

Caractères

Une revue de l'Association belge pour la lecture (section francophone) – ASBL

N°9 4/2002

Apprendre à lire dans les textes

Éditorial

Pour que les arbres ne cachent plus la forêt
Serge Terwagne

Articles

6

Apprendre les sons, oui mais comment? Pour un apprentissage intégré du code

Diane Lapp, James Flood

Traduction : Patricia Schillings et Serge Terwagne

14

Travailler les compétences de lecture-écriture au cycle 5-8 ans à travers des genres de textes diversifiés

Alexia Forget, Marie-Claire Nyssen

24

Lire pour décrocher la lune

Marisa Botti, Christel Derydt

e

34

Apprendre à lire avec des livres de jeunesse ?

Eliane Fijalkow

Siège social :
Quai de la Batte, 2/52, 4500 HUY
Ablf@skynet.be

Ablf

Fondée en 1974 par
 Jean Burion

ADMINISTRATEURS 2000-2003

Jean Husson
 André Joachim
 Jean-Paul Jugnon
 Annette Lafontaine
 Dominique Lafontaine
 Marie-Claire Nyssen
 Anne Schillings
 Patricia Schillings
 Chantal Stouffs
 Serge Terwagne
 Marianne Vanesse
 Sabine Vanhulle

BUREAU

PRÉSIDENT
 Serge Terwagne

PRÉSIDENT HONORAIRE
 Jean Husson

VICE-PRÉSIDENTE
 Sabine Vanhulle

TRÉSORIÈRE
 Marianne Vanesse

SECRÉTAIRE
 Annette Lafontaine

La revue **Caractères** publie des articles pratiques (didactique de la lecture – écriture) destinés aux enseignants et formateurs d'enseignants, du fondamental au supérieur, ainsi qu'aux animateurs et formateurs spécialisés dans le domaine de l'alphabétisation et de l'éducation permanente des adultes. La revue publie également des articles de type scientifique : résultats de recherches récentes dans le domaine concerné ; articles exploratoires et théoriques ; débats et perspectives pour la recherche. Elle se veut ouverte aux débats et à l'expression d'idées et de propositions pour le développement d'une pédagogie de la langue écrite qui s'adresse au plus grand nombre, en milieu scolaire et extrascolaire. Les articles publiés dans **Caractères** ne reflètent pas nécessairement les opinions ou les options théoriques des responsables de l'Association ni de ses lecteurs. Les différentes contributions sont le fait de chercheurs, formateurs, enseignants, animateurs qui développent effectivement des outils, des activités, ou participent à des recherches sur la langue écrite, son enseignement et son apprentissage. Dans ce sens, les seuls textes d'opinions, s'ils ne sont pas étayés par une implication effective dans le domaine, ne peuvent être pris en considération par le comité de rédaction de la revue.

MANUSCRITS

Les contributions proposées seront d'une longueur de 15 pages maximum (notes, tableaux, et bibliographie inclus). Elles peuvent avoir fait l'objet d'une publication antérieure. Elles sont adressées au siège social de l'Ablf en trois exemplaires, accompagnées d'un résumé d'une longueur de 10 à 20 lignes, ainsi que d'une proposition de " chapeau " d'une ou deux phrases. Tous les articles soumis reçoivent dans les trois mois une réponse pour leur publication. En cas d'acceptation, une version du texte en *Word* au format doc ou rtf devra être fournie par les auteurs. Les manuscrits ne sont pas renvoyés. La rédaction se réserve le droit d'ajouter ou de modifier le chapeau et des intertitres à l'article proposé.

DROITS DE RÉIMPRESSION ET DE PHOTOCOPIES

Toute réimpression d'article paru initialement dans **Caractères** devra recevoir l'autorisation préalable de l'Ablf et sera faite aux conditions qu'elle fixera. Les traductions d'articles repris des publications de l'International Reading Association restent sous copyright de l'IRA, et leur réimpression doit donc recevoir la double autorisation de l'IRA et de l'Ablf. Les membres de l'Ablf peuvent photocopier les articles de la revue en nombre limité à des fins d'enseignement, avec mention bibliographique précise.



Adhésions 2002

1. Formule de base : 15 €
2. Formule " soutien à l'ABLF " : 20 €
3. Formule " hors Belgique " : 20 €

L'adhésion 2002 à l'ABLF donne droit à la réception des numéros prévus pour l'année.

