

Gerald G. Duffy
James V. Hoffman

À la poursuite d'une illusion : la recherche chimérique d'une méthode idéale

Reading Teacher, 53, 1, sept. 1999
© IRA, Tous droits réservés

*Il n'y a pas de « méthode idéale »
pour apprendre à lire à tous les
enfants. Enseignants, décideurs,
chercheurs et formateurs
d'enseignants doivent reconnaître
que la solution n'est pas dans la
méthode, mais dans l'enseignant
lui-même.*

Même l'observateur le plus fortuit sait que les professionnels de la lecture sont actuellement sous pression. Une pression à la fois d'ordre public et politique qui se présente souvent sous la forme d'un débat concernant l'usage des correspondances lettres-sons : elles seraient trop ou trop peu présentes dans l'apprentissage, selon le point de vue adopté. Au cœur du débat, l'accusation que les enseignants n'enseignent pas de la « bonne manière », qu'ils sont insuffisamment préparés. La conséquence de tout cela serait que les élèves américains font preuve d'une incompétence en lecture inégalée dans toute notre histoire.

Il est vrai, assurément, qu'on ne peut tolérer un enseignement au rabais et que l'apprentissage de la lecture peut toujours être amélioré, spécialement pour les enfants défavorisés. Étant donné la publicité accordée récemment à des cas d'élèves pratiquement illettrés au sortir de l'enseignement supérieur et autres cas semblables, il est normal que les décideurs ressentent le besoin d'agir. D'autre part, cependant, il est triste qu'on accorde si peu de publicité à nos succès - à savoir que la plupart des élèves américains apprennent à lire bien mieux qu'ils ne l'ont jamais fait par le passé (Berliner & Biddle, 1996), sont au même niveau que les élèves d'autres pays

développés (Bracey, 1997), et reçoivent un enseignement prodigué par des instituteurs formés selon des normes qui n'ont jamais été aussi élevées (Darling-Hammond, 1997). Mais ce n'est pas la nature de cette « crise de la lecture » qui nous intéresse ici. C'est la solution qui est proposée.

Dans de nombreux États des USA, en effet, la solution a consisté à adopter des lois qui obligent les enseignants et leurs formateurs à n'employer qu'une et une seule méthode d'apprentissage, généralement un programme d'enseignement systématique des correspondances. La raison en est, semble-t-il, qu'on ne pourrait pas faire confiance dans la capacité des enseignants et des formateurs à faire d'eux-mêmes les bons choix didactiques. Aussi doit-on trouver la « méthode idéale » d'apprentissage de la lecture, et forcer tout le monde à utiliser cette recette miracle. Malheureusement, il n'existe pas de méthode idéale. D'où les effets pervers suivants :

- Des élèves subissent un préjudice du seul fait que l'obligation légale d'employer la seule « méthode idéale » empêche les enseignants d'en utiliser d'autres avec les enfants qui en ont besoin.
- Le caractère professionnel de l'enseignement est menacé dans la mesure où des lois restrictives découragent l'innovation réfléchie, la prise de risque et la créativité, qui est au cœur même du métier.
- Notre communauté professionnelle pâtit du fait que la légalisation d'une solution unique réduit au silence les collègues qui explorent des approches alternatives.

Nous prétendons, en conséquence, que la recherche d'une méthode idéale pour tous nous écarte de la piste qui pourrait nous conduire à de véritables améliorations dans l'enseignement de la lecture.

