



## Méthodes de lecture et difficultés d'apprentissage

Par Annie Feyfant et Marie Gausse

Ce dossier, qui accompagne le séminaire de formation « Méthodes de lecture et difficultés d'apprentissage : les échanges entre recherche, médiatisation et formation », organisé par l'INRP [du 6 au 8 décembre 2007](#), dresse un panorama des recherches et débats récents sur l'apprentissage de la lecture et ses difficultés. Partant des polémiques de 2006, cette sélection de documents, essentiellement accessibles en ligne, laisse une moindre place à certaines références, comme par exemple la lignée constructiviste (Emilia Ferreiro, Jean-Marie Besse, etc.).

Notre choix a été de cibler les travaux, textes et prescriptions qui concernent les enfants de 5 à 8 ans, soit le cycle II de l'école élémentaire, dans le système éducatif français.

[Apport théorique](#) | [Les méthodes en débat](#) | [Études comparatives](#) | [Les difficultés d'apprentissage](#) | [Instructions et objectifs institutionnels](#) | [Bibliographie](#).

### **Avertissements au lecteur :**

- la plupart des liens renvoient vers les fiches correspondantes de notre [base bibliographique collaborative](#), qui comprennent les références complètes et, le cas échéant, des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les cas et selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution) ;
- sauf indication contraire, toutes les traductions comprises dans ce Dossier d'actualité ont été réalisées par les rédactrices ;
- vous pouvez faire part de vos réactions à ce Dossier en laissant un commentaire sous [l'article](#) correspondant dans notre blog : « Écrans de veille en éducation ».

D'après la définition proposée il y a presque dix ans par l'Observatoire de la lecture, « Apprendre à lire, c'est développer des habiletés dans deux domaines : l'identification des mots écrits, et le traitement du sens pour la compréhension des textes » (ONL, [1998](#)). Pour qui a suivi les débats sur les méthodes de lecture en France en 2006 ou ailleurs en d'autres temps, cette définition rassemble tous les éléments des débats, recherches et tentatives d'approches de ce que pourrait ou devrait être l'apprentissage de la lecture.

Dans l'enquête PISA 2000 (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) l'aptitude à la lecture ou « littéracie » est définie comme la « capacité de comprendre et d'utiliser des textes écrits mais aussi de réfléchir à leur propos » (Kirsch *et al.*, [2002](#)). L'OCDE en donne une autre définition : « aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités ». Dans nos sociétés, les capacités à lire et à écrire sont toujours couplées, même si elles sont évaluées de façons distinctes.

Cette construction complexe qui permet à la fois décodage et compréhension ne va pas de soi, elle suppose des habiletés cognitives, sociales et linguistiques, qui se développent depuis le plus jeune âge (Fayol & Morais, [2004](#)).

Les maîtres mots de l'apprentissage de la lecture sont décodage et compréhension. Les débats et/ou divergences portent sur l'articulation entre code et sens et sur les modalités de cet apprentissage. Les formateurs d'enseignants et les enseignants appelés à enseigner aux enfants de 5 à 8 ans (cycle II dans le système français) doivent donc faire la part entre résultats scientifiques, prescriptions institutionnelles, outils à leur disposition et préférences pédagogiques.

### **Apport théorique**

Avant d'aborder les différentes contributions relatives aux méthodes d'enseignement de la lecture, nous avons tenté de faire le point sur les recherches récentes liées à l'apprentissage de la lecture.

Pour une vision synthétique de l'état de la recherche française sur l'apprentissage de la lecture, depuis une dizaine d'années, on pourra se reporter au compte-rendu des journées de 2004 de l'Observatoire national de la lecture (ONL, [2004](#)). On complètera avec la synthèse de C. Gaux, F. Lacroix et L. Boulc'h, sur « l'apprentissage de la lecture et ses difficultés », dans laquelle elles décrivent le processus de décodage, les notions de conscience phonologique et conscience orthographique, ainsi que les différentes théories quant à la dyslexie et les implications pour les professionnels, exemples à l'appui (Gaux *et al.*, [2007](#)).

Au niveau européen, M.-C. Nyssen et S. Terwagne ont réalisé, pour le compte de la Commission Européenne, une synthèse qui fait le tour des apports des différents domaines scientifiques concernés par l'apprentissage de la lecture : psychologie cognitive, psychologie développementale, didactique, pédagogie. On ajoutera à cette liste l'apport des neurosciences. Les méthodologies rencontrées sont aussi bien expérimentales que descriptives ou d'action. Deux objectifs ressortent des travaux explorés : l'identification des problèmes rencontrés et la recherche de solutions pour améliorer l'efficacité de l'instruction. Cependant, ce ne sont pas les mêmes domaines scientifiques, ni les mêmes méthodologies, qui traitent de l'un ou de l'autre. Certaines recherches sont inadaptées pour répondre aux problèmes et certaines solutions préconisées ne s'appuient pas sur une validation scientifique mais sur des expériences ponctuelles (Nyssen & Terwagne, [2001](#)).

Les préconisations qui concluent cet état de l'art européen sont les suivantes :

- développer les recherches fondamentales pour contribuer à la compréhension des mécanismes psychologiques de la lecture ;
- adopter une approche comparative pour prendre en compte le rôle joué par la diversité des langues ;
- donner plus de place aux études sur l'enseignement de la lecture ;
- créer un réseau de chercheurs visant au partage de méthodologies complémentaires.

Dans ce rapide panorama des résultats de travaux publiés récemment (de 2004 à 2007, à quelques exceptions près) et qui permettent de fixer le cadre théorique, nous avons sélectionné deux approches : celle sur le lexique, impliquant bien souvent un travail dès le plus jeune âge, et celle des neurosciences, qui se proposent d'apporter des éléments a priori non équivoques, notamment sur la prise en charge des difficultés de lecture.

### □ Construction du lexique et relation entre compréhension de l'oral et de l'écrit

On sait que la connaissance de la syntaxe est précoce puisque les bases sont déjà en place à l'âge de 2 ans. Les bases langagières sont acquises vers 4-5 ans mais s'enrichissent tout au long de la vie. Enfin, le vocabulaire disponible à l'oral conditionnant la compréhension en lecture, il est important de favoriser l'acquisition d'un lexique minimum avant l'entrée dans l'apprentissage de la lecture, pour atténuer le poids des variables culturelles (Fayol & Morais, [2004](#)).

A. Bentolila et B. Germain ont participé à la préparation du rapport mondial de suivi « Éducation pour tous », en 2006. Dans leur document de travail, ils affirment la nécessité d'un premier apprentissage de la lecture dans la langue maternelle, même si elle n'est pas la langue officielle. « *La priorité de l'école est de permettre à un maximum d'élèves de maîtriser la langue de promotion sociale mais il faut que l'on soit bien conscient qu'ils ne pourront pas la construire sur les ruines de leur langue maternelle* » (Bentolila et Germain, [2005](#)). Cette considération, si elle se rapporte avant tout à des préoccupations de lutte contre l'illettrisme, n'est pas à négliger dans le questionnement sur les difficultés d'apprentissage de la lecture des enfants allophones, comme on le verra dans la partie sur les troubles de l'apprentissage.

Aux États-Unis (Hart & Risley, [2003](#)), selon une étude faite à partir d'un échantillon de 42 familles (panel d'enfants suivis de l'âge de 9 mois à 3 ans), les enfants de 3 ans issus de milieux socio-économiques désavantagés ont été exposés à 30 millions d'occurrences de mots de moins que les autres enfants. Cet écart vient aggraver les différences entre ces enfants en terme d'expérience.

Les démarches pédagogiques visant à l'enrichissement du vocabulaire doivent prendre en compte les éléments culturels propres à chaque enfant (mobilisation dans l'activité de lecture, compétences cognitivo-linguistiques). Pour G. Chauveau, l'élaboration d'un projet personnel de lecteur et une compréhension minimale de la nature et du fonctionnement de la langue écrite sont des « fondamentaux pédagogiques » (Chauveau, [2004](#)).

Dans son rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire, **A. Bentolila recommande d'établir dès la première année de maternelle un programme d'apprentissage du vocabulaire de 365 mots nouveaux par année** (Bentolila, [2007](#)) mais on peut comprendre un mot sans être capable de l'utiliser dans la conversation : les études des psychologues du langage distinguent bien la capacité de réception (le nombre de mots compris par les enfants s'accroît de plusieurs mots par jour entre un an et demi et trois ans) et l'usage (qui implique une autre maîtrise : syntaxe, interlocution, catégorisation) (Florin, [1999](#)). A. Bentolila ([2006](#)) rapproche conventions linguistiques du langage oral et langage écrit : qui connaît les premières peut maîtriser le second.

En France, cette recommandation sur la nécessité des « leçons de mots » en maternelle a été reprise par Gilles De Robien, alors ministre de l'Éducation nationale. E. Charmeux reproche à A. Bentolila de croire qu'il suffirait d'apprendre le plus grand nombre de mots pour maîtriser la langue. Or, pour elle, la maîtrise de la langue n'a rien à voir avec un dictionnaire. Notre réservoir langagier tiendrait plutôt d'un ensemble de « bouts de textes ». Ce ne sont pas des « leçons de mots » qui enrichiront le vocabulaire des enfants, mais des lectures, des échanges, des observations réfléchies. D'autre part, en français, les mots n'étant pas les mêmes à l'oral et à l'écrit, l'accent tonique vient troubler les capacités à deviner et mettre en correspondance phonèmes et graphèmes. On aborde là la nécessité de faire découvrir au plus tôt la langue écrite et développer la mémoire langagière par des textes. **Il ne s'agit pas d'accumuler des mots mais de réorganiser à chaque fois le champ sémantique du mot nouvellement appris** : « transformer les savoirs déjà là » (Charmeux, [2007](#)).

J.-M. Braibant et F.-M. Gérard déduisent d'études et observations dans des classes de première et deuxième années de primaire (en Belgique) que les enfants qui ne parlent pas le français avec leurs parents comprennent moins bien ce qu'ils lisent mais que leurs capacités de décodage sont aussi bonnes que les autres enfants. On retiendra ici que le niveau de vocabulaire, les capacités syntaxiques et les capacités sémantiques semblent jouer un rôle important dans l'épreuve de compréhension ; on verra plus loin les conclusions à en tirer quant à la méthode d'enseignement à privilégier (Braibant et Gérard [1996](#)).

### □ Et aussi

- Center Yola ([2005](#)). *Beginning reading: a balanced approach to teaching literacy during the first three years of school*. London : Continuum International Publishing Group.

### □ Préparation à l'apprentissage de la lecture

L'approche de l'apprentissage de la lecture ne peut pas faire l'économie d'une réflexion ou d'une analyse des pré-requis. De nombreuses recherches montrent la nécessité de démarrer l'apprentissage de la lecture dès le plus jeune âge, en développant certaines compétences et en travaillant aussi bien sur la langue orale que sur le langage écrit. Il ne s'agit pas de trans-

former chaque enfant en lecteur précoce mais **d'ouvrir la conscience phonémique, phonologique, en tenant compte des contextes culturels, sociaux, psychologiques de tous**. L'enfant doit avoir pris conscience du « principe alphabétique », c'est-à-dire avoir compris que l'alphabet code des sons de la langue orale et que la connaissance de la valeur sonore des lettres lui permettra de retrouver la prononciation orale du mot en combinant ces sons entre eux. Cette découverte du « principe alphabétique » ne signifie pas pour autant la maîtrise de ce système alphabétique de la langue mais permet l'apprentissage.

M. Fayol et J. Morais utilisent la notion de lexique orthographique, qui permet l'identification des mots à partir de leur réalisation graphique. La phase de décomposition des mots, ou décodage, suppose acquis le *principe alphabétique* (le fait que les lettres codent des sons et non des significations, ce qui n'est pas évident pour des enfants). Celui-ci permet la maîtrise progressive des différentes correspondances graphème-phonème (lettre/son), caractéristique du système alphabétique dans lequel se fait l'apprentissage (Fayol & Morais, [2004](#)).

**La découverte du principe alphabétique est fondatrice de l'entrée dans l'apprentissage de l'écrit.** Un travail systématique d'identification, de manipulation et de sensibilisation aux syllabes et aux rimes est préconisé dès la maternelle, ainsi qu'une extension du vocabulaire de l'enfant portant notamment sur l'acquisition de mots voisins. Mémoriser la forme orthographique des mots nécessite de les rencontrer à plusieurs reprises dans des textes signifiants ; il convient de confronter l'enfant avec des corpus de mots dont la fréquence est proche de celle de la langue (ONL, [2007](#)).