Virements ou versements au compte bancaire
 360-1006781-24
 A B L F asbl, rue des Houillères, 78
 5300 Seilles

Pour l'étranger, code bancaire S.W.I.F.T : BB RU BE BB 400
 Banque BBL – Siège : 5300 Andenne

Éditorial

Pour que les arbres ne cachent plus la forêt

C'était à parier. Après l'annonce des résultats de l'enquête OCDE sur le niveau de lecture de nos adolescents¹, il s'est trouvé des gens apparemment fort sérieux pour réentonner le bon vieux couplet «Tout ça c'est la faute à la globale», avec remise au goût du jour genre «Tout ça c'est la faute à la fonctionnelle idéovisuelle». Et nos docteurs Diafoirus (cf. le numéro de fin mai du *Ligueur*) de dépeindre un état cauchemardesque de nos classes de 1^{ère} année primaire où règneraient désormais en maître ces méthodes sataniques avec le soutien des socles de compétences, des programmes, d'un grand nombre d'inspecteurs et de divers autres complices, dans un complot qui mettrait «sous le boisseau» les résultats de «la Recherche» Fichtre... Il se pourrait même que l'ABLF soit accusée bientôt de conduire le sabbat! Prenons donc les devants et faisons-nous donc, en quelque sorte, l'avocat du diable en examinant en détail ces étonnantes allégations.

- ❖ Existe-t-il une «méthode fonctionnelle»? Il est dramatique, sinon malhonnête, que des gens apparemment sérieux, se réclamant même parfois de la «science», fassent et entretiennent systématiquement la confusion entre «approche fonctionnelle» et «méthode idéovisuelle». L'approche fonctionnelle est une approche qui amène les enfants à lire et à écrire des textes qui ont différentes fonctions... C'est une approche et non une méthode, car on peut très bien apprendre à lire et écrire «fonctionnellement» (pour le sens, donc) sans pratiquer la méthode idéovisuelle, qui est une méthode ne recourant jamais aux sons.
- ❖ La méthode idéovisuelle est-elle en passe d'envahir notre horizon pédagogique? Elle a connu, c'est vrai, quelque faveur dans quelques rares circonscriptions, surtout entre les années 86 et 92, sous l'influence de Jean Foucambert, mais son aire de diffusion n'a jamais été très importante et la plupart des enseignants qui s'y sont essayés ont eu vite fait de revenir à des pratiques moins risquées... quitte, malheureusement, à en revenir souvent aussi à des pratiques trop déchiffreuses. Car *c'est un fait*, les méthodes d'apprentissage pratiquées dans l'immense majorité des classes de la Communauté française, tous réseaux confondus, sont massivement traditionnelles, et même hyper traditionnelles! 90% des enseignants de 1^{ère} année, en effet, fondent tout leur enseignement sur un apprentissage systématique des correspondances lettres-sons. Comptons quelque 8 à 10% d'enseignants qui ont adopté une méthode d'inspiration globaliste... S'il existe en Belgique francophone 2% de classes pratiquant *vraiment* la méthode idéovisuelle, nous voulons bien être condamnés pour sorcellerie. Quoi qu'il en soit, il est réellement stupide, dans ces conditions, de faire porter à cette méthode le chapeau de tous nos déboires...
- ❖ Les «socles» et les programmes promeuvent-ils clairement la «méthode fonctionnelle»? Il est vrai que *l'approche* fonctionnelle constitue l'ossature des «socles de compétence» et des programmes actuels en Belgique francophone... Mais – toujours cet amalgame – il est tout simplement faux de dire qu'ils promeuvent la méthode idéovisuelle. D'abord parce que les «socles» sont valables pour tous les réseaux et s'interdisent par là même de parler de «méthodes», ensuite parce que les programmes défendent une approche intégrée (son et sens) de la lecture - il suffit de les lire pour s'en rendre compte tout de suite...

¹ On se reportera à notre n°7 du mois de mars de cette année, entièrement consacré à l'analyse de ces résultats.

- ❖ Allons-nous donc nier qu'il existe encore ça et là des enfants qui ont à subir les affres d'un enseignement idéovisuel? Non, bien sûr, nous en avons nous-mêmes rencontrés. Mais pour une de ces victimes, combien trouve-t-on d'enfants qui, dans des classes traditionnelles, sont largués dès le mois de novembre parce qu'ils ne parviennent pas à suivre le programme systématique d'étude des sons, ou qui finiront leur année en ânonnant sans rien comprendre à ce qu'ils «lisent»? Pourquoi diable ne pas parler de tous ces cas, statistiquement bien plus courants? Les logopèdes interviewés par *le Ligueur* nous livrent implicitement la clé du mystère: ces échecs-là seraient en quelque sorte «normaux», c'est-à-dire classables comme autant de cas de dyslexie... tandis que les autres, eux, à ne pas entrer dans les cadres conceptuels de ces logopèdes, ne peuvent être qu'un... scandale. Il est évident que pour nous, les deux situations sont aussi scandaleuses l'une que l'autre, et la première plus que la seconde parce que bien plus courante, et nous ne sommes pas prêts à accepter sans sourciller de reporter la responsabilité de tous les échecs des méthodes traditionnelles sur de prétendues «dyslexies».
- ❖ Et la «recherche mise sous le boisseau», me direz-vous? Quid de ces recherches comparatives qui auraient montré l'avantage de l'enseignement systématique des correspondances sur les méthodes «nouvelles», axées sur le sens? Quid des recherches sur la conscience phonologique qui auraient montré qu'il s'agit du facteur le plus déterminant dans l'apprentissage de la lecture?

