

LA « SCIENCE DE LA LECTURE » N'APPARTIENT À PERSONNE

PAR LUCY CALKINS

Traduction : Anne Thériault Révision : Martin Lépine Adaptation : Martine Arpin

On m'a demandé de répondre aux tenants de l'approche phonique¹ qui s'approprient le champ de la « science de la lecture ». Je tiens à souligner que la science, et ce peu importe le domaine, n'appartient à aucun groupe en particulier. Moults données mettent en évidence l'importance de la lecture à voix haute, de la compréhension, de l'écriture, d'un bon apprentissage du langage oral, de l'accent mis sur la mentalité de croissance², ainsi que de plusieurs autres composantes d'un bon enseignement. Et, oui, l'approche phonique systématique et explicite fait partie de ces composantes d'un bon enseignement.

Cet exposé sera long et détaillé, et je m'excuse à l'avance. L'enjeu est tellement complexe que je ne connais aucune autre façon de l'aborder.

DE QUOI EST-IL QUESTION ?

À mon avis, en grande partie, ce qu'avancent les tenants de l'approche phonique est fondé, et nous devons tirer parti de leur important coup de semonce. Je crois également que les différences d'opinions entre les adeptes de l'approche phonique et les adeptes d'une littératie équilibrée sont moins nombreuses et plus nuancées que certains veulent nous le faire croire. Il ne fait pas de doute que l'approche phonique est essentielle à l'apprentissage de la lecture, et la recherche nous indique clairement qu'il est préférable que son enseignement soit systématique plutôt qu'aléatoire. Toutefois, ce serait une erreur de revenir à l'époque, pas si lointaine, où l'approche phonique était enseignée aux dépens de la lecture et de l'écriture.

Le nouvel engouement pour l'approche phonique s'accompagne d'un nouvel intérêt pour la dyslexie. Ce trouble d'apprentissage spécifique de la lecture est bien réel : les spécialistes du cerveau du *Child Mind Institute* indiquent qu'il touche entre cinq et quinze pour cent de la population. Les enseignants du primaire doivent absolument être alertes à ce propos et un soutien particulier devrait être offert aux enfants qui en sont atteints.

¹ Note de l'adaptation : Le terme anglophone *phonics* est habituellement traduit dans la littérature scientifique par celui d'*approche phonique*. Il s'agit d'une forme d'enseignement qui permet à l'élève de comprendre et d'utiliser le principe alphabétique. En d'autres mots, l'apprenant apprend à utiliser les apprentissages qu'il fait en conscience phonologique et phonémique (oral) avec le support visuel des lettres. Les élèves apprennent quels sont les liens qui existent entre les phonèmes et les graphèmes et à utiliser ces informations pour identifier des mots. L'approche privilégiée par le TCRWP est l'approche systématique et explicite : le but de l'approche phonétique est alors de supporter les apprentissages en lecture et en écriture. L'enseignement suit une séquence planifiée et intentionnelle basée sur la recherche. En simultanément, les élèves développent leur conscience phonologique et phonémique (à l'oral, segmenter des mots en phonèmes, à fusionner des phonèmes en partie de mots et en mots, à jouer avec le rythme et la langue), et le principe alphabétique (nom des lettres, leurs sons et leur formation). Ils sont immergés dans les concepts de l'écrit. Ils apprennent les rimes et les digraphes, étudient les sons, etc. À travers cela, ils apprennent des mots fréquents. Cet enseignement est un mélange de savoirs, aptitudes et stratégies, dont le but est de mieux apprendre à lire et à écrire. (Sources : *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture*, Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation et *A Guide to the Phonics Units of Study*, Teachers College Reading and Writing Project, Heinemann).

² Growth mindset.

Cependant, la reconnaissance du fait que certains enfants ont besoin d'une approche multisensorielle et structurée pour accéder aux concepts de l'écrit, bien qu'importante, est maintenant utilisée pour remettre l'accent sur l'approche phonique, popularisée par *Reading first*³ aux dépens de tout le reste, et c'est ce que je remets en question.

Comme je l'expliquerai, cette méthode a effectivement été testée aux États-Unis (l'expérience de *Reading First* a duré plusieurs années et a coûté des milliards de dollars) et les résultats ont été concluants. Oui, les enfants ont besoin de l'approche phonique, mais même aux premiers niveaux scolaires, son enseignement doit se faire de concert avec un enseignement rigoureux de la compréhension, de la fluidité, de l'écriture et du vocabulaire, et les appuyer.

LES CONTENUS DE L'APPROCHE PHONIQUE DOIVENT-ILS ÊTRE ENSEIGNÉS EXPLICITEMENT ?

Il est vrai que les jeunes enfants ont besoin d'un enseignement explicite du système graphophonétique, soit le lien entre le langage parlé, qu'ils connaissent déjà à leur arrivée à l'école, et l'alphabet, que certains ignorent encore lorsqu'ils commencent leur scolarité. Ils ont besoin qu'on leur enseigne toutes les façons dont les 26 lettres sont combinées pour former des mots. Comme les êtres humains sont « programmés » pour apprendre le langage parlé, les bébés, une fois immergés dans un univers de paroles, apprendront à parler couramment et à comprendre le langage sans avoir à recevoir un enseignement explicite. Cela ne s'applique pas à la lecture et à l'écriture. L'immersion dans une mer de livres ne suffit pas.