L. Rieben juge insuffisante l'exploitation des relations entre les pratiques précoces d'écriture et l'apprentissage de la lecture. Il s'agirait de développer des travaux sur cette problématique, à l'interface entre la psycholinguistique et la didactique ([2004](#)). On trouve trace de travaux portant sur l'apprentissage de l'oral et de l'écrit à la maternelle, au Canada, dans les pays scandinaves ou anglo-saxons, mais aussi en France (Martinet & Rieben, [2006](#)). Il faut rappeler qu'en accompagnement des programmes, le ministère français de l'Éducation nationale a publié le document « Le langage à l'école maternelle », donnant aux enseignants des clés pour faciliter la communication, le développement du langage oral, l'ouverture à l'écriture et aux livres. La construction du principe alphabétique s'accompagne d'activités graphiques et d'écriture (MEN, [2006](#)).

Il reste des zones de débats quant aux prédicteurs de l'apprentissage de la lecture et leurs modalités de mise en œuvre... : la conscience phonologique est-elle une condition ou un effet de l'apprentissage ? La connaissance des lettres favorise-t-elle l'apprentissage ?

#### □ Apport des neurosciences : la littéracie et le cerveau

Une autre approche, dont on a beaucoup parlé lors du débat sur les méthodes en France, d'une part grâce aux interventions de Franck Ramus et d'autre part du fait de la publication, à la même époque, d'un rapport de l'INSERM sur la dyslexie, est celle des neurosciences.

Comme le suggèrent M. Fayol et J. Morais, ([2004](#)), la lecture experte est dépendante « d'un ensemble de processus mentaux spécifiques, automatiques et inconscients » qui s'installe « sur la base d'une utilisation consciente, intentionnelle et contrôlée : le décodage phonologique ».

Le rapport du Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (OCDE) coordonné par le sociologue Bruno della Chiesa ([2007](#)), explique comment le fonctionnement cérébral influe sur l'apprentissage et propose des pistes de réflexion à l'intention de la communauté éducative. Les recherches sur ce « cerveau apprenant » sont issues de sept années d'analyses et passent au crible tous les enjeux cruciaux liés à notre connaissance du cerveau et de son activité dans les mécanismes d'apprentissage.

Les conclusions du chapitre consacré à la littéracie montrent l'émergence d'une « **neuroscience de l'éducation** », qui pourrait, dans certains domaines, aider à l'apprentissage, même si, pour les auteurs, la neuroscience n'est pas apte à résoudre les problèmes éducatifs. On ne peut cependant pas écarter cette science du débat éducatif puisqu'elle apporte un éclairage sur des questions complexes d'apprentissage et de compétences.

Même s'il apparaît que certaines compétences mentales, comme l'apprentissage de la lecture peuvent se développer tout au long de la vie, les neuroscientifiques mettent en avant la possibilité que certaines périodes soient plus propices à certains types d'apprentissages, notamment pour l'apprentissage de la grammaire. Ainsi, il faudrait « ajuster » périodes propices et contenus d'enseignement afin de trouver le bon moment pour développer les compétences nécessaires à la lecture, en particulier la pré-lecture à l'école maternelle.

Le processus cognitif de l'apprentissage de la lecture, contrairement à celui du langage parlé, ne se déclenche pas automatiquement chez l'enfant. Les expériences avec l'écrit permettent de mettre en place les circuits neuronaux capables de construire les compétences de lecture. Ainsi, la capacité d'identification des mots écrits fait appel à une partie du cerveau bien spécifique, localisée dans le gyrus fusiforme de l'hémisphère gauche (Morais, [2005](#)).

La recherche montre que les parties du cerveau utilisées pour l'apprentissage de la lecture évoluent selon l'âge et l'expérience de l'élève, que « la littéracie se construit dans le cerveau par un développement progressif » et que le niveau de lecture est évalué plus efficacement de façon formative.

**Par ailleurs, une meilleure connaissance du fonctionnement cérébral permet de comprendre pourquoi l'approche sémantique combinée à l'approche phonologique semblent nécessaire à l'apprentissage de la lecture.** Les conclusions du [National Reading Panel](#) américain confirment l'efficacité d'une méthode mixte, l'équilibre idéal variant selon les langues.

Stanislas Dehaene, professeur au Collège de France, déclarait le 9 mars [2007](#) : « *Ce n'est pas des neurosciences que va venir le choix à faire entre méthode analytique ou synthétique (c'est-à-dire syllabique). Tout fonctionne de manière bidirectionnelle. Les zones activées s'adressent à la fois à la graphophonie et à la morphologie, à la lettre et au sens. Les neurosciences ne doivent pas servir d'alibi à une politique. Son utilité pratique est encore assez limitée, ses connaissances très fragmentaires* ».

Nous avons abordé deux domaines de recherche sur l'apprentissage de la lecture pour essayer d'étayer les réflexions sur les « méthodes » de lecture. Puisque c'est finalement bien la manière d'enseigner qui préoccupe ceux qui ont en charge d'aider

les enfants à lire, écrire et comprendre, il est nécessaire de faire le point sur les débats sur les méthodes de lecture, tant dans les pays francophones qu'anglophones.

## Les « méthodes » en débat

Pour les experts, une méthode d'apprentissage de la lecture est un ensemble de principes qui organisent les orientations et la mise en oeuvre de l'enseignement de la lecture (ONL, [2005](#)). Cette approche est plutôt le fait de recherche en linguistique, psychologie et neurosciences.

A. Bentolila et B. Germain distinguent « apprentissage » et « enseignement » de la lecture. Une méthode d'enseignement va au-delà des principes et propose des démarches avec une progression et des outils adaptés. Pour Bentolila et Germain, les méthodes d'enseignement sont le fait des praticiens ayant leur « philosophie » de l'éducation et faisant des choix politiques. **Quelle qu'elle soit, « une méthode de lecture peut donc s'appuyer plus sur une idéologie et une politique éducative que sur l'objectivité seule des travaux sur l'apprentissage »** (Bentolila, Germain, [2005](#)).

### Petit survol historique : les débats au XX<sup>e</sup> siècle

La querelle des méthodes ressurgit régulièrement dans le paysage médiatique. Aux Etats-Unis, le premier « grand débat » date de 1955 avec la publication de l'ouvrage de Rudolf Flesch *Why Johnny can't read*. Il est déjà souligné par Jeanne S. Chall en 1967 dans *Learning to read, the great debate* (J.S. Chall). Dans les années 1960-1970, c'est la whole word method (méthode « globale », c'est-à-dire idéo-visuelle, sans décomposition) qui est controversée aux États-Unis alors qu'en France, c'est la méthode syllabique. A.-M. Chartier et J. Hébrard retracent ces « Discours sur la lecture » au fil du temps et mettent en résonance textes officiels, querelles de disciplines et discours pédagogiques (Chartier, Hébrard, [2000](#)). Au fil des années, le débat porte sur l'importance à donner tantôt au sens (compréhension), tantôt au décodage (technique). La publication au début des années 1980 d'une réédition de l'ouvrage de Jeanne Chall et du livre de R. Flesch, *Why Johnny still can't read*, relance la défense du décodage (*phonics method*) aux Etats-Unis et les modélisations de l'acte de lire plaident en faveur de la « double voie » ? Il s'agit de la reconnaissance du mot par la médiation phonologique (décodage) ou par reconnaissance directe orthographique (« lecture globale »). La période consolide les approches mixant les deux approches aussi bien aux États-Unis qu'en France.

Dans *L'école et la lecture obligatoire*, A.-M. Chartier ([2007](#)) souligne que ces débats de méthode sont l'effet de la révolution des méthodes qui date des années 1850-60 quand l'écriture est enseignée en même temps que la lecture et non une fois que celle-ci est acquise. En effet, l'écriture est une procédure synthétique (on écrit les mots lettre après lettre), si bien que les exercices d'écriture (copies de lettres, de syllabes, de mots) ont des effets en retour sur la lecture. À partir des années 1880 (avec les classes d'alphabétisation où les enfants apprennent à lire et écrire), les leçons de lecture peuvent se centrer sur la dimension analytique (partir des phrases / des mots), l'écriture prenant en charge l'autre dimension.

### Tentative de typologie : approche francophone

E. Charmeux ([2007](#)) explique l'existence de plusieurs méthodes d'apprentissage de la lecture de la manière suivante.

Apprendre à lire, c'est apprendre à reconnaître les mots :

- par le déchiffrage : méthodes synthétiques, modèle « ascendant » (allant des unités graphème/phonème vers les mots) ;
- par une mémorisation globale : méthodes « globales » et modèle « descendant » (allant des textes aux unités mots) ;
- en mêlant les deux systèmes : méthodes mixtes.

Apprendre à lire, c'est comprendre, pour pouvoir les utiliser, des textes écrits :

- par l'écriture : méthode naturelle de C. Freinet, reprise par J. Fijalkow ;
- en lisant toujours en situations de projet : J. Foucambert et l'AFL ;
- en articulant situations de projet et travail d'analyse et d'apprentissage rigoureux pour le développement des compétences mises en jeu dans ces situations : équipe Charmeux, B. Devanne, J. Giasson.

On trouvera une présentation plus détaillée de ces méthodes sur le site *bien(!)lire* (Germain, [2003](#)).

### □ La méthode synthétique

B. Germain définit cette méthode comme la progression allant de la connaissance des unités (lettres/sons) vers leur combinaison (syllabe écrite/orale) et de la combinaison des syllabes en mots. Cette démarche qui va demander à l'enfant de segmenter et discriminer les unités minimales de la langue orale pour les faire correspondre au langage écrit n'est pas naturelle mais nécessaire pour atteindre un degré suffisant de conscience phonologique (phonémique). L'enfant doit comprendre le principe alphabétique puis opérer une combinatoire pour passer aux syllabes puis aux mots.

Plusieurs démarches peuvent être choisies :

- une **démarche grapho-phonologique** qui s'appuie sur la construction des correspondances phonies / graphies et graphies / phonies, et l'automatisation des procédures de décodage/codage ;
- une démarche **syllabique** qui part du code inconnu (les combinaisons de lettres) vers le code connu (la chaîne des sons de la langue orale), c'est le B-A-BA. (méthode alphabétique) ;
- une démarche **phonologique** ou **phono-graphique** (*phonics*) qui consiste à développer la perception des unités minimales de la langue orale (les sons, les phonèmes constitués en syllabes orales) pour les transcrire en unités écrites correspondantes (les graphèmes, les syllabes écrites). On part de ce que l'enfant connaît, l'oral, pour lui faire découvrir ce qu'il ne connaît pas, l'écrit. L'apprentissage passe par le développement de la conscience phonémique (l'enfant observe ce qu'il dit).

Bentolila et Germain utilisent l'expression « **méthode indirecte d'accès au sens** ». On trouve aussi la notion de **méthode par voie indirecte de lecture** (décodage). Autre vocable rencontré, la **méthode gestuelle** (Braibant et Gérard, [1996](#)), par laquelle les élèves apprennent à mémoriser, grâce à des gestes, des associations de lettres-sons pour former des syllabes puis combiner celles-ci en mots.

Aucune méthode synthétique ne procède ainsi aujourd'hui : on essaie de construire des mots avec des syllabes connues et de faire très vite déchiffrer la phrase aux enfants.

### ❑ La méthode analytique

Elle part des grandes unités écrites signifiantes (le texte, la phrase) pour aller vers leurs composantes (le mot) puis les unités non signifiantes. Chaque phrase ou chaque mot est une entité qui a son identité propre et son sens associé. Elle privilégie des activités d'hypothèse sur le sens et de compréhension. Les démarches qui se revendiquent de cette méthode postulent que ce sont « *les messages écrits, complets et contextualisés qui sont simples à comprendre, pas les unités linguistiques abstraites* » (Cèbe & Goigoux, 2006).

En Belgique, Braibant et Gérard (1996) utilisent la notion de **méthode fonctionnelle** (fonction de l'écrit) pour parler de la **méthode globale**, ou analytique : mémoriser des phrases qui ont un sens, puis analyser ces textes pour isoler progressivement des éléments plus petits : d'après cette définition, il n'y a pas d'analyse au-dessous du mot, même une fois passées les premières étapes de l'apprentissage (cf. infra : les méthodes mixtes). Cette définition belge de « la méthode globale » n'est pas la définition de la tradition française, mais elle est proche de la définition américaine de « whole word method » (méthode des mots entiers sans décomposition). La lecture est définie comme une construction de sens et non pas comme le résultat d'un processus préalable de décodage. A contrario de la méthode (par voie) indirecte, on parle aussi de **méthode (par voie) directe** (perception rapide des mots). La démarche idéovisuelle est une des méthodes par voie directe.