Entre 1910 et 1967, il y a eu plus d'une cinquantaine de recherches comparatives sur une grande diversité de méthodes, mais ces recherches n'ont jamais donné de résultats vraiment convergents. Et si nous arrêtons le décompte en 1967, c'est que ce type de recherche a pris un sérieux coup de vieux après celle de Bond et Dykstra². Cette étude a grande échelle, constituée en fait d'une collection de plus de 27 recherches, a permis de comparer les résultats des méthodes les plus couramment pratiquées aux Etats-Unis à l'époque: méthode synthétique (des correspondances lettres-sons), méthode globale, méthode linguistique (avec alphabet phonétique). À l'issue de cette étude, les auteurs se sont déclarés bien incapables d'identifier la «meilleure méthode». Leurs résultats, tout au contraire, leur ont permis de conclure que

Les enfants apprennent à lire grâce à une grande variété de méthodes et de matériaux... Aucune approche n'est à ce point supérieure aux autres qu'on puisse la considérer comme la meilleure et la seule qui mérite d'être utilisée.

Bond & Dykstra, 1967/1997, p. 416

Chaque fois qu'à l'instar de Bond et Dykstra, des chercheurs se sont donné la peine de faire une étude suffisamment extensive des différentes méthodes de lecture, ils ont dû constater qu'il y avait dans les résultats comparés **autant de différences entre les enseignants qui pratiquaient soi-disant la même méthode qu'entre les enseignants qui pratiquaient des méthodes différentes...** Bref, le contexte dans lequel la méthode est utilisée et la manière dont l'enseignant l'utilise sont au moins aussi importants que la méthode elle-même...

C'est la raison pour laquelle les chercheurs avisés ont renoncé aux études comparatives sur les méthodes pour s'intéresser plutôt à des recherches sur les **pratiques** des enseignants, de manière à identifier celles qui sont les plus efficaces. Et ces recherches donnent, effectivement, des résultats bien plus satisfaisants. Elles ont permis en effet de dégager un faisceau de pratiques qui favorisent la réussite des élèves dans leur apprentissage de la lecture. Voici la liste proposée récemment par Gambrell et al.³ dans une synthèse sur ces travaux.

² Bond, G.L., & Dykstra, R. (1997). The cooperative research program in first-grade reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 32, 348–427. (Première publication en 1967).

³ Gambrell, L.B., Morrow, L.M., Neuman, S.B., & Pressley, M. (1999). *Best practices in literacy instruction*. New York: Guilford.

**PRATIQUES FAVORISANT LA RÉUSSITE
DE L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE**

1. Apprendre à lire pour faire du sens, dans des situations où on lit pour le plaisir, pour s'informer, pour accomplir une tâche
2. Mener des projets permettant la construction de notions et de savoirs à partir de différents textes
3. Utiliser des textes, des œuvres de très grande qualité
4. Donner beaucoup de temps aux élèves pour qu'ils puissent lire en classe
5. Équilibrer activité de lecture et d'écriture
6. Équilibrer les interactions professeur-élèves et les interactions entre élèves
7. Travailler avec des petits groupes d'élèves (voire des individus) tandis que les autres lisent ou écrivent sur leurs lectures
8. Enseigner des stratégies de décodage et de compréhension qui encouragent la lecture autonome
9. Intégrer l'étude des sons et des mots dans la pratique signifiante de la lecture et de l'écriture
10. Utiliser différentes techniques d'évaluation pour piloter l'apprentissage des élèves.

Quelles leçons immédiates tirer d'un tel tableau ? Contentons-nous de n'en retenir ici que deux, directement liées au thème de ce numéro :

1. Constatons tout d'abord que la problématique des méthodes en tant que telles ne se retrouve véritablement que dans les points 8 et 9. La focalisation quasi exclusive sur cette problématique, si caractéristique des débats du siècle dernier, s'avère donc dangereusement réductrice : si nous voulons améliorer l'apprentissage initial de la lecture, il est essentiel de s'intéresser également à toute une série de paramètres pédagogiques, qui concernent aussi bien le type de pédagogie, le choix des matériaux, la gestion de classe et l'évaluation des élèves...
2. Il faut reconnaître que l'étude du code, comme celle des mots, constituent des paramètres indispensables dans l'apprentissage. Reste encore à voir comment on peut les « intégrer dans la pratique signifiante de la lecture et de l'écriture ».

En proposant ce numéro sur la manière dont on peut « apprendre à lire dans les textes » en prenant en compte une bonne partie des paramètres de notre liste, nous espérons montrer comment on peut dépasser l'habituel strabisme des méthodes, pour qu'au-delà des arbres, on puisse enfin apercevoir la forêt.

Serge Terwagne
Président de l'ABLF