Bien qu'habituellement, les enfants arrivent à l'école en ayant déjà appris trois importants systèmes langagiers, soit le sens (la sémantique), la structure des phrases (la syntaxe) et les sons (la phonétique), ils ne connaissent pas le quatrième système langagier, essentiel à la lecture et à l'écriture : le système graphique, qui, en français, réfère à l'alphabet. Les jeunes enfants ont besoin d'un enseignement explicite sur les liens entre le langage parlé et nos 26 lettres ainsi que notre trentaine de sons distincts (variant selon les régions). Il faut se souvenir que le langage parlé existe depuis au moins des dizaines de milliers d'années, alors que le langage écrit a été inventé il n'y a de cela que quelques milliers d'années. En ce sens, la parole ressemble à la marche : elle est innée et instinctive. La lecture et l'écriture, elles, ressemblent à la conduite automobile. Il ne s'agit pas de réflexes naturels.

À ma connaissance, aucun système éducatif ne réfute le principe que l'enseignement explicite des composantes de l'approche phonique est un des fondements de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Le milieu de

³ Reading first est un programme américain visant à offrir des bourses aux écoles qui privilégient les approches efficaces pour l'apprentissage de la lecture, incluant la conscience phonologique, l'approche phonique, la fluidité, le vocabulaire et la compréhension (<https://www.scholastic.com/teachers/articles/teaching-content/overview-reading-first/>)

l'éducation comprend son lot de débats importants, mais personne ne devrait remettre en question le fait que les enfants doivent apprendre les composantes de l'approche phonique, et que l'enseignement de cette dernière devrait être planifié, systématique et basé sur les nombreuses recherches effectuées sur le sujet.

Pour ma part, j'appuie sans réserve, et depuis des décennies, le principe défendu par les intervenants dans le domaine de la science de la lecture, soit que les éléments de l'approche phonique doivent être explicitement enseignés. Certaines personnes ont fait valoir, avec raison, que le *Teachers College Reading and Writing Project (TCRWP)*, l'organisme que je dirige, n'a publié que tout récemment son propre programme de l'enseignement de l'approche phonique. Même si cela est vrai, nous avons cependant toujours clairement expliqué aux districts avec lesquels nous travaillons qu'ils devaient adopter une approche systématique et basée sur la recherche pour enseigner les éléments de l'approche phonique. Mes collègues et moi avons conçu notre propre programme parce que, selon nous, les enseignants et les élèves méritaient de pouvoir aborder l'approche phonique d'une manière qui favoriserait un fort engagement de la part de l'élève (et de l'enseignant). Il importe de noter qu'il y a un aspect scientifique à cet engagement. Il n'y a pas que le gros bon sens, mais aussi la recherche scientifique, qui nous disent que les apprenants engagés se servent de toutes leurs habiletés et stratégies avec plus de persistance et d'effort, et, donc, apprennent davantage. Mes collègues et moi avons également décidé de concevoir notre propre programme pour l'approche phonique parce que nous savons qu'il est essentiel d'enseigner explicitement les transferts entre les concepts de l'approche phonique, la lecture et, surtout, l'écriture. Les écoles qui collaborent avec nous désiraient que nous aidions leurs enseignants à enseigner des éléments de l'approche phonique de manière à ce qu'il y ait une cohésion avec leur programme de lecture et d'écriture, permettant ainsi les transferts de l'une à l'autre de ces disciplines.

Il est évident, pour nous, que les enfants ne devraient pas uniquement étudier les composantes de l'approche phonique, mais aussi *les utiliser* quotidiennement, souvent. Dans les écoles où intervient le TCRWP, tous les enfants participent chaque jour à un atelier d'écriture. Ces ateliers pourraient également être appelés des ateliers de phonique, étant donné que chaque minute consacrée à l'écriture est également consacrée à l'approche phonique. Quand les enseignants enseignant les composantes de l'approche phonique de manière à ce qu'elles soit transférables aux ateliers d'écriture, ils le font en disant à leurs jeunes auteurs, par exemple : « Assure-toi de bien montrer qu'il s'agit du son "jjjj" », « Assure-toi qu'il y a une voyelle dans chacune des syllabes ! » ou « N'oublie pas que "ent" ne fait pas le son "en" lorsqu'il est à la fin d'un verbe ». En première année, les jeunes auteurs reconnaissent que, s'ils ont écrit *magice* au lieu de *magique*, ils doivent corriger quelque chose, parce que la lettre *c* fait le son *sss* lorsqu'il est placé devant les lettres *e* ou *i*. Cet apprentissage ne peut se faire qu'à la suite d'un enseignement. Enseigner aux élèves de première année à penser aux différents sons que peut faire une consonne dans les syllabes du mot qu'ils écrivent est un travail important et excitant. Selon moi, la mise sur pied d'un atelier d'écriture dans les classes de la maternelle à la deuxième année est une des clés de la réussite des écoles affiliées au TCRWP.

