'intellectuels progressistes de toutes tendances et formations se reconnaissent dans les revendications sociales du mouvement de l'Éducation nouvelle, tant en Europe qu'en Amérique du Nord. Le mouvement s'officialise par la création de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle (LIEN) en 1921 (Hofstetter, 2010, p. 200). Les revendications de l'Éducation nouvelle vont bien au-delà de modifications de programmes ou de méthodes de l'école primaire; elles visent un véritable changement de société associé à la paix et à la bonne entente entre les peuples, un thème qui prend de son importance à la suite de la première guerre mondiale. Des instituts et écoles de formation des maîtres sont fondés en Europe et en Amérique³ dans lesquels les visions réformistes sont portées; de nombreux congrès internationaux sur l'éducation sont organisés autour du thème de la « science de l'enfant » qui, selon Hofstetter, devait permettre d'apporter des solutions aux problèmes de l'école. Les membres de la Ligue pour l'Éducation nouvelle « attendent de cette science qu'elle énonce des vérités susceptibles d'améliorer les pratiques éducatives » (Hofstetter, 2010, p. 201). À travers toute cette activité, même si la LIEN cesse ses activités avec la seconde guerre mondiale, les idées de l'Éducation nouvelle en viennent, selon Hofstetter, à constituer le principal courant de pensée dans le milieu de l'éducation dès le premier tiers du 20^e siècle (Hofstetter, 2010, p. 241).

Le tableau 4.2 présente les dix principes de l'Éducation nouvelle selon Chatelain et Cousinet (1966, p. 17), deux membres actifs de la Ligue internationale de l'Éducation nouvelle et fondateurs de sa section française, le Groupe français pour l'Éducation nouvelle (GFEN). Cinq principes concernent l'enfant : la vision, l'activité, les intérêts, les facultés créatrices de l'enfant et leur « mesure ». Quatre principes concernent l'école ou la classe : la classe doit être « engagée en pleine vie », être « une

³ Aux États-Unis, l'Éducation nouvelle est appelée « progressive education » et les « Teachers schools » ou « Education schools » sont des écoles rattachées aux universités qui assurent la formation des enseignants du primaire.

communauté enfantine », équilibrer les activités manuelles et intellectuelles et offrir une discipline librement consentie. Un seul principe concerne l'enseignant qui doit être un « entraîneur » et non un « enseigneur ».

Tableau 4.2

Principes de l'Éducation nouvelle selon Chatelain et Cousinet (1966, p. 17)

Sur l'enfant

- Avoir une vision juste de l'enfant
- Mobiliser l'activité de l'enfant
- Partir des intérêts profonds de l'enfant
- Développer chez l'enfant les facultés créatrices
- Donner à chacun selon sa mesure

Sur l'école et l'enseignant

- Engager l'école en pleine vie.
 - Faire de la classe une vraie communauté enfantine
 - Unir l'activité manuelle au travail de l'esprit
 - Remplacer la discipline extérieure par une discipline librement consentie
 - L'enseignant doit être un « entraîneur » et non un « enseigneur »
-

Tel que le montre le tableau 4.2, l'enfant est valorisé au sein de l'Éducation nouvelle, alors que l'enseignement ne mérite qu'une mention négative. De plus, le concept d'apprentissage en est complètement évacué.

Les changements radicaux qu'impliquent ces principes ne peuvent complètement se réaliser que dans des écoles créées par des militants du mouvement. Un grand nombre de ces écoles ont vu le jour, aussi variées que les intérêts de leurs promoteurs puisque le mouvement de l'Éducation nouvelle ne constitue pas une école de pensée, au-delà du principe central de mettre l'enfant au cœur de l'école (Haenggeli-Jenni, 2011, p. 37). L'école de Neill en Angleterre (Summerhill) et celle de Montessori en Italie (Casa dei bambini), ou encore celle de Freinet en France (école du Pioulier à Vence) ou de Dewey à Chicago (École laboratoire), sont très différentes les unes des autres; certaines sont plus connues par le mouvement créé autour de leur fondateur (Montessori, Freinet, Dewey) que par la pédagogie pratiquée dans l'établissement d'origine. La préoccupation commune à toutes ces initiatives n'est pas l'enseignement des connaissances ou le respect d'un programme prédéterminé, mais

l'épanouissement de l'enfant au moyen de différentes activités proches de ses intérêts, dans un environnement le plus « naturel » possible. Ainsi, dans les publications liées au mouvement de l'Éducation nouvelle, il est question de l'enfant, de son développement et d'expériences tentées dans des écoles nouvelles, mais fort peu de l'enseignement des différents objets scolaires dont la lecture (Haenggeli-Jenni, 2011, p. 291; Hofstetter et Schneuwly, 2006b, p. 28). Hofstetter, dans une recension des publications rattachées au mouvement, rapporte simplement que « la lecture [...] doit être silencieuse, basée sur la méthode globale » (Hofstetter, 2010, p. 385).

C'est ainsi que la méthode globale, malgré le nom de « méthode » qui lui est associé, tire son origine du rejet de l'enseignement tel qu'il se pratiquait au tournant du 20^e siècle, et en particulier de l'enseignement de la lecture. Son invention est généralement imputée à Ovide Decroly, médecin belge, membre fondateur de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle. Dans l'école qu'il a fondée dans la banlieue de Bruxelles, ses observations des jeunes enfants l'amènent à formuler un principe de « globalisation » selon lequel on reconnaît plus facilement la situation globale que les éléments qui la constituent (un visage plutôt que les traits qui le composent) (Besse, 1982, p. 80). Il en conclut que les mots peuvent être appris globalement, de façon visuelle, sans passer par l'apprentissage fastidieux des lettres et des syllabes, éléments artificiels et dépourvus de sens pour les enfants. Pour Decroly, en accord avec les principes de l'Éducation nouvelle, le seul véritable apprentissage est naturel et « proche de la vie », et les connaissances valorisées sont celles qui sont « utiles pour la vie » (Hofstetter, 2010, p. 390). De plus, s'inspirant de Rousseau, Decroly rejette l'enseignement de la lecture tel que pratiqué à l'école primaire puisqu'il constitue le symbole de cette tradition sclérosée tant décriée. L'apprentissage par la méthode globale se fait de façon « naturelle » dans les centres d'intérêt ; selon cette approche, l'enfant peut apprendre à lire comme il a appris à parler. Pour Decroly et, à sa suite pour les partisans de l'Éducation nouvelle, « c'est la lecture visuelle, que l'on appelle encore lecture mentale, qui est la seule lecture » (Besse, 1982, p. 112).

La méthode globale émerge donc avec l'idée de « ne pas enseigner la lecture » (Besse, 1982, p. 112), pour permettre aux enfants d'apprendre à lire

« naturellement », comme ils ont appris à parler, dans le cours des activités qui les intéressent. Les observations de Decroly portent sur la façon dont l'enfant apprend dans un cadre considéré naturel plutôt que sur l'objet qu'il doit apprendre. La figure 4.2 met en évidence en couleur les éléments du schéma présenté précédemment (figure 2.1, p. 45) mis de l'avant par la méthode globale.

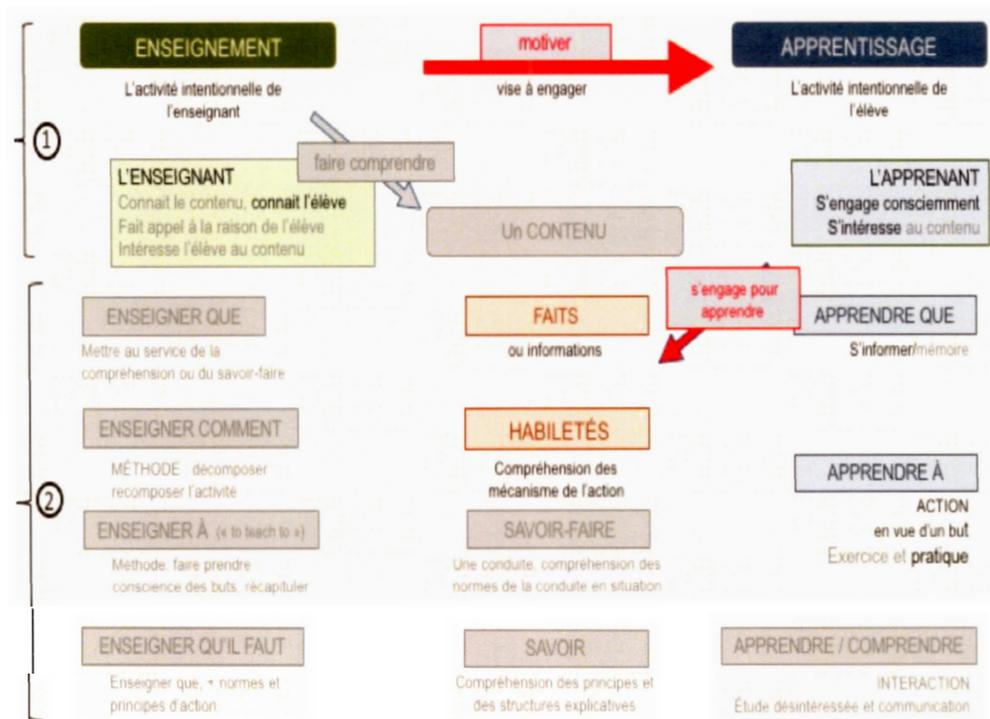


Figure 4.2 La conception de l'enseignement de la lecture qui sous-tend la méthode globale

Il en ressort, dans la première partie de la figure 4.2, que la méthode globale met l'accent sur l'apprenant qui doit s'engager dans une activité à laquelle il s'intéresse. Étant donné que l'enfant apprend à lire comme il a appris à parler, l'apport de l'enseignant se limite à celui d'un entraîneur qui motive l'apprenant à s'engager dans l'action, son intention de faire apprendre un contenu spécifique est donc évacuée du schéma (en gris). De la deuxième partie du schéma, il ressort que méthode globale

suppose toutefois qu'un certain contenu sera appris par l'action de l'apprenant même si celui-ci n'est pas déterminé au départ par l'enseignant. Ce contenu pourrait être constitué de faits si l'activité amène l'apprenant à porter son attention sur ceux-ci et à vouloir s'informer : l'Éducation nouvelle suppose en effet que l'enfant a un désir naturel de s'informer si un sujet l'intéresse. Le contenu peut également être constitué d'habiletés qui se développent dans l'action visant à réaliser un but; ainsi l'Éducation nouvelle suppose que si l'enfant est vraiment motivé à lire un texte qui l'intéresse, il découvrira le sens des mots à l'aide du contexte. Cependant, pour ce qui est d'une conduite qui implique d'intégrer les normes et les principes d'action, elle est peu susceptible de se développer, sans l'apport de l'enseignant, dans l'action initiée par l'élève puisque celui-ci peut se satisfaire de l'atteinte du but de l'activité; ainsi si l'élève découvre le sens d'un mot sans avoir recours au code de la langue écrite, il est susceptible de ne pas apprendre ce code. Le savoir pur, quant à lui, qui se développe dans l'interaction de l'apprenant avec l'enseignant, demeure inaccessible, étant donné que l'intention de ce dernier de faire comprendre les principes explicatifs qui relient les activités dans lesquelles il vise à engager l'élève est évacuée.

Ainsi, de la partie 1 des figures 4.1 et 4.2, il ressort que la relation entre l'enseignant et l'apprenant, médiatisée par le contenu à apprendre, n'est que partiellement considérée autant par la méthode syllabique que par la méthode globale. La première ignore l'action de l'apprenant au profit de la transmission d'un contenu par l'enseignant; la seconde quant à elle met en évidence l'action de l'apprenant, mais limite celle de l'enseignant à la motivation de celui-ci, excluant l'intention de faire apprendre un contenu prédéfini.

De la deuxième partie des figures, il ressort que le contenu « à faire apprendre » ou « supposé appris » est essentiellement réduit à des faits ou des savoir-faire de base. La méthode syllabique, d'une part, par son insistance exclusive sur la mémorisation comme moyen d'apprentissage, ne permet pas de développer une attitude de lecteur : les élèves qui mémorisent les syllabes ou les textes scolaires ne développent pas les comportements d'un lecteur. La méthode globale, quant à elle, vise au contraire à

développer une attitude de lecteur, mais le retrait de l'enseignant à qui l'on enjoint de n'être qu'un motivateur, rend peu probable que l'élève dépasse l'apprentissage de faits ou de savoir-faire pour que se développe la compréhension propre à l'attitude de lecteur. De plus, ces connaissances et habiletés de base risquent de ne pas être systématisées, ce qui empêche également le développement de la compréhension des normes de la lecture.

Une autre caractéristique qui distingue les méthodes syllabique et globale est le fait que la première est issue des savoirs pratiques des enseignants, alors que la seconde se fonde sur les principes établis par la réflexion sur l'éducation des penseurs de l'Éducation nouvelle. Ces derniers, à l'instar de Decroly et Montessori qui sont médecins, ne sont pas, le plus souvent, des enseignants, ils fondent des écoles « nouvelles », en marge du système, pour faire vivre leurs principes. Ces écoles nouvelles visent en premier lieu à faire vivre aux enfants une expérience de vie dans un contexte naturel plutôt que l'enseignement de contenus scolaires, dont fait partie l'enseignement de la lecture.

Dès le début du 20^e siècle s'installe ainsi en éducation un débat qui oppose des dimensions différentes de l'enseignement de la lecture débutante. Une première position s'intéresse principalement au « contenu » à enseigner pour l'apprentissage de la lecture c'est-à-dire le code de l'écrit et les éléments qui le composent, contenu à partir duquel seront déterminées les habiletés à mettre en œuvre pour le maîtriser. Une autre position s'intéresse à l'action de l'enfant qui apprend, aux caractéristiques de cette action et aux moyens à mettre en place pour la motiver et la soutenir. Ces deux visions seront à la base des différentes propositions pour l'enseignement de la lecture débutante pendant le 20^e siècle et chacune subira des modifications tant pédagogiques que politiques.

4.4 La méthode syllabique dans le contexte scolaire français après la Seconde Guerre mondiale

Les courants qui influencent l'enseignement de la lecture en France se dessinent dans un contexte social et politique où l'on redéfinit l'école et la formation scolaire. En effet, après la Seconde Guerre mondiale, le système scolaire français est encore partagé

en filières dans lesquelles les enfants se retrouvent selon leur appartenance sociale. L'école primaire populaire, qui s'est allongée avec la scolarité obligatoire, mène, vers treize ans, au certificat d'études qui ouvre la porte à des emplois de cols blancs ou d'instituteurs; l'école secondaire, le lycée, qui est réservée à une petite minorité et mène à l'université, a développé ses propres classes de niveau primaire où la formation est préparatoire au secondaire. Seule une minorité des élèves du primaire populaire, les meilleurs, peuvent accéder au secondaire avec l'aide de leurs instituteurs puisque le contenu des deux cours primaires est fort différent, le premier étant préparatoire à la vie en société alors que le second établit les bases de l'acquisition de la culture écrite (Chartier, 2015, p. 24-29).

Pendant la période de l'après-guerre, le mouvement de réforme de l'éducation vise l'unification du système pour offrir une même formation à tous les élèves pour la durée de l'éducation obligatoire qui est portée à seize ans en 1959. Dans les années 1960, cet afflux d'élèves du primaire met en évidence les différences majeures entre les conceptions de la lecture sous-tendues dans ces deux filières; aussi les professeurs du secondaire qui étaient habitués à ne recevoir que les élèves triés sur le volet des écoles primaires populaires, en plus des élèves des classes primaires préparatoires assurées par le lycée, affirment que « les élèves ne savent plus lire » (Chartier, 2015, p. 145). L'enseignement « traditionnel » de la lecture est alors mis en cause, ce qui provoque une profonde redéfinition de celui-ci qui se cristallise autour de la méthode syllabique, mais aussi de la conception même de la lecture et du rôle de la lecture à haute voix (Chartier, 2015, p. 131).

Ce mouvement de réforme pour « l'école unique » était largement porté par la gauche politique à laquelle sont associés le Mouvement pour l'Éducation nouvelle de Freinet et le Groupe français pour l'Éducation nouvelle (GFEN), section française de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle, dissoute avant la guerre. C'est dans le cadre de cette « gauche pédagogique » que s'est redéfini l'enseignement de la lecture débutante, contre « l'enseignement traditionnel » (Garcia, 2013, p. 25). Mais comment s'est fait ce passage entre la méthode syllabique largement adoptée au milieu du siècle pour être redéfinie comme « traditionnelle »?

4.4.1 Méthode syllabique, lecture à voix haute et compréhension du texte

Au sortir de la guerre, la méthode syllabique est généralement adoptée et se retrouve dans tous les manuels d'enseignement de la lecture, la méthode globale n'étant pratiquée que dans le cadre de l'approche de Freinet qui ne concerne qu'une petite minorité de la population scolaire (Chartier, 2015, p. 144).

La méthode syllabique avait toutefois évolué depuis le début du siècle, en mettant de l'avant l'apprentissage des correspondances entre les lettres et les « sons » pour la lecture débutante plutôt que la mémorisation de listes de syllabes. De plus, sous l'influence de l'Éducation nouvelle, les manuels produits dans les années 1940 et 1950 incluent de petits textes ou encore des phrases à apprendre par cœur, comme déclencheur à l'apprentissage, dans une méthode qui reste inchangée avec une progression typique de la méthode syllabique. À la suite de cette innovation, les manuels sont maintenant considérés comme relevant d'une « méthode mixte » (Chartier, 2015, p. 144).

Cependant, au-delà de la méthode, c'est l'activité d'apprentissage privilégiée qui caractérise l'enseignement de la lecture dans les écoles primaires publiques; celle-ci demeure la lecture à voix haute qui poursuit, depuis la fin du siècle précédent, le double objectif d'acculturation et de francisation. En effet, depuis que l'école de la 3^e République a adopté la « méthode des Frères des écoles chrétiennes », la lecture des « beaux textes » est le fondement de la participation à une culture commune : la lecture à haute voix de ces textes est considérée comme un travail qui en permet la compréhension (Chartier, 2015, p. 136). Cette lecture collective vise à permettre à « chaque enfant d'emporter un stock de textes gravés en mémoire de façon aussi indélébile que les prières » (Chartier, 2015, p. 141). De plus, la majorité des enfants, en particulier dans les campagnes ne parlant pas le français dans leur famille, la lecture à haute voix, à l'unisson, de ces textes est une façon d'apprendre « à prononcer le français » (Chartier, 2015, p. 139) et d'« entendre la langue des livres »

(Chartier, 2015, p. 142). La leçon de lecture fixe ainsi le français comme langue commune porteuse des valeurs d'une culture commune⁴.

La leçon de lecture est un moment essentiel pour fixer le « bon » français oral, celui de l'expression publique contrôlée, non celui des échanges avec les proches, qui se font en patois. (Chartier, 2015, p. 136)

Cette façon de faire, alliant méthode syllabique (mixte) et lecture à haute voix était celle des écoles primaires où, de surcroît, les maîtres fournissent toutes les explications nécessaires à l'interprétation des textes. Au secondaire par contre, les enseignants s'attendent à recevoir des lecteurs autonomes qui n'ont pas besoin des explications du maître pour comprendre les textes qu'ils liront silencieusement pour apprendre.

Savoir lire pour les instituteurs est encore lire à haute voix de façon expressive (parce qu'on s'est pratiqué et qu'on connaît le texte) alors que pour le secondaire c'est lire silencieusement et comprendre à la première lecture. (Chartier, 2015, p. 145)

Lors de l'uniformisation de l'école, commencée dans les années 1960, la différence entre les deux conceptions de la lecture et de ce que signifie « comprendre un texte » constitue une différence culturelle aussi grande, selon Chartier, que celle qui sépare l'enseignement de précepteurs de celui de l'école publique des Frères des écoles chrétiennes au 18^e siècle (Chartier, 2015, p. 149). Il devient alors nécessaire de développer une pédagogie qui permette à tous les élèves de devenir autonomes face à la compréhension des textes alors que tout l'enseignement de la lecture débutante à l'école primaire était basé sur la lecture orale combinée avec des explications du maître. Chartier parle de « l'effondrement », dans les années 1960, de tout le discours sur la lecture scolaire élaboré depuis la fin du 19^e siècle (Chartier, 2015, p. 151) :

Dans l'école de Jules Ferry, les élèves n'ont jamais à comprendre un texte inconnu tout seuls. Les lectures, mais aussi les problèmes, les résumés

⁴ À propos de l'histoire de cette francisation et des liens que celle-ci entretient avec la diffusion de valeurs communes, on consultera avec profit Giacomo (1975).

d'histoire, de géographie ou de sciences sont toujours préparés par une lecture magistrale ou par une leçon. (Chartier, 2015, p. 148)

Ainsi, dans le contexte de réformes du système scolaire des années 1960, la méthode syllabique pour l'enseignement de la lecture débutante est indissociable de la lecture à haute voix dans la description de « l'enseignement traditionnel de la lecture ». Et cet enseignement traditionnel est tenu pour responsable de l'échec scolaire résultant d'une lecture mécanique qui empêche la compréhension autonome du texte, compréhension qui est devenue l'objectif prioritaire de la lecture et la voie du succès à l'école (Chartier, 2015, p. 152).