Ce que dit la recherche fait toute la différence

La solution de la «méthode idéale» présente un attrait certain, spécialement quand elle est défendue par des avocats qui prétendent que leur méthode ou leur programme est «prouvé scientifiquement» (comme le font ceux qui sont à l'origine des dispositions actuelles). Mais leurs prétentions sont erronées. Car on n'a jamais réussi à prouver qu'une méthode ou une approche particulière pouvait être considérée comme une panacée. Depuis le livre de Flesch, *Why Johnny Can't Read* (Flesch, 1955)¹, combien de variétés de méthodes phoniques n'a-t-on pas imposées à des périodes et dans des endroits tout aussi variés? Et on pourrait dire la même chose de l'adoption de l'approche «langage entier», de certains manuels, de la lecture individualisée, de la lecture programmée, de l'enseignement fondé sur la littérature de jeunesse, des programmes informatiques, et nous en oublions. En dépit des prétentions des différents défenseurs de ces méthodes, les établissements les abandonnent généralement après quelques années pour passer à autre chose. Aucune n'est parvenue à s'imposer comme la méthode idéale.

La solution n'est pas dans la méthode: elle est dans l'enseignant. De manière répétée, il a été établi que le meilleur apprentissage résulte des capacités de l'enseignant à combiner les méthodes de manière à répondre aux besoins des enfants (voir, par ex., Barr, 1984; Bond & Dykstra, 1967; Pearson, 1997; Stahl & Miller, 1989). Autrement dit, un apprentissage efficace en lecture ne repose pas sur un simple programme ou une simple méthode, mais, plutôt, sur un enseignant qui, de manière réfléchie et raisonnée, intègre différents programmes, matériaux et méthodes selon les exigences de la situation. C'est ainsi que nous connaissons une institutrice exemplaire de première année qui, tout en utilisant un manuel de lecture, recourt de manière intégrée et habituelle à la fois à *Project Read*² et aux pratiques du «langage entier», en fonction des besoins de ses élèves; une autre institutrice remarquable avec laquelle nous

travaillons organise son enseignement autour de la lecture de livres pour enfants, mais n'hésite pas à exercer les habiletés de conscience phonémique chez les élèves qui en ont besoin.

Ces excellents enseignants ne se fient pas à une seule méthode parce qu'ils savent qu'un bon enseignement nécessite «des interventions adaptées à des problèmes que vivent des personnes particulières à des moments particuliers dans des situations particulières» (Garrison, 1997, p.271). Il n'y a pas deux situations qui soient exactement semblables, ni deux journées qui soient tout à fait les mêmes. Les interventions qui marchent un jour peuvent ne pas marcher le lendemain; les méthodes qui marchent le mardi avec Jean peuvent ne pas marcher au cours de la même journée avec Marie. Dès lors, plutôt que de s'enfermer dans une seule méthode supposée valable pour tous, les enseignants efficaces sont éclectiques. Ils cherchent à s'ajuster à des environnements scolaires par définition incertains et problématiques en faisant fi des frontières philosophiques, en combinant les techniques méthodologiques et en adaptant les méthodes et le matériel didactique aux besoins particuliers des élèves.

Nos propres travaux de recherche nous ont rendus tout particulièrement sensibles au caractère adaptatif de tout bon enseignement. Ainsi, durant les années quatre-vingts, Gerry Duffy et ses collègues de l'Université d'État du Michigan à East Lansing ont étudié la manière dont les enseignants fournissaient des explications sur les stratégies de lecture (Duffy et al., 1987). Les résultats ont montré que les leçons explicites amenaient des améliorations chez les élèves faibles. Au début, nous avons pensé que l'enseignement explicite pouvait constituer une méthode efficace susceptible d'être mise en boîte, usage universel vivement conseillé à la clé. Cependant, de nouvelles analyses ont révélé d'autres choses. Les enseignants les plus efficaces étaient parfois très explicites, et parfois moins, parfois ils expliquaient d'une manière, et parfois d'une autre (Duffy, 1994; Duffy, Roehler, & Rackliffe, 1986). Finalement, nous en sommes venus à comprendre que l'enseignement explicite était efficace quand il était adapté à la situation d'apprentissage. C'est l'intelligence de l'enseignant qui faisait toute la différence, l'enseignement explicite ne pouvait donc pas être mis en boîte ni appliqué de manière uniforme dans toutes les situations.