Il est tout aussi important que les enfants se servent de l'approche phonique pour lire, ce qui signifie que devant une phrase comme « J'ai monté mon cheval et je suis parti. », si l'un d'eux lit *poney* plutôt que *cheval*, on devrait lui dire « Vérifie les lettres » ou « Fais un autre essai », ou encore lui demander « Est-ce que cela semble correct ? » Il n'est pas dans l'intérêt des enfants que l'enseignant accepte le mot *poney* au lieu de *cheval*, ou encore qu'il dise à l'enfant « Saute par-dessus les mots difficiles » ou « Devine le mot et poursuis ta lecture ». Décoder les mots inconnus donne l'occasion aux enfants de mettre en pratique, en cours de lecture, les connaissances acquises lors de l'étude des concepts liés à l'approche phonique.

Quand un enfant arrive à un mot inconnu, ce qui est *véritablement* utile, c'est que son enseignant lui dise « Fais un essai », « Trouve quel est ce mot » ou « Émets une hypothèse en te basant sur toutes les sources d'information à ta disposition ». Comme cette dernière directive repose sur un vocabulaire pédagogique de niveau plutôt élevé pour un enfant de cinq ans qui peine à lire le mot *cheval*, certains enseignants diront « Devine », puis « Vérifie ».

Les adeptes de la « science de la lecture » décrivent le mot *devine* et ils n'ont pas tort sur ce point. Il serait plus sage, pour les enseignants, de dire « Fais un essai » plutôt que « Devine » étant donné que certains enfants se contentent, *effectivement*, de ne jeter qu'un simple coup d'œil au mot ou à l'image et de dire la première chose qui leur vient à l'esprit, en essayant de deviner, ce qui n'est ni le but visé ni le souhait des enseignants. Il est toujours important non seulement d'accompagner les enfants, mais aussi de leur enseigner des stratégies qu'ils pourront utiliser de manière autonome, parce que dans une classe de 30 élèves qui lisent tous en même temps, la plupart des enfants tomberont sur des mots complexes alors que leur enseignant sera occupé ailleurs. Il est donc crucial de leur faire comprendre qu'ils n'ont pas à interrompre leur lecture devant de tels mots ni à sauter par-dessus. Ils ne doivent pas figer devant ces mots et cesser de lire. L'important est de leur expliquer qu'ils ont des ressources à leur disposition et qu'ils peuvent s'en servir pour accroître leur endurance. Par exemple, ils peuvent regarder le mot inconnu, le diviser en parties et se demander « Ai-je déjà vu cette partie auparavant ? », pour ensuite se baser sur leurs connaissances des liens entre les lettres et les sons afin de décoder le mot. Ils peuvent également relire la phrase et se demander « Qu'est-ce que cela pourrait être ? », pour ensuite vérifier leur hypothèse en examinant les lettres du mot. Pour poursuivre avec le même exemple, si les enfants tombent sur le mot *magique*, ils peuvent prononcer les premiers sons, /m/, /a/, /g/, /i/ puis /q/, /u/ et /e/ ou encore, de façon plus utile, le regroupement de sons /que/. Il est important de montrer aux enfants à faire preuve de souplesse lorsqu'ils s'attaquent à des mots difficiles et à regrouper des lettres, une habileté qu'ils mettent mille fois en pratique lorsqu'ils écrivent.

QUEL EST LE RÔLE DES TROIS SYSTÈMES BASÉS SUR LES INDICES DU TEXTE ET DES TEXTES DÉCODABLES ?

Quand des journalistes ou d'autres personnes qui ne sont pas au fait de l'enseignement qui se donne en classe discutent des trois systèmes basés sur les indices du texte utilisés pour enseigner la lecture, à mon avis, ils font référence au fait que de nombreux enseignants évaluent leurs jeunes lecteurs en déterminant lesquels de ces trois systèmes utilise ou n'utilise pas le lecteur quand il arrive devant un mot inconnu. Toutefois, je ne connais personne qui nomme sa méthode d'enseignement de la lecture « les trois systèmes basés sur les indices du texte ». Cette expression est plutôt associée à une forme d'évaluation de la lecture appelée « analyse de méprises ». Dire que l'approche d'une école par rapport à la lecture est « basée sur les indices du texte » est réducteur, étant donné que la lecture fait appel à plusieurs autres notions : la fluidité, le vocabulaire, les connaissances antérieures, la conscience de la structure du texte, les habiletés liées à l'idée principale, à la synthèse, à l'interprétation, aux ressemblances et différences, à la pensée critique... entre autres choses.

Néanmoins, comme je l'ai déjà mentionné, nombre d'enseignants s'appuient sur les trois systèmes basés sur les indices du texte pour mener leurs évaluations informelles. Je ne doute pas qu'il soit utile de remarquer si l'enfant se sert de toutes les sources d'information disponibles lorsqu'il lit. Est-ce qu'il regarde toutes les lettres pour s'assurer que le mot qu'il prononce correspond à ce qui est écrit sur la page ? Si c'est le cas, il se fie au système graphique et à sa relation avec les sons⁴, ce qui est fondamental. Toutefois, s'il prononce le mot *poney* plutôt que *cheval*, un enseignant expérimenté saura qu'il se base sur le sens, ou la sémantique, plutôt que sur les lettres qui se trouvent sur la page, ce qui indique un gros problème. En outre, si l'enfant se fie trop à ses connaissances limitées de l'approche phonique et, à cause de cela, lit *cheveux* plutôt que *cheval* et se montre satisfait de la phrase « J'ai monté mon cheveux et je suis parti. », cela indique qu'il ne porte pas attention au sens, un problème tout aussi fréquent et important. Une bonne lecture nécessite le recours aux trois systèmes basés sur les indices du texte. À mesure que les lecteurs deviennent plus efficaces, ils dépendent moins des détails liés à l'approche phonique et se fient davantage à la reconnaissance des mots et au sens global.