La redéfinition de l'enseignement de la lecture débutante dans ce contexte hautement politisé devra alors tenir compte d'un nouveau facteur d'influence, celui des données issues de la recherche scientifique en éducation et en particulier de la recherche scientifique sur l'enseignement de la lecture qui se développe aux États-Unis depuis quelques décennies. En effet, à la fin des années 1960, aux États-Unis, on tente de clarifier les enjeux du débat sur l'enseignement de la lecture débutante par une synthèse des recherches qui ont évalué les avantages des deux différents courants inscrits dans les méthodes d'enseignement de la lecture.

CHAPITRE V

CENTRÉ SUR LE CODE, CENTRÉ SUR LE SENS ET RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Dans les années 1950, aux États-Unis, une controverse a éclaté sur l'enseignement de la lecture autour d'un pamphlet écrit par un linguiste Rudolf Flesh, *Why Johnny Can't Read* (Flesh, 1955), qui critique radicalement la méthode d'enseignement de la lecture la plus largement utilisée dans les écoles américaines, une méthode globale, nommée « look-say ». (Chall, 1967, p. 5). Le gouvernement américain est alors amené à prendre des mesures pour étudier la question et faire en sorte que la recherche scientifique serve de base à l'élaboration des méthodes d'enseignement de la lecture. C'est dans ce contexte que s'inscrit la synthèse de Jeanne Chall, la première à faire le point sur la recherche scientifique sur l'enseignement de la lecture débutante dans le but de mettre la recherche scientifique à contribution pour des pratiques d'enseignement de la lecture (Chall, 1967, p. 5).

Pour réaliser cette synthèse, Chall fait d'abord l'inventaire des manuels en usage dans les écoles qu'elle classe selon qu'ils adoptent une méthode « centrée sur le code », c'est-à-dire visant en premier lieu la maîtrise des correspondances graphème-phonème (CGP ou « phonics » en anglais), ou une méthode « centrée sur le sens » dont le point de départ est les mots globaux ou les phrases. Dans un deuxième temps, Chall recueille des informations auprès des promoteurs des différentes méthodes ainsi que des enseignants qui les utilisent. Finalement, elle fait une synthèse des résultats obtenus dans la cadre de recherches réalisées entre 1920 et 1965 visant à évaluer l'effet de ces méthodes (Chall, 1967, p. 5-6).

C'est une méthode « centrée sur le sens » appelée « look – say », qui est alors de loin la plus répandue, ses principes se retrouvant dans la plupart des manuels de base et étant inscrits dans la formation initiale des enseignants (Chall, 1967, p. 15). Elle servira donc de base de comparaison avec les résultats obtenus par d'autres méthodes plus récentes ou moins répandues qui sont « centrées sur le code ».

5.1 Méthodes centrées sur le sens

Les méthodes d'enseignement de la lecture « centrées sur le sens » sont inspirées des principes de l'Éducation nouvelle (ou Progressive Education aux États-Unis) qui sont introduits dans le système d'éducation américain lors des grandes réformes des années 1920-1930 (Chall 1967, p. 3 ; Hofstetter et Schneuwly, 2006b, p. 29). La mise en œuvre de l'ensemble des principes de ce mouvement de réforme exige des conditions quasi impossibles à rencontrer dans des écoles régulières, comme la mise en place d'activités en fonction des intérêts des enfants et une discipline librement consentie. Decroly, dans sa « méthode globale », préconise en effet que les enfants apprennent à lire dans le cadre d'activités qu'ils ont librement choisies, qu'ils apprennent à lire naturellement, comme ils ont appris à parler (Besse, 1982, p. 112). Pour élaborer des méthodes d'enseignement de la lecture adaptées aux écoles primaires régulières aux États-Unis, certains de ces principes sont retenus, mettant en relief principalement que l'apprentissage de la lecture doit être axé dès le départ sur la compréhension du sens du texte. Le mot étant la plus petite unité pourvue de sens⁵, c'est avec le mot que l'apprentissage de la lecture débute et non avec des unités sublexicales comme les syllabes ou les lettres. Le départ de ces méthodes se fait par la mémorisation d'un bagage de mots (connus à l'oral) que les enfants doivent apprendre à reconnaître visuellement, « globalement » ; elles sont ainsi désignées par le nom de « look-say » (Chall, 1967, p. 15).

Le tableau 5.1 présente, selon Chall, six principes des méthodes centrées sur le sens. Le premier principe annonce que la compréhension fait partie intégrante de la définition de la lecture ; le deuxième affirme qu'il faut lire des mots, des phrases et des histoires reliés aux intérêts de l'enfant ; selon le troisième principe, l'apprenti lecteur doit apprendre à identifier une cinquantaine de mots « globalement », avant d'apprendre les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes (CGP) ; le

⁵ Il est plus exact de dire que c'est le morphème qui est la plus petite unité signifiante, et l'approche par le mot sera critiquée par les psycholinguistes Smith (1968) et Goodman (1971), mais le mot était l'unité choisie par les promoteurs des méthodes globales à titre d'unité signifiante pour les enfants.

quatrième principe annonce que les CGP seront introduites progressivement pendant tout le primaire, surtout à partir de la deuxième année ; le cinquième principe rejette les exercices répétitifs hors contexte (drill); le sixième principe indique que le vocabulaire sera contrôlé pour sa fréquence à l'oral plutôt que pour la régularité de sa structure orthographique.

Tableau 5.1

Principes de l'enseignement de la lecture des méthodes centrée sur le sens (Chall, 1967, p. 13-14)

-
1. Définition large de la lecture incluant la compréhension de textes dès le départ.
 2. Lecture signifiante : mots complets, phrases et histoires selon les intérêts de l'enfant.
 3. Première étape : reconnaissance visuelle d'une cinquantaine de mots « globaux »; encouragement à « deviner » les mots dans la lecture.
 4. Enseignement des CGP, un peu en 1^{re} année, surtout en 2^e et 3^e années.
 5. Pas d'exercices isolés (drill) sur les CGP en isolation, tout doit se faire en contexte dans des lectures de textes « signifiants ».
 6. Vocabulaire contrôlé pour la familiarité et la fréquence d'usage dans le langage oral.
-

On a nommé cette méthode globale « look – say » parce qu'elle part du principe qu'on peut apprendre les mots visuellement, globalement, sans les décomposer en lettres et en syllabes (Chall, 1967, p. 15), ce qui est conforme à la méthode globale et visuelle de Decroly.

5.2 Méthodes centrées sur le code

Les méthodes centrées sur le code prévoient l'enseignement des relations entre les éléments du code écrit et ceux de la langue parlée. En ce sens, elles sont les héritières de la méthode syllabique du début du 20^e siècle qui a évolué pour se centrer sur l'apprentissage des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes plutôt que sur celui des correspondances entre les syllabes écrites et les syllabes orales (Chartier, 2015, p. 124).

L'enseignement du code a toujours existé aux États-Unis en parallèle avec l'enseignement centré sur le sens instauré dans les années 1920 par le biais de la

méthode « look-say ». Selon Chall, l'enseignement du code se faisait, dans les manuels de base, en complément de la méthode globale et ne constituait pas une méthode en soi avec ses propres manuels étant donné le consensus sur la méthode « look-say » (Chall, 1967, p. 16). Toutefois, après la controverse suscitée entre autres par le livre de Flesch dans les années 1950, des méthodes complètes proposant l'enseignement des CGP (nommées Phonics) se développent (Chall, 1967, p. 23). Certaines de ces méthodes proposent un enseignement synthétique, partant de l'apprentissage des CGP pour faire décoder les mots, choisis dans ce cas pour leur régularité orthographique ou de pseudo-mots qui contiennent des CGP étudiées ; par exemple, pour la leçon du « p », la lettre est présentée avec toutes les voyelles puis la lecture de « pin, pot, pig, pup, pun, etc. (Chall, 1967, p. 17). D'autres méthodes, plutôt analytiques, visent à faire découvrir les régularités dans des mots qui sont connus oralement. Ces approches ne mettent pas de l'avant l'isolement des CGP et leur fusion dans des syllabes, mais l'apprentissage de combinaisons de lettres fréquentes retrouvées dans des mots connus à l'oral, comme le conçoit le linguiste Bloomfield dans les années 1940, conception reformulée dans une méthode développée après la sortie du livre de Flesch (Chall, 1967, p. 24). Dans cette méthode, on retrouve de courts textes où les mots présentent ces combinaisons de lettres comme « Nan had a fat cat. A fat cat ran at a bad rat (Chall, 1967, p. 30).

5.3 Comparaison des méthodes

Pour mettre en lumière les éléments que la recherche peut identifier comme les plus efficaces dans l'enseignement de la lecture débutante, Chall pose trois questions : 1. Entre une méthode « look-say » ou une méthode « phonics », laquelle produit de meilleurs résultats ? 2. Peu importe la méthode, est-ce que la quantité et l'intensité de l'enseignement des CGP produisent de meilleurs résultats ? 3. Est-ce qu'un enseignement des CPG explicite et décontextualisé ou un enseignement en contexte donne de meilleurs résultats (Chall, 1967, p. 100) ?

Un aspect innovateur de l'étude de Chall concerne l'analyse critique que la chercheuse fait de la recherche en éducation. En effet, elle y fait un plaidoyer pour

que plus de recherches soient réalisées sur l'enseignement en général et que des subventions soient accordées dans ce secteur qui est défavorisé en comparaison à d'autres domaines. Chall considère que des subventions et un nombre accru de recherches sont la condition pour améliorer la validité et la crédibilité des résultats au regard de l'enseignement de la lecture. Elle critique également le fait que les définitions des concepts utilisés dans les recherches qu'elle a recensées ne sont pas toujours rigoureuses de sorte qu'il n'est pas toujours évident de déterminer ce que mesurent exactement les instruments utilisés. Mais au-delà des critiques sur la forme, Chall mentionne que l'interprétation des résultats semble parfois confirmer une idéologie plutôt que d'analyser la portée des faits observés. Ainsi, les recherches semblent souvent être faites dans le but de démontrer la supériorité d'une méthode de sorte que les résultats qui contredisent ou ne valident pas cette supériorité ne sont pas mentionnés dans l'interprétation (Chall, 1967, p. 87-91).

Chall retient ainsi 47 recherches expérimentales pour réaliser sa synthèse. L'analyse des résultats montre un avantage pour les méthodes centrées sur le code dans tous les cas. Les neuf recherches les plus anciennes (avant 1930) comparent les méthodes entre elles et donnent un avantage en début de 1^{re} année à la méthode « look-say ». Toutefois, cet avantage disparaît dès le milieu de l'année scolaire alors que les élèves qui ont reçu un enseignement à l'aide d'une méthode centrée sur le code présentent une performance supérieure en ce qui concerne la capacité à identifier les mots écrits de même que pour la compréhension en lecture (Chall, 1967, p. 105). Les 25 recherches les plus récentes comparent l'impact de certains aspects de l'enseignement plutôt que celui de la méthode dans son ensemble. La synthèse met en évidence qu'un enseignement systématique des CGP est préférable à un enseignement moins systématique dans lequel les CGP enseignées sont choisies dans le contexte d'une histoire (Chall, 1967, p. 109); ces recherches indiquent également un avantage pour un enseignement intensif des CGP en comparaison à un enseignement moins intensif, plus occasionnel, par exemple lorsqu'à l'occasion de la lecture d'une histoire une CGP donnée est rencontrée et enseignée (Chall, 1967, p. 115).

Ainsi, les résultats des études expérimentales convergent pour répondre aux trois questions de recherche posées par Chall : 1) les méthodes centrées sur le code produisent de meilleurs résultats que celles centrées sur le sens, 2) une plus grande quantité et une plus grande intensité de l'enseignement des CGP donnent de meilleurs résultats qu'un enseignement ponctuel et 3) cet enseignement est plus efficace lorsqu'il est explicite et décontextualisé plutôt qu'occasionnel et dans le contexte de la lecture d'une histoire.

Par ailleurs, les dix-sept études corrélationnelles recensées, après élimination des éléments non pertinents, confirment l'avantage d'enseigner les CGP établi par les recherches expérimentales, en mettant en lumière spécifiquement la contribution de l'enseignement des lettres. Ces études démontrent toutes une corrélation positive entre l'enseignement des lettres en début de l'apprentissage de la lecture et une performance supérieure en lecture par la suite (Chall, 1967, p. 137). Ce résultat n'est pas banal puisque les méthodes centrées sur le sens ne prévoient l'apprentissage des lettres qu'après la mémorisation d'un bagage initial de mots écrits, reconnus « globalement », donc plus tard durant l'année scolaire (Chall, 1967, p. 13).

De plus, six études cliniques montrent que des enfants peuvent rencontrer des difficultés à apprendre à lire quelle que soit la méthode utilisée, même si tous les enfants en difficulté ont de la difficulté avec le code. Ces résultats contredisent donc le postulat à l'effet que c'est le recours à une méthode centrée sur le code qui serait la cause principale des difficultés des élèves. Au contraire, ces études de cas indiquent que les méthodes qui visent à améliorer la maîtrise du code conduisent à de meilleurs résultats pour aider les élèves qui rencontrent des difficultés (Chall, 1967, p. 176).

Chall conclut sa synthèse en soulignant le fait que la recherche scientifique ne permet pas de soutenir une méthode à l'exclusion de toutes les autres, mais que l'enseignement du code ressort comme un élément essentiel de l'enseignement de la lecture débutante. Cette importance accordée au code en début d'apprentissage de la lecture n'exclut pas, par ailleurs, l'importance d'un enseignement axé sur la compréhension du texte (Chall, 1967, p. 307). Cependant, à cause des problèmes

soulevés quant à la qualité des recherches incluses dans la synthèse, Chall propose que ses résultats soient considérés comme des hypothèses qui devront être vérifiées par d'autres recherches. Elle conclut avec le constat que plus d'études scientifiques devraient être réalisées en éducation et que les pratiques d'enseignement de la lecture devraient prendre en considération les découvertes issues de la recherche en éducation (Chall, 1967, p. 307).

Dans les rééditions de son ouvrage, en 1983 et 1996, Chall note que les recherches sur l'enseignement de la lecture se sont multipliées de façon exponentielle et que leur qualité méthodologique s'est améliorée (Chall, 1996 [1967], p. intr.). Cependant, quoique les résultats des recherches plus récentes confirment ceux des recherches qu'elle a elle-même recensées, le débat autour de l'enseignement de la lecture débutante est devenu plus politique et idéologique qu'il ne l'était trente ans auparavant. Elle affirme que ces considérations politiques ont fait en sorte que les connaissances issues de la recherche ne sont généralement pas intégrées aux programmes de formation et aux pratiques adoptées par les enseignants dans les classes (Chall, 1996 [1967], p. intr.). Or la position politique associée aux approches « centrées sur le sens » est issue du mouvement de l'Éducation nouvelle qui voulait remplacer la tradition en éducation par la science, ce qui confirme bien ce que Hofstetter et Scheuwly (2006b) affirmaient à l'effet que la science dont il était question était une « science de l'enfant » et non une science de l'enseignement.

Ainsi, vers le milieu du 20^e siècle, la recherche devient une composante incontournable dans le débat entourant l'enseignement de la lecture débutante mais la dimension politique peut mener au rejet des données de la science au nom de la défense des intérêts de l'enfant. Au moment où est publié le livre de Chall en 1967, un courant qui veut apporter une réponse aux questions sur l'enseignement de la lecture débutante en conciliant les dimensions associées au code et celles associées au sens dans une nouvelle définition de la lecture, est en cours d'élaboration. Ce qui a été appelé la « révolution cognitive » a inspiré des propositions qui ont restructuré les débats entre approches « centrées sur le sens » et « centrées sur le code ».

On observe donc à cette époque deux positions contrastées sur l'enseignement de la lecture : l'une, politique, veut mettre au centre de l'école les besoins de l'enfant par une méthode centrée sur le sens qui rejoint celui-ci dans ses intérêts, l'autre, soutenue par la recherche scientifique, étudie les caractéristiques du code du système d'écriture, soulignant notamment que, celui-ci étant de nature alphabétique, les lettres servent principalement à représenter les unités de la langue orale, de sorte que l'enfant doit apprendre à en maîtriser les fondements. Ce sont ces deux positions qui s'affronteront jusqu'à la fin du siècle.

CHAPITRE VI

FIN DU 20^e SIÈCLE : ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE ENTRE SCIENCE ET POLITIQUE

Déjà depuis le début du siècle deux positions se dessinaient, les partisans d'une école centrée sur l'enfant s'opposaient à ceux qui voulaient intégrer les données de la recherche dans un enseignement plus systématique. Ces deux tendances se développeront pendant les décennies suivantes, autant en Amérique qu'en Europe.

6.1 Le contexte scolaire américain du milieu du 20^e siècle

À la fin des années 1960, la méthode « look-say » est critiquée de toutes parts par les linguistes, par les tenants des *Phonics* et même par les chercheurs en éducation (Chall, 1967). Elle est critiquée notamment pour l'aspect étriqué des textes proposés dans les manuels qui sont limités par le « bagage de mots » à mémoriser (Bettelheim, 1983 [1981]; Chall, 1967). Pourtant, alors que Chall propose, de façon modérée, d'introduire un enseignement du code à l'intérieur même des manuels existants (Chall, 1996 [1967], p. intr.), c'est plutôt une redéfinition radicale de l'approche « centrée sur le sens », dans la foulée de la psychologie cognitive naissante, qui a mené à l'abandon rapide de la méthode « look-say » dans le contexte scolaire américain (Chall, 1996 [1967], intr.).

La méthode « look-say », qui avait été développée depuis les années 1930 afin de concrétiser les principes de l'Éducation nouvelle pour l'enseignement de la lecture (Chall, 1967, p. 14), constituait un compromis rendant possible un enseignement de la lecture débutante centré sur le sens dans les écoles régulières du système scolaire plutôt que d'exiger l'établissement d'écoles « nouvelles » organisées en fonction de ces mêmes principes. Or, le système scolaire américain est organisé, depuis les grandes réformes des années 1920, selon un modèle utilitariste d'inspiration behavioriste (Labaree, 2006, p. 312).

En effet, Labaree, un historien de l'éducation, décrit l'Éducation nouvelle aux États-Unis comme une lutte entre deux tendances fort différentes qu'il qualifie, pour l'une de « progressisme pédagogique » — représentée par Dewey et qui se veut centrée sur l'enfant — et, pour l'autre, de « progressisme administratif » — représentée par Thorndike, un précurseur du béhaviorisme, qui vise l'efficacité sociale (Labaree, 2006, p. 306). Selon Labaree, le progressisme administratif aurait « gagné la bataille » lorsque les propositions de Thorndike ont servi à l'instauration d'un modèle d'organisation scolaire et d'élaboration de programmes qui influence le système scolaire américain jusqu'à nos jours (Labaree, 2006, p. 305).

Le progressisme américain est le plus souvent associé à la première tendance, développée par Dewey, selon laquelle l'école doit se centrer sur les besoins et les intérêts de l'enfant, principe de l'Éducation nouvelle qui forme, selon Hofstetter, le principal courant de pensée dans le milieu de l'éducation dès le premier tiers du 20^e siècle (Hofstetter, 2010, p. 441). Or, si ces principes sont bien à la base de la formation des enseignants américains dans les « Teachers schools », pour Labaree, le progressisme pédagogique se limite justement au discours des universitaires et des professionnels de l'éducation alors que c'est le progressisme administratif d'inspiration béhavioriste qui domine le système scolaire dans lequel ces derniers travaillent (Labaree, 2006, p. 305).

En effet, la tendance administrative vise l'efficacité sociale, ce qui est de nature à séduire les autorités responsables de l'organisation du système scolaire. Elle offre des propositions pour une gestion efficace et une organisation permettant de répondre « aux besoins de l'économie et de la société en préparant les élèves à jouer de vrais rôles d'adultes au travail, dans la famille et dans la communauté » (Labaree, 2006, p. 312). Pour Thorndike, et pour les psychologues béhavioristes qui l'ont suivi, le principe de l'Éducation nouvelle qui veut que l'école s'ajuste au développement et au potentiel de l'enfant signifie qu'il importe de mesurer ce potentiel au moyen de tests et de différencier les programmes en fonction des capacités individuelles mesurées et, en conséquence, des occupations professionnelles et des rôles sociaux envisageables selon ces capacités (Labaree, 2006, p. 312). Il s'agit alors de redéfinir les programmes

afin de permettre l'acquisition de compétences jugées essentielles à l'accomplissement des occupations et des rôles sociaux associés à des capacités différenciées de façon à assurer un meilleur fonctionnement social (Labaree, 2006, p. 313). La conception de Thorndike est ainsi à la base du fonctionnement du système scolaire américain qui, malgré un discours progressiste « centré sur l'enfant », est essentiellement tourné vers une formation préparatoire à l'emploi (Labaree, 2006, p. 320). Ce système de gestion, au nom de la science, met l'efficacité au-dessus des aspirations à l'autonomie des enseignants qui sont, eux, inspirés par les idées généreuses de Dewey qui sont à la base de leur formation (Popkevitz, 2006, p. 153).