¹ NDT. *Pourquoi Johnny ne sait pas lire* est le premier livre aux USA à avoir lancé, après guerre, la polémique sur les méthodes de lecture.

² Un programme axé sur l'enseignement explicite des correspondances, avec un usage de textes aisément décodables.

De même, Jim Hoffman et ses collègues de l'Université du Texas à Austin (Hoffman et al., 1998) viennent d'étudier la transition d'un programme officiel à un autre, le passage devant se faire entre une méthode centrée sur les habiletés et une méthode centrée sur l'usage de textes. Ils ont découvert eux aussi que les enseignants les plus efficaces étaient ceux qui se montraient capables d'adaptation. Les meilleurs intégraient le neuf à l'ancien de manière originale ; ce qui ne marchait pas était abandonné ; ce qui marchait était retenu et étendu ; des combinaisons inédites entre méthodes étaient chose commune. Comme pour l'explication des stratégies, la leçon à tirer n'est pas qu'il est préférable de s'appuyer sur un seul type de programme, mais plutôt que les enseignants efficaces sont des éclectiques réfléchis, qui modifient les programmes afin de rencontrer les besoins de leurs élèves.

Nous ne sommes pas les seuls à avoir noté que les bons enseignants sont des éclectiques réfléchis. Shanahan et Neuman (1997) ont parlé à ce propos « d'éclectisme méthodologique » et Stahl (1997), « d'éclectisme de principe ». Leurs descriptions, comme les nôtres, rejoignent un ensemble de travaux parmi lesquels on compte ceux de gens comme Dillon (1989), qui a relevé que les enseignants utilisent des combinaisons variées de procédés « informels, dynamiques et créatifs » (p.256), et comme Leinhardt (1988) qui a décrit les actes des enseignants en termes de savoir artisanal, davantage contextualisé que généralisé. De la même manière, Meirer (1998), en se référant aux « particularités » qui dominent la nature contextuelle de la vie d'une classe, a fait ressortir que seuls les enseignants qui sont sur le terrain peuvent réagir à une telle complexité ; Elmore & McLaughlin (1988) a noté qu'à cause de cette complexité, il est préférable que le programme d'enseignement vienne de la base, afin d'être le plus adapté possible à la situation, plutôt que de venir du haut, sans considération pour les variations contextuelles. Enfin, Marilyn Adams (1990), fréquemment citée par les défenseurs de programmes obligatoires fondés sur le déchiffrage, a dit qu'il ne peut y avoir de « meilleure » méthode parce que l'efficacité d'une méthode « dépend trop des détails de la mise en œuvre » (p.123). Les enseignants efficaces sont bien conscients eux-mêmes, naturellement, du caractère éclectique d'un bon enseignement. Comme l'a dit un instituteur : « Il n'y a pas qu'une seule bonne façon de faire les choses ; les choses ne sont

pas tranchées au point que vous puissiez dire *Voilà comment je fais en toute circonstance* » (Duffy, 1994, p. 116).

Il est cependant important de comprendre que l'éclectisme réfléchi n'autorise pas à faire « n'importe quoi », à penser que « tout marche ». Les enseignants efficaces font tout le contraire de « n'importe quoi ». Ils enracinent leur éclectisme dans l'évaluation des élèves et l'analyse des situations, avant de décider quelle méthode ou matériel didactique ils vont utiliser, dans le suivi des élèves et dans une adaptation réfléchie à leurs besoins. Il n'est pas question de faire tout ce qu'on veut ; il est question de connaître plusieurs méthodes et types de matériels, et d'en utiliser une (ou un ensemble intégré) dans une situation donnée, et une autre dans une situation différente, selon les nécessités du moment. Ce n'est pas « n'importe quoi ».