Même si, à ma connaissance, « l'approche des trois systèmes basés sur les indices du texte » n'est pas une méthode d'enseignement de la lecture, il y a effectivement un moment au cours du processus de développement d'un lecteur où les livres que lisent les enfants sont majoritairement écrits de manière à les soutenir à l'aide de répétitions (ce qui les aide à s'appuyer sur la syntaxe) et d'images (ce qui les aide à se baser sur le sens). Lorsqu'il est dans un environnement stimulant et favorable, un enfant peut « lire » un livre où il est écrit « Je peux lire le journal » et « Je peux lire la recette », s'il se base sur le modèle répétitif du texte, sur les images et sur les premières lettres des mots. Je considère ces livres utiles. L'enfant est appelé à faire des approximations dans sa lecture. Cela rappelle l'expérience d'un cycliste qui se sert de roues stabilisatrices. Si ce type de soutien aide l'enfant, pendant son initiation à l'apprentissage de la lecture, à apprendre de ses multiples rencontres significatives avec les mots et, donc, à acquérir un vocabulaire de mots d'usage fréquent et à

⁴ Système ou indices graphophonétiques.

développer sa confiance à pouvoir lire, j'en perçois les avantages. Au bout du compte, reconnaître instantanément des mots est une composante essentielle du processus pour devenir un lecteur efficace. Toutefois, je crois également qu'il importe qu'un enfant ait un régime de lecture équilibré, incluant une variété de genres littéraires, d'auteurs, de formats de livres et, oui, de différents supports pour la lecture également. Selon moi, une bibliothèque ne contenant que des livres au contenu prévisible, surtout en l'absence d'ateliers d'écriture, n'offre pas aux enfants suffisamment d'occasions de mettre en pratique leurs connaissances de l'approche phonique. Plus tard, je discuterai de l'importance toute particulière de l'aide à apporter aux enfants présentant une dyslexie. Pour l'instant, je me contenterai de dire qu'habituellement, les livres au contenu très prévisible et présentant beaucoup d'images en soutien ne profitent pas à ces enfants. La dernière chose dont ils ont besoin est d'être encouragés à compenser leurs lacunes en se basant sur les images et le sens plutôt que sur les liens entre les lettres et les sons. Ils ont besoin de livres qui les aideront à se fier aux lettres sur la page et de comprendre que les apprentissages qu'ils font avec l'approche phonique leur sera profitable lorsqu'ils liront des textes continus. Les textes significatifs et en grande partie décodables sont donc tout particulièrement importants pour les enfants présentant une dyslexie.

Cependant, les textes décodables sont bénéfiques à tous les enfants dans les premiers stades de l'apprentissage de la lecture. Par exemple, dans le cadre des modules d'étude des composantes de l'approche phonique⁵, à la maternelle au début de l'hiver, les enseignants apprennent aux enfants à travailler avec des attaques⁶ et des rimes simples, de manière à ce qu'ils en arrivent à comprendre qu'ils peuvent ajouter un *m* à *ou* pour écrire le mot *mou*. On leur enseigne explicitement ce travail de manière à ce qu'ils puissent se baser sur de nombreuses rimes (*ou, on, an, omme...*) et plusieurs consonnes. On appelle souvent ces modèles des « familles de mots », et ils constituent d'excellents outils dont les élèves peuvent se servir lors de leurs lectures. Toutefois, si, au lieu de cela, les livres offerts aux élèves de maternelle comportent majoritairement du contenu comme « Je vois l'éléphant », « Je vois la girafe », alors le travail de lecture qu'effectuera l'enfant sera davantage soutenu par les images et la répétition que par l'approche phonique. Pour ces lecteurs débutants, les mots *éléphant* et *girafe* demeureront hors de leur portée, à moins qu'ils ne se basent sur les images. Lorsque les enfants liront des livres légèrement plus difficiles, ces derniers contiendront beaucoup de mots inconnus, mais accessibles auxquels ils pourront s'attaquer, mais pour un certain temps, différents livres présenteront des mots complexes que ces lecteurs ne pourront lire sans l'aide de l'image. Ils ne seront pas décodables.

Donc, pour les lecteurs émergents en tout début de parcours, il est vrai d'affirmer que les textes plus facilement décodables sont utiles. Les enfants tirent avantage à avoir des occasions de lire un livre où il est écrit : « Le lion monte dans le camion. » Mes collègues du TCRWP et moi pensons que les livres des premiers niveaux (surtout

⁵ Units of Study in phonics, Teachers College Reading and Writing Project, Heinemann, disponible en anglais seulement.

⁶ Dans une syllabe, l'attaque correspond à la première ou aux premières consonnes.

ceux des niveaux A à D) contenant beaucoup d'images et de répétitions ne devraient constituer qu'une partie du régime de lecture d'un enfant, et qu'il serait judicieux d'inclure divers textes décodables.