Pour Jean Foucambert, très attaché à l'idée de favoriser la compréhension du texte, il ne peut y avoir deux actions distinctes dans l'activité de lecture mais bien interaction : le prélèvement d'informations « dans le texte » est constitutif du traitement par les informations déjà en mémoire. Il considère que la démarche directe a été détournée de son sens et qu'il n'y a pas simultanément tant que la voie indirecte reste celle, privilégiée, de la reconnaissance initiale du mot par médiation phonologique et la voie directe celle de son usage ultérieur sans médiation phonologique (Foucambert, 2002).

### ❑ La méthode mixte

« *Les méthodes mixtes, nées de la pratique, combinent partiellement les principes et les pratiques des approches synthétiques et fonctionnelles. Les textes et les phrases constituent le point de départ des activités d'apprentissage et les enfants ont été entraînés à formuler des hypothèses de sens. En cours d'année, lorsque l'occasion se présente, ils ont reçu un enseignement explicite de règles de correspondance graphie/phonie les plus courantes et les plus simples (sans utilisation des gestes correspondants). Ces règles sont introduites sans suivre un programme préétabli à l'avance* » (Braibant et Gérard, 1996).

**Cette méthode articule travail logographique et entrée dans le déchiffrement grapho-phonologique.** Deux démarches sont traditionnellement engagées :

- la démarche mixte enchaînée. Dans un premier temps, l'élève rencontre l'écrit par la méthode idéovisuelle ; puis il va décomposer pour basculer vers la méthode syllabique ;
- la démarche mixte conjointe. Les deux approches, analytique et synthétique, sont utilisées simultanément.

### Tentative de typologie : approche anglophone

#### ❑ Phonological awareness, Phonemic awareness et Phonics

**Steven Stahl (2003) nous indique que, depuis l'étude de Jeanne Chall (1967), les recherches sur les méthodes d'apprentissage montrent que rien n'a vraiment changé.** En revanche, les recherches permettent de justifier les différences d'une approche à l'autre comme par exemple le principe de conscience phonologique (*phonological awareness*), notion un peu plus récente que les méthodes *phonics*, mais tout aussi débattue. C'est Keith Stanovich (1991) qui qualifie la conscience phonologique de « *one of the major contributions that psychology has made over the past 25 years* », alors que Smith (1999) qualifie cette notion d'artefact inconséquent. La conscience phonologique représente la capacité intuitive de l'enfant à reconnaître et distinguer les différents sons (non signifiants : syllabes et phonèmes) et à les combiner entre eux pour former des mots. La conscience phonémique est plus centrée sur la reconnaissance des phonèmes et la capacité d'en distinguer les différents sons. Elle peut être très variée selon la « transparence » des langues, c'est-à-dire la correspondance quasi parfaite entre prononciation et écriture.

Stahl définit la *phonemic awareness* comme la capacité à appréhender des unités de langage plus petites que les syllabes. Cette notion s'appuie plus sur le langage parlé que sur l'écrit, contrairement à *Phonics*, et suppose que l'élève analyse intellectuellement ces unités non transparentes orthographiquement parlant, en particulier en anglais (mots monosyllabiques). Cette capacité à percevoir les unités phonologiques serait un meilleur indicateur de réussite que la connaissance de l'alphabet. (Stanovich, 1991).

Stahl suggère que la *phonic awareness* soit construite dès les prémices de l'apprentissage de la lecture, en même temps que l'identification des lettres, la relation phonème-graphème et le « mélange » des lettres pour former un mot dont le sens serait connu.

À propos de la conscience phonémique, A. Hillairet de Boisferon *et al.* (2007) examinent les effets de la mise en place d'activités avec des enfants de 5 ans autour de l'utilisation de l'alphabet par l'exploration haptique, c'est-à-dire une découverte tactile des lettres (procédure déjà pratiquée par Maria Montessori), et visio-haptique. Ces méthodes, comparées à d'autres expériences, montrent que la dimension haptique permet aux enfants d'avoir une connaissance des lettres plus approfondies mais également de mieux décoder les mots. L'ajout de la modalité haptique et visio-haptique sur le décodage est bénéfique à l'apprentissage.

Les mêmes conclusions sont formées lorsque l'expérience est tentée simultanément par des chercheurs et des enseignants, avec des enfants issus de milieux socio-économiques défavorisés (Bara, Gentaz, Colé, 2007). Ils obtiennent les mêmes résultats : les enfants, même s'ils ont un déficit dans l'acquisition du langage qui les retardent dans l'apprentissage de la lecture, montrent que l'exploration visio-haptique de l'alphabet leur procure une conscience phonémique grandissante et leur permet de développer de meilleures compétences de décodage.

### ❑ En Australie, la dichotomie entre les deux méthodes est un faux débat

Le DEST (*Department of education, science and training*) a publié une étude intitulée *Teaching Reading* (2005). Les résultats sont présentés par le *National Inquiry into the Teaching of reading*, un comité gouvernemental australien qui propose des recommandations et des objectifs indispensables à l'apprentissage de la lecture.

Outre le fait que la traditionnelle dichotomie méthode globale / méthode syllabique demeure pour l'auteur un faux problème,

cette étude met en lumière l'efficacité d'une approche de la lecture qui s'appuie sur un apprentissage explicite (mais non exclusif) des 4 éléments suivants :

- *phonics* (relation entre lettres et sons) ;
- *phonemic awareness* (capacité à identifier et manipuler des sons oralement) ;
- *vocabulary knowledge* (compréhension des mots nouveaux) ;
- *text comprehension* (compréhension de ce qui est lu).

La méthode « **whole language** » utilisée seule n'est pas la meilleure approche pour l'apprentissage de la lecture, en particulier pour les élèves montrant de faibles capacités à lire. De plus, si l'enseignant n'utilise pas du tout de méthode « *phonics* » ou s'il l'utilise de manière non-systématique, les résultats de l'enquête indiquent que les élèves accumuleront des déficiences difficilement surmontables pour la compréhension, pour l'épellation et pour l'apprentissage de l'écriture.

Le deuxième point de l'enquête porte sur la formation des enseignants et sur le critère d'un enseignement de qualité. La préparation des enseignants doit intervenir en formation initiale puis en formation continue. Le comité estime que ces formations doivent s'appuyer sur les « bonnes pratiques » et les « bonnes recherches » (*evidence-based*).

Par ailleurs, il estime que les évaluations sont des outils nécessaires à mettre en place dès l'entrée des élèves dans le système scolaire, afin d'identifier le plus rapidement possible les enfants dits « à risque » ou progressant moins vite. Ces évaluations seraient nombreuses et régulières, permettant un suivi à la fois des parents et des enseignants ainsi qu'une remédiation rapide et personnalisée pour les lecteurs en difficulté.

Le comité attire l'attention sur **le rapport entre le niveau de santé générale de l'enfant et son niveau de littéracie**. Repérer ces problèmes au début du parcours scolaire de l'enfant devrait permettre un soutien plus adéquat. **La dernière idée forte concerne l'implication dans le développement en littéracie de leurs enfants en âge préscolaire des parents qui introduisent des activités de lecture régulières dans le cadre familial**. Cependant, selon l'auteur, les enseignants jouent un rôle primordial dans cet « apprendre à lire », plus discriminant que l'environnement familial et les origines socio-culturelles des élèves, même si les relations parents-école ne sont pas à négliger. Ken Rowe préconise de fournir aux parents des outils (guides, ateliers, etc.) leur permettant d'accompagner le développement langagier de leurs enfants et de mesurer leur progression (2005).

#### ❑ Méthode « *phonic synthetic* »

Au Royaume-Uni, le « rapport Rose » (Rose, 2006) recommande un apprentissage accru du vocabulaire et des techniques d'écoute dès la maternelle, afin d'engranger un maximum d'occurrences phonémiques. L'auteur met en avant la méthode *synthetic phonics* qui lie l'écriture, l'épellation et lecture.

Il détermine 5 facteurs devant être pris en compte pour la mise en place d'un programme d'apprentissage efficace et de qualité :

- les bonnes pratiques de référence qui peuvent être mises en œuvre pour l'enseignement pré-primaire avec la méthode « *synthetic phonics* » ;
- les modalités d'intégration de ces pratiques dans le cadre de la National Literacy Strategy « framework for teaching » ;
- l'adaptation de la méthode *synthetic phonics* pour aider les élèves en difficulté ;
- le leadership éducatif pour aider les enseignants à être efficaces pour l'apprentissage de la lecture ;
- le coût, le retour sur investissement.

#### ❑ Les langues transparentes et les autres : à chaque langue sa méthode?

Dans leur étude croisée sur l'acquisition de la langue écrite, dans plusieurs langues, les chercheurs du réseau COST A8 ont listé les problèmes de structure de la langue, de transparence ou non entre langage oral et langage écrit qui peuvent expliquer les difficultés d'apprentissage. Pour eux, les méthodes d'enseignement peuvent être un autre facteur expliquant les différences de performances : la méthode « *synthetic phonic* » est efficace en allemand alors qu'en Écosse l'utilisation de méthodes mixtes combinant travail sur le vocabulaire et décodage montre que ces méthodes seraient mieux adaptées pour les langues non transparentes (Seymour *et al.*, 2003).

#### En France, la dernière querelle des méthodes

Les déclarations relatives aux diverses méthodes de lecture ainsi qu'à leurs usages, ravages et bienfaits ont été reproduites à l'envi et une sélection est difficile. Les débats ont été repris dans un dossier de la revue *Éducation et Devenir* (2006), mais d'autres revues, rapports ou dossiers permettent de retracer la querelle de 2005-2006 (Café pédagogique, 2006). L'ouvrage de Laure Dumont relate l'histoire de la médiatisation du débat (2006).

Faut-il donner du sens avant, pendant ou après le décodage ? Pour certains, l'enfant doit avant tout prendre conscience des différences sonores entre les mots (consciencés phonémiques ou phonologiques pour parler de manière plus savante). Malgré la difficulté à isoler la prononciation de chaque phonème, il s'avère indispensable de travailler sur l'écoute des syllabes, des rimes et des mots dès la maternelle, faute de quoi de graves difficultés de lecture surviennent (Reichstadt, 2007).

**Il faut sans doute signaler que les travaux de recherche n'utilisent pas forcément, voire évitent d'utiliser les termes de « méthodes de lecture ». On parle de méthodologies, de voies d'apprentissage, d'outils ou de modèles...** Il ne s'agit pas de prescrire « une » méthode mais de comprendre le processus d'apprentissage du langage oral et écrit et, en respectant la langue maternelle de l'enfant, de l'aider à trouver une stratégie pour accéder à la lecture des mots et à leur compréhension, quel que soit le texte, le contexte.

Les études longitudinales sont relativement rares. Il semblerait nécessaire de pouvoir s'appuyer sur des modèles d'ensemble, avec des données sur une plus grande échelle, sur des populations d'âges variés, tenant compte des caractéristiques linguistiques. Pour autant, ces modèles ne peuvent être « des guides absolus », puisqu'ils ne prennent pas en compte les difficultés très individuelles de tel ou tel enfant (Rieben, 2003).

Laurence Rieben a, à diverses reprises (2004, 2005), supposé que l'avancée des recherches sur l'apprentissage de la lecture pourrait mettre fin aux « polémiques stériles ». Pour elle, il y a convergence des chercheurs sur les processus d'identification des mots et les processus de compréhension de l'écrit. En outre :

- la simple dichotomie décodage-compréhension doit être dépassée et faire l'objet d'une analyse plus fine ;
- l'identification des mots s'effectue soit par un processus indirect (phonologique), soit par un processus direct (orthographique) ;

- le lien entre compréhension de l'oral et compréhension de l'écrit nécessite un apprentissage au long cours (ONL, [2000](#)) ;
- le dépistage et la prise en charge des difficultés d'apprentissage peuvent et doivent se faire le plus tôt possible.

**Définition des « bonnes pratiques »** (voir aussi *infra* le rapport Rose) : trois critères déterminent le principe de « bonne pratique » :

- elle doit être transférable d'un praticien à d'autres établissements ou d'autres environnements ;
- elle doit pouvoir être pratiquée et maintenue sans surcoût financier ;
- elle doit expliciter les compétences et les savoirs nécessaires pour les enseignants et l'ensemble des personnes chargées de mettre en place la méthode (Seymour *et al.*, [2004](#)).