Le concept de « méthode idéale »

Malheureusement, les décideurs américains ignorent souvent cette évidence que les enseignants les plus capables d'une adaptation réfléchie sont ceux qui fournissent les meilleurs résultats. Les nouvelles dispositions légales n'ont pas été faites pour encourager le jugement professionnel ; elles sont faites au contraire pour assurer le respect d'une « méthode idéale ». Les efforts pour rendre obligatoire un apprentissage « systématique et explicite des correspondances lettres-sons » offrent un exemple de cette mentalité. Autre exemple, les programmes d'apprentissage de la lecture qui obligent les enseignants à suivre une préparation toute faite.

Mais les avocats du déchiffrage ne sont pas les seules victimes du concept de méthode idéale. Une telle illusion a prévalu également en 1987 en Californie quand il a été décidé que le « langage entier » était l'approche que tous les enseignants devaient adopter, et que l'usage des correspondances lettres-sons devait être banni des classes. L'enseignement « centré sur les textes » qui en a résulté autorisait l'autonomie des enseignants, mais était néanmoins fondé sur la même croyance que l'enseignement « centré sur les sons » qu'on nous repropose aujourd'hui - à savoir qu'on peut arrêter la méthode idéale d'apprentissage de la lecture.

Comme Kameenui (1998) le souligne, les professionnels de la lecture « nous ont imposé un objectif intenable en exigeant de

nous la recherche de la meilleure méthode (programme, approche) d'apprentissage du lire-écrire» (p.10). Conséquence de tout cela, nous voyons des professeurs d'Université promouvoir les méthodes qui ont leurs faveurs sans se préoccuper des méthodes concurrentes ; nous voyons des districts scolaires adopter un unique programme tout préparé dans l'espoir que les enseignants en suivront les procédures et aucune autre ; et nous entendons les enseignants s'identifier eux-mêmes par la méthode ou le programme qu'ils utilisent (par ex., «Moi, je suis *Open Court*³» ou «Moi, je suis *Project Read*»), une attitude qui reflète leur croyance selon laquelle leur méthode est la seule méthode correcte.

Le programme *Reading Recovery*⁴ (Pinnell, 1989) est un très bon exemple de ce phénomène. Bien que ce programme soit théoriquement fondé, ait établi la validité des interventions précoces, et s'avère un précieux d'outil d'enseignement, il ne peut être considéré malgré tout comme une panacée. Il ne dispense pas les enseignants d'évaluer les élèves et de changer les méthodes prescrites quand c'est nécessaire. Pourtant, la plupart des enseignants qui utilisent cette méthode lui attribuent tous leurs succès, niant que leur jugement professionnel y joue un rôle et argumentent passionnément en faveur d'une obéissance aveugle à ses directives.

Il peut sembler évident que la réalité des différences individuelles ne permette pas qu'on se repose sur la solution de la méthode idéale. Cependant, il y a une certaine résistance à cette complexité issue de ce que «tout le monde n'est pas construit sur le même moule». Parfois, cette résistance est enracinée dans la croyance que les enseignants ne sont pas très malins. On ne peut leur faire confiance pour gérer la complexité, aussi doit-on leur prescrire une méthode à laquelle ils devront se plier. Parfois, la résistance semble venir simplement du souci d'éviter une tâche difficile. C'est le cas chez les hommes politiques, parce que les problèmes complexes ne peuvent être traduits en articles de loi intelligibles ; c'est le cas avec les média parce que la complexité ne peut être expliquée au travers de slogans ; quant aux districts scolaires, ils préfèrent les choses

aisément gérables, dont ils peuvent assumer la responsabilité. Même certains enseignants souhaitent éviter de penser que «tout le monde n'est pas construit sur le même moule», parce que cela nécessiterait qu'on mène un travail difficile exigeant analyses approfondies et réflexions critiques. Si bien que l'on continue à rechercher la recette miracle.