Ce n'est pas simple, par contre, parce que comme Wiley Blevins nous l'a rappelé, certains de ces textes décodables sont *tellement* axés sur la phonétique qu'ils ne contiennent pas de langage authentique et n'auront pas de sens pour un enfant. (Imaginez une phrase telle que « Le pou tout mou est sur le cou du fou. ») Ces textes n'aident pas l'enfant à se baser sur le sens autant que sur les concepts phoniques, et cela cause un gros problème si les lecteurs retiennent que, même s'ils lisent un texte correctement, ce dernier pourrait n'avoir toujours aucun sens, ce qui arrive souvent dans les textes très facilement décodables. Les enfants doivent apprendre à s'interroger quand un texte n'a pas de sens, afin qu'une telle perte de sens les amène à s'autocorriger. Blevins (2017) avance que les élèves bénéficient davantage des textes décodables qui ont quand même du sens. Comme il le dit, « Une histoire qui est décodable à 65 % et qui a du sens est un bien meilleur outil pédagogique qu'une histoire décodable à 80 %, mais qui est insensée » (Blevins, 2017, p. 160).

La solution consiste à donner aux élèves le temps de mettre en pratique leurs connaissances de l'approche phonique lorsqu'ils lisent divers livres de *décodabilités* variées. Je recommande depuis longtemps la ressource *Ready Readers*⁷, une collection de livres écrits par Elfrieda Hiebert. Les enseignants avec qui je travaille rédigent également des textes décodables avec les enfants dans le cadre des ateliers d'écriture et les ajoutent à leurs sacs de lecture.

LES ÉCOLES DEVRAIENT-ELLES METTRE DAVANTAGE L'ACCENT SUR L'APPROCHE PHONIQUE AUX DÉPENS DE TOUT LE RESTE ?

Il y a des raisons de s'alarmer de l'état de l'éducation aux États-Unis. Près de la moitié de nos enfants peinent à lire ; c'est alarmant. Récemment, l'American Library Association a demandé aux diplômés du secondaire s'ils liraient volontairement un livre après la remise de leur diplôme, et 80 % d'entre eux ont répondu non. C'est également alarmant. Les milléniaux américains sur le marché du travail comptent parmi les groupes les moins bien éduqués des pays industrialisés (Tucker, 2019).

L'éducation, aux États-Unis, comporte son lot de problèmes et de nombreuses mesures importantes et urgentes pour faire progresser les choses devraient être défendues. Si vous me demandez « Est-ce que mettre l'accent sur le perfectionnement professionnel des enseignants sur l'approche phonique constitue une des voies à suivre ? », je vous répondrai : oui.

Je crois que, pour certaines écoles et certains districts scolaires, accorder plus d'importance au perfectionnement professionnel sur l'approche phonique est une bonne idée. Les enseignants (plus

⁷ Cette collection n'est disponible qu'en anglais.

particulièrement ceux travaillant aux niveaux allant de la prématernelle à la deuxième année) ont, effectivement, besoin d'en apprendre davantage. Même ceux qui utilisent l'approche phonique depuis des années, parfois, n'ont pas appris tout ce qu'ils doivent savoir à propos de la façon dont les enfants acquièrent des habiletés graphophonétiques. Trop souvent, les programmes d'étude, conçus de manière à ce que même les enseignants non qualifiés puissent les mettre en œuvre, ne sont pas faits de manière à apprendre à ces derniers pendant qu'ils enseignent aux enfants. C'est une erreur.

Et, oui, de plus en plus souvent, les enseignants reçoivent leur droit d'enseigner sans avoir fait d'études supérieures, ou après avoir suivi des « programmes d'études » qui ne consistent en fait qu'en des cours en ligne. Il faut dire que même certains cours aux études supérieures, tels que ceux donnés par ma propre institution, sont destinés à l'ensemble des enseignants des niveaux allant de la première à la sixième année, et doivent donc couvrir moult aspects de l'enseignement de la langue. On ne sait jamais si un diplômé finira par enseigner en première année, où les neuf façons d'écrire le son è et le fait que la conscience phonémique conjuguée à l'établissement de lien entre les signes écrits et les phonèmes ont un impact sur le développement de l'orthographe lexicale chez les lecteurs débutants⁸, ou en sixième année, où les élèves doivent pouvoir rédiger, par exemple, des textes argumentatifs dont les idées sont bien développées, et groupées en paragraphes, progressent de façon logique, en utilisant des mots précis et variés tout en faisant moins de 10 % d'erreurs relatives à l'orthographe d'usage et grammaticale⁹. Indubitablement, les programmes d'études supérieures n'offriront jamais le soutien nécessaire à tous les enseignants, de manière à répondre aux exigences de tous les niveaux scolaires. C'est pourquoi le perfectionnement professionnel sur le terrain est si vital, et c'est la raison pour laquelle les écoles elles-mêmes doivent devenir des lieux d'études professionnelles.

En d'autres termes, tout comme de nombreux enseignants ne sont pas préparés à enseigner les composantes de l'approche phonique, plusieurs ne sont pas préparés non plus à faire acquérir les habiletés liées à la compréhension, qui ont une importance égale. Ils ne sont pas davantage préparés à enseigner l'écriture. Ni à aider les élèves en langue seconde. Ni à enseigner un programme d'étude pertinent d'un point de vue culturel. Il est clair que les enseignants ne commencent pas leur parcours professionnel avec toutes les connaissances dont ils auront besoin pour relever les défis posés par un domaine très complexe. Nous devons tous nous engager à parfaire nos apprentissages en cours de route, par le développement professionnel.