## Apprentissage de la lecture : études longitudinales, comparatives et/ou institutionnelles

### Aux États-Unis

Le *National reading panel* a été mise en place en 1996 par le ministre de l'éducation pour déterminer quelles étaient les méthodes « efficaces » et les « bonnes pratiques ». Le [rapport](#) qu'il a produit en 2000 est une des études les plus citées et les plus commentées. Les résultats de cette méta-analyse continuent d'influencer la mise en place de méthodes dites « efficaces » d'apprentissage de la lecture.

L'un des objectifs clés était d'analyser les conclusions du rapport précédent publié par le *National Reading Council* (Snow, Burns et Griffin, [1998](#)) et notamment de comparer l'ampleur des effets de la méthode « *systematic phonics* » par rapport à une méthode non « *systematic* » ou non « *phonics* » (38 études ont été analysées et croisées : voir à ce sujet les articles de L. Ehri *et al.*, [2001a](#), [2001b](#)). Alors que l'effet de la méthode *phonics* sur le niveau des jeunes lecteurs semble modéré, les effets positifs ont perduré après la fin de la période d'apprentissage et étaient d'autant plus bénéfiques que l'instruction avait commencé tôt (en maternelle, avant le CP), en particulier pour le décodage, la compréhension des mots et des textes et l'épellation. Ces effets étaient encore plus positifs sur des élèves à risque issus de milieux défavorisés ou pour qui l'anglais était la seconde langue. Les bénéfices sont également importants pour la compréhension (relation lettre-son), le vocabulaire et l'aisance d'élocution. Enfin, ces résultats prennent également en compte l'importance du plaisir de lire, qui est à stimuler au fur et à mesure que les compétences de lecture s'affirment.

**Le rapport conclut que la méthode *systematic phonics* s'avère être la plus efficace universellement, qu'elle devrait être intégrée aux programmes d'enseignement pour prévenir et remédier aux difficultés liées à l'apprentissage de la lecture et que les enseignants devraient y être formés.**

Michael Pressley ([2001](#)) critique ouvertement les conclusions du NRP en insinuant (lors de la *National Reading Conference* de 2001 à Chicago), affirmant que le Panel avait délibérément ignoré des résultats scientifiques pourtant validés par la recherche sur l'apprentissage dans le contexte familial (lecture de livre à la maison par exemple), les effets de la télévision, les cours particuliers ou de soutien, l'introduction de méthodes *whole language*, les réformes spécifiques liées aux établissements... Beaucoup d'éléments scientifiquement crédibles ont donc été, selon lui, écartés du débat national américain, malgré un apport bénéfique. Les compétences liées à la littéracie s'acquièrent de nombreuses façons au cours de la scolarité obligatoire. L'apprentissage efficace de la lecture est le fruit d'un mélange de compétences professionnelles, d'une approche holistique (lecture d'un tout plutôt que d'unités) de textes et d'accumulation d'expériences avec l'écrit.

Au contraire, L. Ehri ([2003](#)) commente positivement une partie du rapport du NRP ([2000](#)), celle qui traite de la recherche scientifique sur l'apprentissage de la lecture avec la méthode *systematic phonics*. Elle explique comment la méthode *systematic phonics* permet un apprentissage d'autant plus efficace qu'elle est utilisée lors de la première année d'école.

Ces résultats sont confirmés mais nuancés dans une autre synthèse méta-analytique menée par Camilli, Vargas et Yurecko ([2003](#)), portant sur les méthodes *phonics* (*direct instruction*) et *whole language* (« constructiviste ») basées sur 40 études : une combinaison des méthodes *phonics*, en apprentissage initial, accompagnée par des activités lecture de type *whole language* (qui introduisent le travail sur le sens des textes) produisait dans certains cas jusqu'à quatre fois plus de résultats positifs que la méthode *systematic phonics* utilisée seule. Les auteurs concluent que : **les apprentissages ne doivent pas se baser exclusivement sur les méthodes *phonics*.**

En effet, d'après les recherches empiriques, les programmes doivent en premier lieu utiliser les principes de conscience phonémique et *systematic phonics* afin de construire les mécanismes de déchiffrage, pour dans un second temps introduire des approches faisant appel à des approches « globales » qui permettent une individualisation plus forte de l'apprentissage.

Pour Greg Brooks ([2003](#)), **la méthode *Phonics* est nécessaire mais insuffisante**, en particulier pour la langue anglaise dont l'organisation orthographique est très complexe. Il propose quelques recommandations permettant d'amender les conclusions du NRP :

- mettre en place des recherches afin de différencier deux types de méthodes *phonics*, celles qui apprennent à lire et celles qui apprennent à déchiffrer ;
- réorganiser certaines étapes de cette méthode ;
- moderniser les séquences de prononciation.

Une enquête méta-analytique menée par Monique Sénéchal ([2006](#)) et publiée par le *National Institute for Literacy* (NIFL) a pour objectif de montrer comment et pourquoi l'implication des parents dans l'apprentissage de la lecture pour un enfant de 3 à 6 ans est un élément décisif pour la réussite. L'auteur passe en revue 14 études scientifiques, incluant des groupes de contrôle, qui appuient cette théorie qui détermine trois types d'implication familiale :

- le premier demande un engagement des parents dans l'environnement scolaire de leurs enfants ;
- le second nécessite une participation active des parents dans le suivi de leurs enfants ainsi qu'une communication importante avec les enseignants (afin de détecter les faiblesses et les difficultés plus facilement et rapidement) ;
- le troisième requiert une participation poussée des parents dans les activités d'apprentissage de la lecture, à la maison.

Une des activités supposées améliorer le niveau de littéracie chez l'enfant, quel que soit son milieu socio-culturel, est la lecture commune parent/enfant : 17 études montrent un effet positif de cette pratique familiale, d'autant plus efficace quand le ou les parents utilisent des ressources désignées par les enseignants.

Sénéchal déplore cependant, dans la majorité des études citées, le manque de statistiques concernant le niveau de littéracie des parents et leur statut social.

## Au Canada

Dans le cadre d'une préoccupation équivalente, M.-F. Morin et I. Montésinos-Gelet se sont intéressées aux habiletés phonogrammiques en écriture à la maternelle. Leur étude comparative, qui porte sur 373 enfants français et 202 Canadiens francophones, montre que la sensibilisation à la copie de mots dès 3 ans donne un avantage aux enfants français sur les petits Canadiens qui n'intègrent l'école qu'une année avant le cours préparatoire (2005).

## Au Royaume-Uni

Ces remarques font écho aux conclusions du rapport anglais *Teaching Children to Read* (2005), publié par la *House of Commons* qui recommande :

- d'utiliser la méthode *phonics*, en particulier pour l'apprentissage pré-scolaire,
- de développer la notion de plaisir (formation des enseignants, environnement familial),
- d'évaluer le programme actuel *National Literacy Strategy* afin de modifier et d'améliorer l'approche « *phonics* » utilisée au Royaume-Uni (quelle est la meilleure méthode *phonics* ?, à partir de quel âge doit-elle être utilisée ?, etc.).

Une synthèse de recherches, commanditée par le DfES britannique (Torgerson, Brooks & Hall Jill, 2006), compare différentes méthodes d'apprentissage et leur niveau d'efficacité, sur la base d'essais contrôlés aléatoires, de méta-analyse... La méthode *phonics* a un effet positif significatif sur le niveau de lecture mais les résultats ne montrent pas de réduction des écarts entre les enfants possédant un niveau moyen et ceux dits « à risque d'échec ». Cette synthèse confirme les conclusions de l'étude publiée aux USA en 2001 (Ehri *et al.*, 2001) qui attribuaient à la méthode *phonics* un impact positif important par rapport au *whole language*. Les auteurs ne montraient cependant pas de différence d'efficacité entre les méthodes phoniques selon que leur approche était *synthetic* (« *syllabiques* ») ou *analytic* (« *globales* » au sens européen).

L'Office for Standards in Education (OFSTED) a publié en 2002 un rapport faisant état de leur programme d'apprentissage de la lecture : la *National Literacy Strategy* (NLS). Cette réforme instaurée en 1998 avait pour objectif d'amener 80% des élèves à réussir les tests d'évaluation à l'entrée en 6<sup>e</sup>. Les inspecteurs de sa Majesté montrent que cette réforme est efficace, mais pas suffisamment, pour atteindre les 80% espérés. Ils préconisent en particulier une meilleure préparation des enseignants du CP à l'utilisation de la méthode *phonics*. Quand elle est efficacement implémentée, la NLS est source d'amélioration, relevant le niveau de littéracie mais également la qualité de l'enseignement en général.

C'est également l'avis de S. Twisleton (2007) qui insiste sur l'importance de la connaissance du curriculum en littéracie par les enseignants en formation initiale. Son article met en évidence l'opportunité de disséquer tous les aspects de la NLS afin d'adapter le plus souplement possible, devant les élèves, cette réforme qui semble efficace. Elle cite notamment le système de formation des enseignants écossais qui a déjà intégré l'importance de ce principe.

En Écosse, R. Johnston et J. Watson (2005) soulignent l'impact et l'efficacité de la méthode *phonics* sur l'enseignement de la lecture, après avoir étudié pendant sept ans, 300 élèves d'écoles primaires (dans le Clackmannanshire) divisés en trois groupes soumis à trois formes de méthodes *phonics* : la méthode synthétique (gr1), la méthode analytique (gr2) et une méthode analytique associée à une approche phonémique (gr3). Les élèves du groupe 1 avaient en moyenne 7 mois sur les autres d'avance quant à leur niveau de lecture et de déchiffrement.

**Les auteurs rappellent que la méthode synthétique a non seulement un impact immédiat sur la lecture et le déchiffrement mais que ses effets perdurent sur le long terme.** Elles concluent que cette méthode est d'autant plus efficace qu'elle fait partie du curriculum et qu'elle est mise en place dès la première année du primaire.

## En Europe

En 2004, P. Seymour, M. Aro et J. Erskine, en collaboration avec le COST Action A8 Network, ont mis en évidence les résultats contrastés des enfants en première et deuxième année de l'école élémentaire (5-7 ans) dans seize pays représentant treize langues différentes. Si les scores sont relativement équivalents quant à la correspondance lettre-son, les résultats divergent considérablement en lecture de mots et pseudo-mots, les petits Anglais ayant des scores de l'ordre de 34 % (lecture de mots) et 29 % (pseudo-mots) contre 85 % en moyenne pour les autres pays, du fait de la difficulté du système graphique anglais. Les Danois, Français et Portugais mettent un peu plus de temps que les autres, « plus performants », à maîtriser la langue écrite (Seymour *et al.*, 2004). Ces données illustrent bien les analyses faites par les sciences cognitives (psychologie, neurosciences, ...), comme celle de J. Morais, lors du colloque « Lecture : apprentissage et citoyenneté », à savoir que le degré de transparence d'une langue a une grande influence sur la vitesse d'apprentissage. Et cette influence se répercute aussi sur le processus même de lecture. Les langues ayant des codes transparents seront lues sur la base d'unités plus petites (lettres) et les moins transparentes sur des unités plus larges (rimes) (2005).

Dans une des rares études longitudinales francophones, Braibant et Gérard (1996) montrent le rôle prépondérant du facteur pédagogique. Les analyses statistiques portant sur la Belgique indiquent « que le pouvoir prédictif des compétences initiales des élèves est deux fois moins élevé que celui de la variable école ». **Les différences de résultats en fonction de la méthode de lecture sont très marquées.** Dès la fin du premier trimestre, les enfants qui ont appris à lire avec la méthode gestuelle en première primaire obtiennent de meilleurs résultats que ceux qui ont appris avec la méthode mixte ; ces derniers obtiennent de meilleurs résultats que les élèves ayant appris avec la méthode fonctionnelle, notamment pour le décodage.

## Évaluation des compétences en lecture

En France, plus de 10% des jeunes qui ont participé à la Journée d'appel de préparation à la défense, en 2006, avaient des difficultés de lecture, dont 4,8 % en graves difficultés (MEN, 2007).

Selon l'évaluation internationale PISA 2003, « 17% des élèves en France (et 18% en moyenne dans les pays de l'OCDE) sont vraisemblablement capables de lire dans l'acception technique du terme mais éprouvent de sérieuses difficultés à utiliser la lecture comme un outil pour étendre et améliorer leurs connaissances et leurs compétences dans d'autres domaines. Ils ne sont pas capables de mettre couramment en oeuvre les connaissances et les compétences les plus élémentaires que PISA cherche à mesurer ». Par ailleurs, l'OCDE a publié un document sur les caractéristiques des élèves face à l'école, au regard de leurs performances en lecture. Ce document (OCDE, 2004) reprend également les caractéristiques du contexte et du système (motivation des enseignants, usage de livres...).