Mais nous en payons le prix fort, car l'obsession de la méthode idéale conduit à des distorsions théoriques et à des pratiques indésirables (MacGinitie, 1991 ; Sfard, 1998). Coûteuse distorsion, la loyauté que les enseignants développent à l'égard d'une méthode et qui les empêche d'en changer même quand les élèves en ont besoin. La profession est également perdante dans l'affaire parce que le concept de méthode idéale entretient l'idée que les bons enseignants sont ceux qui se contentent de suivre des consignes. Qui sera attiré par une longue carrière d'enseignant si celle-ci doit être faite d'obéissance méthodique plutôt que de situations problématiques et d'actions réfléchies ?

En bref, le concept de méthode idéale n'est pas une solution. La solution réside dans la formation d'enseignants qui connaissent une variété de méthodes et d'approches, et qui les intègrent de façon réfléchie et adaptée en fonction des besoins des élèves. Tout ceci requiert de la part de l'enseignant un tout autre mode de pensée.

Alternatives au concept de méthode idéale

Que peuvent faire les enseignants, les décideurs, les chercheurs et les formateurs d'enseignants ? Voici quelques suggestions.

Ce que peuvent faire les enseignants. Les enseignants efficaces en lecture comprennent qu'ils ont des élèves tous différents et dont l'instruction demande à différents moments l'usage de différentes méthodes. Ils considèrent cette flexibilité éclectique comme une preuve de leur professionnalisme.

Il n'est pas facile d'arriver à cet éclectisme réfléchi. Il s'élabore à partir d'une grande variété de sources telles que l'étude, l'expérience, la réflexion, les échanges professionnels lors de réunions et de colloques, ainsi que les évaluations menées en classe sur l'acquisition des nouvelles notions et sur la compréhension des enfants.

³ Un programme axé sur l'enseignement explicite des correspondances, avec un usage de textes aisément décodables.

⁴ Programme d'intervention précoce visant à la remise à niveau d'enfants à risque.

Nous encourageons les enseignants à témoigner de leur maîtrise professionnelle en se décrivant en termes d'habiletés d'enseignement plutôt qu'en termes de programmes utilisés. Au lieu de dire «Je suis *Langage entier*» ou «Je suis *Succès pour tous*», dites «J'enseigne à des enfants, et bien que j'utilise la plupart du temps telle méthode particulière ou tel matériel didactique, je n'hésite pas à modifier mon programme, voire même à changer totalement de méthode quand la nécessité s'en fait sentir et pour répondre au problème que rencontre un enfant à un moment donné de son apprentissage.» Cette attitude mettrait en évidence l'importance de la prise de décision professionnelle, et rendrait la tâche plus difficile aux défenseurs de la méthode idéale, qui soutiennent que certaines pratiques devraient être bénies, et d'autres bannies.

Nous encourageons également les enseignants à participer de manière vigoureuse aux débats professionnels, en questionnant les affirmations des chercheurs qui viendraient contredire leurs propres connaissances, évaluations ou pratiques professionnelles. Dans le climat politique actuel, la recherche est parfois utilisée pour faire taire des voix plutôt que pour enrichir les débats. Les enseignants peuvent répliquer en faisant appel à leur bon sens pratique, à leur savoir professionnel et aux évaluations de leur classe pour mettre en doute les idées contestables. En agissant de la sorte, ils encouragent un dialogue ouvert et coopératif entre professionnels.

Ce que peuvent faire les décideurs. Ceux qui décident de la politique de l'école ont un rôle crucial à jouer. Leurs programmes définissent les objectifs des enseignants et façonnent leurs comportements. Mais cela peut avoir un rôle négatif. Dans de nombreux états où l'on fait passer aux enfants des tests standardisés, les enseignants passent des semaines à y préparer leurs élèves. En agissant de la sorte, ils portent leur attention presque exclusivement sur les élèves qui ont de piètres résultats et sur le niveau minimum de compétences en lecture et écriture qui est requis par le test (voir, par exemple, Herman & Golan, 1993; Linn, Grau, & Sanders, 1990; Nolen, Haladyna, & Haas, 1992).