Donc, si vous me demandez « Un État devrait-il obliger tous les enseignants de la maternelle à la 8^e année à suivre un programme intensif pour étudier et enseigner une approche phonique de l'enseignement de la lecture ? », ma réponse est : je ne crois pas.

⁸ Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture, Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, p.38.

⁹ Document d'information, Épreuves obligatoires, Français langue d'enseignement janvier 2020 — juin 2020, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Québec.

Pour commencer, toute mesure de cette ampleur épuiserait notre capacité à octroyer les ressources nécessaires. En outre, il n'y a pas de raison de croire que toutes les écoles devraient avoir les mêmes priorités, au même moment. Et, surtout, des données probantes nous indiquent que rendre obligatoire une approche phonique pour enseigner à tous les élèves ne fait pas progresser les choses.

Je dis cela parce que nous avons mené une expérience nationale sur la question. Cette expérience n'a pas été faite auprès de 30, 50 ou 200 enfants, et ne s'étalait pas sur deux ou trois ans, comme c'est le cas pour la plupart des études. Elle portait plutôt sur des dizaines de millions d'enfants. Elle s'intitulait *Reading First*, soit le programme d'enseignement de la lecture pour les élèves de la maternelle à la troisième année mis en œuvre dans les écoles subventionnées grâce à la loi *No Child Left Behind*. Ce programme fédéral a été initié en 2002, a duré huit ans, et comprenait un ensemble de mandats imposés pour un enseignement intensif de l'approche phonique qui ressemblait à ce que défendent aujourd'hui les tenants de la science de la lecture. Ces mandats non seulement portaient sur l'enseignement systématique et intensif de l'approche phonique basé sur la « science de la lecture », mais reposaient aussi essentiellement sur des textes hautement décodables et excluaient la littérature, les « vrais livres ». Les enseignants devaient suivre scrupuleusement des leçons établies. Jimmy Cunningham (2017) affirme qu'il n'y a probablement jamais eu de politique pédagogique nationale mise en œuvre avec autant de fidélité.

Les résultats n'ont pas été bons. Même l'évaluation fédérale officielle de *Reading First*, requise par cette loi et menée vers la fin du deuxième mandat du président George W. Bush, concluait qu'il n'y avait pas eu « d'effets constants, au fil du temps, sur les estimations d'impact en matière d'enseignement de la lecture en première année ou de compréhension de la lecture à n'importe quel niveau scolaire » (Gamse, Jacob, Horst, Boulay et Unlu, 2008). Les résultats constatés chez les élèves de quatrième année dont les capacités de lecture ont été évaluées en 2009 dans le cadre du NAEP (le Programme d'évaluation des progrès dans le système éducatif américain) sont encore plus révélateurs. Ces enfants avaient trois ans lors de la mise en œuvre de *Reading First* et ont évolué au sein de ce programme ; ils auraient donc dû en tirer profit. Pourtant, soixante-sept pour cent d'entre eux ont obtenu des résultats se situant sous le niveau de compétence efficace en lecture (National Center for Education Statistics, 2010). Cela, tout comme d'autres données probantes, a mené Marc Tucker (2014) à conclure que *Reading First* n'a presque pas amélioré les performances des élèves (p. 11).

Tout comme Jim Cunningham, je ne crois pas que le fait que l'échec de l'accent mis sur l'enseignement systématique de l'approche phonique par *Reading First* signifie que celle-ci n'est pas fondamentale pour la progression d'un enfant en tant que lecteur et auteur. Toutefois, comme l'affirme Cunningham (2017) dans *What Really Matters in Teaching Phonics Today : Laying a Foundation for Reading*, le problème de *Reading First* n'était pas l'enseignement de l'approche phonique, mais bien le fait que l'enseignement portait presque exclusivement sur celle-ci. Les fondations d'un immeuble sont importantes, mais un immeuble ne se résume pas à ses fondations.

Même si l'on n'entérine pas les normes du *Common Core*¹⁰ dans leur entièreté, il est bon de remarquer qu'elles offrent un correctif nécessaire aux excès tant de l'approche globale du langage¹¹ et de celle de *Reading First*, que de l'approche actuelle de la « science de la lecture ». Tant le *Common Core* que les normes d'État qui l'ont remplacé indiquent aux enseignants du primaire que, oui, l'approche phonique est importante. Elle tient une place aussi importante qu'auparavant dans les normes d'aujourd'hui. Toutefois, ces normes indiquent que l'approche phonique, seule, ne suffit pas ; les normes du *Common Core*, tout comme les nombreuses normes d'État, qui en sont des adaptations, demandent que les jeunes enfants reçoivent un enseignement rigoureux en ce qui concerne l'écriture, la compréhension de la lecture, le vocabulaire, le savoir parler et le savoir écouter, concomitamment avec leur enseignement en matière de concepts phoniques. C'est un défi de taille.