Le Haut conseil de l'évaluation de l'école a étudié l'évolution des compétences en lecture et en écriture, au travers des dispositifs d'évaluation nationaux, depuis 1979. Les populations observées sont des élèves de l'école élémentaire et du collège. Ce rapport permet de faire le point sur les évaluations françaises, britanniques, américaines, mais aussi internationales (PISA, PIRLS, IEA), avec quelques considérations sur les protocoles et méthodes utilisés (Céard, Rémond & Varier, [2003](#)).

Les recherches basées sur des études longitudinales donnent des résultats complémentaires et/ou différents, souvent moins actuels que les évaluations nationales et internationales, mais peuvent être consultées pour l'intérêt des méthodologies utilisées. Les travaux des Belges J.-M. Braibant et F.-M. Gérard ([1996](#)) servent de références à bon nombre de chercheurs, au même titre que ceux de L. Ehri *et al.* ([2001a](#), [2001b](#)). Ils ont été notamment cités par L. Sprenger-Charolles et P. Colé dans une de leurs contributions au « débat sur les méthodes » (Sprenger-Charolles & Colé, [2006](#)).

#### □ Et aussi

- Pour une définition des critères de l'évaluation internationale PISA : OCDE ([2006](#)). *Compétences en sciences, lecture et mathématiques : Le cadre d'évaluation de PISA 2006*. Paris : OCDE.
- Claus Philippe & Megard Marie ([2007](#)). *Note sur le suivi de la mise en oeuvre de l'évaluation des élèves à l'entrée de la première année du cours élémentaire (CE1)*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Délégation interministérielle à l'aménagement, Inspection générale de l'éducation nationale.

### Les difficultés d'apprentissage

Les dysphasies sont des troubles spécifiques d'apprentissage du langage oral et écrit. On distingue les dyslexies, les dysorthographies, les dyscalculies et les dysgraphies.

Le Régime social des indépendants a demandé à l'INSERM, en 2007, de réaliser « un état des connaissances scientifiques récentes permettant de mieux connaître et comprendre les troubles spécifiques des apprentissages scolaires ». (INSERM, [2007](#)). Sur le plan de l'apprentissage de la lecture, les onze experts contributeurs ont structuré leurs travaux autour de plusieurs questions :

- état des connaissances quant à l'acquisition « normale » de la lecture ;
- définition des troubles de l'apprentissage (dyslexie ou autres) ;
- principales théories explicatives ;
- apports des neurosciences ; méthodes de remédiation ;
- stratégies possibles de dépistage et de prise en charge.

Pour répondre à ces questions, ils se sont appuyés sur un peu plus de 2 000 articles majoritairement anglo-saxons. En ce qui concerne les troubles de l'apprentissage de la lecture, l'étude INSERM énumère un certain nombre de critères figurant dans la classification internationale des maladies (critères diagnostiques communs ou spécifiques) (p.13-16).

Une partie des experts ayant contribué à ce rapport ont également participé à la journée de l'Observatoire national de la lecture, en février 2005, sur « les troubles de l'apprentissage de la lecture » (ONL, [2005](#)). Les contributions à cette journée ont porté sur « les origines cognitives, neurobiologiques et génétiques de la dyslexie » (F. Ramus), les dyslexies développementales et les troubles visuo-attentionnels (Sylviane Valdois) et la dyslexie comme trouble de perception phonologique (Willy Serniclaes).

#### La dyslexie

Selon l'étude de l'INSERM ([2007](#)), **la dyslexie concerne, en France, entre 3 et 5 % d'enfants vers l'âge de 10 ans (soit 1 enfant par classe de 25 en moyenne)**. Cependant, les statistiques sur le nombre de dyslexiques varient considérablement selon les langues et selon les critères utilisés pour évaluer les troubles d'apprentissage.

D'un point de vue politique et économique, le difficile recensement des enfants dyslexiques, qui dépend largement de la volonté des parents à reconnaître ce problème chez leur enfant, entraîne une non-prise en compte des besoins éducatifs particuliers (temps plus long aux examens par exemple).

Les résultats d'études de groupes d'enfants dyslexiques repèrent des caractéristiques communes, alors que leur intelligence est normale (et que leur déficit ne peut être attribué à la méthode d'apprentissage) :

- déficit phonologique : les enfants ne peuvent s'appuyer sur leurs connaissances lexicales (lecture de mots rares ou pseudo-mots) et sont confrontés à une écriture « opaque » (orthographe éloignée de l'oral) ;
- déficit lexical ;
- déficit en analyse phonémique ;
- déficit en mémoire phonologique à court terme ;
- déficit lors d'épreuves de dénomination (évaluation de la précision et de la rapidité d'accès au lexique).

Certaines études se sont attachées à d'autres types de déficits :

- déficits dans les traitements séquentiels visuels : pour les experts INSERM, les résultats des travaux sur ces déficits ne sont pas concluants, du fait des conditions d'analyse, du nombre trop réduit de cas...
- difficultés à mémoriser la forme visuelle des mots.

**Cependant, les recherches montrent que la dyslexie est multiple et qu'elle est fréquemment associée à des troubles du comportement ou à des troubles émotionnels, liés à un échec scolaire, à un environnement familial, social ou psycho-affectif aggravant.**

Cette multiplicité s'est traduite par deux approches théoriques différentes, l'une phonologique et l'autre s'attachant plus aux symptômes sensoriels ou moteurs. Pour F. Ramus, cette dernière approche a l'avantage de prendre en compte tous les aspects de la dyslexie, alors que la première, une fois posés les problèmes d'ordre phonologique, ne prend en compte les autres facteurs que comme des marqueurs co-morbides (un ou plusieurs troubles associés) (Ramus, [2007](#)).

On a vu que la procédure phonologique de lecture implique de pouvoir, dans un premier temps, passer du code écrit au code oral (analyse phonémique) – en français : associer graphèmes et phonèmes – puis assembler les unités décodées (mémoire phonologique à court terme) pour accéder aux mots du lexique oral (INSERM, 2007).

Elle repose sur le fait que la lecture est une activité langagière. Le mot est une unité de base de l'écrit. Les compétences de lecture se situent au niveau des procédures d'identification des mots écrits, par l'acquisition d'automatismes. Dans une écriture alphabétique, cette identification passe soit par le décodage (correspondance phonèmes/graphèmes), soit par la procédure lexicale (mots). Cette procédure n'est ni globale ni purement visuelle ; elle permet au lecteur expert d'accéder au code phonologique et sémantique des mots (INSERM, 2007).

Une des hypothèses de la théorie phonologique est que les déficits pourraient être liés à un manque de discrimination des phonèmes (faire la différence entre « vol » et « bol »). Par contre, les dyslexiques percevraient des différences qui ne sont pas utiles (perception allophonique).

Le rapport de l'INSERM fait état d'une autre dimension de la dyslexie, la dimension visuelle : **il y aurait co-occurrence entre troubles phonologiques et troubles visuels**, mais les études ne permettent pas de mettre en évidence le lien entre les deux déficits ni les traitements à proposer (INSERM, 2007).

L'aire du cerveau qui permet de coder les structures orthographiques est activée indépendamment de la typographie des mots écrits. En cours d'apprentissage de la lecture, son activation est corrélée à l'habileté de décodage graphophonologique. Chez les enfants dyslexiques, une rééducation de type phonologique va augmenter l'activation de cette région du cerveau (Morais, 2005).

La dyslexie a fait l'objet de nombreux travaux. L'équipe Litéracie du laboratoire LEAPLE (CNRS) s'intéresse « à l'acquisition et aux pathologies de l'apprentissage de la lecture-écriture en relation avec le développement du langage oral et le fonctionnement des systèmes d'écriture et des orthographes ». L'un des thèmes porte sur la dyslexie, la dysorthographie et la surdité. C'est dans ce cadre de recherche que se situent bon nombre de travaux de L. Sprenger-Charolles, qui a collaboré au rapport INSERM et s'est impliquée dans le débat sur les méthodes de lecture.

Pour F. Ramus, cette littérature scientifique sur la dyslexie et les troubles neurobiologiques de la lecture met fin aux croyances selon lesquelles les difficultés d'apprentissage de la lecture ne pourraient avoir qu'une origine sociale ou pédagogique (Ramus, 2005) mais elle ne permet pas non plus de rendre compte de toutes les difficultés d'apprentissage.

#### □ Et aussi

- *Enfance* (2004). Dossier « Les dysphasies chez l'enfant : approche francophone ». Vol. 56, n° 1.

#### Les autres difficultés d'apprentissage

Il ne s'agit plus là de traiter de troubles d'ordre neurobiologique ou psychologique... mais plutôt de toutes les difficultés d'apprentissage de la lecture que les enfants peuvent rencontrer entre 5 à 7 ans.

Certains ont reproché à l'étude de l'INSERM de ne pas prendre en compte les facteurs socioculturels et de « pathologiser l'échec scolaire » : « *En allant dans ce sens on déresponsabilise complètement la société et l'École de la genèse de l'échec scolaire. On prend le risque de la marginalisation et de l'enfermement des familles défavorisées. On affaiblit encore davantage le tissu social. Or, on sait bien que ces tendances sont déjà fortement à l'œuvre dans notre société* » (Jarraud, 2007).

J.-M. Braibant a démontré que **le décodage et la compréhension contribuent de manière indépendante à la réussite en lecture et qu'elles peuvent parfaitement être dissociées, comme le prouve l'observation d'enfants qui maîtrisent bien une des deux capacités mais qui éprouvent de sérieuses difficultés dans l'autre**.

Même en Finlande, pays où les performances des élèves sont saluées depuis de nombreuses années, les difficultés d'apprentissage de la lecture ne sont pas absentes. Ainsi, selon des statistiques basées sur des critères finlandais, bien que le finnois ait une orthographe régulière, 6 % des enfants ont des difficultés et 3 % de graves difficultés (Lyytinen et Erskine, 2006). Pour les chercheurs de l'université de Jyväskylä, l'apprentissage précoce des compétences langagières et phonologiques est un moyen de prévenir au plus tôt les troubles de l'apprentissage de la lecture comme le montrent leurs études longitudinales sur les « *preschool experiences* » (*Finnish Center of Excellence in Learning and Motivation Research*). Dans les instructions officielles, sachant que trois langues sont parlées en Finlande (le finnois, le suédois et le lapon), les textes qui régissent l'apprentissage de la lecture précisent que les enfants doivent apprendre à lire dans leur langue maternelle. Allant encore au-delà de ce principe, un chapitre entier est consacré à l'enseignement de la langue maternelle des enfants étrangers (Godenir, 2001).

Au niveau européen, on verra ci-après les recommandations institutionnelles quant à la prise en compte des différences individuelles des enfants. À titre d'exemples plus originaux, on retiendra les prescriptions du Danemark, qui préconisent de considérer l'enfant dans une perspective développementale, c'est-à-dire d'observer les stratégies utilisées par les enfants en difficulté et de leur faire adopter d'autres stratégies. Au Portugal, les instructions sont d'intégrer ce que savent déjà les élèves et leur permettre de s'approprier de nouveaux acquis (Godenir, 2001).

Dans le document d'accompagnement des programmes français (MEN, 2006), un chapitre est consacré aux enfants à besoins particuliers, qu'il s'agisse d'enfants non francophones ou bien d'enfants présentant des difficultés ou des troubles d'apprentissage. Ce guide fournit des indicateurs de vigilance permettant aux enseignants de repérer les difficultés, ainsi que des incitations à faire appel au réseau d'aide et à discuter avec les familles.

#### □ Et aussi

- Puolakanaho. A., Ahonen T., Aro M. *et al.* (2007). « Very early phonological and language skills: estimating individual risk of reading disability ». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 48, n° 9, p. 923-931.

#### L'action

Des chercheurs finlandais ont comparé le développement d'enfants à risque dyslexique et celui d'enfants sans risque, afin d'identifier des précurseurs (liés à la dyslexie) et des prédicteurs (corrélats utiles mais non nécessaires) de la dyslexie. Ces évaluations ont pris en compte le développement du vocabulaire, de la phonologie mais aussi le développement moteur, les

capacités visuo-spatiales, la mémoire ainsi que les facteurs environnementaux (place de la lecture dans le milieu familial). L'observation de la sensibilité perceptive des enfants dès leur plus jeune âge – peu après la naissance – montre des différences notables en fonction de la durée phonémique : « *la durée des consonnes est un trait sub-phonémique avec des variantes courtes et longues qui sont sémantiquement distinctes en finnois et les difficultés orthographiques des Finlandais avec dyslexie se concentrent souvent sur ce trait* ». **Chez un enfant à risque, le retard de langage à 2 ans se retrouve à l'âge de l'apprentissage de la lecture, alors que ce retard chez les enfants sans risque est comblé. La même observation a été faite pour la vitesse de dénomination.** Enfin, les facteurs environnementaux ont une influence défavorable plus marquée chez les enfants à risque (Lyytinen *et al.*, 2004).

