

Les méthodes traditionnelles d'enseignement de la lecture

Jacques Chavanes, formateur.

Texte mis en ligne le 16 décembre 2012 et corrigé le 14 décembre 2014.

➤ **Texte préparé à l'aide des sources suivantes**

- Maryvonne Dhers, Philippe Dorange, Claudine Garçia-Debanc, Claude Pierson, André Séguy, *Français*, tomes 1 et 2, concours de professeur des écoles, Hatier, 2006.
- Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, *Apprendre à lire à l'école : tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*, Retz, 2006.
- Jean-Charles Rafoni, *Apprendre à lire en français langue seconde*, L'Harmattan, 2007.
- Jacques Bernardin, *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Retz, 1997, réédité en 2002.
- Réflexion personnelle à partir de mon expérience d'enseignant du premier degré et de formateur au CASNAV depuis le 1er septembre 2010.

➤ **Le plan du document**

- Les différentes méthodes d'enseignement de la lecture. Pages 1 à 4.
- Le consensus actuel et les grandes lignes des instructions officielles de 2008 sur l'apprentissage de la lecture. Page 5.
- Les difficultés inhérentes à la langue française. Pages 5 à 7.
- Les failles des méthodes. Pages 7 à 9.
- Les questions en suspens. Pages 9 à 10.

1. Les différentes méthodes d'enseignement de la lecture

Il existe une pluralité de méthodes d'apprentissage - ou plutôt d'enseignement - de la lecture : les méthodes dite syllabiques, la méthode dite globale ; les méthodes dites interactives.

Trois grandes conceptions sous-tendent ces différentes méthodes.

- Les méthodes syllabique reposent sur une conception purement syllabique : elles privilégient l'apprentissage des correspondances entre les graphèmes et les

phonèmes, c'est-à-dire l'acquisition du code alphabétique. Il est question de graphèmes et non de lettres, car un phonème peut être transcrit par plusieurs lettres : le phonème [o] par exemple est transcrit aussi bien par « o » que par « au » ou par « eau » (un graphème désigne la transcription écrite d'un phonème).

- Les méthodes globales s'appuient sur une conception idéographique de reconnaissance directe des mots, dite aussi idéo-visuelle : elles préconisent de recourir à des stratégies de compréhension directe des textes.
- Les méthodes interactives promeuvent une conception interactive : celle-ci associe à la fois le travail sur le décodage, sur l'apprentissage du code graphophonologique, et sur la compréhension du sens des textes ; elle est aujourd'hui largement partagée.

Il importe de ne pas confondre méthodes et manuels ! Les éditeurs présentent fréquemment les manuels et les outils qu'ils publient comme des méthodes nouvelles, parfois révolutionnaires, qui résolvent toutes les difficultés rencontrées jusque-là, mais il faut savoir analyser les arguments commerciaux avancés et aller au-delà pour repérer les conceptions sous-jacentes qui fondent les outils proposés.

Les méthodes syllabiques

Elles sont dites « ascendantes » : elles vont du simple au complexe, c'est-à-dire des lettres ou des phonèmes aux syllabes, des syllabes aux mots et des mots aux phrases ; elles privilégient la voie indirecte, c'est-à-dire le décodage et l'identification des mots pour accéder au sens.

Il existe deux sortes de méthodes syllabiques.

- Les méthodes syllabiques à partir des lettres (dites graphémiques).
Elles reposent sur le B.A. BA, c'est-à-dire sur l'idée que la succession des lettres b et a donne « ba » (association au départ de la valeur sonore initiale des lettres pour former des syllabes).
L'une des plus emblématiques d'entre elles est la Méthode Boscher¹. Un manuel semble en passe de prendre sa succession : *Lire avec Léo et Léa*².
D'autres manuels mettent en œuvre des principes similaires : *Daniel et Valérie*³, *Ratus et ses amis*⁴, *Super Gaff*⁵.
- Les méthodes syllabiques à partir des sons (dites phonémiques).

¹ Boscher M., Boscher V., Chapron J., Carré, M.-J., La journée des tout-petits, Belin, 1958, réédition 1984.

² Cuhe T., Sommer M., Lire avec Léo et Léa, Belin, 2004.

³ Houblain L., Vincent R., Daniel et Valérie, Nathan, 1964.

⁴ Guion J. et J., Ratus et ses amis, Hatier, 1994.

⁵ Descouens M., Rousseau J.-P., sous la direction de Bentolila A. et Rémond G, Super Gafi, Nathan, 2003.