Ainsi, les enseignants et les professionnels de l'éducation américains formés au discours progressiste inspiré de Dewey se trouvent au quotidien en butte à un système qui ne vise que l'efficacité sociale et qui fait peu de cas de la relation pédagogique centrée sur l'enfant (Labaree, 2006, p. 321). Cette analyse du contexte scolaire américain nous permet de comprendre l'extraordinaire engouement qu'ont suscité dans le milieu scolaire américain les propositions sur l'enseignement de la lecture issues de la « révolution cognitive » des années 1960, regroupées dans l'approche « whole language » dans les années 1970.

6.1.1 La « révolution cognitive » et la psycholinguistique

La critique par Chomsky de l'ouvrage de Skinner *Verbal Behavior* (1957), reprise par Miller (1962) en psychologie, a lancé ce qui a été nommé plus tard la « révolution cognitive » (Gardner, 1993 ; Goodman, 1973 [1968], p. 5 ; Hergenhahn, 1992 [1986], p. 536 ; Smith, 1971, p. 233 ; Stanovich, 2000, p. 3). Ce terme de révolution marque le fait qu'alors que le courant béhavioriste radical, dominant en psychologie des années 1930 jusqu'aux années 1950, rejette l'étude de tout ce qui est de l'ordre de la pensée, la psychologie cognitive s'intéresse maintenant en particulier au phénomène de la compréhension humaine (Hergenhahn, 1992 [1986], p. 542). Ce nouvel intérêt pour la pensée — développé dans la psychologie cognitive — et pour l'étude du langage comme phénomène guidé par des processus internes — développée par Chomsky — a inspiré l'émergence de la psycholinguistique qui se veut une approche

interdisciplinaire des phénomènes langagiers, parmi lesquels est incluse la lecture, approche bénéficiant de l'éclairage à la fois de la psychologie cognitive et de la linguistique (Goodman, 1973 [1968], 9; Smith, 1994 [1971]).

Selon la conception psycholinguistique de Goodman, la lecture se définit comme une activité de compréhension langagière et non pas comme une technique d'oralisation des signes écrits (Goodman, 1973 [1968], p. 17). Les psycholinguistes Smith et Goodman rejettent la conception behavioriste selon laquelle l'activité du lecteur consiste uniquement à faire correspondre les signes écrits à des réponses verbales (Smith, 1993 [1971], p. 209). Ils postulent plutôt que le système de structures langagières innées mis au jour par Chomsky serait à l'œuvre dans l'apprentissage de la lecture, ce qui en ferait un phénomène naturel, comme c'est le cas de l'acquisition du langage oral (Smith, 1993 [1971], p. 210).

Frank Smith (1971), un des fondateurs de cette approche, en explique les principes dans son premier ouvrage, *Understanding Reading*, qui a marqué un point tournant dans l'étude de la lecture (Adams, 1991; Stanovich, 2000). À partir du modèle de Chomsky, il critique la conception behavioriste qui ne voit dans le langage que des comportements provoqués par des stimuli et dans la lecture qu'une mise en correspondance séquentielle, un à un, entre des stimuli visuels et des réponses verbales (Adams, 1991, p. 42). Smith y défend le fait qu'une telle façon de lire surchargerait la mémoire et rendrait impossible toute fluidité de lecture (Adams, 1991, p. 44). Il évoque les possibilités d'une étude des processus internes de compréhension face aux limites de l'approche behavioriste qui ne s'intéresse pas à ce qui se passe entre le stimulus et la réponse (Adams, 1991, p. 42). L'ouvrage de Smith présente également certaines théories et recherches de l'époque qui permettent de dépasser la conception behavioriste telles que « la théorie de l'information de Shannon » (interaction entre un émetteur et un récepteur autour du message dans un contexte), les modèles « d'extraction de la forme » (issus de la Gestalt, selon lesquels les formes globales sont perçues avant leurs parties), la « redondance » de l'information dans le langage (les idées sont reprises plusieurs fois ce qui aide la compréhension du message), ainsi que la recherche sur la perception

qui étudie les mouvements oculaires pendant la lecture (Stanovich, 2000, p. 5). De plus, selon Adams et Stanovich, ce livre est bien documenté et même s'il contient une bonne partie de spéculations basées sur des intuitions, Smith y fournit toutes les informations tirées des recherches sur lesquelles il s'est appuyé (Adams, 1991, p. 43; Stanovich, 2000, p. 5). Enfin, Smith y développe ses idées avec précaution en mettant en garde les enseignants contre des changements trop radicaux de leurs pratiques en classe (Adams, 1991, p. 43 ; Smith, 1971, p. 230). Ainsi, pour Adams et Stanovich, *Understanding Reading* est un ouvrage marquant, « une synthèse créative » des connaissances de l'époque (Adams, 1991, p. 43 ; Stanovich, 2000, p. 5).

Cependant, Adams souligne que, dès 1973, les ouvrages de Smith ne peuvent plus être qualifiés de scientifiques puisque les intuitions et les hypothèses avancées comme telles deux ans plus tôt, sans avoir été soumises à une vérification empirique, sont maintenant présentées comme des faits établis dans son second livre *Psycholinguistics and reading* (1973) (Adams, 1991, p. 44). Ainsi, le décodage séquentiel devient « impossible », non seulement parce que c'est un processus trop lourd qui surcharge la mémoire, comme il l'affirmait avec raison deux années plus tôt, selon Adams (1991, p. 44), mais aussi parce que les signes écrits ne donnent « pas assez d'information sur les mots pour qu'on puisse les identifier avant d'avoir compris (le texte) »; Smith qualifie dès lors tout décodage de « supercherie » (Smith, 1973, p. 6 et 79). Adams remarque que pour soutenir ces affirmations Smith utilise des anecdotes plutôt que des observations empiriques (Adams, 1991, p. 44 ; Smith, 1973, p. 70). Il dénonce également tout enseignement des règles de décodage plutôt que l'exagération de cet enseignement; il s'insurge même contre tout enseignement planifié de sorte que, contrairement à sa prudente mise en garde dans *Understanding Reading*, il exhorte maintenant les enseignants à rejeter tous les manuels et le matériel édités (Smith, 1973, pp. 6, 70, 181). De surcroit, le livre se termine par une liste de douze « façons de rendre l'apprentissage de la lecture difficile » qui inclut tout enseignement visant les lettres, les sons, les mots, qui rejette qu'on exige que les enfants lisent avec exactitude les mots, qu'on les empêche de deviner et même qu'on leur donne une rétroaction lorsqu'ils font une erreur en lisant (Smith, 1973, p. 185 ; Adams, 91, p. 50).

Ce que Smith (1971) présentait au départ comme des intuitions ou des hypothèses, il les traite, dès 1973, comme des données scientifiques incontestables (Adams, 91, p. 45). Ainsi, s'opposant à la conception béhavioriste selon laquelle seules les informations véhiculées par les mots contenus dans le texte sont traitées par le lecteur, il émet l'hypothèse inverse selon laquelle les informations contenues dans le texte ne sont qu'un apport minimal à la compréhension du texte, de sorte que les mots écrits ne sont identifiés qu'après que le texte ait été compris (Smith, 73, p. 6-7 ; Smith, 73, p. 79). La compréhension du texte se fonde essentiellement sur les connaissances du lecteur et son intention de lecture qui lui permettent d'émettre des hypothèses sur le sens du texte; les mots écrits permettent simplement de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse (Smith, 1971, p. 221). Smith affirme ainsi que les mots sont reconnus à l'aide du contexte plutôt que par décodage, les lecteurs habiles se distinguant des lecteurs en difficulté par le fait qu'ils utilisent plus efficacement ces informations contextuelles.

C'est pour vérifier cette hypothèse de Smith contenue dans *Understanding Reading* — celle de l'effet de l'utilisation du contexte sur la reconnaissance des mots écrits — que Stanovich a entrepris avec Richard West l'une des premières recherches de sa longue carrière sur l'étude de la lecture (Stanovich, 2000, p. 5). Or, cette étude a plutôt invalidé l'hypothèse de l'effet du contexte sur la reconnaissance des mots écrits, puisque les lecteurs habiles, bien qu'ils sachent utiliser le contexte pour faire des hypothèses sur le sens du texte, comme l'affirme Smith, sont également plus habiles à traiter les unités orthographiques des mots écrits. Cette habileté est maîtrisée au point d'être automatisée, ce qui rend l'identification des mots beaucoup plus efficace, rendant ainsi disponibles les ressources cognitives pour comprendre le sens du texte. Cette découverte a mené Stanovich et West à proposer un modèle interactif et compensatoire de la lecture qui rend compte de l'utilisation à la fois des informations contenues dans le texte et de l'utilisation des connaissances du lecteur dans la compréhension en lecture (Stanovich et West, 1978). À la fin des années 1970, d'autres modèles issus de la psychologie cognitive et des théories du traitement de l'information convergent vers le même postulat d'un traitement interactif dans la compréhension en lecture (Perfetti, Goldman et Hogaboam, 1979 ; Stanovich, 2000,

p. 7). Ainsi, dès les années 1980, les études démontrent que l'identification des mots écrits est une composante essentielle de la compréhension en lecture, ce qui va à l'encontre des propositions de Goodman et de Smith tout autant que de celles des behavioristes dont le modèle de traitement séquentiel est abandonné (Stanovich, 2000, p.10 ; Adams, 1991, p. 50).

Ainsi, la proposition de Smith à l'effet que l'identification des mots écrits est dirigée uniquement par les hypothèses formulées par le lecteur, et où les informations du texte sont minimales et ne servent qu'à valider ces hypothèses, n'a pas été confirmée par la recherche empirique. Cependant, cette proposition présentée comme hypothèse en 1971, est présentée par la suite par Smith comme une évidence scientifique, et cette affirmation a eu des conséquences importantes pour l'enseignement de la lecture, et en particulier de la lecture débutante.

De plus, Adams (1991) rapporte que les travaux de Liberman et Liberman (1990) montrent que l'apprentissage de la langue écrite n'est pas « naturel » comme celui de la langue parlée, un autre postulat que Smith n'a pourtant pas remis en question (Adams, 1991, p. 45).

Le tableau 4 illustre quels sont les postulats proposés par Smith pour chacune des deux principales hypothèses issues des recherches des années 1960, ainsi que les recommandations qui en découlent pour l'enseignement de la lecture débutante. D'abord, le fait que la lecture est une activité langagière qui pourrait bénéficier des processus langagiers innés mis en évidence par Chomsky, a mené au postulat que la lecture pourrait s'acquérir « naturellement » grâce à la communication et à la recommandation du rejet de l'enseignement du décodage qui est un processus artificiel. Puis, le fait que les lecteurs habiles utilisent leurs connaissances sur le monde pour construire le sens du texte — mis au jour par la psychologie cognitive — a mené au postulat que le sens est dans le contexte et non pas dans les mots isolés. De ce postulat découlent les recommandations de rejeter les exercices décontextualisés et l'utilisation de manuels ; d'utiliser des textes « authentiques », soit des textes écrits pour un but fonctionnel non lié à l'enseignement; et finalement

d'encourager les apprentis lecteurs à « deviner » les mots à partir d'indices fournis par le contexte.

Tableau 6.1

Postulats de Smith et conséquences sur l'enseignement de la lecture

Hypothèse issue de la recherche des années 1960	Postulat de Smith	Recommandation pour l'enseignement de la lecture débutante
Lire est une activité langagière	Apprendre à lire est naturel comme apprendre à parler	Rejet de l'enseignement du décodage
Le lecteur habile utilise ses connaissances pour comprendre le texte	Les mots n'ont pas de sens hors du contexte, le contexte permet au lecteur de vérifier ses hypothèses sur les mots	Rejet d'exercices d'apprentissage décontextualisés; Incitation à faire des hypothèses sur les mots écrits et à se servir de quelques indices graphiques pour vérifier ces hypothèses

Ainsi, ce sont ces conceptions, issues des premiers travaux en psycholinguistique et présentées comme des intuitions ou des hypothèses de travail, formulées par Smith en 1971, qui sont intégrées dans l'approche « whole language » à titre de « données scientifiques » et non plus à titre d'hypothèses (Adams, 1991, p. 50).

6.1.2 Le « whole language » : doctrine pédagogique du 20^e siècle

À l'époque où la psycholinguistique annonçait des réponses prometteuses à l'étude de l'enseignement de la lecture, Smith s'associe avec Kenneth et Yetta Goodman dans la propagation de l'approche « whole language », une approche de l'enseignement de la lecture débutante qui se répand de façon fulgurante à la fin des années 1970 et dans les années 1980, pour devenir la principale tendance dans l'enseignement de la lecture débutante aux États-Unis (Adams, 1991, p. 51 ; Pressley, 2006, p. 42 ; Smith, 2007, p. 64). Kenneth Goodman, dès 1967, critiquait le rapport de Chall en soulignant le fait que la lecture n'est pas une identification de lettres, de mots ou d'unités orthographiques (Goodman, 1967, p. 126), mais plutôt un « jeu de devinettes psycholinguistiques » comme l'annonce le titre de son célèbre article (*Reading : A Psycholinguistic Guessing Game*, Goodman, 1967). Il y défend déjà

l'idée que l'identification des mots, au contraire, « découle » de la compréhension du texte plutôt que d'en être une condition, que la compréhension est basée sur le traitement des idées et des connaissances du lecteur et que les mots écrits ne servent qu'à valider les hypothèses formulées par le lecteur (Goodman, 1967, p. 127).

L'approche « whole language » intègre donc dans l'enseignement de la lecture débutante les principes formulés par Smith et Goodman à l'effet que, d'une part, la lecture est un processus naturel et qu'elle s'acquiert naturellement comme le langage oral (Smith, 1973, p. 185 ; Smith, 2007, p. 64 ; Goodman, 1989 [1986], p. 11) et que, d'autre part, l'identification des mots écrits ne conduit pas à la compréhension en lecture, elle résulte plutôt de la compréhension du lecteur (Smith, 1971, p. 221). Par conséquent, les partisans du « whole language » critiquent autant la méthode « look-say », à cause de l'apprentissage par cœur de mots isolés, que la principale méthode « centrée sur le code » — nommée *Phonics* car elle vise l'apprentissage des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes (CGP) — parce cette dernière morcelle la langue en unités dépourvues de sens (Pressley, 2006, p. 18 ; Pressley et Allington, 2014, p. 33). La méthode *Phonics* est toutefois rapidement devenue le principal objet de critique des tenants du « whole language » puisque cette dernière approche a su rallier à ses vues la grande majorité des enseignants qui utilisaient auparavant la méthode « look-say » (Adams, 1991, p. 40 ; Pressley, 2006 [1998], p. 42).

En effet, le « whole language » est clairement une approche « centrée sur le sens », ce qui correspond aux croyances des enseignants qui sont acquis aux principes de l'Éducation nouvelle par leur formation (Hofstetter, 2010, p. 441 ; Labaree, 2006, p. 305), principes qui mettent déjà de l'avant l'apprentissage « naturel » de la lecture et l'importance de l'action de l'enfant dans son apprentissage plutôt que l'utilisation de programmes « imposés de l'extérieur » (Hofstetter et Schneuwly, 2006b, p. 25). Le « whole language » leur offre ainsi une solution de rechange à la méthode « look-say » maintenant décriée, offrant de surcroît le soutien de données scientifiques (bien que les hypothèses de Smith et Goodman aient été invalidées par la recherche subséquente comme le montrent Adams [1991] et Stanovich [2000]). Pressley (2006

[1998]) présente les caractéristiques centrales du « whole language » telles qu'elles ressortent des écrits de Regie Routman, une enseignante qu'il considère comme une experte de cette approche. Ces caractéristiques peuvent être mises en relation avec deux principes centraux de l'Éducation nouvelle présentés par Chatelain et Cousinet (1966, p. 17 ; tableau 4.2, p. 93 du présent document). Le premier principe de l'Éducation nouvelle est celui de la centration sur l'enfant sous lequel on peut regrouper les caractéristiques du « whole language » qui appellent à respecter le niveau de développement de l'enfant, à affirmer que tous peuvent apprendre, à mettre en évidence les forces des apprenants et à valoriser le processus d'apprentissage. Le second principe de l'Éducation nouvelle concerne le rôle de l'enseignant comme « entraîneur » plutôt que comme « enseigneur » qui est repris par le « whole language » dans les affirmations à l'effet que l'enseignant doit être un modèle de pratique « joyeuse » de la lecture, qu'il doit offrir aux élèves de nombreuses occasions de s'engager dans des activités langagières, qu'il est un facilitateur et un « co-apprenant », qu'il doit offrir aux élèves la possibilité de faire leurs propres choix et évaluer dans le cours de l'apprentissage (Pressley, 2006 [1998], p. 26). Le tableau 6.2, ci-dessous, met en relation ces caractéristiques du « whole language » avec les principes de l'Éducation nouvelle.

Tableau 6.2

Caractéristiques du « whole language » en lien avec les principes de l'Éducation nouvelle (Pressley, 2006 [1998], p. 26)

Centration sur l'enfant
<ul style="list-style-type: none"> • respecter le niveau de développement de l'enfant • affirmer que tous peuvent apprendre • mettre en évidence les forces des apprenants • valoriser le processus d'apprentissage
Rôle de l'enseignant comme « entraîneur »
<ul style="list-style-type: none"> • être un modèle de pratique « joyeuse » de la littératie • offrir aux élèves de nombreuses occasions de s'engager dans des activités langagières • être un facilitateur et un « co-apprenant » • offrir aux élèves la possibilité de faire leurs propres choix • évaluer dans le cours de l'apprentissage

De plus, la critique du béhaviorisme par Smith et Goodman rejoint les enseignants, au-delà de la conception de l'apprentissage de la lecture, car la gestion des écoles est également inspirée du béhaviorisme dans le système scolaire américain depuis les grandes réformes des années 1930; une telle gestion met en priorité l'efficacité sociale et fait peu de cas de l'autonomie des enseignants (Labaree, 2006, p. 305). L'approche « whole language » devient un outil pour les enseignants, qui s'en servent pour défendre leur autonomie professionnelle. En effet, dès les années 1970, Smith et Goodman s'adressent aux enseignants, les enjoignant d'abandonner les manuels de base (Smith, 1973, p. 6 et 181), de refuser de morceler le langage (Goodman, 1973 [1968], p. 21), mais surtout en les appelant à prendre en main l'enseignement de la lecture et à défendre leur autonomie professionnelle, avançant même que les programmes édités sapent cette autonomie professionnelle (Smith, 1973, p. 196). L'approche « whole language » est ainsi devenue un des fondements de l'identité professionnelle des enseignants et a été rapidement adoptée par les associations professionnelles et les syndicats des enseignants.

Au sein du milieu scolaire, le « whole language » est donc connu d'abord par les écrits professionnels publiés en grand nombre pendant les années 1980 plus que par les écrits scientifiques. Ses fondateurs ont participé largement à en faire la promotion par le biais de nombreuses publications professionnelles et la participation à de multiples congrès et colloques à caractère professionnel (Adams, 1991, p. 51 ; Pressley, 2006, p. 18).

La liste des innovations pédagogiques qui ont été introduites par ce courant est longue (Bergeron, 1990, p. 316-317; Pressley, 2006, p. 17). En particulier, comme le « whole language » se veut une approche naturelle de l'écrit fondée sur la compréhension, il accorde une grande importance aux situations naturelles où la lecture est présente, ce qui a contribué à l'essor important de la littérature jeunesse : développement de bibliothèques dans les écoles et dans les classes, activités d'animation du livre, lecture et écriture dans des activités de communication réelle, écriture inventée, dictée de textes à l'enseignant, lecture et écriture autonome (Bergeron 1990 : 316 ; Pressley 2006 : 17). Les activités sont développées par des enseignants qui adhèrent aux

principes du « whole language », ce qui fait dire à Pressley (1998) que cette approche a eu « des effets profonds et très positifs sur l'enseignement de la lecture au primaire » et que les pratiques qui se sont développées dans le cadre de cette approche devraient être intégrées dans tout programme d'enseignement de la lecture (Pressley 2006 [1998] : 15-16).