Bien qu'un programme officiel soit essentiel, il ne doit pas être écrit de telle sorte qu'il conduise les enseignants à appauvrir leurs pratiques. Au contraire, le programme peut encourager les pratiques efficaces. Dans

l'évaluation, par exemple, il ne faut pas se focaliser sur les compétences minimales; elle devrait viser plutôt à maximaliser l'apprentissage, en encourageant les enseignants à s'assurer que tous les élèves reçoivent un enseignement de qualité, et pas seulement les élèves en danger d'échec. Les évaluations ne devraient porter également que sur un échantillon d'apprenants, ce qui libérerait les enseignants de la nécessité d'enseigner pour le test.

Les concepteurs de programmes peuvent également encourager les enseignants à développer leurs compétences d'adaptation. Pour cela, les programmes devraient être moins restrictifs, ils devraient leur laisser plus d'espace de liberté, ne pas les contraindre à une seule méthode ou une seule façon de penser; et ils devraient encourager la souplesse, et non la soumission.

C'est une autre manière de penser. Elle suppose qu'on délaisse le type de relation conflictuelle au sein de laquelle les décideurs jouent le rôle d'un Big Brother qui supervise le travail des enseignants et des formateurs d'enseignants. À la place, on développerait un esprit de responsabilité partagée et d'une communauté dans laquelle les formateurs enseignent (comme ils le devraient) et les décideurs contrôlent les missions de l'école (comme ils le devraient).

Ce que peuvent faire les chercheurs en lecture. Les chercheurs devraient arrêter de mener des recherches pour comparer telle Méthode A à telle Méthode B. Cela sert uniquement à alimenter le mythe de la méthode idéale tout en masquant le fait que les classes sont trop complexes, les élèves trop variés et les processus d'enseignement trop interactifs pour qu'une seule méthode soit efficace pour tout le monde.

Ce à quoi les chercheurs devraient consacrer toute leur énergie et tout leur talent, c'est à étudier ce que les enseignants font *avec* les méthodes. Par exemple:

- S'intéresser à la complexité de la vie de la classe. La complexité est l'essence même de l'enseignement dans une classe et une recherche qui prendrait ses racines dans cette réalité pourrait fournir des éclairages, des outils de compréhension et même des théories susceptibles de nous sortir de la confusion engendrée par la croyance naïve en une panacée universelle.

- Étudier les savoirs des enseignants, leurs prises de décision, leurs croyances et leur perfectionnement. Même si ce genre d'études ne permettra pas de produire un programme explicite pour la formation des enseignants, il révélera les processus et les contextes favorables au développement d'enseignants réfléchis et flexibles.
- Étudier les enseignants qui s'interrogent sur la meilleure manière d'utiliser les méthodes et les matériels pour rencontrer les différents besoins des élèves, et comment ils utilisent de telles données pour adapter et modifier leur enseignement et leurs pratiques.
- Étudier la manière dont les enseignants remplissent leurs missions éducatives, notamment comment les meilleurs d'entre eux adaptent leur enseignement pour respecter à la foi la lettre de la loi et les besoins individuels des apprenants.

Ce que peuvent faire les formateurs d'enseignants. Le concept de méthode idéale répond à une vision simpliste de l'enseignement. La préparation des enseignants est conçue comme un processus de formation à un ensemble relativement limité de tâches procédurales. C'est pour cela qu'en anglais on parle de «*training*», d'entraînement pour signifier le mot «*formation*». Mais un entraînement n'a de sens que si les procédures auxquelles on s'entraîne seront ensuite répétées encore et toujours de la même façon. L'enseignement de la lecture ne correspond pas à un tel schéma (Duffy, 1994 [Richardson & Placier, sous presse]). Il requiert réflexion et flexibilité.