Mais laissez-moi revenir à la question « Les districts scolaires devraient-ils obliger tous les enseignants à suivre dix jours de développement professionnel sur l'enseignement de la lecture et insister pour qu'ils s'inscrivent à un des nombreux programmes d'État portant sur l'enseignement systématique de l'approche phonique ? »

Voici ma suggestion : procédez avec la plus grande prudence. Nos enfants sont nos ressources les plus précieuses. La façon dont nous gérons leur temps et celui de leurs enseignants reflète la façon dont nous gérons l'avenir de notre nation. Oui, nous pourrions défendre la primauté de l'approche phonique, comme nous pourrions le faire pour le vocabulaire (qui est lié, après tout, à la parole et à la lecture à voix haute tout comme à la lecture individuelle silencieuse), la santé socioémotionnelle, la numératie, la résolution de problèmes, la curiosité et le questionnement, l'écriture, la compréhension, la rédaction de texte à propos des lectures, les débats, la pensée critique, etc. L'idée que chaque école doive dépenser ses plus importantes ressources (le temps des enseignants et des enfants) exclusivement sur l'approche phonique de la lecture est un soufflet au visage de la science, parce qu'il n'existe aucune donnée probante révélant la sagesse d'une telle mesure.

Il est fort probable que si les tenants de la science de la lecture avaient une solution magique qui allait transformer chaque enfant en un lecteur avide et habile, nous l'aurions constaté d'une façon ou d'une autre après avoir dépensé des milliards de dollars et consacré des heures à l'enseignement de la lecture axé sur l'approche phonique, il y a de cela une décennie.

Cela étant dit, je suis très favorable à l'idée que l'administrateur en chef d'un district scolaire ou le directeur pédagogique remuent ciel et terre pour aider les enseignants à acquérir plus de connaissances et d'habiletés sur l'approche phonique. Par contre, je ne crois simplement pas qu'une décision imposée à des centaines de milliers d'écoles puisse être en phase avec les priorités de chacune d'elles. Je partage l'avis de Fullan qui affirme qu'« un des plus grands problèmes des écoles, aujourd'hui, n'est pas la résistance à l'innovation, mais plutôt la fragmentation, la surcharge et l'incohérence résultant d'un trop grand nombre d'innovations, adaptées de

¹⁰ Programme d'étude américain.

¹¹ En anglais : whole language approach.

manière ponctuelle et superficielle, sans lien entre elles ni avec le travail en cours ». Il n'existe pas qu'un seul chemin de briques jaunes menant à Oz. Les écoles peuvent être améliorées de façons très diverses et, pour chacune d'elles, il doit y avoir un continuel processus d'étude de la recherche sur le sujet et des meilleures pratiques, d'innovation, d'étude des résultats, de pratique réflexive, de collaboration et d'autocritique.

Voici ma suggestion : encourager un consortium de districts scolaires à entreprendre prioritairement une étude sérieuse de l'approche phonique, et encourager un autre consortium de districts scolaires à miser sur d'autres horizons. Un consortium pourrait s'attarder aux bibliothèques de classe et à un niveau de compréhension plus élevé, ou sur l'écriture à travers les niveaux du programme d'étude. Des districts explorant en profondeur les bienfaits de l'enseignement supérieur professionnel orienté vers les priorités choisies par les enseignants et les directions d'écoles ne peuvent que donner des résultats pertinents. Je crois que chacun de ces consortiums pourrait en sortir gagnant, ou non, selon la façon dont les choses seront menées. De toute façon, ce que je tente de dire, c'est : faisons un essai et apprenons les uns des autres.

Il demeure toutefois la question morale et pédagogique des enfants présentant une dyslexie. Il faut comprendre que, lorsque l'on se demande si le perfectionnement professionnel devrait être axé sur les mathématiques, la compréhension, l'approche phonique ou toute autre option possible, diverses alternatives peuvent être considérées. Cependant, notre nation n'a d'autre choix que de fournir à tous les enfants une éducation de base adéquate. Et cela signifie que nous devons être mieux équipés pour soutenir les enfants présentant une dyslexie.

QU'EN EST-IL DE LA DYSLEXIE ?

Récemment, plusieurs centaines d'éducateurs se sont rassemblés au *Teachers College*, à la Columbia University, pour participer à trois jours d'ateliers menés par mon organisation conjointement avec le *Child Mind Institute*, un laboratoire d'idées pour les chercheurs dans le domaine du cerveau considéré au pays comme un chef de file en ce qui concerne la dyslexie. Après ces ateliers, nous nous entendions sur le fait que la dyslexie est un trouble physiologique affectant le cerveau. Alors qu'une personne évolue habituellement en tant que lecteur en utilisant trois parties de son cerveau, un élève présentant une dyslexie n'en utilise qu'une, l'aire de Broca, la zone la moins efficace du cerveau pour la lecture. Les experts affirment qu'entre cinq et quinze pour cent des enfants présenteraient un tel trouble d'apprentissage. À mon avis, le temps des délibérations est terminé ; ces enfants ont besoin d'un soutien structuré et multisensoriel de l'approche phonique, semblable à celui qu'ils recevraient de quelqu'un formé aux méthodes d'Orton Gillingham ou de Lindamood-Bell. Quand les enfants obtiennent un tel soutien pendant quelques années, leur cerveau peut littéralement être reprogrammé pour utiliser des zones plus efficaces lorsqu'ils lisent.