Elles s'inspirent d'une méthode canadienne arrivée en France dans les années 70 : la méthode du « Sablier ». Ses auteurs l'ont définie comme « une méthode à base phonologique » : l'objet de base de chaque acquisition n'était plus la lettre, mais le phonème, c'est-à-dire « la plus petite unité de la langue orale ».

Le travail repose sur l'épellation phonétique des mots (c'est-à-dire sur l'analyse de la chaîne parlée pour isoler et repérer des phonèmes), puis sur l'apprentissage des différentes graphies possibles du phonème.

Les graphèmes sont parfois présentés, dans ce cas, comme les « costumes » du son ou du phonème.

- Les différences entre la méthode syllabique à départ graphique et celle à départ phonique peuvent être illustrées avec l'exemple du phonème [o] :
 - ✓ si la méthode part du phonème, elle le mettra d'emblée en relation avec les correspondances graphiques les plus fréquentes : o, au, eau ;
 - ✓ si la méthode part de la lettre, les graphies au et eau seront traitées dans un deuxième ou un troisième temps.

Les méthodes globales

- Elles sont aujourd'hui proscrites car elles négligent trop l'enseignement du code et privilégient la voie directe, c'est-à-dire l'accès direct au sens⁶. Un arrêté du ministre de l'éducation nationale (Gilles de Robien) les a interdites en 2006.
- Il en existe deux selon Roland Goigoux et Sylvie Cèbe⁷ : la méthode naturelle de Célestin Freinet et la méthode idéo-visuelle promue par Jean Foucambert dans les années 70.
 - ✓ La méthode de Célestin Freinet s'appuie principalement sur des textes écrits par les enfants qui peuvent être dictés à l'adulte. Elle consiste à partir de phrases significatives mettant en jeu le vécu quotidien des enfants et à les comparer pour retrouver des mots identiques. Les élèves mémorisent peu à peu, de cette façon, un capital de mots qu'ils reconnaissent, puis qu'ils manipulent et dans lesquels ils isolent des syllabes qui leur servent à leur tour à composer d'autres mots.

⁶ Les méthodes globales sont dites « descendantes ». La lecture résulte, dans ce modèle, d'un accès direct à la signification sans décodage préalable de la succession des unités qui forment un énoncé. Elle repose sur la saisie immédiate du sens. Le lecteur n'appréhende ni des lettres, ni des syllabes, ni des mots, mais des significations. Il s'appuie sur la nature du texte qu'il est en train de lire, le contexte et ses connaissances ; il formule des hypothèses et prélève divers indices dans le texte pour accéder à la signification. L'identification des mots, dans ce schéma, est davantage une conséquence de la compréhension qu'un point de départ. Un exemple illustrera mieux le propos : il existe des mots susceptibles d'avoir un sens différent selon le contexte (fils ou couvent par exemple) ; cela montre que le lecteur « choisit » en quelque sorte la signification qu'il prête aux mots et qu'il lit « du haut vers le bas ».

⁷ Goigoux (R.) et Cèbe (S.), Apprendre à lire à l'école : tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant, Retz, 2006.

- ✓ L'approche de Célestin Freinet prend en compte l'étude des correspondances entre les lettres et les sons, selon Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, alors que la méthode de Jean Foucambert ne le fait pas. Elle repose sur la reconnaissance globale de mots.
- Les méthodes globales ont été très, très peu utilisées.
- Elles sont très critiquées, mais Roland Goigoux et Sylvie Cèbe notent toutefois que le travail de Jean Foucambert n'a pas eu que de mauvais côtés : « Il a contribué à l'élaboration de techniques d'enseignement qui ont été reprises dans de nombreux manuels. Ces techniques visent la constitution d'un lexique orthographique (au début du CP, les mots les plus fréquents et les mots outils) en exerçant la discrimination et la mémorisation visuelle des mots, considérés comme des suites ordonnées de lettres et non comme des silhouettes dont on mémoriserait les contours. »

Les méthodes interactives

- Elles considèrent que l'apprentissage de la lecture met en jeu deux activités distinctes : l'identification des mots et la compréhension de leur signification dans le contexte du texte.
- Elles associent l'apprentissage de la combinatoire, du décodage et le travail sur la compréhension dans les activités de lecture.
- Elles peuvent être mises en œuvre avec ou sans manuel.
- Il existe des méthodes « mixtes à départ global » qui permettent aux enfants d'apprendre un certain nombre de mots avant d'engager l'étude des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes (*J'apprends à lire avec Mini-Loup*⁸ par exemple ou *Valentin le magicien* : « une histoire spécialement écrite en respectant la fréquence des phonèmes et se déroulant au fil du manuel⁹ »).
- Un nombre non négligeable d'enseignants travaillent sans manuel. Ils s'appuient sur leurs propres ressources et sur des textes divers :
 - ✓ des extraits d'albums ;
 - ✓ des écrits sociaux (affiches, invitations, recettes, etc.) dont la lecture s'appuie sur un projet de la classe ;
 - ✓ sur des textes écrits par les enseignants à partir des récits de vie des enfants ;
 - ✓ ou encore sur des textes écrits par les enfants eux-mêmes.