Certains praticiens deviennent des experts, parfois après avoir mis le « whole language » en pratique dans leur classe ou leur commission scolaire (Pressley, 2006 [1998], p. 18). Pressley cite comme exemplaires à ce titre, les écrits de Constance Weaver qui s'est servie de la théorie des schémas popularisée par la psychologie cognitive dans les années 1980 pour expliquer aux enseignants le modèle proposé par Smith et Goodman (Pressley, 2006 [1998], p. 22). Selon la théorie des schémas, la compréhension d'une situation dépend des connaissances de la personne sur le contexte de cette situation, lesquelles sont emmagasinées en mémoire sous forme de schémas. Ce faisant, Weaver en conclut que les mots n'ont pas de sens en dehors du contexte et que le sens ne se trouve pas dans le texte, mais dans l'interaction entre le lecteur et le texte, interaction qui n'est possible qu'à partir des schémas du lecteur. Cette interaction permet l'élaboration de schémas de plus en plus détaillés qui, à leur tour, faciliteront la compréhension des textes ultérieurement lus (Pressley, 2006 [1998], p. 23). Ainsi, pour Weaver, l'important dans l'enseignement de la lecture débutante est d'immerger les enfants dans l'expérience de la littérature, ce qui leur permettra de développer leurs schémas et de soutenir leur compréhension des textes (Pressley, 2006 [1998], p. 24). Pour ce qui est de l'identification des mots écrits, Weaver insiste sur l'utilisation d'une combinaison d'indices sémantiques, basés sur la prise en compte du contexte, et syntaxiques, basés sur la connaissance de la syntaxe de la langue (Pressley, 2006 [1998], p. 24). Ainsi, la connaissance du contexte de l'histoire permet d'anticiper le mot « carotte » dans la phrase « le lapin mange une ... », ce qui facilite son identification; d'un autre côté, la connaissance de la syntaxe écartera tout verbe pour compléter la même phrase puisqu'un verbe ne peut succéder au mot « une ». Pour ce qui est des correspondances entre les lettres et les sons, Weaver considère qu'il n'est pas nécessaire de les enseigner puisque les enfants peuvent les découvrir à l'usage, comme ils ont acquis l'usage des phonèmes de la

langue orale en parlant. Weaver craint que l'enseignement des CGP ne distraie les enfants de la recherche du sens, les amenant à simplement oraliser des mots sans comprendre (Pressley 2006 [1998] : 25). Elle privilégie plutôt le recours à l'écriture dans une situation de communication véritable pour favoriser l'apprentissage des correspondances entre les lettres et leurs sons. Ainsi, pour écrire un mot qu'il n'a pas encore appris, l'élève part des sons du mot oral et tente de représenter chaque son par une lettre ou un groupe de lettres, c'est ce qu'on appelle « l'écriture inventée ». Cette utilisation de la théorie des schémas encourage donc le développement de pratiques pédagogiques qui permettront l'immersion des élèves dans des situations où l'écrit est utilisé de façon fonctionnelle. Ainsi le « whole language » a stimulé l'essor du développement pédagogique, raison pour laquelle il est salué par Pressley (1998). Le tableau 6.3 présente des pratiques pédagogiques associées au « whole language » regroupées selon deux dimensions : l'utilisation de la littérature en classe et les liens entre l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture.

Tableau 6.3

Pratiques pédagogiques associées au « whole language » selon Pressley (2006)

Utilisation de la littérature en classe
Présence de nombreux ouvrages de littérature dans les classes dès la première année
Activités interactives autour de textes lus par l'enseignant même avec des débutants
Activités fonctionnelles qui impliquent l'usage de l'écrit pour atteindre un but
Abondance de périodes de lecture autonome
Liens entre la lecture débutante et l'écriture
Encouragement à utiliser l'écriture inventée
Encouragement à écrire dès le début de l'apprentissage de la lecture
Écriture collective d'un texte dicté à l'enseignant
Écriture autonome expressive
Réflexion avec l'enseignant sur le code lors de l'écriture de textes

6.1.3 Les apports du « whole language »

La représentation schématique de l'enseignement de la lecture que nous avons proposée précédemment (figure 2.1, p. 50), nous permet de mettre en lumière, à la figure 6.1, les principales caractéristiques de la conception véhiculée par le « whole language » ainsi que ses apports à l'enseignement de la lecture à la fin du 20^e siècle.

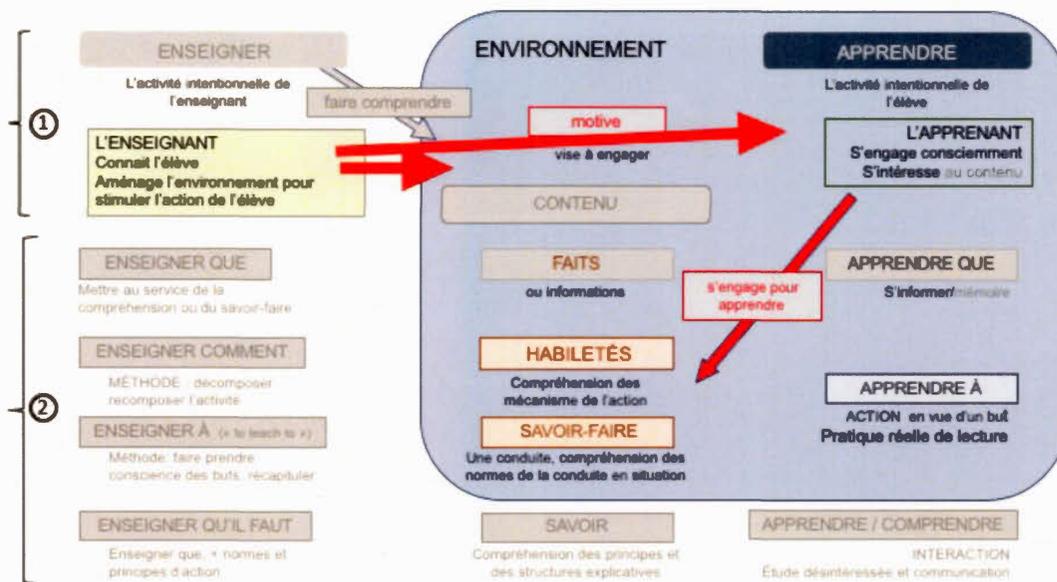


Figure 6.1 La conception de l'enseignement de la lecture qui sous-tend l'approche « whole language »

La première partie de la figure présente la relation entre l'enseignement et l'apprentissage, médiatisée par un contenu spécifique. Le « whole language » considère que le rôle de l'enseignant est de soutenir l'action de l'élève plutôt que de transmettre directement un contenu spécifique, ce qui est illustré dans le schéma par la mise en retrait des cases comportant le terme « enseigner » et la mise en évidence de la case qui représente l'enseignant dans son rôle de soutien à l'élève et d'aménagement de l'environnement. L'action de l'enseignant est dirigée, d'une part, directement vers l'élève pour le motiver à agir ; mais plutôt que de porter sur le contenu spécifique à faire apprendre, cette action se dirige vers l'environnement à aménager afin d'inciter l'élève à s'engager dans une activité de lecture signifiante. Cette conception de la relation d'enseignement s'est manifestée par le développement d'activités pédagogiques axées sur la littérature jeunesse, de projets qui intègrent la lecture comme un moyen d'atteindre un but fonctionnel, et également par l'importance de respecter le développement de l'élève et ses intérêts dans l'élaboration de ces activités qui constituent l'apport principal de l'approche « whole language ».

La seconde partie du schéma présente la relation de l'enseignement et de l'apprentissage avec le contenu à apprendre. Le « whole language » insiste sur l'action de l'enfant dans des situations réelles de lecture, ce qui permet de développer un savoir-faire qui correspond à une véritable conduite de lecteur puisque les élèves sont alors conscients des buts et de la signification de l'activité de lecture, au-delà de l'apprentissage des habiletés spécifiques à celle-ci. De plus, ces habiletés spécifiques développées dans l'action sont susceptibles d'être comprises comme des moyens d'atteindre un but plutôt que de simples exercices dépourvus de signification. Cet aspect de la compréhension du sens de la lecture et des buts de l'activité de la lecture constitue un deuxième apport important de l'approche « whole language » face à des approches plus mécaniques ou des exercices dont on ne peut percevoir la signification. C'est ce qui faisait dire aux philosophes étudiés dans le deuxième chapitre que le savoir-faire est un véritable pouvoir pour celui qui le maîtrise (Dewey, 2009 [1916], p. 44 ; Scheffler, 2003 [1989], p. 127).

Cependant, l'apprentissage dans l'action constitue également la limite du modèle « whole language » pour la raison que nous avons identifiée précédemment, c'est-à-dire que cette action consiste en l'activité complète de lecture et n'est pas une action d'apprentissage en soi. Cela entraîne une minimisation de l'activité d'enseigner qui limite la prise de conscience et la maîtrise complète des processus à la base de l'activité de lecture. Comme Reboul le faisait remarquer, lancer l'élève dans la pratique de l'activité « dès le départ » revient en fait à le laisser aux prises avec le tâtonnement (Reboul 1980 : 53). Ainsi, l'intervention systématique de l'enseignant est nécessaire pour que les habiletés de base soient non seulement acquises par la pratique mais comprises en lien avec la maîtrise progressive de l'activité complète. Or les tenants du « whole language » n'ont pas su dépasser les principes émis dans les années 1970 pour s'ajuster aux données de la recherche produites à partir des années 1980.

6.1.4 Approche fondée sur la science ou doctrine pédagogique ?

L'essor remarquable du « whole language » et les développements pédagogiques qu'il a entraînés n'a pas été accompagné de nouveaux développements théoriques ni

de recherches empiriques pour valider les hypothèses émises dans les années 1960. Pressley mentionne que les tenants du « whole language » se sont souvent méfiés des recherches sur la lecture, rejetant même la définition de la lecture impliquée dans les mesures utilisées dans les études empiriques (Pressley, 2006 [1998], p. 37). Par ailleurs, même le fait de définir en termes d'activités pédagogiques une approche qui se veut « entière » a souvent été rejeté (Pressley, 2006 [1998], p. 16). Bette Bergeron (1990), une universitaire favorable au « whole language », a voulu pallier ce manque de définition par une recension des articles parus dans des revues professionnelles, entre les années 1979 et 1989, dans lesquels elle n'a pu retrouver de définition uniforme de cette approche (Pressley, 2006 [1998], p. 16). Bergeron (1990) rapporte que majorité des articles mentionnent la « construction du sens » comme centrale dans l'enseignement de la lecture, mais que les autres caractéristiques sont présentes de façon très variable, les principales étant : le fait que cette approche est « centrée sur l'enfant » (44%) (caractéristique reliée à la conception de l'Éducation nouvelle), l'autonomie de l'enseignant (« empowerment » 42%), l'insistance sur la communication (38%), l'encouragement à prendre des risques (30%), les liens entre la lecture et l'écriture et entre l'écriture et l'oral (17% et 16%) (Adams, 1991, p. 196-197 ; Bergeron, 1990, p. 309 ; Pressley, 2006 [1998], p. 17).

Bergeron propose ainsi sa propre définition de l'approche « whole language » :

Whole language is a concept that embodies both a philosophy of language development as well as the instructional approaches embedded within, and supportive of, that philosophy. This concept includes the use of real literature and writing in the context of meaningful, functional, and cooperative experience in order to develop in students motivation and interest in the process of learning. (Bergeron, 1990, p. 319)

Bergeron, vingt ans après l'élaboration du « whole language », le présente donc comme une philosophie, non comme une approche fondée sur la recherche. Elle souligne que l'enseignement d'habiletés décontextualisées de décodage serait incompatible avec cette approche (Bergeron, 1990, p. 320 ; Pressley, 2006 [1998], p. 18).

Malgré le peu de recherches effectuées par les promoteurs de cette approche, Pressley rapporte une synthèse (Stahl et Miller, 1989) et une recherche (Dahl et Frepon, 1995) qui ont évalué les effets des pratiques du « whole language » sur l'apprentissage de la lecture débutante.

La synthèse de Stahl et Miller fait la recension des études comparant les résultats obtenus dans l'enseignement de la lecture débutante selon deux approches différentes. La première approche est constituée du « whole language » (ou une approche similaire appelée « expérience de langage »); la seconde approche est constituée de ce que l'on retrouve dans les manuels de base, soit la méthode « look-say », les « phonics », ou une combinaison des deux (Kim, 2008, p. 97 ; Pressley, 2006 [1998] ; Stahl et Miller, 1989). Cette synthèse indique que le « whole language » donne des résultats supérieurs à l'utilisation des manuels en maternelle, mais des résultats inférieurs pour ce qui est de la lecture en première année. Les auteurs interprètent ces résultats comme l'illustration que cette approche aide les enfants à construire une compréhension générale de la lecture et de l'usage des livres qui ressemble à ce que les familles de classe moyenne transmettent à leurs enfants. Une telle compréhension du sens de l'écrit à la maternelle donne un avantage aux enfants qui n'ont pas eu cette expérience dans leur famille et les prépare à un apprentissage plus systématique des bases de la lecture requis en 1^{re} année, apprentissage qui n'est toutefois pas offert par le « whole language » (Stahl et Miller, 1989, p. 107). Cependant, les auteurs soulignent que les bénéfices du « whole language » pour les enfants du préscolaire ne sont pas aussi importants pour les enfants de milieux défavorisés ou susceptibles de rencontrer des difficultés d'apprentissage que pour les enfants de milieux moyens ou aisés, qui possèdent pourtant déjà l'avantage de connaître le sens général de la lecture et ses usages (Pressley, 2006 [1998], p. 30).

La deuxième recherche rapportée par Pressley est celle de Dahl et Frepon (1995) dont l'intérêt principal est que les chercheurs ont suivi, pendant deux ans, deux groupes d'enfants dans lesquels deux approches d'enseignement clairement contrastées étaient utilisées. Dans l'un des deux groupes, l'enseignement était basé sur le « whole language » incluant toutes les meilleures pratiques recommandées par

cette approche et aussi des discussions sur les correspondances entre les sons et les lettres lors de pratiques d'écriture. Dans l'autre groupe l'enseignement était basé sur les « phonics », c'est-à-dire l'enseignement des correspondances entre les lettres et les sons (CGP) en isolation et des exercices hors contexte. Dans ce groupe on notait peu d'incitation à utiliser les habiletés de décodage pour lire de vrais textes, l'absence de littérature dans la classe et peu de lecture de textes suivis, sauf lorsque les autres exercices avaient été complétés. La pratique de l'écriture, dans cette deuxième approche, consistait surtout en la copie de mots et en l'écriture de mots dans les cahiers d'exercices (Pressley, 2006 [1998], p. 32).

Selon Pressley, cette étude permet de faire ressortir ce que le « whole language » a apporté à l'enseignement traditionnel, tel qu'il se pratique encore couramment dans les écoles américaines à cette époque (Pressley, 2006 [1998], p. 32). Dahl et Frepon ont ainsi mis en lumière que les élèves qui ont reçu l'enseignement « whole language » ont une meilleure compréhension de la littérature, de meilleures stratégies pour surmonter les difficultés rencontrées pendant la lecture et une conception de la lecture comme une activité de recherche de sens. Ils sont également plus persistants face à une tâche de lecture et leurs connaissances des caractéristiques et des concepts de l'écrit sont aussi développées que celles des élèves ayant reçu l'approche traditionnelle. Cependant, leur maîtrise des CGP est largement inférieure et ils ont par conséquent tendance à chercher à deviner les mots qu'ils ne reconnaissent pas immédiatement, à partir des illustrations (Pressley, 2006 [1998], p. 34-35).

Ainsi ces deux recherches indiquent les avantages des pratiques pédagogiques du « whole language » en comparaison de certaines pratiques traditionnelles d'enseignement de la lecture. Cependant, elles montrent aussi qu'en ce qui concerne l'identification des mots, ces pratiques ne produisent pas les résultats attendus. Face à de tels résultats, les défenseurs du « whole language » s'en sont tenus à minimiser l'importance de la reconnaissance de mots dans la compréhension en lecture et à critiquer une définition de la lecture, impliquée selon eux dans ces recherches, qui confondrait « lecture » et « identification de mots » (Adams, 1991, p. 50). Cette

attitude de rejet des données scientifiques fait en sorte que le « whole language » devient davantage une doctrine pédagogique, dans un débat qui, comme nous le verrons, a pris une tournure politique dans les années 1990 (Pressley, 2006 [1998], p. 39), et ce, tant aux États-Unis qu'en France où les travaux de Smith ont été popularisés grâce à une adaptation réalisée par Jean Foucambert.

6.2 Le contexte scolaire français dans les années 1960 : Lire c'est comprendre

Comme aux États-Unis, une nouvelle conception de l'enseignement de la lecture émerge en France dans les années 1960, en incluant la lecture dans une discipline globale nommée le « français » qui inclut la lecture, l'écriture et l'oral. La définition de cette discipline est influencée par la linguistique qui établit que la principale fonction de la langue est la communication et accorde de ce fait la prépondérance à l'oral (Garcia, 2013, p. 32). L'enseignement du français est également influencé par les principes de l'Éducation nouvelle qui définissent le rôle de l'enseignant comme un soutien à l'activité de l'élève (Garcia, 2013, p. 32).

Redéfinir le français comme un ensemble contribuant à développer la principale fonction du langage, qui est la communication, car seul le besoin de communiquer et de s'exprimer peut permettre d'asseoir durablement les apprentissages. [...] On accorde aussi la prépondérance à l'oral et on réévalue la place du maître « qui devra expliquer le moins possible, parler peu et provoquer le débat pouvant s'instaurer entre les élèves ». (Garcia, 2013, p. 32)

On retrouve dans cette redéfinition de l'enseignement à l'école primaire la double influence de la linguistique et des principes de l'Éducation nouvelle qui sont au cœur du « whole language » américain. Cette conception de l'enseignement du français doublement marquée par l'influence de la linguistique — avec la communication et la prépondérance de l'oral — et par celle de l'Éducation nouvelle — avec le rôle de l'enseignant comme accompagnateur — sera intégrée en 1972 dans un « Plan de rénovation du français » qui deviendra le « corps de savoir » sur lequel se fonde le discours progressiste des enseignants du primaire et des experts en lecture (Garcia, 2013, p. 35).

On retrouve dans ce discours la théorie psycholinguistique de Smith (1973), dont Jean Foucambert a fait, plutôt qu'une traduction, une adaptation pour la réalité française, apportant ainsi une caution scientifique au rejet de la méthode syllabique, des manuels de lecture et des exercices de décodage.

La compréhension précède l'oralisation : la conquête de la lecture silencieuse devient l'objectif primordial. [...] Les méthodes syllabiques de lecture et la pratique du déchiffrage deviennent l'emblème des pratiques archaïques [car elles] ne font pas la part assez belle à la question du sens [...] » On critique « les textes combinés à l'avance pour l'apprentissage de la lecture. » On leur préfère la littérature jeunesse. (Garcia, 2013, p. 34)

Selon Foucambert, dans la foulée de Smith, la compréhension découle d'une « processus d'anticipation sémantique suivi de vérifications » (Chartier, 2015, p. 152). Foucambert qui est membre du parti communiste compare le décodage en lecture à l'aliénation des ouvriers travaillant sur une chaîne de montage (Garcia, 2013, p. 52) : pour lui, la méthode mixte est un « compromis contre nature » entre la méthode syllabique et une approche globalisante mal comprise (Smith, 1980 [1973], p. 7). Il oppose l'enseignement à l'apprentissage, déplorant que « obnubilé par le savoir enseigner, on ne se pose pas de questions sur ce qu'est apprendre, sur la manière de lire elle-même » (Smith, 1980 [1973], p. 13) et, faisant le lien avec l'Éducation nouvelle, il cite Claparède, Cousinet et Freinet en appui aux thèses de Smith sur le fait que le lecteur débutant doit apprendre à « utiliser la langue » et non pas apprendre « sur la langue » (Smith, 1980 [1973], p. 18).

Cependant, bien que Foucambert, tout comme Smith qu'il traduit, avance que lire ne serait pas principalement un processus visuel puisque la compréhension implique surtout l'utilisation des connaissances du lecteur, l'approche qu'il propose est globale et « idéovisuelle » à l'instar de celle de Decroly (Garcia, 2013, p. 52 ; Terrail, 2016, p. 26).

Ainsi, dans un contexte de réforme de l'école primaire, l'enseignement de la lecture a pris le tournant de la « compréhension », du rejet du décodage et de la centration sur l'action de l'enfant tout comme dans l'approche du « whole language » américaine dont elle est directement inspirée à travers l'adaptation en français des travaux de

Smith (Garcia, 2013, p. 69). Le débat est d'emblée politique puisque les réformes sont promues par des associations et organisations proches du parti communiste, tandis que défendre la « syllabique » est désormais associé aux positions de droite élitistes qui s'opposent à « l'école unique » sur la base de la pédagogie du « don » : chacun devrait pouvoir réaliser ses « dons ».