Mon hypothèse est qu'il n'est pas réaliste, du moins pour l'instant, de croire que les enseignants de classes régulières seront en mesure de répondre aux besoins de 27 lecteurs et auteurs au développement typique ainsi

qu'à ceux des enfants présentant une dyslexie, parce que les besoins de ces derniers sont très particuliers et nombreux. Lorsqu'un lecteur à l'évolution typique voit un mot à trois reprises, il le mémorise, ce qui lui permet par la suite de le lire de manière automatique, alors qu'un lecteur dit dyslexique arrivera au même résultat après avoir vu le mot 30 fois. Les enfants présentant une dyslexie ont donc besoin d'une énorme quantité de répétitions. Fournir à *tous* les enfants ce temps supplémentaire accordé aux répétitions et aux composantes de l'approche phonique pourrait avoir comme résultat que les élèves au développement typique ne recevront pas une partie de l'enseignement dont ils ont besoin en matière de vocabulaire, de compréhension, d'écriture et de réflexion de haut niveau.

Cela dit, une méta-analyse de Weiser et Mathes (2011) a montré que, malgré le fait qu'il est utile pour les lecteurs au développement typique d'apprendre à décoder phonétiquement les mots courants tout en jouant avec les lettres pour épeler ces mots (p. ex. : enlever le/c/devant *ou*, et le remplacer par un/p/), il sera beaucoup plus pertinent pour l'enfant ayant une dyslexie de recevoir des leçons orales sur la conscience phonémique, sans recourir à des lettres. En effet, le cerveau d'un tel enfant doit être reprogrammé pour que cet enfant apprenne à segmenter et à fusionner des sons, et si des lettres sont présentes, l'enfant se basera sur elles d'une manière qui empêchera cette nécessaire « reprogrammation ». Le point important à retenir est que, oui, nous avons besoin, dans les écoles, de spécialistes de la lecture pouvant travailler avec les quelques enfants d'une classe ayant besoin de ce soutien spécialisé.

Il y aurait beaucoup à dire sur l'importance, pour les enseignants de classes régulières de la maternelle à la deuxième année, d'apprendre à repérer et à soutenir les enfants dits dyslexiques, et jusqu'à ce que ce type de dépistage ne devienne une pratique courante, cela vaut aussi pour les enseignants des niveaux supérieurs. On s'inquiétera des coûts de telles mesures, mais le nombre élevé d'enfants présentant une dyslexie en prison n'est pas un leurre, sans parler de la relation entre la dyslexie et le stress émotionnel, les problèmes sociaux, le rendement scolaire, et plus encore.

Ma propre organisation répond au coup de semonce de la science de la lecture en menant des groupes d'étude et en offrant du perfectionnement professionnel sur le terrain afin d'examiner les préoccupations urgentes des écoles en matière de dyslexie : dépister ce trouble, embaucher et intégrer des éducateurs spécialisés et étudier la transférabilité des habiletés, entre autres choses.

Dans certains milieux, comme dans les classes de co-enseignement et les classes régulières où le co-enseignement se fait avec un éducateur spécialisé, les enfants présentant une dyslexie pourraient être en mesure de recevoir le soutien précis et intensif dont ils ont besoin ; toutefois, dans la plupart des classes, ce n'est toujours pas le cas. Nous nous efforçons donc principalement de trouver la façon de diminuer l'écart entre ce qui se produit dans de petits groupes cliniques spécialisés et dans les classes, afin que les enfants bénéficiant d'un tel soutien spécialisé voient que les enseignements qu'ils reçoivent dans ces deux milieux sont harmonisés et que leur enseignant en classe renforce leur éducation spécialisée et s'en inspire. Le TCRWP participe à des

projets de recherche et à des groupes d'étude pour apprendre comment mieux s'attaquer à cet enjeu, et nous croyons que cette attention ne s'est que trop fait attendre.

Pour cette raison, ainsi que pour nous avoir rappelé que l'enseignement explicite de l'approche phonique à tous les enfants est essentiel, je dis merci aux tenants de la science de la lecture. Je suis également heureuse que ces éducateurs aient réussi à attirer notre attention sur l'importance de mettre l'accent sur le développement professionnel pour les enseignants. Selon moi, ce développement professionnel est également nécessaire à ceux, comme nous, qui œuvrent dans le domaine de la formation des enseignants. Pour ma part, je ressors grandie de cette discussion et je suis heureuse de poursuivre mon apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

Aud, S., Hussar, W., Planty, M., Snyder, T., Bianco, K., Fox, M., Frohlich, L., Kemp, J., Drake, L. (2010). *The Condition of Education 2010* (NCES 2010-028). Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Blevins, W. (2016). *A Fresh Look at Phonics: Common Causes of Failure and 7 Ingredients for Success*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Cunningham, J. W. (2017) *What Really Matters in Teaching Phonics Today: Laying a Foundation for Reading*. Curriculum Associates, LLC.

Gamse, B., Jacob, R., Horst, M., Boulay, B., and Unlu, F. (2008). *Reading First Impact Study*. US Department of Education. Jessup, MD: Education Publications Center.

Tucker, M. (2014) *Fixing Our National Accountability System*. Washington, DC: The National Center on Education and the Economy.

Tucker, M. (2019) *Leading High-Performance School Systems*. Alexandria, VA: ASCD.

Weiser, B., & Mathes, P. (2011). [Using encoding instruction to improve the reading and spelling performances of elementary students at risk for literacy difficulties](#): A best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 81(2), 170-200.