Trois idées sont à prendre ici en considération. D'abord, nous devons penser la formation des enseignants comme un processus continu, et pas à court terme. On ne peut pas apprendre à enseigner la lecture uniquement lors de la formation initiale. Cela suppose donc qu'on mette en place une structure de formation continuée qui permette aux enseignants de progresser dans leurs capacités d'adaptation et de réflexion. Comme Darling-Hammond (1997) l'a récemment souligné, l'enseignement s'améliore quand on investit dans la formation continuée des enseignants tout au long de leur vie. Au Japon, par exemple, les enseignants qui travaillent en première année ont une charge réduite et ont droit à 45 jours complets de perfectionnement durant la première année de leur titulariat. De telles

aides sont absolument nécessaires si on veut que nos enseignants soient aussi performants que possible.

Deuxièmement, un changement de conception est nécessaire sur ce que les enseignants doivent apprendre. Devenir un «*éclectique réfléchi*» requiert davantage d'intelligence que de connaissance des méthodes. L'enseignant doit également développer une force intérieure – un état d'esprit caractérisé par le désir d'apporter sa pierre à l'édifice, une curiosité tenace sur les pratiques possibles, la volonté de prendre des risques, et le souhait de rechercher des solutions pour rester au service d'enfants d'habiletés et de milieux différents. Une telle force d'esprit est l'antithèse même de la mentalité requise pour suivre servilement un manuel ou un programme tout fait. Pour les aider à développer cette force, nous ne devons pas seulement procurer aux enseignants les savoirs habituels, mais développer chez eux une grande estime de soi (Duffy, 1998).

Troisièmement, il est nécessaire que les formateurs d'enseignants parlent différemment de leurs méthodes favorites. Au lieu de les mettre en avant, ils devraient plutôt insister sur la nature complexe des classes et l'impossibilité de pouvoir s'y satisfaire d'une méthode prétendument universelle. Par exemple, les formateurs d'enseignants devraient faire les choses suivantes :

- Donner des exemples de situations d'enseignement qui requièrent un changement de méthode []
- Enseigner aux enseignants comment résoudre le problème dans une telle situation []
- Fournir un enseignement sur une série d'approches et de méthodes et sur la manière de les combiner pour faire face à diverses situations []
- Montrer par des études de cas comment certains enseignants ont su combiner avec cohérence et succès différentes méthodes []
- Faire des hypothèses sur des changements qui pourraient s'avérer nécessaires dans différentes situations.

Ces modifications d'attitude chez les enseignants, les décideurs, les chercheurs et les formateurs d'enseignants aideraient sûrement les enseignants à être des adaptateurs réfléchis, pas des applicateurs serviles. Nous pensons que cela aurait des résultats positifs sur les compétences en

lecture des enfants, sur l'autonomie professionnelle et la fierté des enseignants, avec, à la clé, une plus grande ouverture d'esprit et un meilleur sens de l'innovation dans notre communauté professionnelle.

Nombreuses méthodes, nombreux chemins

La politique éducative actuelle veut ignorer les recherches qui nous disent que l'amélioration des compétences en lecture n'est pas liée aux méthodes seules, mais aux enseignants qui utilisent les méthodes de manière réfléchie. En conséquence, cette politique court à l'échec.

Mais le problème va bien au-delà de la politique actuelle. Nous sommes tous susceptibles de succomber au mythe de la méthode idéale. Et nous devons tous assumer nos responsabilités quant au fait que trop d'enseignants se considèrent eux-mêmes comme des applicateurs passifs plutôt que comme des professionnels proactifs qui adaptent leur enseignement aux besoins de leurs élèves.