Malgré la place importante prise dans l'espace public par cette nouvelle position sur la méthode globale, les pratiques n'ont pas réellement changé et l'enseignement de la lecture débutante se fait encore très largement au moyen de manuels utilisant la méthode mixte. La méthode « mixte », qui était plus proche de la méthode syllabique au milieu du 20^e siècle, adopte au tournant du 21^e siècle une approche plus près du modèle global de Foucambert. En effet, elle comporte, dans des combinaisons variées selon les manuels, la mémorisation d'un certain nombre de mots « globaux » au départ, la reconnaissance de syllabes tirées de ces mots appris globalement, l'utilisation de « stratégies » d'identification des mots écrits basées sur les indices sémantiques ainsi qu'un entraînement au décodage des CGP qui n'est toutefois pas systématique (Deauviau, Reichstadt et Terrail, 2015, p. 16). Par ailleurs, la méthode syllabique reste employée par certains enseignants et même par des parents qui veulent pallier les difficultés scolaires de leurs enfants : une méthode syllabique traditionnelle éditée depuis 1906, la méthode *Bocher*, continue de se vendre jusqu'à la fin du 20^e siècle (Krick, Reichstadt et Terrail, 2007, p. 12) et d'autres méthodes syllabiques sont éditées depuis le tournant du 21^e siècle. En effet, aucune méthode n'est prescrite en France, le choix étant laissé à l'enseignant ou à l'école. La méthode mixte, dont les diverses variations se retrouvent dans 23 manuels pour les débutants, demeure toutefois largement la plus utilisée, ayant la faveur de plus de 75 % des enseignants de l'éducation nationale (Deauviau, Reichstadt et Terrail, 2015, p. 31).

Ainsi, d'un côté comme de l'autre de l'Atlantique, en ce qui concerne l'enseignement de la lecture débutante, l'approche privilégiant de partir de la compréhension plutôt que de l'enseignement du code a pris de la place dans les pratiques des enseignants du primaire. De plus, le débat a été relayé, voire amplifié, par des prises de positions politiques en lien avec des réformes scolaires. Ainsi, en France, la méthode syllabique

est considérée « de droite » alors que la méthode globale (ou mixte) serait une position de gauche; aux États-Unis, les *Phonics* seraient réactionnaires alors que le « whole language » serait progressiste.

Ces prises de position qui opposent les tenants de l'une ou de l'autre approche vont à l'encontre des données de la recherche qui se sont accumulées depuis les années 1970. En effet, tel que nous l'avons déjà mentionné, dès 1967 Chall affirmait qu'aucune des méthodes examinées dans sa synthèse ne pouvait être considérée comme « la meilleure », ce qui incluait les méthodes « phonics » autant que les méthodes « look-say ». Elle proposait dès lors à la fois un enseignement systématique des CGP et des activités de lecture signifiante visant la compréhension (Chall, 1967, p. 307). Les résultats d'un nombre croissant de recherches sur la lecture produites dans les trente années suivantes vont dans le même sens c'est-à-dire de privilégier ce qui, depuis, a été nommé une « approche équilibrée » de l'enseignement de la lecture débutante (Adams, 1990, Cowen, 2003, Pressley, 1998).

6.3 L'approche équilibrée et le déclin du « whole language », à la fin du 20^e siècle

Le nom « approche équilibrée » a été défendu par John Cowen (2003), qui propose une synthèse de six synthèses de recherche sur la lecture au 20^e siècle, en commençant avec celle de Chall (1967). Ces six synthèses convergent sur des points essentiels qui permettent de développer une « approche équilibrée » de l'enseignement de la lecture débutante, laquelle offre de miser sur les forces des enfants et les connaissances des enseignants afin d'atteindre un niveau de développement de la littératie nécessaire pour le 21^e siècle (Cowen, 2003, p. xi). Cowen précise qu'un aspect important pour définir une telle approche est la formation des enseignants; en effet, ceux-ci doivent connaître la recherche, afin d'éviter la position simpliste qui consisterait à « faire un peu » de ce que chaque position favorise. L'enseignement de la lecture est complexe et une approche équilibrée doit tenir compte des interrelations entre les différentes composantes et ne peut être constituée d'une simple addition d'éléments (Cowen, 2003, p. 2). C'est dans le but de

faire connaître les résultats issus la recherche scientifique sur l'enseignement de la lecture débutante qu'il propose sa propre synthèse.

La première synthèse sur l'enseignement de la lecture réalisée depuis les années 1960 parait en 1985, commandée par le gouvernement américain à l'Académie nationale de l'éducation : *Becoming a Nation of Readers* (Anderson, Hiebert, Scot et Wilkinson, 1985). Ce rapport de la commission sur la lecture de l'Académie est une réponse à des inquiétudes quant au système d'éducation américain qui ne serait plus apte à « préserver la position dominante des États-Unis à l'échelle mondiale », inquiétudes qui se manifestent par un mouvement qui demande un « retour aux bases » (return to basics) qui est illustré dans un pamphlet paru deux ans plus tôt, intitulé *A Nation at risk* (1983) (Cowen, 2003, p. 30-31). Le rapport de Anderson *et al.* intègre des aspects de la définition de la lecture proposés par la psycholinguistique, et incorporés dans le « whole language ». Ainsi, la lecture y est définie comme « un processus de construction du sens à partir du texte écrit, une habileté complexe requérant la coordination de plusieurs sources d'information interreliées (Anderson *et al.*, 1985, p. 7). Cependant, pour ce qui est de la lecture débutante, Anderson *et al.* soulignent l'importance du décodage et formulent pour la première fois l'idée que les processus d'identification des mots écrits doivent être automatisés pour assurer la fluidité de la lecture (Anderson *et al.*, 1985, p. 11 ; Kim, 2008, p. 32). En particulier, ce rapport accorde une part importante à la prise en compte des habiletés de décodage dans des pratiques visant la compréhension, ainsi qu'à la motivation des élèves à s'engager dans des pratiques de lecture; ces deux éléments constituant l'essence d'une « approche équilibrée » (Anderson *et al.*, 1985, p. 119 ; Kim, 2008, p. 32).

Le rapport de Anderson *et al.* a permis d'atténuer les craintes suscitées par *A Nation at Risk* dans la population, mais n'a pas pour autant mis un terme aux « guerres de la lecture » ou « reading wars » (Kim, 2008, p. 36), dont le point focal s'est déplacé, depuis la synthèse de Chall, de la comparaison entre les méthodes centrées sur le sens d'une part et centrées sur le code d'autre part, vers une comparaison de l'approche « whole language » et d'une approche qui inclut l'enseignement du décodage, sans être nécessairement purement « phonics ». Le gouvernement

américain subventionne alors une nouvelle enquête qui sera réalisée par Marilyn Adams sous la gouverne du Centre d'étude sur la littératie, attaché à l'université de l'Illinois (1990).

6.3.1 Les années 1990: Beginning to Read, Thinking and Learning about Print

La synthèse d'Adams (1991) est devenue, selon Cowen (2003), l'ouvrage le plus cité depuis celui de Chall (1967) (Cowen, 2003, p. 39). En plus de partir des synthèses antérieures sur la lecture (Chall, 1967 ; Bond et Dykstra, 1967 ; Anderson *et al.*, 1985), la synthèse d'Adams tire sa force de la large perspective interdisciplinaire qu'elle adopte, incluant la psychologie cognitive, la psychologie du développement, la psychologie de l'éducation, la linguistique, l'informatique et l'anthropologie (Cowen, 2003, p. 48).

Ce qui ressort en premier de cette enquête approfondie est que l'enseignement systématique du décodage doit faire partie de l'enseignement de la lecture afin que les lecteurs débutants puissent non seulement identifier les mots écrits mais également les identifier avec précision et rapidité (Adams, 1990, p. 54). Adams reconnaît en même temps les bénéfices apportés par les pratiques développées dans le cadre de l'approche « whole language » qui accordent une importance à la compréhension du texte et permettent de donner du sens à l'activité de lecture. Ainsi, après avoir passé en revue les études visant à comparer l'effet des programmes d'enseignement de la lecture sur la performance des élèves, elle précise que les meilleurs sont ceux qui intègrent l'enseignement du code, l'enseignement de la compréhension et la pratique de lecture authentique (Adams, 1990, p. 49), ce qui encore une fois correspond à une approche équilibrée.

Adams a également passé en revue les théories psychologiques les plus récentes sur l'apprentissage, incluant le connexionnisme (Mc-Clelland et Rumelhart, 1986; Plaut, McClelland, Seidenberg et Patterson, 1996). Les modèles connexionnistes modulaires postulent qu'une activité complexe est décomposée en activités plus simples prises en charge par des modules spécialisés qui fonctionnent de façon

automatique en interaction les uns avec les autres. Ces modèles permettent entre autres de rendre compte de la contribution de l'automatisation des processus d'identification des mots dans la construction du sens du texte. Ainsi, en référence aux modèles connexionnistes, le lecteur habile reconnaît automatiquement des patrons orthographiques, dont les syllabes qui reviennent le plus souvent dans une langue donnée (Adams, 1990, p. 102 ; Adams, 2001, p. 70). Ces processus hautement automatisés ne demandant aucune attention consciente, ils peuvent ainsi se dérouler en parallèle avec les processus qui permettent de construire le sens du texte. Cette explication des deux types de processus, automatiques et conscients, soutient un enseignement qui focalise l'attention des apprentis lecteurs sur ces caractéristiques orthographiques des mots écrits (Adams, 1990, p. 130). En référence aux modèles connexionnistes, la plus grande efficacité des méthodes « phonics » peut s'expliquer par le fait que ces dernières forcent l'apprenti lecteur à porter attention aux structures orthographiques des mots écrits. De la même façon, le fait de faire écrire les enfants est de nature à renforcer l'apprentissage de ces patrons orthographiques appris en lecture, ce qui va dans le sens de la recommandation à l'effet que l'enseignement de la lecture et de l'écriture aillent de pair comme le prônent les tenants du « whole language » (Adams, 1990, p. 131).

Ainsi, viser l'apprentissage de l'identification des mots chez les lecteurs débutants n'est pas une manifestation d'une conception pour laquelle lire signifie « oraliser des mots ». Elle constitue plutôt une affirmation que cette identification rapide et efficace des mots — parce qu'« automatique » — permet au lecteur de porter une attention consciente vers le sens du texte. Cet apprentissage des patrons orthographiques contenus dans les mots diffère également de l'apprentissage abstrait des « règles » de combinaisons soutenu par certaines méthodes « phonics », Adams reconnaissant que ces règles sont très peu fiables, comme l'ont démontré les tenants du « whole language » (Adams, 1990, p. 211).

En conséquence, sur la base de la synthèse qu'elle a réalisée, Adams soutient qu'en ce qui concerne la lecture débutante, un enseignement des CGP jumelé avec une pratique intense de lecture de textes suivis est nécessaire pour automatiser les

processus d'identification des mots écrits et favoriser la compréhension en lecture (Adams, 1990, p. 234). Elle recommande ainsi une approche équilibrée dans laquelle l'enseignement du décodage est au service de la compréhension en lecture, ce qui dépasse l'opposition simpliste entre l'enseignement du code ou l'enseignement de la compréhension (Cowen, 2003, p. 44 ; Kim, 2008, p. 96 ; Pressley, 2014 [1998]).

Le tableau 6.4 résume les réponses apportées par la recherche, selon la synthèse de Adams, à certaines hypothèses défendues par le « whole language ». D'abord l'automatisation des processus d'identification des mots écrits explique la vitesse de lecture, ce qui justifie que le décodage soit une priorité dans l'enseignement de la lecture débutante ; cet apprentissage se fait dans la pratique de l'identification des mots pour en trouver le sens. C'est l'automatisation de ces processus qui permettra au lecteur habile de porter une attention consciente sur la compréhension du texte. Finalement, il est effectivement utile de renforcer la connaissance des CGP apprises en lecture par l'écriture et ce dès le début de l'apprentissage.

Tableau 6.4

Les hypothèses du « whole language » et les données de la recherche selon la synthèse d'Adams (1990)

Hypothèses du « whole language »	Données de la recherche
Sur la vitesse de lecture du lecteur habile	
S'explique par le fait qu'il ne lit pas tous les mots	S'explique par le fait que les processus d'identification des mots sont automatisés
Sur le fait d'enseigner le décodage	
Signifie que la lecture est une simple oralisation des mots	Signifie qu'utiliser les CGP est un moyen privilégié permettant d'accéder au sens des mots
C'est transmettre un ensemble de règles peu fiables des CGP	C'est faire apprendre des patrons orthographiques fréquents contenus dans les mots d'une langue donnée
Empêche la compréhension	Permet de dégager l'attention consciente du lecteur pour la compréhension lorsque l'habileté à identifier les mots est automatisée
Sur le fait d'enseigner la lecture et l'écriture ensemble	
Est plus motivant pour le lecteur débutant	Renforce la connaissance des patrons orthographiques par l'écriture des mots et en facilite l'automatisation

6.3.2 L'approche équilibrée et la littératie

La figure 6.2, reprenant le schéma de l'enseignement de la lecture présenté au chapitre II (p. 50), donne une représentation schématique de l'enseignement de la lecture débutante selon une approche équilibrée.

La première partie du schéma illustre qu'en comparaison avec l'approche « whole language », la relation d'enseignement est rétablie en réintroduisant du contenu spécifique à apprendre comme médiation entre l'intention de l'enseignant de faire apprendre et l'intention de l'élève d'apprendre. L'enseignement des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes qui permet l'identification des mots écrits constitue le contenu spécifique de la lecture débutante qui permet à l'apprenti-lecteur de « briser le code » de l'écrit. Mais l'enseignement de la lecture débutante, selon

l'approche équilibrée, fait également appel aux processus mis en œuvre pour comprendre le sens véhiculé par l'écrit et ce contenu peut être analysé selon ses différentes composantes.

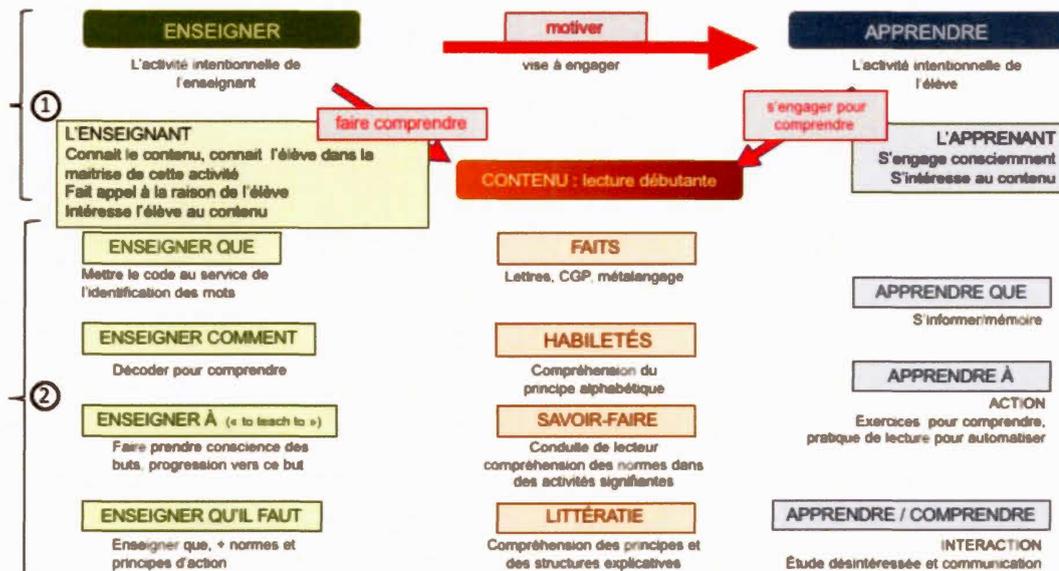


Figure 6.2 La conception de L'enseignement de la lecture qui sous-tend l'approche équilibrée

La seconde partie du schéma illustre la façon dont on peut analyser le contenu de la lecture débutante et adapter l'activité d'enseignement en fonction de l'aspect qui est mis en évidence dans une leçon ou une activité de pratique. D'abord « enseigner que » met en évidence que l'enseignement explicite du fonctionnement du code est nécessaire, bien que les faits et connaissances sur la langue doivent être mis au service d'une pratique du décodage pour identifier les mots écrits. Cette pratique de décodage dirigée par l'enseignant constitue « l'enseigner comment », c'est-à-dire enseigner comment décoder pour permettre à l'apprenti-lecteur d'identifier les mots écrits. Dans une approche équilibrée, ces deux aspects de l'enseignement ne sont pas séparés puisque l'un est au service de l'autre. Il en découle que l'apprentissage du code ne se fait pas uniquement par mémorisation, une activité qui se trouve ainsi minimisée, tant pour ce qui est de l'apprentissage de mots globaux que pour ce qui

est des règles du décodage. L'apprentissage du décodage se fonde plutôt sur la compréhension du système alphabétique et fait appel à des activités qui permettent à l'apprenant consolider cette compréhension lors de l'identification des mots, et non à des exercices répétitifs qui visent l'acquisition d'habiletés mécaniques. L'apprentissage du décodage se fait également par la pratique de lecture de textes ; les textes d'apprentissage conçus pour permettre la mise en pratique et l'automatisation des processus d'identification des mots selon la progression de leur acquisition sont préférés dans une première étape plutôt que sur des textes « authentiques » de la littérature jeunesse.

Les activités de lecture qui mettent à profit la littérature jeunesse ou encore des activités où la lecture est le moyen fonctionnel d'atteindre un but ne sont pas exclues de l'approche équilibrée. Elles constituent un contexte important qui permet aux élèves de comprendre le sens et l'utilité de la lecture et peuvent être faites autour de textes lus oralement par l'enseignant tant que les élèves ne sont pas assez autonomes pour lire tous les textes. Pendant cette période où les élèves acquièrent leur autonomie de lecture, ces activités qui correspondent à « enseigner à lire » sont poursuivies en interaction et avec les activités d'apprentissage du code.

Enfin, en redonnant toute son importance à l'activité d'enseignement, l'approche équilibrée amène la possibilité d'«enseigner qu'il faut » lire. En effet, l'enseignant qui guide ses élèves de la maîtrise des éléments de la langue vers leur utilisation dans des activités signifiantes de lecture, peut faire découvrir les liens entre tous les éléments de compréhension : compréhension de la langue écrite, et compréhension de tout ce que la maîtrise de langue écrite permet de découvrir. C'est alors que le concept de littératie permet de compléter ce schéma de l'enseignement de la lecture, en ouvrant sur tous les savoirs de l'écrit. En effet, la compréhension des textes n'est possible que par la connaissance des concepts et des principes d'organisation inscrits dans tous les savoirs de l'écrit que l'école est chargée de faire apprendre. Ce niveau « d'apprendre » demande que l'enseignant mette en pratique avec ses élèves ce questionnement de l'écrit et ce questionnement du monde au moyen de l'écrit dans un échange qui est rendu possible parce que les élèves ont acquis les bases et qu'ils

l'ont fait en apprenant à interagir avec les textes dans des activités réelles de lecture. C'est ce qui faisait dire à Régine Pierre que la littératie consiste à « intégrer l'écrit au plus profond de soi-même au point qu'il infiltre nos processus de pensée et de communication et que, l'ayant ainsi assimilé, nous ne puissions plus nous définir sans lui » (Pierre, 1994, p. 308).

6.3.3 La fin du 20^e siècle : le déclin du « whole language »

Dans la revue qu'il a réalisée des synthèses portant sur l'enseignement de la lecture, Cowen indique que, la synthèse d'Adams est reconnue comme la plus complète et la plus étendue sur les connaissances pertinentes à l'enseignement de la lecture (Cowen, 2003, p. 47-48) et devient ainsi une référence obligée dans le débat sur la lecture. Bien qu'elle n'ait pas mis un terme aux « guerres de la lecture » qui ont pris un tournant encore plus politique au cours de la décennie qui a suivi sa parution, cette synthèse a amené certains chercheurs et praticiens sympathiques aux pratiques du « whole language » à se tourner vers une approche équilibrée en intégrant à leur pratique un enseignement du code. Cette évolution devient perceptible à la fin de la décennie avec les travaux de Pressley (1998) ainsi que la synthèse de Snow, Burns et Griffin (dir.) (1998), car les années 1990 ont vu le débat politique affaiblir la position du « whole language ».

En effet le gouvernement américain commande une nouvelle synthèse des connaissances sur la lecture quelques années après celle d'Adams pour examiner la situation des enfants qui rencontrent des difficultés à apprendre à lire, point qui n'était pas traité par l'étude d'Adams. Cette nouvelle enquête est un ouvrage collectif qui paraît en 1998 sous la direction de Catherine Snow, *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Cette synthèse met l'accent sur la nécessité de traiter en profondeur les différentes dimensions nécessaires à l'apprentissage de la lecture débutante afin « d'intégrer » ces dimensions à une véritable approche équilibrée plutôt que de faire un collage superficiel d'une nouveauté dans une approche qui demeure par ailleurs essentiellement « whole language » ou « phonics ».