Cette approche pourrait être en contradiction avec d'autres travaux ou rapports. Un document distribué aux enseignants français (MEN, 2006) mentionne en marge du chapitre consacré aux troubles spécifiques du langage « *Le diagnostic de dyslexie ne peut être posé avant un certain temps d'apprentissage de la lecture (dix-huit mois, admet-on le plus souvent)* ».

Lors de la journée de l'Observatoire national de la lecture sur les troubles de lecture, une table ronde sur la détection des troubles a permis des échanges entre point de vue médical et point de vue éducatif. Pour C. Billard, neurologue, la détection de la dyslexie doit intervenir en tout début de grande section de maternelle, mais pas forcément avant car certains troubles disparaissent dans les années qui suivent – on rejoint ici l'analyse de l'équipe finlandaise. Les enfants de maternelle sont adressés à des orthophonistes pour des troubles du langage oral, puis pour des troubles de la lecture, à partir du second trimestre de CP. Pour les médecins et neurologues, les enseignants ont tendance à être attentistes dans leurs pratiques pédagogiques, faute de connaissance ; ils connaissent mal les lacunes de leurs élèves et peuvent même adopter une attitude rassurante vis-à-vis des parents. Lors du bilan de cette journée, J. Hébard a convenu que pour les acteurs de l'Éducation nationale, la plus grande difficulté est sans doute « *d'accepter que leurs modèles pédagogiques, même lorsqu'ils sont de grande qualité, puissent contribuer à enfermer certains enfants dans leurs handicaps* » (ONL, 2005).

Le repérage, le dépistage et le diagnostic sont le fait d'acteurs différents. À l'école maternelle, l'enseignant peut repérer les troubles du langage oral ; au Cours Préparatoire, il peut observer les acquis et les lacunes. Parce qu'elle accueille tous les enfants d'une même tranche d'âge, l'école est un lieu privilégié de dépistage par les médecins scolaires puis par les RASED (réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté), par exemple. Le diagnostic et les outils d'aide au diagnostic sont du ressort d'équipes pluridisciplinaires (médecins, orthophonistes, psychologues...). Au niveau scolaire, les études (essentiellement anglophones) montrent l'effet préventif des entraînements phonologiques, ou plus exactement des entraînements à la conscience phonologique (voir ci-dessus).

Ce court descriptif des difficultés d'apprentissage et des actions possibles ne fait pas état des travaux menés par les orthophonistes et ne fait qu'effleurer les difficultés d'apprentissage qui ne sont pas dues à des difficultés d'ordre psychologique, moteur ou génétique, c'est-à-dire des difficultés liées au contexte familial, culturel ou social. Ces questions trouvent une résonance dans les travaux sur le lexique, par exemple, avec des divergences d'approche. L'attente est forte quant à une action des équipes éducatives et des parents.

#### ❑ Et aussi

- Dans la partie « *Synthèse et recommandations* » de l'étude INSERM (2007), il est intéressant de parcourir le compte-rendu de la rencontre-débat autour de cette expertise (p. 82-96), en janvier 2007, au cours de laquelle le groupe d'experts a débattu avec des chercheurs, des acteurs du monde associatif, des institutionnels...
- US Department of education (2005). *Helping your child become a reader*. Ed pubs.

## Instructions et objectifs institutionnels

Quelles sont les grandes lignes à retenir des derniers échanges sur l'apprentissage de la lecture et la « bonne méthode » ? Le nécessaire accompagnement de l'enseignant débutant qui, après plusieurs années de formation initiale en littérature, par exemple, découvre son ignorance en matière d'apprentissage de la lecture et son impuissance face aux mauvais lecteurs, se retourne contre l'IUFM (Goigoux, 2005). D'où l'importance d'enseigner la psychologie de la lecture (Fayol & Morais, 2004, p. 53) et la nécessité de consacrer du temps, en formation initiale et en formation continue, à la compréhension du processus d'apprentissage de la lecture ainsi qu'à la prise en compte des différences et des difficultés des enfants.

### En France

Les dernières prescriptions relatives à l'apprentissage de la lecture font suite à la [circulaire du 3 janvier 2006](#) sur la mise en œuvre des programmes de l'école primaire. Celle-ci précise « Les conditions d'un apprentissage sûr et rapide de la lecture ». Elle a été suivie d'une modification succincte des programmes de l'école primaire, accompagnée par des documents ad hoc et un guide (« Apprendre à lire », 2006) distribué à tous les enseignants de primaire en 2005-2006.

En novembre 2006, l'Inspection générale de l'Éducation nationale a rendu un rapport sur la mise en place de la circulaire de janvier 2006. Cette évaluation, qui s'est centrée sur le Cours Préparatoire, a noté de nombreux points positifs : temps important consacré à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ; réflexion sur les supports de la part des enseignants ; engagement de la majorité des enseignants dans le travail sur le code. Le rapport signale néanmoins des points problématiques : la continuité entre grande section de maternelle (GS) et cours préparatoire (CP) est mal assurée : les maîtres de GS ont souvent introduit un « cahier de sons » qui n'est pas repris par l'enseignant de CP, pas ou peu de conseil des maîtres de cycle II ; la méconnaissance des acquis des élèves à l'entrée en CP ; les activités d'écriture sont moins importantes qu'il n'est préconisé ; le travail de compréhension serait mal appréhendé : peu d'enseignants évoquent la mise en débat du texte lu, sa reformulation, peu de relation entre décodage et lecture, utilisation de l'image dans l'exercice de compréhension ; difficulté de prise en charge de l'hétérogénéité des élèves (Bouysse, Claus *et al.*, 2006).

Dans la circulaire de janvier 2006, le ministre de l'Éducation nationale précise que « **les chercheurs, en France et à l'étranger, en sont d'accord : l'apprentissage de la lecture passe par le décodage et l'identification des mots conduisant à leur compréhension** » et, plus loin, « *L'automatisation de la reconnaissance des mots nécessite des exercices systématiques de liaison entre les lettres et les sons et ne saurait résulter d'une mise en mémoire de la photographie de la forme des mots qui caractérise les approches globales de la lecture : j'attends donc des maîtres qu'ils écartent résolument ces méthodes qui saturent la mémoire des élèves sans leur donner les moyens d'accéder de façon autonome à la lecture.*

*Déchiffrer les mots dans l'ordre constitue un savoir-faire indispensable, mais ne suffit pas : le but de la lecture est d'accéder au sens précis des mots, puis des phrases, puis des textes et non pas seulement au bruit des mots. »*

Les références scientifiques sur lesquelles s'est appuyé le ministère de l'Éducation nationale (Séminaire national, [mars 2006](#)) sont :

- le rapport de l'Observatoire national de la lecture et de l'Inspection générale ([novembre 2005](#)), qui préconise notamment l'élaboration d'un programme national de formation initiale consacré à l'apprentissage de la lecture, de 50 heures minimum, mettant en évidence le rôle de l'école maternelle dans le développement du langage oral et de la conscience phonique, ainsi que dans la construction du principe alphabétique et dans la pratique du graphisme.
- les travaux de : Alain Bentolila, Stanislas Dehaene, Jean-Emile Gombert, José Morais, Liliane Sprenger-Charolles et Johannes Ziegler.

### En Europe

A. Godenir a étudié les instructions officielles dans les pays de la communauté européenne. Cette étude comparative, publiée en 2001, doit être complétée puisqu'elle ne prend pas en compte les textes les plus récents, publiés en France, en Belgique ou en Angleterre par exemple. On peut néanmoins en retenir les grandes lignes, toujours valables. Si la plupart des pays envisagent l'apprentissage de la lecture à partir de l'âge de 6 ans, certains programmes se préoccupent de la lecture dès l'âge de 4 ans (Irlande, Irlande du Nord) ou de 5 ans (Angleterre, Pays de Galles, Écosse), alors que d'autres ne l'envisagent qu'avec l'enseignement obligatoire, c'est-à-dire à l'âge de 7 ans (Danemark, Suède, Finlande). Les enseignants ont le libre choix des méthodes (pas de prescriptions dans les programmes) et des manuels, sauf en Grèce où les manuels sont fournis gratuitement par l'État et au Luxembourg où l'État fournit un guide pour les enseignants et un manuel pour les élèves. Le temps d'enseignement de la langue représente entre 20 et 45 % du temps consacré aux enseignements et peut être fixé hebdomadairement ou annuellement (Godenir, [2001](#)).

Cette actualisation a été faite pour la communauté francophone de Belgique, où l'apprentissage de la lecture est guidé par un décret de 1997 (Missions de l'école) auquel s'ajoutent un document sur le socle de compétences, en 1999, et les programmes, en 2002. Ainsi, à la demande du ministère de la Communauté française, A. Lafontaine et M.-C. Nyssen ont analysé et/ou observé les programmes officiels et les pratiques enseignantes. L'enseignement élémentaire étant structuré selon les mêmes cycles qu'en France, il est intéressant de comparer les prescriptions et les méthodes d'enseignement dans cette communauté proche de la nôtre. 54 % des enseignants disent utiliser à la fois une méthode analytique et une méthode synthétique, dans le but de varier et de « piocher un peu partout ». En première année du primaire, les activités sont diversifiées, soit d'ordre technique, soit liées à des stratégies de lecture, en privilégiant l'acquisition des correspondances grapho-phonologiques. Les enseignants utilisent plusieurs manuels, à différents moments de l'année, dans un souci de progression. Les pratiques d'enseignement, essentiellement frontales (87%), s'appuient assez peu sur l'informatique, la littérature jeunesse, mais demandent un travail à la maison ; les auteurs de l'étude ont observé peu d'innovations pour répondre aux besoins des élèves en difficulté (Lafontaine et Nyssen, [2006](#)).

Cette préoccupation quant à la prise en compte des différences individuelles était déjà présente dans l'étude comparative de A. Godenir, à laquelle M.-C. Nyssen avait apporté un volet théorique. On trouve trois types de recommandations dans les instructions officielles en Europe : l'adaptation des objectifs aux capacités des enfants (Angleterre, Pays de Galles, Écosse) ; le regroupement des élèves, la flexibilité des groupes (Belgique, Allemagne, France, Irlande) ; la remédiation, le soutien individuel, actuellement trop peu répandus (Belgique francophone, Allemagne, Grèce, Luxembourg, Autriche, Portugal). Dans certains pays (Pays-Bas, ...), cette prise en compte va jusqu'à une éducation multiculturelle intégrant les enfants ayant une origine culturelle différente (Godenir, [2001](#)).

### Aux États-Unis : la réussite pour tous ?

Le programme américain d'aide à l'apprentissage de la lecture, *Reading First*, souhaite favoriser la mise en place des méthodes pédagogiques traditionnelles, approuvées par les instructions officielles. Chaque enfant, à 8 ans, doit savoir lire, selon l'objectif officiel. Grâce à *Reading First*, les états et les districts reçoivent des fonds pour permettre aux écoles d'appliquer des méthodes évaluées et approuvées par la recherche scientifique et de financer les outils et la formation nécessaires des enseignants.

Ce financement est accordé aux États qui répondent à certains critères. Seuls les méthodes « scientifiquement approuvées » ont le droit d'être implémentées dans la classe qui bénéficie de la bourse. L'argent est attribué en fonction du nombre d'élèves de 5 à 17 ans résidant dans l'État souscripteur et issus de familles dont les revenus sont en dessous du seuil de pauvreté. Ce financement sert aussi à la formation des enseignants, à la dissémination des méthodes efficaces ainsi qu'aux évaluations de ces méthodes et des progrès des jeunes lecteurs.

Une publication du *Center on Education Policy* (CEP) (Scott, [2006](#)) fait le point sur l'impact du *Reading first* depuis sa mise en place en 2002 et résume en six grands axes les avancées constatées, en particulier :

- *Reading first* a un impact significatif sur les écoles qui ont intégré de nombreux changements dans leurs méthodes d'apprentissage, leurs programmes, leurs emplois du temps et leurs évaluations ;
- La majorité des états considèrent que *Reading first* est source de progrès et de réussite en littéracie ;
- l'implémentation de *Reading first* nécessite une conduite de changement dans l'établissement.