Bibliographie

- Adams, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print, a summary*. Urbana, IL: Center for the Study of Reading, University of Illinois.
- Barr, R. (1984). *Beginning reading instruction: From debate to reformation*. In P.D. Pearson, R. Barr, M. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 545-582). White Plains, NY: Longman.
- Berliner, D., & Biddle, B. (1996). *The manufactured crisis*. White Plains, NY: Longman.
- Bond, G., & Dykstra, R. (1967). *The cooperative research program in first-grade reading instruction*. *Reading Research Quarterly*, 2, 1-142.
- Bracey, G. (1997). *The seventh Bracey report on the condition of public education*. *Phi Delta Kappan*, 79, 120-137.
- Darling-Hammond, L. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching*. New York: National Commission on Teaching and America's Future.
- Dillon, D. (1989). *Showing them what I want them to learn and that I care who they are: A microethnography of the social organization of a secondary low-track English-reading classroom*. *American Educational Research Journal*, 26, 227-261.
- Duffy, G. (1994). *Teachers' progress toward becoming expert strategy teachers*. *Elementary School Journal*, 94, 109-120.
- Duffy, G. (1998). *Teaching and the balancing of round stones*. *Phi Delta Kappan*, 79, 777-781.
- Duffy, G., Roehler, L., & Rackliffe, G. (1986). *How teachers' instructional talk influences students' understanding of lesson content*. *Elementary School Journal*, 87, 3-16.
- Duffy, G., Roehler, L., Sivan, E., Rackliffe, G., Book, C., Meloth, M., Vavrus, L., Wesselman, R., Putnam, L., & Bassiri, D. (1987). *Effects of explaining the reasoning associated with using reading strategies*. *Reading Research Quarterly*, 22, 347-368.
- Elmore, R., & McLaughlin, M. (1988). *Steady work: Policy, practice and reform in American education*. Santa Monica, CA: Rand.
- Flesch, R. (1955). *Why Johnny can't read and what you can do about it*. New York: Harper & Row.
- Garrison, J. (1997). *Dewey and Eros: Wisdom and desire in the art of teaching*. New York: Teachers College Press.
- Herman, J., & Golan, S. (1993). *The effects of standardized testing on teaching and schools*. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 12, 20-25.
- Hoffman, J., McCarthey, S., Elliou, B., Bayles, D., Priebe, D., Ferree, A., & Abbott, L. (1998). *The literature-based basals in first-grade classrooms: Savior, Satan, or same-old, same-old?* *Reading Research Quarterly*, 33, 168-197.
- Kameenui, E. (1998). *Diverse learners and the tyranny of time: Don't fix blame; fix the leaky roof*. In R. Allington (Ed.), *Teaching struggling readers* (pp. 10-18). Newark, DE: International Reading Association.
- Leinhardt, G. (1988). *Situated knowledge and expertise in teaching*. In J. Calderhead (Ed.), *Teachers' professional learning* (pp. 147-168). London: Falmer.
- Linn, R., Graue, E., & Sanders, N. (1990). *Comparing state and district test results to national norms: The validity of claims that "Everyone is above average."* *Educational Measurement: Issues and Practice*, 9, 5-14.
- MacGinitie, W. (1991). *Reading instruction: Plus ça change....* *Educational Leadership*, 48, 56.
- Meirer, D. (1998). *Can the odds be changed?* *Phi Delta Kappan*, 79, 358-361.
- Nolen, S., Haladyna, T., & Haas, N. (1992). *Uses and abuses of achievement test scores*. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11, 9-15.
- Pearson, P.D. (1997). *The First-Grade Studies: A personal reflection*. *Reading Research Quarterly*, 32, 428-432.
- Pinnell, G. (1989). *Reading Recovery: Helping at risk children learn to read*. *Elementary School Journal*, 90, 161-184.
- Richardson, V., & Placier, P. (in press). *Teacher change*. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed.). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Sfard, A. (1998). *On IWO metaphors for learning and the dangers of choosing just one*. *Educational Researcher*, 27, 4-13.
- Shanahan, T., & Neuman, S. (1997). *Conversations: Literacy research that makes a difference*. *Reading Research Quarterly*, 32, 202-211.
- Stahl, S. (1997). *Instructional models in reading: An introduction*. In S. Stahl & D. Hayes (Eds.), *Instructional models in reading* (pp. 1-30). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Stahl, S., & Miller, P. (1989). *Whole language and language experience approaches for beginning reading: A quantitative research synthesis*. *Review of Educational Research*, 59, 87-116.