⁸ Mettoudi (C.), Yaïche A, Tempez (P.), *J'apprends à lire avec Mini-Loup*, Hachette, 2000.

⁹ Favron (F.), Le Nerrant (S.), Poumarat-Turc (D.), *Valentin le magicien*, Bordas, 2003.

2. Le consensus actuel et les grandes lignes des instructions officielles de 2008 sur l'apprentissage de la lecture

- Un consensus se dégage sur l'apprentissage de la lecture depuis quelques années autour de quelques grandes orientations :
 - ✓ la nécessité d'engager l'enseignement du décodage de façon précoce et systématique ;
 - ✓ la nécessité parallèle de travailler sur la compréhension des textes ;
 - ✓ la nécessité de favoriser la découverte de la culture écrite ;
 - ✓ la nécessité d'associer apprentissage de la lecture, apprentissage de l'écriture et production ou expression écrite.

- Les instructions officielles de 2008 reflètent ces orientations.
 - ✓ « Au cours préparatoire [CP], indiquent-elles, « l'apprentissage de la lecture passe par le décodage et l'identification des mots et par l'acquisition progressive des connaissances et compétences nécessaires à la compréhension des textes. »
 - ✓ « Le code alphabétique doit faire l'objet d'un travail systématique dès le début de l'année [au CP]. »
 - ✓ Les apprentissages de la lecture et de l'écriture, qu'il s'agisse des mots, des phrases, des textes, menés de pair, se renforcent mutuellement tout au long du cycle. »

- Ce consensus, toutefois, est loin de résoudre toutes les difficultés rencontrées dans l'apprentissage de la lecture.
 - ✓ D'abord parce que la question se pose, selon Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, de savoir comment « doser » ces quatre grandes orientations au sein des activités scolaires, c'est-à-dire de déterminer la part respective qu'il importe de donner à chacune d'entre elles.
 - ✓ Ensuite parce que l'apprentissage de la lecture est compliqué par un ensemble de difficultés inhérentes à la langue française elle-même. Et enfin parce qu'aucune méthode n'est infaillible pour traiter ces difficultés.

3. Les difficultés d'apprentissage inhérentes à la langue française

- Deux choses compliquent l'apprentissage de la lecture :
 - ✓ la polyvalence du système graphophonologique de la langue française ;

- ✓ l'orthographe de la langue française qui s'accompagne de marques grammaticales ou lexicales que l'on ne prononce pas forcément.
- La langue écrite française est caractérisée par la polyvalence des unités graphiques : il n'existe pas une façon et une seule d'écrire chaque son de la langue (les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes ne sont pas biunivoques) :
 - ✓ un même phonème peut être traduit par plusieurs graphèmes. Exemples : /o/ = o, au, eau ; /s/ = s, c, ss, ç... ;
 - ✓ un graphème peut être composé d'une seule unité graphique (un monogramme) ou de deux ou trois unités graphiques (un digramme ou un trigramme) « qui perdent du coup leur valeur initiale », selon Jean-Charles Rafoni. Le « a » et le « n » perdent leur valeur initiale pour retranscrire dans la voyelle phonétique /an/ par exemple ;
 - ✓ un même graphème peut transcrire des phonèmes différents (exemple : c = /k/ ou /s/ : coca ou cerise).
- La polyvalence accroît l'instabilité des frontières syllabiques à l'intérieur des mots. Celles-ci sont déjà « très complexes lorsqu'elles sont constituées d'unités graphiques simples (Pa-ris, mais par-tir, ba-lai, mais bal-con) » selon Jean-Charles Rafoni, mais elles deviennent « fortement instables lorsqu'elles sont constituées de digrammes ». Exemples : a-na-nas ; an-cre ; ba-na-ne ; ban-que...
- La polyvalence du système graphophonologique de la langue a une conséquence claire et essentielle : il est difficile de décoder un mot sans anticiper sur le sens qu'il est susceptible d'avoir dans le contexte de la phrase et impossible de s'assurer du sens exact du mot sans le décoder.
 - ✓ La phrase « L'auto est dans le garage » par exemple, sera plus facile à décoder par un apprenant s'il sait qu'il est question d'une voiture que s'il ne le sait pas, puisque, dans cette phrase, le son /o/ est transcrit par deux graphèmes différents, et la lettre g traduit deux phonèmes différents.
 - ✓ Cet exemple montre qu'il est nécessaire d'associer décodage et compréhension et que les deux approches sont indissociables pour apprendre à lire.
 - ✓ Il montre également qu'il est nécessaire de formaliser très clairement les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes. Les élèves, en effet, peuvent ne pas comprendre que certaines lettres perdent leur valeur initiale pour retranscrire d'autres sons lorsqu'elles se combinent avec d'autres lettres. Il