Les conclusions d'un autre récent rapport du CEP (Scott, [2007](#)) font écho à l'évaluation positive de ce programme, surtout au niveau des états et des districts. Malgré les réserves portées par le gouvernement fédéral sur l'efficacité du *Reading First program*, le rapport montre que cette initiative est qualifiée de succès pédagogique par les responsables locaux et d'état : ils affirment que le *Reading First* permet aux élèves impliqués dans ce programme d'élever leur niveau de littéracie et de lecture.

Plus de 3/4 des états et 2/3 des districts bénéficiant des financements liés au *Reading First* pensent que cette initiative est largement bénéfique et que son impact dépasse les écoles concernées. En effet, plus de la moitié des établissements non financés ont utilisé des méthodes et des outils de ce programme d'aide à l'apprentissage de la lecture.

Un des programmes les plus répandus est *Success for all* (SFA), destiné aux élèves de langue première anglaise ou espagnole, et a été conçu pour prévenir les difficultés chez les enfants à risque.

Les caractéristiques principales de ce programme sont le tutorat individuel, un ratio maître-élève faible pour les leçons de

lecture et des évaluations toutes les huit semaines. **Ce programme utilise une méthode mixte (phonics et whole language) au début de l'apprentissage et préconise que les élèves soient « imprégnés » de lecture (storytelling) dès la maternelle.** Les graphèmes puis les phonèmes sont présentés pour former par la suite des mots et phrases avec une phase de décodage.

Après avoir acquis et validé les compétences de base, les élèves poursuivent leur apprentissage avec le CIRC (*Cooperative Integrated Reading and Composition*) ou *Reading Wings*, qui insiste sur les stratégies de compréhension et de sens, l'acquisition de vocabulaire et l'écriture.

Cette méthode est évaluée régulièrement par l'intermédiaire d'enquêtes qui s'appuient sur des protocoles rigoureux inspirés de méthodes cliniques sur des populations contrôlées (*randomized control trials*). Une publication récente de Slavin et al. (2006) fait le point sur *Reading first* en clôturant une enquête de ce type : les auteurs s'accordent pour dire que cette méthode, objet de très nombreuses études et recherches, est extrêmement efficace.

L'efficacité de *Success For All* avait déjà fait l'objet d'une recherche longitudinale basée sur un panel de 23 écoles, comparées à autant d'écoles témoins (Slavin et Fashola, 1998). Les évaluations montraient un très net effet positif ; les élèves ayant participé au SFA avaient gagné, en arrivant au collège, plus d'une année de scolarité en moyenne. L'implémentation du programme dans son intégralité rendait le SFA plus efficace en particulier dans les écoles des quartiers très défavorisés. Le SFA nécessite trois jours de formation pour les enseignants. Ces enseignants sont également suivis sur le terrain deux à trois fois par an.

#### D'autres exemples de programmes américains :

- **Direct instruction (DSTAR), ou Reading Mastery Series (SRA)**

Ce programme est conçu pour être enseigné à des élèves issus de milieux très défavorisés. La méthode « phonics » est utilisée avec des instructions très précises pour les enseignants. Les élèves progressent en fonction de 6 niveaux de compétence matérialisés par 6 séries de matériel mis à leur disposition. L'apprentissage se fait en lente progression, d'une approche syllabique (rythme, identification des lettres et des sons, des graphèmes et des phonèmes) vers la compréhension du sens.

- Efficacité : le programme *Direct Instruction* est évalué par le programme *Follow Through* (suivre jusqu'au bout) et montre des effets très bénéfiques.
- Formation des enseignants : 2 à 4 jours afin que les enseignants apprennent et pratiquent les procédés, auxquels s'ajoutent des pratiques collaboratives.

- **Exemplary Center for Reading Instruction (ECRI)**

L'objectif de ECRI est de former les enseignants à utiliser des méthodes pédagogiques permettant de prévenir l'échec de l'apprentissage de la lecture. Ce programme de formation a été approuvé par le ministère de l'éducation américain pour les enseignants du 1<sup>er</sup> au 10<sup>e</sup> grade.

Les enseignants travaillent avec de petits groupes d'élèves. Le temps d'apprentissage est équivalent au temps de pratique. Pendant le temps de pratique, l'enseignant travaille de façon individualisée. ECRI est un programme *Direct Instruction* et, à ce titre, nécessite des instructions très précises (peu d'autonomie pour le professeur) et de fréquentes évaluations.

- Efficacité : plusieurs études ont montré que ce programme est très efficace pour les élèves en difficulté et les élèves désavantagés.
- Formation : 3 à 5 jours de séminaire pour 30 à 40 enseignants afin d'expliquer la méthode et le matériel utilisé ; des ateliers complètent la formation.

- **Open Court (OC)**

L'objectif du OC est de rendre les élèves indépendants dans leurs activités de lecture en utilisant la méthode « phonics ». Le programme se concentre sur l'alphabet, les phonèmes et les syllabes en utilisant des livres spécifiques contenant un grand nombre des phonèmes appris durant le programme. Les activités sont centrées sur le décodage.

- Efficacité : ce programme fonctionne depuis 30 ans mais n'a été que très récemment évalué et uniquement sur le plan des outils utilisés pour les niveaux maternelle, 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> grades. Les résultats des élèves bénéficiant de OC ont été comparés avec ceux d'élèves suivant un programme *Whole language* : ils sont bien meilleurs.
- Formation : 1 jour pour montrer et expliquer le matériel (toolbox), discuter des stratégies de compréhension et des techniques phoniques. Des visites de suivi sont prévues ainsi que des comptes rendus d'expérience. Des stages sont aussi possibles pendant l'été.

- **Carbo Reading Styles Program (CRSP)**

Cette méthode est le fruit des recherches de Marie Carbo qui montrent que les enfants ont des « styles » de lecture différents les prédisposant à préférer tel ou tel technique ou matériel d'apprentissage. Tout repose sur les outils et la façon de les intégrer et de les présenter aux lecteurs.

- Efficacité : deux études principales ont montré que cette méthode a de forts effets positifs, surtout en début d'apprentissage.
- Formation : sur le site, on peut acheter tout le matériel nécessaire et demander une formation. Le NRSI propose 3 types de plans de formation : le *Comprehensive training plan* (4 jours de formation et 7 jours de suivi et d'aide technique), le *Basic plus training plan* (4 jours de formation et 4 jours de suivi et d'aide technique) et le *Basic training plan* (4 jours de formation et 1 jour de suivi et d'aide technique).

#### Évaluation des outils et méthodes

Sept ans après la publication des résultats de leur étude longitudinale, J.-M. Braibant et F.-M. Gérard ont réalisé une analyse sur l'influence des méthodes d'enseignement de la lecture sur le niveau d'acquisition des élèves en deuxième année de primaire. Ils précisent qu'il leur faut passer par une évaluation en deux temps : évaluation du décodage et évaluation de la compréhension écrite (Braibant & Gérard, 2004).

Leurs premiers travaux (Braibant et Gérard, 1996) leur avaient permis de déterminer des variables structurelles qui pourraient expliquer les difficultés de lecture ou les différentiels de résultats :

- le temps consacré aux séquences de lecture : différences de résultats non négligeables mais modérées ;
- nombre d'enfants par classe : pas de lien significatif ;

- le redoublement en 1<sup>re</sup> ou en 2<sup>e</sup> année primaire est une variable discriminante. « *Le rendement en décodage et en compréhension écrite des élèves qui ont redoublé est significativement inférieur à celui de leurs camarades qui sont "à l'heure" ou "en avance"* » ;
- une évaluation régulière de la lecture à voix haute favorise l'apprentissage ;
- l'utilisation d'un manuel scolaire : les enseignants qui utilisent un manuel scolaire ou un guide méthodologique obtiennent des résultats nettement supérieurs.

« **Sans nier l'importance des autres facteurs, il apparaît clairement que les différences d'acquisition en lecture sont liées à l'efficacité des méthodes pour apprendre à lire** » (Braibant et Gérard, [1996](#)).

Pour A. Bentolila, l'apprentissage de la lecture est bien affaire de professionnels. Dans la revue *Orthomagazine*, il explique que le juste rappel de la maîtrise du code ne doit pas avoir pour résultat une banalisation de l'acte d'enseignement (ne pas prendre pour prétexte que la lecture est essentiellement la combinaison b-a-ba pour dire que n'importe qui est capable de l'enseigner). Mais il remet en cause les formations initiales et continues, les accusant de négligences coupables qui auraient conduit à des « pratiques approximatives », à des « savoirs hétérogènes et insuffisants » et qui auraient inculqué aux jeunes enseignants la méfiance du manuel (Bentolila, [2006](#)).

L'Observatoire national de la lecture a rédigé plusieurs rapports sur les manuels scolaires : observation des manuels dans le contexte de l'apprentissage de la lecture ([2007](#)), grille d'analyse méthodique (Germain *et al.*, [2003](#)).

G. Chauveau, analysant la « guerre des méthodes » constate, s'il était encore besoin de le préciser, que de nombreux facteurs externes agissent sur l'efficacité des méthodes et que le rôle des maîtres et de leur pédagogie au quotidien sont primordiaux (Chauveau, [2007](#)).

Au niveau européen, M.-C. Nyssen et S. Terwagne proposent de dépasser la dichotomie code/sens et d'adopter un nouveau modèle faisant intervenir lecteur/texte/contexte. Les différences individuelles entre apprentis lecteurs doivent être prises en compte par les transformations de contexte, en travaillant par groupes d'aptitude, en changeant les conduites enseignantes, en sensibilisant les parents et en tout cas en prenant en compte l'ancrage social et familial (Nyssen & Terwagne, [2001](#)).

Cette recommandation nous semble résumer l'ensemble des travaux récents, qui tendent à dépasser la querelle des méthodes pour se focaliser sur les difficultés de lecture et plus encore sur la nécessité d'une pédagogie différenciée dans l'apprentissage de la lecture et, plus largement, du langage.

Comme nous l'avons indiqué en préambule, cette revue de littérature s'est limitée aux apprentissages de base de la lecture. La littéracie ne se réduit pas à l'enseignement de la lecture à 5 ou 6 ans. L'évaluation des compétences (cf. supra) montre qu'il y a des ratés bien au-delà (Nonnon & Goigoux, [2007](#)), mais ceux-ci justifieraient un autre dossier...

En 1996, à l'occasion de leur étude longitudinale, Braibant et Gérard écrivaient : « *Depuis de nombreuses années, le débat sur la lecture a pris la forme d'une lutte idéologique qui divise le monde de l'enseignement. Il n'a pas su se transformer en débat scientifique, c'est-à-dire soumettre ses positions au verdict des faits. Telle était la démarche poursuivie dans ce travail. Nous osons espérer qu'elle est susceptible d'alimenter aussi sereinement que possible un débat qui concerne tous les citoyens de demain* ».

Les derniers échanges, en France, ont montré que les scientifiques avaient été « convoqués » dans le débat sans que l'aspect idéologique ne disparaisse tout à fait. Les éléments d'un échange constructif entre chercheurs, enseignants et responsables des politiques éducatives existent. La publication du rapport [PIRLS 2006](#) (Progress in International Reading Literacy Study), qui montre une dégradation des résultats des petits français va sans aucun doute relancer le débat. Comment rassurer les parents et surtout permettre la réussite des enfants ?

## Bibliographie

- (2005). *Teaching Children to Read*. House of Commons, The Education and Skills Committee.
- (2005). *Teaching reading : Report and recommendations*. Australian government, Department of education, science and training.
- (2000). *Teaching children to read : an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implication on reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development, National Reading Panel.
- Bara Florence, Gentaz Édouard & Colé Pascale (2007). « Haptics in learning to read with children from low socio-economic status families ». *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 25, n° 4, p. 643-663.
- Bara Florence, Gentaz Édouard, Colé Pascale & Sprenger-Charolles Liliane (2004). « The visuo-haptic and haptic exploration of letters increases the kindergarten-children's understanding of the alphabetic principle ». *Cognitive development*, n° 19, p. 433-449.
- Bentolila Alain & Germain Bruno (2005). *Apprendre à lire : Choix des langues et choix des méthodes*. Paris : UNESCO.
- Bentolila Alain (2006). « Apprendre à lire ». *Ortho magazine*, vol. 12, n° 62, p. 19-23.
- Bentolila Alain (2007). *Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire*. Ministère de l'Éducation nationale.
- Bouysse Viviane, Claus Philippe, Leblanc Michèle & Safra Martine (2006). *Mise en oeuvre de la politique éducative de l'apprentissage de la lecture au cycle des apprentissages fondamentaux*. Ministère de l'Éducation nationale.
- Braibant Jean-Marc & Gérard François-Marie (1996). « Savoir lire : Question(s) de méthodes ? ». *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, n° 1, p. 7-45.
- Camilli Gregory, Vargas Sadako & Yurecko Michele (2003). « Teaching Children to Read : The Fragile Link Between Science and Federal Education Policy ». *Education Policy Analysis Archives*, vol. 11, n° 15.
- Cèbe Sylvie & Goigoux Roland (2006). *Apprendre à lire à l'école : Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris : Retz.