«Integration » means precisely that the opportunities to learn these two aspects of skilled reading should be going on at the same time, in the context of the same activities, and that the choice of instructional activities should be part of an overall, coherent approach to supporting literacy development, not a haphazard selection from unrelated, though varied, activities. (Snow, Burns et Griffin (dir.), 1998, p. viii)

Cette position est commune à l'ensemble des chercheurs participants au comité qui incluait Adams, mais aussi des membres au départ plus sympathiques au « whole language » (Snow, Burns et Griffin, 1998, p. v). Ainsi, Dorothy Strickland, ancienne présidente de l'International Reading Association qui faisait également partie du comité consultatif de *Beginning to Read* avait, en 1990, tenu à exprimer des réserves dans une postface de ce livre (Adams, 1990, p. 426) alors qu'en 1998 elle adhère à la définition de *Preventing Reading Difficulties in Young Children*.

En effet, en 1991, tout en reconnaissant le travail extraordinaire effectué par Adams et l'exactitude des faits rapportés, Strickland et une autre chercheuse, Bernice Cullinan, expriment trois réserves quant à l'impact du livre sur les enseignants à qui celui-ci est destiné, à cause de l'insistance, selon elles trop grande, mise sur le décodage par Adams, en particulier dans les derniers chapitres. D'abord, elles considèrent que l'usage de termes comme « pré-lecteur » ou « préalable à la lecture » plutôt que ceux de « littératie émergente », met l'accent de façon exagérée sur l'enseignement plutôt que sur l'aménagement de l'environnement qui incite les enfants à l'action (Strickland et Cullinan, 1990, p. 426-427). Ensuite, le fait que l'enfant construit son apprentissage de la lecture par des activités de découvertes de l'écrit dans cet environnement favorable n'est pas suffisamment mis en évidence (Strickland et Cullinan, 1990, p. 431). Finalement, ce qui recoupe les deux premières réserves, elles jugent que le rôle de l'adulte comme facilitateur de l'exploration et du questionnement, fournissant des explications verbales ou des exercices seulement lorsque nécessaire, ne ressort pas de la synthèse d'Adams laissant toute la place à l'enseignement direct (Strickland et Cullinan, 1990, p. 431).

Ces critiques résument ainsi la position « whole language » et permettent de comprendre ce qui nourrit l'opposition à l'enseignement du décodage : il ne s'agit pas d'un point de vue scientifique sur la lecture puisque Strickland et Cullinan acceptent

les données scientifiques présentées par Adams. Il s'agit plutôt d'une position éducative que l'on peut rattacher à l'Éducation nouvelle, selon laquelle l'enfant doit faire ses propres découvertes sans être soumis à un programme fixé à l'avance par les adultes. En effet, on retrouve dans cette position les thèmes chers à l'Éducation nouvelle : l'enseignant doit agir sur l'environnement dans lequel l'enfant sera motivé à apprendre par lui-même plutôt que d'enseigner directement; l'enfant construit son apprentissage et il faut l'encourager dans ce sens plutôt que de lui imposer un programme prévu à l'avance; finalement, l'enseignant devrait se contenter de répondre aux questions des enfants qui construisent leurs connaissances, les adultes agissant en soutien à l'action de l'enfant sans imposer leurs vues. Ceci explique également le fait que les éducateurs favorables au « whole language » aient été convaincus de l'influence néfaste de politiques gouvernementales visant à réguler l'enseignement de la lecture comme le met en évidence Pressley (2006 [1998]).

En somme, Puisque Strickland a signé sans réserve le rapport *Preventing Reading Difficulties in Young Children* en 1998, il est permis de croire qu'elle accepte alors la nécessité de l'enseignement du décodage aux lecteurs débutants, à tout le moins dans un esprit de prévention des difficultés d'apprentissage.

C'est l'année même de la parution de *Preventing Reading Difficulties in Young Children* (1998) que Pressley propose de façon formelle une approche équilibrée qui inclut les activités centrées sur le sens inspirées du « whole language », et un enseignement systématique du code. Dans son ouvrage, Pressley reconnaît l'apport du « whole language », il considère « que cette philosophie a eu des effets profonds et très positifs sur l'enseignement de la lecture et que plusieurs des pratiques du « whole language » devraient faire partie d'un programme de littératie débutante » (Pressley, 2006 [1998], p. 16). Cependant, il insiste également sur l'importance d'enseigner de façon systématique les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes aux lecteurs débutants. Tout en soulignant les aspects positifs des pratiques pédagogiques du « whole language », comme nous l'avons rapporté au début de ce chapitre, Pressley spécifie en quoi le refus d'enseigner le décodage ou un enseignement de celui-ci peut être désavantageux pour les apprentis lecteurs.

Ainsi, après avoir vanté les mérites des pratiques « whole language » présentées par Routman, il met en évidence la façon dont les recommandations de cette dernière sur l'identification des mots écrits — traitée comme une « résolution de problème » au moyen de différentes stratégies — s'écartent des données établies par la recherche (Pressley, 2006 [1998], p. 27-28). En effet, la stratégie identifiée par la recherche comme la plus favorable à l'apprentissage de la lecture, l'oralisation du mot décodé, n'apparaît pas dans la liste de Routman. Cette liste ne comporte d'ailleurs qu'une stratégie identifiée comme efficace par la recherche, celle qui consiste à trouver un petit mot dans un mot plus grand (c'est la quatrième : « Look for a known chunk or small word ») ; celle-ci se retrouve noyée parmi onze autres stratégies qui constituent des distractions ou même des obstacles à la mise en place des processus efficaces d'identification des mots écrits (Pressley, 2006 [1998], p. 28).

Le tableau 6.5 présente les douze stratégies proposées par Routman pour l'identification des mots. D'abord, le lecteur peut simplement ignorer le mot inconnu, relire la phrase, en oralisant le premier « son » du mot, tenter de lui substituer un mot et puis, la stratégie qui pourrait être valable selon la recherche, trouver un « petit mot » à l'intérieur du mot inconnu ; il peut encore relire en oralisant le début ou la fin du mot, s'inspirer de l'image pour recueillir des indices, faire des liens avec ses connaissances, prédire à partir de ce qu'il a déjà lu ; enfin, il peut se poser les questions : est-ce que ça sonne correctement ? Est-ce que ça a du sens ? Il doit gérer l'utilisation qu'il fait de stratégies et s'autocorriger et il peut écrire le mot inconnu et finalement relire plusieurs fois le passage pour développer sa fluidité.

Tableau 6.5

Stratégies d'identification des mots écrits selon Routman (Pressley 2006 [1998] : 27-28)

-
1. Skip the difficult word.
 2. Read on. Reread, inserting the beginning sound of the unknown word.
 3. Substitute a word that makes sense.
 4. Look for a known chunk or small word.
 5. Read the word using only beginning and ending sounds.
 6. Look for picture cues.
 7. Link to prior knowledge.
 8. Predict and anticipate what could come next. Cross check.
 9. "Does it sound right?" "Does it make sense?" "Does it look right?"
 10. Self-correct and self-monitor.
 11. Write words you can't figure out and need to know on Post-Its.
 12. Read passage several times for fluency and meaning.
-

Pressley juge ces stratégies « catastrophiques » dans la mesure où elles détournent l'attention du lecteur de la mise en place des processus efficaces d'identification des mots écrits (Pressley, 2006 [1998], p. 28). Ainsi l'ouvrage de Pressley, tout en reconnaissant le mérite des pratiques développées dans le cadre du « whole language », offre des balises pratiques aux enseignants pour en distinguer les limites dans ses recommandations concernant l'enseignement de la lecture débutante.

Un autre rapport a contribué au déclin du « whole language », celui du National Reading Panel (NRP) paru en 2000. Ce rapport se voulait un guide pour les responsables politiques qui doivent prendre des décisions qui auront un impact sur l'enseignement de la lecture, ce qui est devenu fréquent à la fin du 20^e siècle (Cowen, 2003, p. 61). Il comporte entre autres trois méta-analyses qui permettent de faire la synthèse d'un grand nombre de données de recherches. Une de ces méta-analyses porte sur l'enseignement du décodage et confirme les résultats des précédentes synthèses tout en ajoutant deux éléments nouveaux. D'abord, celle-ci montre qu'il est préférable de débiter l'enseignement des CGP au préscolaire et que poursuivre cet enseignement après la deuxième année n'est pas utile; puis, que cet enseignement des CGP est plus efficace s'il est explicite et systématique (Cowen, 2003, p. 66-67).

Ainsi, le 20^e siècle se termine avec des propositions concrètes pour intégrer les données de la science dans des approches pédagogiques pour l'enseignement de la lecture débutante. C'est d'ailleurs ce qui fait dire à Stanovich (2000) que la science doit nécessairement être mise à contribution si l'enseignement veut devenir une profession, et ainsi réclamer son autonomie face à des décisions gouvernementales, mais que la science elle-même ne peut pas tout régler, puisqu'il n'est pas de son ressort de déterminer quelles écoles une société veut mettre en place, ni quel futur citoyen elle veut former (Stanovich, 2000, p. 416). Le débat sur l'enseignement de la lecture débutante quitte ainsi le terrain de la science pour entrer dans le monde politique.

6.4 La lecture débutante : entre la science et la politique

Dans cette section, nous traiterons du débat entourant l'enseignement de la lecture débutante d'abord dans le contexte américain, puis dans le contexte français.

6.4.1 Le débat aux États-Unis

Comme nous l'avons mentionné précédemment, Depuis les années 1980, Smith et Goodman défendent de plus en plus fortement leur approche qui commence à subir des critiques nombreuses de la part de chercheurs. Ils insistent alors sur l'autonomie professionnelle des enseignants et sur « l'empowerment » que favorise le « whole language » dans lequel les enseignants sont appelés à développer leur propre façon de faire plutôt que d'être soumis à des méthodes toutes faites. Dans ce contexte, ils invitent les enseignants à faire des pressions sur les responsables politiques pour qu'ils adoptent des mesures favorables au « whole language ». Ils se trouvent du même coup à mettre en opposition les enseignants, qui ont la connaissance pratique de l'enseignement de la lecture débutante, et les chercheurs qui n'ont, selon eux, qu'une vision abstraite des enfants qui apprennent à lire (Kim, 2008, p. 98).

C'est ainsi que, sous les pressions d'associations d'enseignants et de professionnels convaincus des bienfaits du « whole language », le responsable de l'éducation de la Californie a fait adopter, en 1987, une politique qui implique la subvention du matériel favorable à cette approche plutôt qu'aux manuels traditionnels. Or, lorsque des

évaluations nationales des enfants de 4^e année en 1992 et 1994 classent la Californie en dernière position parmi les États évalués, le « whole language » est tenu pour responsable de ces mauvais résultats, ce qui a mené, dans les années 1990, à l'adoption de lois « obligeant l'enseignement du décodage » (Kim, 2008, p. 98-99 ; Stanovich, 2000, p. 414). Le mouvement grossissant, en 1997, dix-huit États américains ont également passé de telles législations (Kim, 2008, p. 99) et c'est d'ailleurs une des raisons qui ont mené le gouvernement américain à subventionner l'étude du NRP (Cowen, 2003, p. 61).

Selon Pressley, la dimension politique et la défense du progressisme en éducation sont inhérentes à l'approche « whole language » et c'est la raison qui a empêché l'inclusion des acquis de la recherche sur l'enseignement du décodage dans les pratiques par ailleurs positives qu'elle met de l'avant (Pressley, 2006 [1998], p. 44). En réaction à cette intrusion du législateur dans le travail de l'enseignant, les plus ardents défenseurs du « whole language » n'ont pas profité des critiques modérées faites par les chercheurs pour adopter une approche équilibrée, ils ont plutôt durci leur position regroupant l'ensemble de leurs opposants sous l'appellation de forces « extérieures » aux enseignants et animées d'intentions hostiles. Ainsi, Goodman établit des liens entre le rapport d'Anderson (1985) et le lobby des « Phonics »; il considère les résultats de cette synthèse comme étant « prédéterminés par les agences gouvernementales qui ont subventionné sa recherche » (Pressley, 2006 [1998], p. 39).

De même, Constance Weaver, dont Pressley (1998) souligne par ailleurs l'excellence de la présentation du « whole language », consacre un chapitre complet de son livre de 1994 aux rapports entre la politique et la recherche. Elle établit des liens entre le soutien à l'enseignement du décodage et des groupes de l'extrême-droite religieuse qui veulent « revenir aux bases » (back to basics) dans le but de « maintenir le statu quo économique et une société inégalitaire » (Weaver, 1994, p. 299, in Pressley, 2006 [1998], p. 40). Elle soutient que le livre d'Adams encourage une telle politique en accordant autant d'attention à l'enseignement du décodage (Weaver, 1994, p. 301-302, in Pressley, 2006 [1998], p. 40).

Pourtant, dès 1991, Adams tendait une perche pour le rapprochement des positions, en publiant un article intitulé « Why not Whole language and Phonics ? » (Adams, 1991) dans lequel elle propose d'inclure l'enseignement du décodage dans les pratiques pédagogiques reliées à la littérature et les projets motivants reliant la lecture et l'écriture. Elle résume en cinq points les pratiques répertoriées par Bergeron (1990) : 1. autonomie des enseignants (empowerment) ; 2. enseignement « centré sur l'enfant » ; 3. intégration de la lecture et de l'écriture ; 4. rejet de l'enseignement et de l'apprentissage des CGP ; 5. lecture considérée comme un acte de langage et son apprentissage comme naturel (Adams, 1991, p. 195). Adams spécifie que les deux derniers points sont en contradiction avec les données de la recherche, mais que les trois premiers devraient être conservés dans tout programme d'enseignement de la lecture débutante, constituant le contexte signifiant dans lequel on peut insérer un enseignement systématique du décodage (Adams, 1991, p. 199).

Cet appel n'a pas porté fruit puisque les attaques des plus importants porte-paroles du « whole language » se sont exacerbées pendant les années 1990, Adams étant alors accusée d'être « une radicale des phonics » et même de soutenir les visées de la droite religieuse (Adams, 2003, p. 215). Selon Pressley, ce sont ces convictions politiques qui amènent les tenants du « whole language » à résister si fortement à l'enseignement du décodage. Ils croient que l'inclusion de cet enseignement fait partie des projets politiques d'une faction de la droite qui vise à contrôler l'éducation, au détriment de l'autonomie des enseignants et du meilleur intérêt des enfants (Pressley, 2006 [1998], p. 44). Le débat ainsi porté sur le plan politique ne peut se résoudre, contrairement à celui qui se déroule entre les chercheurs où les contradictions peuvent être « arbitrées » au moyen des données empiriques recueillies par la science (Stanovich, 2000, p. 414; K. E. Stanovich et P. J. Stanovich, 2003, p. 12-13). C'est pourquoi de nombreux chercheurs insistent sur la professionnalisation des enseignants et une formation à la recherche qui leur permettrait de comprendre les fondements scientifiques des positions politiques auxquelles on les appelle à souscrire et la mise à contribution de ces enseignants professionnels dans l'élaboration des politiques sur l'enseignement de la lecture débutante (Cowen, 2003,

p.10 ; Kim, 2008, p. 109 ; Adams, 2003, p. 224 ; Stanovich, 2000, p. 415 ; K. E. Stanovich et P. J. Stanovich, 2003, p. 13).

6.4.2 Le débat sur les méthodes en France

Dans les années 1990, les chercheurs européens en psychologie cognitive étudient également la lecture pour arriver aux mêmes conclusions que les chercheurs américains (Chartier, 2015 ; Morais, 1994 ; Garcia, 2013). Ces résultats remettent en question des pratiques courantes dans l'enseignement de la lecture. Le gouvernement français met alors en place, en 1997, l'Observatoire national de la lecture (ONL), dont le mandat est similaire à celui du National Reading Panel aux États-Unis, et qui regroupe les chercheurs francophones les plus importants ainsi que quelques experts reconnus dont Foucambert (Morais, 2016, p. 137). En 1998, le rapport de l'ONL *Apprendre à lire* met de l'avant une approche qui correspond essentiellement à l'approche équilibrée avec l'enseignement de CGP aux lecteurs débutants dans un contexte assurant la compréhension. Les chercheurs y prennent clairement position pour l'enseignement du décodage dans un but de compréhension (Morais, 2016, p. 137)

La découverte du principe alphabétique, la connaissance des correspondances graphème-phonème, l'utilisation du décodage graphophonologique apparaissent maintenant comme étant au service des objectifs fonctionnels que sont l'identification des mots et la compréhension du texte écrit. (ONL, 1998, p. 65)

Toutefois, Foucambert refuse de signer ce rapport et se retire de l'ONL qui continuera à siéger jusqu'en 2005, mais disparaîtra alors que la polémique sur le plan politique est si intense que le point de vue des chercheurs devient secondaire au regard de leurs affiliations « de droite » ou « de gauche » (Morais, 2016, p. 143). Morais en conclut que la mise sur pied d'un nouvel organisme indépendant politiquement comme l'ONL est souhaitable et que la formation des enseignants, autant la formation initiale que continue, devrait intégrer davantage les données de la recherche scientifique pertinente à l'enseignement de la lecture (Morais, 2016, p. 149).

Ainsi, en France, dans un contexte scolaire fort différent de celui des États-Unis, qui inclut des aspects culturels spécifiques comme la lecture à haute voix, le débat sur l'enseignement de la lecture débutante, en se transportant dans l'arène politique, continue tout de même à opposer l'enseignement des correspondances graphème-phonème et la compréhension des textes. Pourtant, notre étude montre que dès les années 1970, la recherche scientifique sur l'enseignement de la lecture débutante met en évidence l'importance du décodage pour parvenir à la compréhension autonome des textes tel que proposé par l'approche équilibrée illustrée à la figure 6.2 (p. 117)

Or, la France et les États-Unis sont les deux pays dont les idées pédagogiques ont le plus influencé le Québec dans les choix qui ont été faits dans la seconde moitié du 20^e siècle lors d'une réforme majeure de son système d'éducation comme nous le verrons dans le chapitre suivant.

CHAPITRE VII

CONTEXTE SCOLAIRE QUÉBÉQUOIS DEPUIS 1960

Les recherches et les débats politiques sur l'éducation en France et aux États-Unis constituant les principales influences sur l'évolution du système scolaire québécois, nous examinerons maintenant en cette fin de parcours la façon dont les différentes influences étudiées jusqu'ici se sont manifestées dans les réformes de l'éducation québécoises depuis les années 1960. En effet, la situation d'un grand nombre d'adultes scolarisés pendant plus de dix ans qui peinent à comprendre des textes, telle que révélée par les enquêtes internationales (Desrosiers et al., 2015 ; OCDE 2012), nous indique que l'enseignement de la lecture débutante au Québec mérite d'être étudié tout comme celui qui a cours dans ces pays. Il s'agira ensuite de porter un regard critique sur les recommandations formulées sur l'enseignement de la lecture débutante dans les documents ministériels québécois, à partir de notre étude conceptuelle sur la nature de l'enseignement de la lecture débutante, ainsi que de notre étude historiographique sur l'histoire des doctrines pédagogiques et sur l'histoire des recherches scientifiques sur l'enseignement de la lecture débutante.

Au Québec, les grandes réformes des années 1960 visaient à unifier les formations du primaire et du secondaire dans un seul système d'éducation étatique laïc, sous la responsabilité d'un ministère de l'éducation (Corbo, 2016, p. 14-15). La philosophie de l'éducation qui y est mise de l'avant est inspirée de l'Éducation nouvelle, privilégiant « une pédagogie active, moins livresque », qui se centre sur la personne dont on souhaite le développement le plus complet en « exploitant la diversité des talents et des intérêts grâce à une relation de respect mutuel plus que d'autorité entre enseignant et élèves » (Corbo, 2016, p. 18). Parmi les nombreux chantiers mis en œuvre pendant ces réformes ciblant en priorité le secondaire et le collégial, la lecture débutante n'attire pas beaucoup l'attention.

Le programme-cadre de français pour le primaire (Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 1969) est un document de moins de dix pages qui offre de

grandes lignes de conduite plutôt que des contenus détaillés. Les responsables de l'élaboration de ce programme veulent laisser une plus grande liberté d'action aux enseignants, car les programmes antérieurs étaient jugés trop directifs et « tatillons » (Gagnon, 2001, p. 12). Le programme-cadre instaure l'approche communicative — inspirée de courants linguistiques importés de France — (Gagnon 2001 : 48), qui s'associe avec les principes de l'Éducation nouvelle selon lesquels l'action de l'enfant est centrale (Corbo, 2016, p. 16). Ainsi, il affirme la priorité de la langue orale et souligne que « tout l'enseignement du français doit être orienté vers l'expression personnelle de l'enfant » (Gouvernement du Québec, 1969, p. 14). Pour ce qui de l'enseignement de la lecture débutante, aucune directive ne balise le choix d'une méthode globale ou syllabique. La méthode la plus largement répandue est à cette époque celle de Forest et Ouimet (1935), une méthode de type syllabique ou centrée sur le code qui se voulait « phonétique » (Lebrun, 2006, p. 77 ; Giasson, 1983, p. 50). Pendant les années 1970, cette méthode sera critiquée pour son contenu culturel présentant une « morale infantilisante, son vocabulaire pauvre et ses explications simplistes » (Lebrun, 2006, p. 77). Quelques manuels proposant une méthode globale sont utilisés, mais de façon très minoritaire, et ce, même s'ils ont suscité beaucoup de commentaires. On les retrouve dans des écoles ou des petites commissions scolaires qui ont adopté les principes de l'Éducation nouvelle (Giasson, 1983, p. 57).