convient de leur expliquer ces difficultés de lecture qui sont inhérentes à la langue elle-même chaque fois qu'elles se présentent.

- La formalisation des correspondances graphophonologiques est d'autant plus importante que l'orthographe française est compliquée. « L'orthographe », selon Nina Catach¹⁰, « n'est pas seulement un code ou une institution sociale, mais un ensemble complexe de signes linguistiques ». Il comporte selon elle trois « zones » ou trois éléments :
 - ✓ les phonogrammes, c'est-à-dire les graphèmes transcrivant directement les phonèmes ;
 - ✓ les morphogrammes, c'est-à-dire les graphèmes traduisant du sens grammatical ou lexical. Ils indiquent :
 - les marques grammaticales de genre (**claire**, **jolie**) ou de nombre (**les élèves**, **les maisons**) ;
 - les marques grammaticales de flexion verbale (**terminaisons** ou **conjugaisons** : **tu cries** ; **ils chantent**) ;
 - ou encore, les marques lexicales des familles de mots dites de dérivation (**galop**, **galoper**) ;
 - À noter : les morphogrammes ne se prononcent pas et ne s'entendent pas forcément (exemple : **claire**, **clairs**, **claires**).
 - ✓ les logogrammes, c'est-à-dire les graphèmes permettant de distinguer les homonymes grammaticaux ou lexicaux : a-à ; ces-ses ; la-là ; on-ont ; ancre-encre ; car-quart...
- L'apprentissage de la lecture met en jeu plusieurs compétences pour ces différentes raisons :
 - ✓ la compréhension du principe alphabétique ;
 - ✓ la mobilisation de stratégies de compréhension pour décoder ;
 - ✓ la découverte des diverses correspondances entre les graphèmes et les phonèmes de la langue française ;
 - ✓ la mémorisation progressive de ces correspondances au travers de la multiplication des pratiques de lecture et d'écriture ;
 - ✓ l'acquisition des règles grammaticales et orthographiques.

¹⁰ Catach (N.), L'orthographe française, Nathan, 1980.

4. Les failles des méthodes

- Les critiques adressées aux méthodes syllabiques
 - ✓ Les méthodes strictement syllabiques reposent sur l'équivalence entre les lettres et les sons. Mais le B.A. BA est loin d'être toujours vrai. Il existe de nombreux contre-exemples : banc, bain, baudet, etc.
 - ✓ Roland Goigoux et Sylvie Cèbe notent que « l'équivalence lettre-son, incorrecte en français, n'est pas remise en cause avant le deuxième trimestre dans les méthodes syllabiques dont le principe est d'aller du simple au complexe, même si le simple est faux ».
 - Ils donnent l'exemple d'un texte sur une partie de pêche qui se fonderait sur ce principe : la lettre « o » ne serait présentée - dans un premier temps - que pour transcrire le phonème [o]. Le texte, dans ce cas, ne pourrait parler ni d'eau, ni de bateau, ni de poisson (ces mots supposeraient d'utiliser les graphèmes « eau », « oi », « on » qui annulent la valeur initiale du « o »).
 - Le texte ne pourrait pas davantage comprendre de mots courants de la langue française : il ne pourrait pas comporter le mot un (parce que le « u » ne fait pas [y] ; le mot dans (parce que le « a » ne fait pas [a]), ou encore le mot et (parce que le « t » ne fait [t], etc.
 - Bref, « les mots rares mais réguliers, et dont les correspondances graphèmes-phonèmes auraient toutes été étudiés seraient préférées aux mots fréquents dont les correspondances graphèmes-phonèmes n'auraient pas encore été vue », notent Roland Goigoux et Sylvie Cèbe.
 - ✓ L'emploi d'une méthode syllabique stricte nécessite de donner à lire aux enfants des textes d'une grande pauvreté lexicale et d'une inanité fréquente.
 - Ceux-ci sont souvent très éloignés des réalités de la langue. Roland Goigoux et Sylvie Cèbe donnent un exemple caricatural extrait de la méthode *Lire avec Léo et Léa*.
 - Jean-Charles Rafoni cite, pour sa part, un exemple extrait de la méthode Boscher sur le phonème [t] le montre. Syllabes : ta, té, ti, te, tu, të, to, të... Mots : toto, tête, tētu, été... Phrase à lire : toto a été tētu.
 - ✓ Autre problème : la réduction de la langue écrite aux relations grapho-phonologiques nie la morphologie et ignore les terminaisons porteuses de sens lexical ou grammatical.