- Céard Marie-Thérèse, Rémond Martine & Varier Michelle (2003). *L'appréciation des compétences des élèves et des jeunes en lecture et en écriture et l'évolution de ces compétences dans le temps*. Ministère de l'Éducation nationale, Haut conseil de l'évaluation de l'école.
- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) (2007). *Comprendre le cerveau : Naissance d'une science de l'apprentissage*. Paris : OCDE.
- Chall Jeanne S. (1967). *Learning to Read : The Great Debate*. Toronto : Harcourt Brace.
- Chartier Anne-Marie (2007). *L'école et la lecture obligatoire*. Paris : Retz.
- Chartier Anne-Marie & Hébrard Jean (2000). *Discours sur la lecture : 1880-2000*. Paris : Bibliothèque publique d'information.
- Chartier Anne-Marie (2000). « Réussite, échec et ambivalence de l'innovation pédagogique : Le cas de l'enseignement de la lecture ». *Recherche et Formation*, n° 34, p. 41-56.
- Chartier Anne-Marie (1990). « Lecture scolaire : Les années de crise ». *Revue française de pédagogie*, n° 90, p. 5-15.
- Chauveau Gérard (2007). *Le savoir-lire aujourd'hui*. Paris : Retz.
- Chauveau Gérard (2004). « L'accès au savoir-lire de base et la découverte de la culture écrite ». *La nouvelle revue de l'AIS*, n° 25, p. 9-15.
- Claus Philippe & Megard Marie (2007). *Note sur le suivi de la mise en oeuvre de l'évaluation des élèves à l'entrée de la première année du cours élémentaire (CE1)*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Délégation interministérielle à l'aménagement, Inspection générale de l'éducation nationale.
- Dumont Laure (2006). *Globale ou B.A.-BA : Que cache la guerre des méthodes d'apprentissage de la lecture ?* Paris : Robert Laffont.
- *Éducation et devenir* (2006). Dossier « La lecture en débat ».
- Ehri Linnea C. (2003). « *Systematic Phonics Instruction: Findings of the National Reading Panel* ». London : Department for education and skills (DfES).
- Ehri Linnea C., Nunes Simone R. & Willows Dale M. *et al.* (2001). « Phonemic Awareness Instruction Helps Children Learn To Read : Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis ». *Reading Research Quarterly*, vol. 36, n° 3, p. 250-287.
- Ehri Linnea C., Nunes Simone R., Stahl Steven A. & Willows Dale M. (2001). « Systematic Phonics Instruction Helps Students Learn To Read : Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis ». *Review of educational research*, vol. 71, n° 3, p. 393-447.
- Fayol Michel & Morais José (2004). « La lecture et son apprentissage ». In *L'évolution de l'enseignement de la lecture en France*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, p. 13-60.
- Florin Agnès (1999). *Le développement du langage*. Paris : Dunod.
- Foucambert Jean (2002). « Recherche en lecture, le spectre de la globale... ». *Les Actes de lecture*, n° 80, p. 28-32.
- Gaux Christine, Lacroix Florence & Boulc'h Laëticia (2007). « L'apprentissage de la lecture et ses difficultés ». In Gaté Jean-Pierre & Gaux Christine (dir.). *Lire-écrire de l'enfance à l'âge adulte*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 29-56.
- Germain Bruno, Le Guay Isabelle & Robert Nadine (2003). *Le manuel de lecture au CP : Réflexions, analyses et critères de choix*. Hatier.
- Godenir Anne (2001). « La comparaison des programmes d'enseignement ». In Nyssen Marie-Claire & Terwagne Serge (dir.). *L'apprentissage de la lecture en Europe*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Hart Betty & Risley Todd R. (2003). « The Early Catastrophe : The 30 Million Word Gap by Age 3 ». *American Educator*.
- Hillairet de Boisferon Anne, Bara Florence, Gentaz Édouard & Colé Pascale (2007). « Préparation à la lecture des jeunes enfants : Effets de l'exploration visuo-haptique des lettres et de la perception visuelle des mouvements d'écriture ». *L'année psychologique*, vol. 107, n° 7.
- INSERM (2007). *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie : Bilan des données scientifiques*. Institut national de la santé et de la recherche médicale.
- Johnston Rhona S. & Watson Joyce E. (2005). *The effects of synthetic phonics teaching on reading and spelling attainment : a seven year longitudinal study*. Scottish executive, Education department.
- Kirsch Irwin, de Jong John & Lafontaine Dominique *et al.* (2002). *La lecture, moteur de changement : Performances et engagement d'un pays à l'autre, résultats du cycle d'enquêtes de pisa 2000*. OCDE.
- Lafontaine Annette & Nyssen Marie-Claire (2006). *L'apprentissage de la lecture en 1ère et 2ème années primaires : Analyses des programmes officiels et des pratiques enseignantes*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française : Service général du pilotage du système éducatif.
- Lyytinen Heikki, Eklund Kenneth & Erskine Jane M. *et al.* (2004). « Development of children at familial risk for dyslexia before school age ». *Enfance*, vol. 56, n° 3, p. 289-309.
- Lyytinen Heikki & Erskine Jane M. (2006) « Identification et prévention précoce des problèmes reliés à la lecture ». In Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*.
- Martinet Catherine & Rieben Laurence (2006). « Copie de mots, connaissance des lettres et conscience phonémique : une étude longitudinale chez des enfants de 5 ans ». *Éducation et francophonie*, vol. 34, n° 2, p. 104-125.
- Ministère de l'Éducation nationale (2007). « Les évaluations en lecture dans le cadre de la journée d'appel de préparation à la défense : Année 2006 ». *Note d'information DEP*, n° 07.05, p. 1-6.
- Ministère de l'Éducation nationale (2006). « Mise en place des programmes de l'école primaire : Apprendre à lire ». *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 2.
- Ministère de l'Éducation nationale (2006). *Apprendre à lire : Guide thématique*. Ministère de l'Éducation nationale.
- Ministère de l'Éducation nationale (2006). *Le langage à l'école maternelle*. Centre national de documentation pédagogique (CNDP).
- Ministère de l'Éducation nationale (dir.) (2007). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire? Les programmes 2007-2008*. Paris : XO Éditions.

- Morais José (2005). « Les apprentissages et processus cognitifs de base ». In *Lecture : apprentissage et citoyenneté*, Ministère de l'enseignement de la communauté francophone de Belgique, Charleroi, 23 avril 2005.
- Morais José, Robillart Guy, Bentolila Alain & Buser Peter (1998). *Apprendre à lire : Au cycle des apprentissages fondamentaux (GS, CP, CE) Analyses, réflexions et propositions*. Paris : Odile Jacob.
- Morin Marie-France & Montesinos-Gelet Isabelle (2005). « Les habiletés phonogrammiques en écriture à la maternelle : Comparaison de deux contextes francophones différents France-Québec ». *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 28, n° 3, p. 508-533.
- Nonnon Elisabeth & Goigoux Roland (2007). « Les ratés de l'apprentissage et de la lecture à l'école et au collège ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 35.
- Nyssen Marie-Claire, Terwagne Serge & Godenir Anne (2001). *L'apprentissage de la lecture en Europe*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail. Préface : Fijalkow Jacques.
- Observatoire national de la lecture (2007). *L'enseignement de la lecture et l'observation des manuels de lecture au CP*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- Observatoire national de la lecture & Inspection générale de l'éducation nationale (2005). *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*. Ministère de l'Éducation nationale.
- Observatoire national de la lecture (2005). *Les troubles de l'apprentissage de la lecture*. Paris, février 2005.
- Observatoire national de la lecture (dir.) (2004). *L'évolution de l'enseignement de la lecture en France, depuis dix ans : Actes des "Journées de l'Observatoire"*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- Pressley Michael (2001). « *Effective Beginning Reading Instruction : A Paper Commissioned by the National Reading Conference* ». Chicago : National Reading Conference.
- Ramus Franck (2007). « Nouvelles perspectives sur la neurobiologie de la dyslexie développementale ». In Demont Elisabeth & Metz-Lutz Marie-Noëlle (dir.). *L'acquisition du langage et ses troubles*. Solal.
- Ramus Franck (2005). « De l'origine biologique de la dyslexie ». *Psychologie et éducation*, n° 60, p. 81-96.
- Reichstadt Janine (2007). « De l'oral à l'écrit : L'entendu, le lu et le compris ». In Krick Geneviève, Reichstadt Janine & Terrail Jean-Pierre (dir.). *Apprendre à lire : la querelle des méthodes*. Paris : Gallimard.
- Rieben Laurence (2004). « Le 21ème siècle verra-t-il (enfin) la disparition des polémiques stériles ». *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n° 1, p. 17-25.
- Rieben Laurence (2003). « Les différences individuelles dans l'apprentissage de la lecture et leurs implications pour l'école ». In Lautrey Jacques, Mazoyer Bernard & van Geert Paul (dir.). *Invariants et variabilité dans les sciences cognitives*. Paris : Éditions de la maison des sciences de l'homme, p. 139-153.
- Rose Jim (2006). *Independent review of the teaching of early reading*. Department for education and skills (DfES).
- Scott Caitlin (2007). *Reading First: Locally Appreciated, Nationally Troubled*. Washington : Center on Education Policy.
- Scott Caitlin, Jennings Jack & Stark Rentner Diane (2006). *Keeping watch on reading first*. Washington : Center on Education Policy.
- Sénéchal Monique (2006). *The Effect of Family Literacy Interventions On Children's Acquisition of Reading From Kindergarten to Grade 3*. National Center for Family Literacy.
- Seymour Philip H. K., Aro Miko & Erskine Jane M. (2003). « Foundation literacy acquisition in European orthographies ». *British Journal of psychology*, n° 94, p. 143-174.
- Slavin Robert E. & Fashola Olatokunbo S. (1998). *Show Me the Evidence!: Proven and Promising Programs for America's Schools*. Thousand Oaks : Corwin Press.
- Smith Frank (1999). « Why Systematic Phonics and Phonemic Awareness Instruction Constitute an Educational Hazard ». *Language Arts*, vol. 77, n° 2, p. 150-155.
- Sprenger-Charolles Liliane & Colé Pascale (2006). « Pratiques pédagogiques et apprentissage de la lecture ». *CRAP: cahiers pédagogiques*.
- Stahl Steven A. (2003). « Teaching Phonics and Phonological Awareness ». In Neuman Susan B. & Dickinson David K. (dir.). *Handbook of Early Literacy Research*. New York : Guilford Press, p. 333-347.
- Stanovich Keith E. (1991). « The psychology of reading : Evolutionary and revolutionary developments ». *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 12, n° 3.
- Torgerson Carole J., Brooks Greg & Hall Jill (2006). *A Systematic Review of the Research Literature on the Use of Phonics in the Teaching of Reading and Spelling*. London : Department for education and skills (DfES).
- Twiselton Samantha (2007). « Seeing the wood for the trees: learning to teach beyond the curriculum. How can student teachers be helped to see beyond the National Literacy Strategy? ». *Cambridge Journal of Education*, vol. 37, n° 4, p. 489-502.

Rédactrices : Annie Feyfant et Marie Gausse

Ce Dossier d'actualité est une publication mensuelle du service de Veille scientifique et technologique de l'Institut national de recherche pédagogique © INRP

- Vous abonner ou vous désabonner <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/Abonnement.htm>
- Nous contacter <http://www.inrp.fr/vst/Contact.php?nouveau=oui>
- Consulter les nouveautés [http://www.inrp.fr/vst/Dernieres\\_MAJ.php](http://www.inrp.fr/vst/Dernieres_MAJ.php)

**Veille scientifique et technologique**

**Institut national de recherche pédagogique**

19, allée de Fontenay – BP 17424 – 69347 Lyon cedex 07  
Tél. : +33 (0)4 72 76 61 00 – Fax. : +33 (0)4 72 76 61 93