Pendant les années 1970, il est devenu nécessaire de proposer un programme plus précis et donnant des directives plus claires pour l'enseignement de la lecture. Le *Programme d'étude, primaire*, paru en 1979 (Gouvernement du Québec, 1979), tout en conservant l'approche communicative instaurée dans le programme précédent, présente un modèle de l'enseignement de la lecture débutante qui rappelle les principes tirés des travaux de Smith (1971) et de Goodman (1973) que l'on retrouve dans le « whole language » américain. On y affirme que « c'est en lisant qu'on devient un bon lecteur », que « l'habileté à lire grandit par la lecture de textes signifiants et multiples » (Gouvernement du Québec, 1979, p. 23). Pour ce qui est de l'identification des mots, en cas de difficulté, l'élève peut recourir au contexte, à l'analyse des composantes lexicales (maisonnette : maison – ette...) ou à l'analyse des composantes grapho-phonétiques (CGP); on y propose également « les

dictionnaires... ou une personne bienveillante » (Gouvernement du Québec, 1979, p. 23). Ce programme ministériel recommande « la construction implicite du système de correspondances graphème-phonème ou syllabiques » au moyen de la manipulation de mots que l'élève sait lire (Gouvernement du Québec, 1979, p. 59).

Jocelyne Giasson et Jacqueline Thériault publient, en 1983, le premier livre québécois dédié spécifiquement à l'enseignement de la lecture *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Giasson et Thériault présentent, dans ce livre de vulgarisation, différents courants qui ont influencé l'enseignement de la lecture, présentation illustrée par une abondance d'exemples. Elles mentionnent rapidement la synthèse de Chall et le fait que celle-ci recommande l'enseignement du code (Giasson et Thériault, 1983, p. 45), mais leur livre est consacré pour l'essentiel aux explications des approches inspirées de la psycholinguistique — c'est-à-dire celles de Goodman et Smith — soit des explications portant sur les processus de compréhension et les stratégies de lecture. Les auteures écrivent ainsi que : « aujourd'hui, les théories psycholinguistiques affirment justement que la lecture n'implique pas une identification précise des mots » (Giasson et Thériault, 1983, p. 97). Dans la section sur les stratégies d'identification des mots, elles affirment la « primauté de l'utilisation du contexte comme stratégie » (Giasson et Thériault, 1983, p. 201), reprenant la classification de Weaver (1980), celle que Pressley (2006) cite comme une experte du « whole language »⁶. Pour ce qui est de « l'enseignement des correspondances lettres-sons », Giasson et Thériault soulignent que « cet apprentissage ne constitue plus l'introduction à la lecture »; elles reprennent les mises en garde de Smith à l'effet qu'on ne devrait l'aborder qu'après que les enfants aient maîtrisé « l'utilisation de l'indice contextuel pour trouver le sens d'un texte » et qu'ils aient « acquis un vocabulaire de lecture assez important » (Giasson et Thériault, 1983, p. 239).

⁶ Pressley mentionne que Weaver a relié des théories contemporaines sur la compréhension (sur les schémas) aux écrits de Smith et Goodman et en a fait la synthèse dans ses ouvrages destinés aux enseignants devenant ainsi une experte sur la question (Pressley, 2006 [1998], p. 22). Ce statut d'expert professionnel est souvent confondu avec celui de chercheur.

Le livre de Giasson et Thériault soutient ainsi l'approche inscrite dans le programme ministériel de 1979 — approche communicative et méthode globale — que les auteures mentionnent comme porteur de la nouvelle orientation sur l'enseignement de la lecture.

Cette modification assez radicale de la conception et de l'enseignement de la lecture est due à la publication d'un programme de français par le ministère de l'Éducation (1979). La conception de la lecture qui sous-tend ce programme s'apparente aux méthodes analytiques ou globales comme procédé, mais s'en distingue par une vision différente de l'acte de lire en mettant l'accent sur les fonctions de la communication plutôt que sur les dimensions formelles de la langue écrite. (Giasson et Thériault, 1983, p. 60)

Dans un second ouvrage, *La compréhension en lecture* (1991), Giasson explore les processus impliqués dans la compréhension. Elle mentionne brièvement qu'il peut être utile d'enseigner le décodage aux débutants même s'ils n'en « auront à peu près pas besoin comme lecteurs compétents » (Giasson, 1991, p. 39) et que, par ailleurs, le lecteur débutant peut utiliser également « les indices fournis par la syntaxe, le sens et les illustrations » pour identifier les mots (Giasson, 1991, p. 39).

Dans les années 1990, Giasson devient ainsi l'experte incontestée sur la lecture au Québec, ses ouvrages deviennent la principale référence sur l'enseignement de la lecture pour la formation des enseignants. Ainsi, la conception « whole language » de la lecture est bien installée au Québec et cette influence ne se démentira pas jusque dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2006), ce qui correspond au phénomène que nous avons observé tant aux États-Unis qu'en France.

L'adoption de l'approche « whole language » dans le programme ministériel québécois de 1979 est également soulignée dans la traduction française du livre de Goodman (1989). Ce dernier discute de la façon dont on peut mettre en place une approche « whole language » à l'échelle d'un système scolaire et il mentionne que « le programme d'études du Québec en langue intégrée est un excellent modèle d'application à travers tout un système » (Goodman, 1989 [1986], p. 65). En effet, nous avons vu que Goodman et Smith incitaient les enseignants à intervenir auprès des responsables des systèmes d'éducation pour faire adopter des politiques

favorables à leur approche, ce qui s'était concrétisé en Californie en 1987 où l'on avait voté des subventions pour la production de matériel conforme au « whole language », mesure qui a été retirée quelques années plus tard à la suite d'une polémique autour des résultats des élèves californiens (Kim, 2008, p. 98-99 ; Stanovich, 2000, p. 414).

Au Québec, au contraire, l'adoption de ce modèle ne rencontre pas de contestation et le modèle est réitéré dans un nouveau programme de français en 1993 (Gouvernement du Québec, 1993) ainsi que dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) issu de la réforme des années 2000 (Gouvernement du Québec, 2006).

Nous avons vu que le PFÉQ adoptait deux des principes centraux de l'Éducation nouvelle, principes qui sont également présents dans le « whole language ». Le premier consiste à se centrer sur l'enfant qui joue un rôle actif dans son apprentissage, principe que l'on retrouve dans le PFÉQ dans l'affirmation que l'apprentissage est pour l'élève « un processus actif et continu de construction des savoirs » (PFÉQ, 2006, p. 4). Le second principe de l'Éducation nouvelle, qui découle de cette centration sur l'enfant, consiste à confier à l'enseignant un rôle de soutien à l'action de l'enfant plutôt que celui d'enseigner, ce dernier étant vue comme le fait « d'imposer » un savoir prédéterminé. Ainsi, dans le PFÉQ, le rôle de l'enseignant est décrit comme celui de « médiateur entre l'élève et les savoirs », qui doit « faire prendre conscience (à l'élève) de ses ressources » (PFÉQ, 2006, p. 6). Ces deux principes présents dans le « whole language » incitent les tenants de cette approche à se méfier de l'impact des connaissances scientifiques sur la pratique des enseignants, comme nous l'avons vu lorsque Strickland, tout en reconnaissant ces connaissances présentées par Adams (1991), sent le besoin de s'en dissocier dans sa postface au livre (Adams, 1991, p. 426-431). Ces mêmes principes reliés au « whole language » mènent à opposer de façon catégorique « enseignement » et « apprentissage » (PFÉQ, p. 2 ; Besse, 1982, p. 112 ; Hofstetter et Schneuwly, 2006b, p. 25 ; Smith, 1973, p. 185), qui sont pourtant conceptuellement indissociables comme le montrent les travaux de Scheffler et de Hirst sur le concept d'enseignement.

Nous pouvons également identifier dans le PFÉQ deux autres manifestations de l'approche « whole language » qui portent plus spécifiquement sur la lecture débutante dans les recommandations sur les pratiques pédagogiques et sur les « stratégies d'identification des mots ».

7.1 Le Programme de formation de l'école québécoise (2000), la pratique de lecture et la pratique d'apprentissage de la lecture

Le « whole language », comme son nom l'indique, vise à ce que l'apprentissage de la lecture se fasse, dès le départ, dans la pratique de l'activité complète. Or, en voulant engager l'apprenti lecteur dans la pratique de l'activité lecture avant qu'il n'en ait acquis les bases, cette approche se trouve à nier non seulement l'enseignement relié à un contenu — l'activité de lecture que l'on peut diviser en habiletés partielles à construire progressivement — mais également à nier la spécificité d'une activité d'apprentissage distincte de l'activité complète de lecture.

Le document *Progression des apprentissages au primaire Français, langue d'enseignement* (Gouvernement du Québec, 2009), que nous nommerons désormais *Progression*, est un document de 93 pages dont dix sont consacrées à la lecture. La compétence à lire y est nommée « compétence à lire des textes variés », appellation identique pour tout le cours primaire, c'est-à-dire que tous les apprentissages sont situés dans la lecture de textes variés et aucune mention n'est faite, par exemple, d'une compétence à identifier les mots écrits, ni, en surcroît du libellé de la compétence à lire, d'activités partielles ou d'exercices qui mèneraient à la construction ou à la consolidation de celle-ci. C'est dans le contexte de la lecture de textes variés que les élèves sont appelés à « dégager (quelques caractéristiques de textes), identifier (les caractéristiques des personnages), repérer (les jeux de sonorité, les mots ou les groupes de mots), constater (le sens des principaux marqueurs de relation), reconnaître (le rôle des signes de ponctuation) » différentes caractéristiques des textes ou des phrases (*Progression*, p. 68-71). Donc, la pratique de lecture est à la fois le but visé (compétence à lire) et le moyen d'y arriver (en lisant des textes variés), ce qui est conforme avec l'approche « whole language », qui veut que l'activité complète de lecture ne soit pas morcelée dans des exercices visant à développer une

composante de cette activité. Dans ce sens, il n'existe pas d'activité spécifique destinée à *apprendre* ces différentes caractéristiques de la langue écrite, dont en particulier la correspondance des graphèmes et les phonèmes, absence qui se manifeste dans la section de la *Progression* qui concerne l'identification des mots écrits.

7.2 Le PFÉQ et l'identification des mots

Les processus d'identification des mots sont présentés, dans le PFÉQ, après la section sur les connaissances acquises dans la pratique de lecture, comme des « stratégies de reconnaissance et d'identification » (*Progression*, p. 71) qui sont reprises dans le tableau 7.1. Tout comme pour la section précédente, il est question de pratique de lecture complète de textes variés et non d'apprendre à lire au moyen d'exercices prévus à cette fin. La première stratégie consiste à « reconnaître les mots sans analyse ». Le document précise qu'il s'agit de les reconnaître en contexte « en utilisant le minimum d'indices graphiques », ce qui ne peut résulter que de la mémorisation des mots « globaux » dont la *Progression* suppose qu'elle se produira parce que les mots seront vus sur des affiches ou des étiquettes, parce qu'ils sont fréquents dans la langue française ou parce qu'ils reviennent souvent dans un texte. La référence à ce « minimum d'indices graphiques » rappelle les premiers travaux de Smith et Goodman à l'effet que ces indices ne servent qu'à confirmer les hypothèses du lecteur pour identifier les mots à partir du sens (Chapitre VI, section 6.1.1).

Les deux autres stratégies d'identification des mots suggèrent la combinaison des moyens typiques du « whole language » tels qu'ils se présentent dans la liste de Routman (1991, tableau 6.5, p. 141 du présent document). Le lecteur débutant pourrait ainsi identifier le mot en utilisant le contexte, la syntaxe, l'illustration, des outils de référence ou encore le décodage. Comme le précise Pressley, retrouver le décodage parmi d'autres « stratégies » qui peuvent être inutiles, comme le fait de reconnaître les mots parce qu'ils sont sur des affiches, ou nuisibles, comme le fait de tenter de deviner le sens d'un mot à partir du contexte ou de l'illustration, est précisément l'indication que le « whole language » ne tient pas compte des données

issues de la recherche sur la lecture (Pressley, 2006 [1998], p. 28). En effet, nous avons vu qu'un nombre important de recherches réalisées au cours des trente dernières années du 20^e siècle, montre que le décodage ressort comme le moyen par lequel un apprenti lecteur peut identifier les mots écrits, qu'il pourra par la suite reconnaître de façon automatique, non pas parce qu'il les aura vus sur des affiches, mais parce qu'en les décodant il aura construit les patrons orthographiques qui composent ces mots (Adams, 1990, p. 131). De plus, présenter l'identification et la reconnaissance des mots comme des « stratégies » implique un choix conscient de la part du lecteur. Or si le décodage doit être enseigné et pratiqué de façon consciente par l'apprenti lecteur, c'est dans le but que ce dernier intègre les processus d'identification au point de les rendre hautement automatiques et inconscients (Adams, 1990, p. 102). Un processus qui se déroule de façon inconsciente ne peut constituer une stratégie qui, au contraire, est « une décision globale [...] qui vise l'atteinte d'une cible présentant une certaine difficulté » (Legendre, 1988, p. 523).

Tableau 7.1

Stratégies de reconnaissance et d'identification des mots (*Progression* : 71)

Reconnaître instantanément (sans analyse) les mots fréquents et utiles, connus à l'oral et à l'écrit
Mots souvent répétés sur des affiches ou étiquettes Mots les plus fréquents de la langue française Mots ou groupes de mots qui reviennent souvent dans un texte
Identifier les mots, connus à l'oral mais non à l'écrit, à partir d'une combinaison de moyens ou d'indices
Sens à partir du contexte Sens de la phrase et ordre des mots dans la phrase Illustrations Décodage (par lettres ou par syllabes) Outils de référence
Identifier, en contexte, les mots nouveaux (inconnus à l'oral et à l'écrit) et leur donner du sens en utilisant plusieurs indices et sources d'information
Illustrations Correspondances graphophonologiques (lettres/sons) et première syllabe du mot Mots avant et après Sens global de la phrase ou du texte pour anticiper le mot à vérifier par la suite

Le Programme de formation de l'école québécoise s'inscrit donc dans une approche « whole language » plutôt que dans une approche équilibrée qui prend appui sur un nombre considérable de résultats de la recherche de la fin du 20^e siècle.

7.3 Le PFÉQ et l'approche « whole language »

La représentation schématique de l'enseignement de la lecture selon l'approche « whole language » présentée au chapitre précédent, à la figure 6.2, correspond également aux prescriptions du programme québécois sur la lecture débutante.

Nous avons vu que le PFÉQ veut modifier le rôle de l'enseignant pour en faire le soutien à l'action de l'élève plutôt que de transmettre directement un contenu spécifique, ce qui correspond à la mise en retrait de la case « enseigner » dans le schéma et à la mise en évidence de l'action de motivation de l'enseignant vers l'élève.

L'importance de l'environnement dans l'approche « whole language » est reprise dans le PFÉQ par l'importance accordée au développement d'activités pédagogiques axées sur la littérature jeunesse, de projets qui intègrent la lecture comme un moyen d'atteindre un but fonctionnel, et également par l'importance de respecter le développement de l'élève et ses intérêts dans l'élaboration de ces activités. Ces aspects liés à la mise en action de l'enfant et au développement d'activités pédagogiques qui la soutiennent constituent ainsi l'apport principal de l'approche « whole language » face aux méthodes précédentes dans lesquelles on faisait un usage trop exclusif de la mémorisation.

Pour ce qui est du contenu de l'enseignement, le PFÉQ insiste sur la compréhension de la lecture et des buts de cette activité, ce qui constitue un apport de l'approche « whole language » face à des approches plus mécaniques ou des exercices dont on ne peut percevoir la signification. C'est ce qui faisait dire aux philosophes étudiés dans le deuxième chapitre que le savoir-faire est un véritable pouvoir pour celui qui le maîtrise (Dewey, 2009 [1916], p. 44 ; Scheffler, 2003 [1989], p. 127).

Cependant, l'apprentissage dans l'action constitue également la limite du modèle « whole language » pour la raison que nous avons identifiée précédemment, c'est-à-dire que cette action consiste en l'activité complète de lecture et n'est pas une action d'apprentissage. C'est ainsi que la minimisation de l'activité d'enseigner limite la prise de conscience et la maîtrise complète des processus à la base de l'activité de lecture. Comme Reboul le faisait remarquer, lancer l'élève dans la pratique de l'activité « dès le départ » revient en fait à le laisser aux prises avec le tâtonnement (Reboul, 1980, p. 53). Ainsi, l'intervention systématique de l'enseignant est nécessaire pour que les habiletés de base soient non seulement acquises par la pratique mais comprises en lien avec la maîtrise progressive de l'activité complète.

Les activités de lecture qui mettent à profit la littérature jeunesse ou encore des activités où la lecture est le moyen fonctionnel d'atteindre un but ne sont pas exclues de l'approche équilibrée. Elles constituent un contexte important qui permet aux élèves de comprendre le sens et l'utilité de la lecture et peuvent être faites autour de textes lus oralement par l'enseignant tant que les élèves ne sont pas assez autonomes

pour lire tous les textes. Pendant cette période où les élèves acquièrent leur autonomie de lecture, ces activités qui correspondent à « enseigner à lire » sont poursuivies en interaction et avec les activités d'apprentissage du code. Ainsi, une approche équilibrée de l'enseignement de la lecture permet d'analyser le contenu en trois différents aspects qui ne sont pas travaillés de façon séquentielle mais en intégration comme le suggère la synthèse *Preventing Reading Difficulties in Young Children* (1998).

CONCLUSION

La constatation de difficultés de lecture chez des adultes qui ont fréquenté l'école obligatoire pendant plus de dix ans nous a menée à étudier les approches proposées pour l'enseignement de la lecture à la fin du 20^e siècle.

Nous avons cherché une partie de l'explication de ces difficultés dans les pratiques pédagogiques adoptées à l'école elle-même. En effet les doctrines pédagogiques et les réformes qu'elles ont inspirées ont influencé l'éducation au cours du siècle dernier alors que le développement considérable de la recherche scientifique qui a étudié les processus cognitifs impliqués dans la lecture ainsi que les effets des différentes approches pour son enseignement n'a pas toujours mené à des modifications en conséquence des prescriptions pour l'enseignement de la lecture.

Le tout début de la scolarisation apparaît comme une période sensible en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture, puisque tout indique que les difficultés en lecture des adultes apparaissent dès le départ. C'est donc autour de la lecture débutante que les débats ont été les plus virulents et c'est également le début de l'apprentissage de la lecture qui a été le plus étudié par la recherche.

Dans notre étude, nous avons mis en relation l'histoire des recherches sur l'enseignement de la lecture débutante à partir des principales synthèses qui les rapportent pendant la seconde moitié du 20^e siècle et l'histoire des doctrines pédagogiques les plus influentes pendant cette période.

L'analyse conceptuelle de l'« enseignement », mise en relation avec des analyses parallèles de l'« éducation » et de l'« apprentissage », nous a permis de proposer un schéma des différentes composantes de ce concept ainsi que leurs interactions. Ce schéma, repris pour illustrer les différentes approches de l'enseignement de la lecture débutante, nous a permis de mettre en évidence ce que chacune d'entre elles valorisait ou au contraire minimisait. L'analyse des différentes conceptions de l'acte de lire selon des angles littéraire, psychologique et sociolinguistique, nous a permis

de relier les approches de l'enseignement de la lecture avec des conceptions de la lecture spécifiques.

L'étude historique de l'évolution de l'enseignement de la lecture débutante à partir de l'historiographie disponible, qui concerne essentiellement la France et les États-Unis, nous a menée à retracer cette évolution, depuis les débuts de l'école publique en France jusqu'à la mise en place des deux approches concurrentes, l'une « centrée sur le code » et l'autre, centrée sur le sens », au début du 20^e siècle, dans le contexte du mouvement de l'Éducation nouvelle. Nous avons ensuite suivi l'évolution de ces deux approches aux États-Unis et en France pendant la première moitié de ce siècle. Puis nous avons examiné la comparaison des méthodes centrées sur le code et centrées sur le sens à partir de la première synthèse de la recherche sur l'enseignement de la lecture qui en a évalué les avantages respectifs. Par la suite, nous avons constaté la polarisation du débat sur le rôle de l'école et sur l'enseignement de la lecture, à la fin du 20^e siècle, à partir d'une nouvelle proposition sur l'enseignement de la lecture débutante, le « whole language », ainsi que des synthèses de recherches qui ont été produites pendant cette période. Finalement, nous avons utilisé la même analyse pour proposer quelques réflexions sur l'évolution de la conception de l'enseignement de la lecture débutante au Québec depuis la Révolution tranquille.