- Les critiques adressées aux méthodes interactives
 - ✓ Les méthodes interactives semblent frappées au coin du bon sens.
 - Elles proposent des textes attrayants pour donner envie de lire aux enfants.
 - Elles multiplient les stratégies de lecture : l'appui sur le contexte, les illustrations, le réinvestissement de mots et de syllabes déjà connus, le décodage, l'emploi de mots outils connus (est, et, avec, dans, un, en...) pour faciliter l'entrée dans les textes.
 - ✓ Mais « les maîtres savent combien il est délicat de choisir des textes qui se prêtent à la fois à l'étude du décodage (code) et à l'enseignement de la compréhension, simples sans être simplistes, progressifs sans être ennuyeux », écrivent Roland Goigoux et Sylvie Cèbe : « Ils savent aussi qu'en voulant éviter l'inanité des récits 100 % déchiffrables, on arrive parfois à des textes que les élèves sont incapables de déchiffrer seuls. »
 - ✓ La question de l'équilibre à trouver entre identification globale des mots et décodage est très difficile à résoudre.

5. Les questions en suspens

- Il n'existe pas, on le voit, de méthodes « miracles » ou idéales. Trois grandes questions au moins restent en suspens.
 - ▲ **Comment peut-on enseigner à la fois le décodage, l'encodage et la compréhension des textes ? Avec ou sur quels supports ?**
 - ▲ **Faut-il partir de l'étude des phonèmes pour aller vers les graphèmes ou de l'étude des graphèmes pour aller vers les phonèmes ?** La tendance, à l'heure actuelle, est de partir des phonèmes pour aller vers les graphèmes, mais cette méthode ne convient pas avec les élèves allophones.
 - ▲ **Quelle progressivité des apprentissages faut-il et peut-on mettre en place ? Faut-il, par exemple, introduire les mêmes graphèmes d'un phonème en même temps ou successivement ? Par quels graphèmes ou quels phonèmes faut-il commencer ?**
- Aucune étude scientifique ne permet à l'heure actuelle de trancher ces interrogations.
- Il est indispensable de souligner, quoi qu'il en soit, que l'enseignement de la lecture n'est pas qu'une question de méthode.

- ✓ L'implication de l'enseignant s'avère tout aussi déterminante : l'investissement qui est le sien pour que tous les enfants apprennent à lire, la façon dont il transmet la méthode qu'il met en œuvre, les relations qu'il noue avec les élèves et le rapport au savoir qu'il peut entretenir comptent autant que la méthode utilisée.
- ✓ Roland Goigoux et Sylvie Cèbe notent que « notre expérience de formateurs et de chercheurs nous a permis de rencontrer de très nombreux enseignants qui obtenaient des résultats remarquables en usant de méthodes pourtant très différentes : (...) ils attachaient une attention particulière aux élèves des milieux populaires, cherchant à leur apprendre à l'école ce que les autres avaient bien souvent déjà appris dans leur famille ; ils mettaient en œuvre une pratique cohérente et réfléchie ; ils désiraient voir tous les élèves réussir et avaient la conviction que, en partie grâce à eux, la chose était possible. »
- Il faut souligner, dans le même ordre d'idée, que le désir de l'enfant d'apprendre à lire joue lui aussi un rôle prépondérant. L'enfant est partie prenante des apprentissages. Il tend, lorsqu'il le peut, à corriger de lui-même les failles des méthodes.
- Mais encore faut-il lui donner cette envie de lire... *A fortiori* s'il est issu d'une famille et d'un milieu social où la culture écrite est peu présente et peu valorisée.