Notre étude montre que si, au début du 20^e siècle, il était utile de remettre en question le recours à des méthodes d'enseignement de la lecture épellative et syllabique, puisque de telles méthodes négligeaient un aspect fondamental de l'enseignement – en l'occurrence l'élève – le développement, puis la popularité dans les milieux scolaires, tant américains que français ou québécois, de doctrines pédagogiques centrées sur l'enfant, qui de leur côté négligeaient le rôle de l'enseignant ou la nature du savoir à faire apprendre, ont eu pour effet de polariser le débat autour de la lecture débutante. Les approches centrées sur le code ont alors été rejetées au profit d'approches centrées sur le sens, pour des raisons politiques reliées à la défense de l'enfant, en dépit de la faiblesse des évidences scientifiques de l'efficacité de ces approches. En reliant l'histoire des doctrines pédagogiques sur l'enseignement de la

lecture débutante et l'histoire des recherches scientifiques sur l'enseignement de la lecture débutante, à la lumière de notre analyse des concepts fondamentaux dans l'enseignement de la lecture débutante que constituent l'enseignement, l'éducation, l'apprentissage, la lecture et la littératie, nous remarquons que cette polarisation n'est pas fondée conceptuellement, ce qui constitue un argument en faveur de la recherche de l'équilibre entre les différents aspects de l'enseignement de la lecture débutante.

Nous avons pu constater que les évidences scientifiques relatives à l'enseignement de la lecture débutante soutiennent fortement le fait que la lecture comporte des processus spécifiques d'identification des mots et des processus langagiers généraux qui doivent être intégrés dans une approche de l'enseignement de la lecture débutante. L'approche équilibrée dont on peut dire qu'elle est fondée sur les données probantes de la recherche propose un tel enseignement. Cependant ces recherches de type expérimental menées dans le cadre de la psychologie cognitive ne traitent pas de la dimension socioculturelle de la lecture, dimension qui est d'autant plus importante lors du choix d'une approche de l'enseignement de la lecture en éducation et qui n'est pas prise en compte dans l'approche équilibrée. Ceci constitue une limite de la présente recherche et trace le programme d'une future recherche qui étudiera les liens entre cette dimension socioculturelle de l'acte de lecture et sa dimension cognitive dans l'entreprise d'enseignement de la lecture en début de scolarité.

Un survol de la situation particulière au Québec nous a permis de constater des ressemblances avec l'approche « whole language » dans les programmes ministériels mais nous n'avons pas abordé l'étude des conditions dans lesquelles ces choix se sont opérés ni les préoccupations qui ont mené à ces choix. Il s'agit d'une autre limite de cette recherche qui ouvre sur l'étude des facteurs sociaux, idéologiques et pédagogiques qui ont influencés ces choix au Québec dans la seconde moitié du 20^e siècle qui a vu la fondation du ministère de l'Éducation.

RÉFÉRENCES

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to Read, Thinking and Learning about Print*. Boston: MIT Press.
- Adams, M. J. (1991). Why not phonics and whole language? Dans W. Ellis (dir.), *All Language and the creation of literacy* (40-53). Baltimore : The Orton Dyslexia Society.
- Adams, M. J. (2001). Alphabetic anxiety and Explicit, Systematic Phonics Instruction : a Cognitive Science Perspective. Dans S. B. Neuman et D. K. Dickinson (dir.), *Handbook of Early Literacy Research* (66–80). New York : The Guilford Press.
- Adams, M. J. (2003 [1999]). The Science and Politics of Beginning Reading Practices. In J. Oakhill et R. Beard (dir.), *Reading Development and the Teaching of Reading* (213-227). Oxford, New York : Blackwell Publishers.
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scot, J. A. et Wilkinson, I. A. (1985). *Becoming a Nation of Readers, The Report of the Reading Commission*. Washington : The National Institute of Education.
- Baillargeon, N. (2006). La réforme québécoise de l'éducation : une faillite philosophique. *Possibles*, 30 (1-2), 139-184.
- Baillargeon, N. (2007). La mort dans l'âme : la réforme et la recherche. *Argument*, 9 (1), 35-48.
- Baillargeon, N. (2008). De bien fragiles assises : le constructivisme radical. Dans R. Comeau et J. Lavallée (dir.), *Contre la réforme pédagogique* (59-84). Montréal : VLB.
- Baillargeon, N. (2009). *Contre la réforme. La dérive idéologique du système d'éducation québécois*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Bayard, P. (2007). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* Paris : Éditions de Minuit.
- Beckett, K. S. (2011). R. S. Peters and the concept of Education. *Educational Theory* 61 (3), 239-255.
- Bergeron, B. S. What does the Term Whole Language Mean? Constructing a Definition from Literature. *Journal of Reading Behavior*, 22 (4), 301-326.
- Besse, J.-M. (1982). *Ovide Decroly : psychologue et éducateur*. Toulouse : Privat.

- Bettelheim, B. (1983 [1981]). *La lecture et l'enfant*. Paris : Robert Laffont.
- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). *Échec scolaire et Réforme éducative*. Québec : Presses de l'université Laval.
- Boutin, G. (2007). De la réforme de l'éducation au « renouveau pédagogique » : un parcours chaotique et inquiétant. *Argument*, 9 (1), 49-61.
- Boutin, G. (2008). La relation « maître-élève » au cœur des réformes scolaires : quelques éléments de réflexion. Dans R. Comeau et J. Lavallée (dir.), *Contre la réforme pédagogique* (85-100). Montréal : VLB.
- Boutin, G. et Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Cambron-Goulet, M. (2012). *Les critiques et les pratiques de l'oralité et de l'écriture dans la tradition philosophique grecque de l'Antiquité*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.
- Chall, J. (1967). *Learning to Read the Great Debate*. New York : McGraw Hill.
- Chall, J. (1996 [1967]). *Learning to Read the Great Debate*. New York : Harcourt Brace, College Publishers.
- Chartier, A.-M. (2015). *L'école et la lecture obligatoire*. Paris : Éditions Retz.
- Chartier, A.-M. et Hébrard, J. (2000). *Discours sur la lecture (1880-2000)*. Paris : BPI-Centre Pompidou/Librairie Arthème Fayard.
- Chatelain, F. et Cousinet, R. (1966). *Initiation à l'éducation nouvelle*. Paris : Les Cahiers de l'Enfance et Montréal : Éducation Nouvelle.
- Corbo, C. (2016). Le rapport Parent. Une longue préparation et un héritage durable. In P. Doray, et C. Lessard, *50 ans d'éducation au Québec (13-22)*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Cowen, J. E. (2003). *A Balanced Approach to Beginning Reading Instruction*. Newark : International Reading Association.
- Deauviau, J., Reichstadt, J. et Terrail, J.-P. (2015). *Enseigner efficacement la lecture*. Paris : Odile Jacob.
- Dehaeme, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris : Odile Jacob.
- Desrochers, A. (2009). *Apprendre à lire à l'âge adulte*. Sudbury : Centre FORA.

- Desrosiers, H., Nanhou, V., Ducharme, A., Cloutier-Villeneuve, L., Gauthier, M.-A. et Labrie, M.-P. (2015). Les compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements technologiques : des clefs pour relever les défis du XXI^e siècle. Rapport québécois du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA), Québec, Institut de la statistique du Québec, récupéré sur le site de l'ISQ www.stat.gouv.qc.ca
- Dewey, J. (2009 [1916]). *Democracy and Education*. New York : Feather Trail Press.
- Dewey, J. (1997 [1938]). *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- Dumont, F. (1997). Récit d'une émigration. Montréal : Boréal.
- Ehri, L. C. (1998). Research on Learning to Read and Spell: A Personal-Historical Perspective, *Scientific Studies of Reading*, 2 (2), 97-114.
- Forest, M., Ouimet, M. (1966 [1935]). *Mon premier livre de lecture*. [Manuel de l'élève] Montréal : Granger Frères.
- Foucambert, J., Proux, M. et Violet, M. (1981). *Comment les enfants apprennent à lire*. Présentation traduction et adaptation de F. Smith (1973), *Psycholinguistics and Reading*. Montréal : France-Amérique.
- Gagné, G. (2008). Le virage du succès. Sociologie d'une opération. Dans R. Comeau et J. Lavallée (dir.), *Contre la réforme pédagogique* (29-58). Montréal : VLB.
- Gagnon, N. (2001). *Un dérapage didactique, comment on a cessé d'enseigner le français aux adolescents*. Montréal : Stanké.
- Gagnon, N. (2007). Libérez-nous des pédagogues. *Argument*, 9 (1), 11-17.
- Gagnon, S. (1999). *De l'oralité à l'écriture, Le manuel de français à l'école primaire, 1830-1900*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Garcia, S. (2013). *À l'école des dyslexiques, Naturaliser ou combattre l'échec scolaire ?* Paris : La Découverte.
- Gardner, H. (1993). *Histoire de la révolution cognitive*. Paris : Payot
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Éditions Guérin.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2015). Passer du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage. Les effets néfastes d'un slogan ! *Les actes de la recherche* 7, 239-271.

- Giacomo M. (1975). La politique à propos des langues régionales : cadre historique. *Langue française* 25, 12-28.
- Giasson, J. (1991). *La compréhension en lecture*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Giasson, J. et Thériault, J. (1983). *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Montréal : Ville-Marie.
- Goodman, K. S. (1973 [1968]). *The Psycholinguistic Nature of the Reading Process*. Détroit : Wayne State University Press.
- Goodman, K. S. (1967). Reading : A Psycholinguistic Guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6 (4), 126-135.
- Goodman, K. S. (1970). Universaux psycholinguistiques et processus de lecture. In F. Smith (1973). *Psycholinguistics and reading*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Goodman, K. S. (1989 [1986]). *Le pourquoi et le comment du langage intégré*. Richmond Hill : Scholastic-TAB Publications.
- Goody, J. (1968) (dir.). *Literacy in traditional societies*. Boston : Cambridge University Press.
- Goody, J. et Watt, I. (1968). Consequences of literacy, in J. Goody (dir.) *Literacy in Traditional Societies*. Boston : Cambridge University Press.
- Gough, P. Hoover, W. A. et Peterson, C. L. (1990). *Some Observations on a Simple View of Reading*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation (1969). *Programme-cadre de français*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (1979). *Programme d'étude, primaire, français*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (1993). *Programme d'études, le Français, enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'éducation et de la science.
- Gouvernement du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire, Enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'éducation.

- Gouvernement du Québec (2006). *L'approbation du matériel didactique*. Québec : Ministère de l'éducation. Récupéré sur le site du Ministère de l'éducation : <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/lapprobation-du-materiel-didactique/pubLang/0/>
- Gouvernement du Québec (2009). *Progression des apprentissages au primaire Français, langue d'enseignement*. Québec : Ministère de l'éducation. Récupéré sur le site du Ministère de l'éducation : <http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/>
- Gray, W. (1956). *The teaching of reading and writing, An international survey*. Paris: UNESCO/ Glenview : Scott, Foresman and company.
- Haenggeli-Jenni, B. (2011). *Pour l'Ère Nouvelle : une revue-carrefour entre science et militance(1922-1940)*. Thèse de doctorat : Université de Genève.
- Hergenhahn, B.R. (1992 [1986]). *An Introduction to the History of Psychology*. Pacific Grove : Brooks/Cole.
- Hirst, P.H. (1973). What is Teaching? In R.S. Peters (dir). *The philosophy of Education* (163-177). Londres : Oxford University Press. [1971 *Journal of Curriculum Studies*, 3(1), 5-18].
- Hofstetter, R. (2010). *Genève, creuset des sciences de l'éducation*. Genève : Librairie Droz.
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (dir.) (2006a). *Passion, Fusion, Tension, Éducation nouvelle et Sciences de l'éducation*. Berne : Éditions Peter Lang.
- Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (2006b). Éducation nouvelle et Sciences de l'éducation. Dans R. Hofstetter, et B. Schneuwly (dir.), *Passion, Fusion, Tension, Éducation nouvelle et Sciences de l'éducation* (18-34). Berne : Éditions Peter Lang.
- Hoover, W. A., Gough, P. B. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal*, 2, 126-160. Netherlands : Kluwers Academic Publishers.
- Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I. Parent, S. et Pagani S. (2013). *Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans* Bulletin statistique de l'éducation.
- Kim, J. S. (2008). Research and the reading wars. In: F. M. Hess. *When Research Matters : How Scholarship Influences Education Policy* (89-111). Cambridge, MA : Harvard Education Press.

- Krick, G., Reichstad, J. et Terrail J.-P. (2007). *Apprendre à lire. La querelle des méthodes*. Paris : Gallimard.
- Labaree, D. F. (2006). Progressisme, écoles et *Education schools*, Une romance américaine. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Passion, Fusion, Tension, Éducation nouvelle et Sciences de l'éducation* (305-324). Berne : Éditions Peter Lang.
- Lahire, B. (1999). *L'invention de l'illettrisme*. Paris : La Découverte.
- Laplante, L., Brodeur, M., Chapleau, N., Desrochers, A., Fejzo, A. Gagné, A., Godard, L., Mercier, J. (2016). *Écrire, une compétence qui se construit. Effet du modèle d'intervention à trois paliers sur la prévention des difficultés d'apprentissage de l'écriture et de la lecture chez les élèves de maternelle et du 1er cycle du primaire issus de milieux défavorisés*. Rapport de recherche scientifique et annexes afférentes remis au Fonds québécois de recherche Société et Culture, dans le cadre de l'action concertée. Programme de recherche sur l'écriture 2012-2015. Montréal.
- Lebrun, M. (2006). Du déchiffrage à la compréhension, 180 ans de méthodes et de manuels de lecture. Dans P. Aubin, *300 ans de manuels scolaires au Québec*. Québec : Les Presses de l'université Laval.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris – Montréal : Larousse.
- Matasci, D (2015). *L'école républicaine et l'étranger : Une histoire internationale des réformes scolaires en France. 1870-1914*. Nouvelle édition [en ligne]. Lyon : ENS Éditions.
- Morais, J. (1994). *L'art de lire*. Paris : Odile Jacob.
- Morais, J. (2016). *Lire, écrire et être libre*. Paris : Odile Jacob.
- Morissette, R. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal : Éditions Chenelière McGraw-Hill.
- National Reading Panel (2000). Report of the National Reading Panel. *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups* (NIH Publication No. 00-4754). National Institute of Child Health and Human Development. Washington, DC : U.S. Government printing Office. Récupéré sur le site : <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/report>.
- Observatoire national de la lecture (ONL) (1998). *Apprendre à lire*. Paris : Odile Jacob/CNDP.

- OCDE (2012). *Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology-Rich Environments: Framework for the OECD Survey of Adult Skills*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264128859-en>.
- Offenstadt, N. (2017). *L'historiographie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ong, W. J. (2002). *Orality and Literacy*. New York et Londres : Routledge.
- Pennac, D. (1992). *Comme un Roman*. Paris : Gallimard.
- Peters, R. S. (1966). *Ethics and Education*. Londres : George Allen and Unwin.
- Peters, R.S. (1973). *The philosophy of Education*. Londres : Oxford University Press.
- Peters, R.S. (1973). Aims of Education — A Conceptual Inquiry. Dans R.S. Peters (dir). *The philosophy of Education*. Londres : Oxford University Press.
- Pierre, R. (1985). Maman... Qu'est-ce que ça veut dire ? *Québec français*, 58, 40-45.
- Pierre, R. (1991). De l'alphabétisation à la littératie : pour une réforme en profondeur de l'enseignement. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 28 (2), 151-186.
- Pierre, R. (1994). Savoir lire aujourd'hui : de la définition à l'évaluation du savoir-lire. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond, *Évaluer le savoir-lire* (275-317). Montréal : Éditions Logiques.
- Pierre, R. (2000). Prévenir l'illettrisme : la responsabilité de l'école du 21^e siècle. Dans Mehram Ebrahimi (dir.) *La mondialisation de l'ignorance* (69-88). Montréal : Isabelle Quentin.
- Pierre, R. (2003a). L'enseignement de la lecture au Québec de 1980 à 2000 : fondements historiques, épistémologiques et scientifiques, *Revue des sciences de l'éducation* 29 (1), 3-35.
- Pierre, R. (2003b). Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques, *Revue Française de Linguistique Appliquée* 8 (1), 121-137.
- Pierre, R. (2008). Entre ignorance et incompetence : une réforme virtuelle. Dans R. Comeau et J. Lavallée (dir.), *Contre la réforme pédagogique* (219-250). Montréal : VLB.
- Popkewitz, T. (2006). The idea of science as planning was not planned, A historical note about American pedagogical sciences as (re)making society an individuality. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Passion, Fusion, Tension, Éducation nouvelle et Sciences de l'éducation* (143-168). Berne : Peter Lang.

- Pressley, M. (2006). *Reading Instruction that works, The case for balanced teaching* (3^e éd.). New York: The Guilford Press.
- Pressley, M. et Allington, R. L. (2014 [1998]). *Reading Instruction that works, The case for balanced teaching* (4^e éd.). New York : The Guilford Press.
- Reboul, O. (1980) *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : PUF.
- Sartre, J.-P. 1948. Pourquoi écrire ? dans *Qu'est-ce que la littérature ?* Paris: Gallimard.
- Scheffler, I. (1960). The Concept of Teaching. In C. J. B. Macmillan et T. Nelson, *Concepts of Teaching* (1968) (17-27). Chicago : Rand McNally.
- Scheffler, I. (2003) *Le langage de l'éducation*. Paris : Klincksieck. [traduit de Scheffler (1989) *The Language of Education*. New York: Charles C. Thomas Pub. Ltd.].
- Scribner, S. et Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Smith, F. (1994 [1971]) *Understanding Reading*. New York : Laurence Erlbaum. Associates.
- Smith, F. (1973). *Psycholinguistics and reading*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Smith, F. (2007). *Reading FAQ, Expert Answers to Frequently Asked Questions*. New York : Teachers College Press.
- Snow, C., Barnes, Chandler, Goodman et Hemphill (1991). *Unfulfilled expectations, Home and School Influences on Literacy*. Cambridge MA : Harvard University Press.
- Snow, C. E., Burns, M. S. et Griffin, P. (dir.) (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington : National Academy Press.
- Stahl, S.A. et Miller, P.D. (1989). Whole Language and Language Experience Approaches for Beginning Reading : A Quantitative Research Synthesis. *Review of Educational Research*, 59 (1), 87-116.
- Stanovich, K.E. (1980). Toward an Interactive – Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency. In K.E. Stanovich (2000). *Progress in Understanding Reading*. New York, Londres : Guilford Press.

- Stanovich, K.E. (1993). Romance and Reality. *The Reading Teacher*, 47 (4), 280–291.
In K.E. Stanovich, (2000). *Progress in Understanding Reading*. New York, London : The Guilford Press.
- Stanovich, K.E. (1998). Twenty-Five Years of Research on the Reading Process : The Grand Synthesis and What It Means for Our Field. In K.E. Stanovich, (2000). *Progress in Understanding Reading*. New York, London : The Guilford Press.
- Stanovich, K.E. (2000). *Progress in Understanding Reading*. New York, London: The Guilford Press.
- Stanovich, K.E. et Stanovich P. J. (2003). How Research Might Inform the Debate about Early Reading Acquisition. Dans J. Oakhill et R. Beard (dir.). *Reading Development and the Teaching of Reading*. Oxford, New York : Blackwell Publishers.
- Strickland, D et Cullinan, B. (1991). Postface. Dans M. J. Adams, *Beginning to Read, Thinking and Learning about Print* (425-433). Boston : Mit Press.
- Stubbs, M. (1980). *Language and Literacy The Sociolinguistics of Reading and Writing*. London, Boston and Henley: Routledge et Kegan Paul.
- Tardif, J. (1998). La construction des connaissances. Les pratiques pédagogiques. *Pédagogie collégiale*, 11(3).
- Terrail, J.-P. (2002) *De l'inégalité scolaire*. Paris : La Dispute.
- Terrail, J.-P. (2006) La syllabique est-elle réactionnaire ? *Revue du MAUSS*, 2006 (28), 128-143.
- Tremblay, M. (1994). *Un ange cornu avec des ailes de tôle*. Montréal : Leméac / Actes Sud.
- Tunmer, W. E. et Chapman, J.W. (2012). The Simple View of Reading Redux : Vocabulary Knowledge and the Independent Components Hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 45(5), 453–466.
- West R. F. et Stanovich, K.E. (1978). Automatic Contextual Facilitation in Readers of Three Ages. In K.E. Stanovich (2000). *Progress in Understanding Reading*. New York, Londres : Guilford Press.
- Zask, J. (2001). L'élève et le citoyen, d'après John Dewey. *Le Télémaque* (20), 53-64.