

## Apprentissage de la lecture : méthodes syllabiques, méthodes globales

(extraits de « *Apprendre à lire au cycle 2* », Hachette Éducation)

Par Carole Tisset

### La méthode syllabique

La méthode syllabique considère l'enseignement de la lecture comme celui des lettres ou des sons, puis des syllabes et enfin des mots qui permettent de composer des phrases. Elle a bientôt fêté ses quatre siècles depuis les abécédaires de De la Salle jusqu'à la méthode Boscher, *Daniel et Valérie* ou *Ratus*. Mais c'est aussi celle des méthodes *mixtes* à entrée phonique. Seul le signifiant change. On part du signifiant oral et non écrit pour aller vers le mot. Dans tous les cas, on élude le signifié, c'est-à-dire le sens. C'est elle la grande responsable de l'échec en lecture, si tant est qu'il y ait échec, puisque la méthode globale, contrairement à ce que prétend la rumeur publique, n'est pas enseignée.

### La méthode syllabique à entrée alphabétique

Étudions un manuel qui se réclame de la méthode syllabique tel que *Daniel et Valérie*<sup>1</sup>. La table des matières nous indique les *centres d'étude* : *i, o, e, u, a, é, ê, è, l, p, t, s, m, o, f, r, n, d, j, h, b, g, ch, c, ou, tr, pr, or, gr, fr, dr, cr, br, pl, fl, gl, bl, cl, on, om, oi...* Ceux-ci dessinent une progression identique à celle des abécédaires ou de la méthode Boscher : les voyelles (avec distinction phonique dans l'accentuation écrite), quelques consonnes, les voyelles composées, les consonnes associées à *r* ou *l*, les sons dits inverses, les difficultés, c'est-à-dire les digrammes et les trigrammes. L'unité de base de chaque leçon est la **lettre**.

Si on regarde une page, on peut analyser le contenu des séances. On part d'une illustration qui permet aux élèves de discuter, au maître de poser des questions afin que les élèves prononcent tous les mots qui composeront la phrase clé : " *Une mule est dans l'écurie* " (p. 8). Le maître lit la phrase clé et la décompose oralement en mots, puis par un symbole graphique (des cordes) : *une mule*. Les enfants répètent en chœur la phrase. Puis les trois mots contenant la lettre *u* sont décomposés afin d'isoler la syllabe formée avec *u* : **u** ne, **mu** le, é **cu** rie. On retrouve la décomposition Boscher qui privilégie la syllabe. Enfin, une série d'exercices doit permettre la mémorisation des mots de la phrase et la reconnaissance visuelle de la lettre *u*. On trouve à partir des consonnes *l* et *p* des listes de syllabes à identifier et à lire. Puis les élèves doivent lire des séries de mots hors contexte, donc dépourvus de sens, qu'ils ont déjà rencontrés ou bien qui sont composés de lettres déjà étudiées. On leur propose également une série de phrases composées sur le même principe. À ces leçons sont associées des séances de copie et de dictée de mots. On recherche l'automatisme le plus parfait entre la reconnaissance de la forme graphique, l'émission du son correspondant et la reproduction de la forme graphique.

### Quels sont les reproches adressés à cette méthode ?

- La lettre n'est pas l'unité linguistique de notre code écrit. C'est pourquoi on apprend des *irrégularités* qui sont malheureusement une constante.
- Cette méthode prône l'oralisation au détriment de la compréhension. On ne sait pas comment l'enfant va passer de la perception des syllabes à la signification globale de l'ensemble. En effet, la lecture à voix haute n'est pas la somme de l'oralisation de chaque élément : oiseau n'est pas *o + i + s + e + a + u*.
- Un enfant qui oralise anticipe obligatoirement. Or, cet enseignement ne le dit pas explicitement. Un enfant qui réussit est donc un enfant qui prend des risques en allant au-delà de ce qui lui est demandé.
- Tout mot introduit doit pouvoir être déchiffré à partir d'éléments déjà connus. De ce fait, le vocabulaire est relativement pauvre comme la syntaxe. Nous avons souvent une suite d'énoncés et non un vrai texte avec une cohésion d'ensemble. L'enfant est mis devant des termes sans signification pour lui, coupés de son expression spontanée :

<sup>1</sup> F. Nathan, 1964.

*Bobi trotte.  
Bobi jappe dans le joli canot.*

- Il n'y a aucun signe extra-alphabétique : ponctuation et majuscules.
- L'attention excessive portée à la syllabe conduit l'enfant à lire en détachant chacune d'elles, à syllaber.

Cette méthode, qui a appris et apprend toujours à lire à des milliers d'enfants, produit des milliers de syllabeurs. Les médias ouvrant régulièrement la guerre des méthodes, les enseignants de CP se réfugient vers cette ancienne méthode puisque ce qui est ancien est bien !

Avec la linguistique va s'opérer une petite révolution. En effet, en découvrant la phonologie, les pédagogues vont changer le point de départ qui ne sera plus la lettre, mais le **son**, sans changer radicalement de démarche.

## La méthode syllabique à entrée phonique

### • *Le Sablier*

Autour des années 70, fleurissent les manuels qui prennent en compte l'aspect sonore de la langue sous l'influence d'une méthode venue du Canada, appelée *le Sablier*<sup>2</sup>. La première idée novatrice est de partir de l'oral, donc des connaissances de l'enfant. Le deuxième postulat est qu'il faut porter l'accent sur la relation entre l'oral et l'écrit, c'est-à-dire entre les phonèmes et les graphèmes.

« *Le Sablier perfectionne cette démarche par la reconnaissance des relations contingentes mais contraignantes qui se sont historiquement établies dans le codage écrit des phonèmes... Le Sablier dit : Écoute la phrase. Écoute les sons qui la composent. Regarde comment ils s'écrivent. Lis la phrase*<sup>3</sup>. » On a pensé également que des exercices très pointus pouvaient favoriser le développement d'un certain nombre de capacités nécessaires à l'apprentissage de la lecture : *les prérequis*. Les auteurs du *Sablier* identifient quatre grands domaines de prérequis :

- le domaine affectif : sécurité, sécurité affective ;
- la sensori-motricité et la psychomotricité : schéma corporel, latéralisation, orientation dans l'espace, orientation dans le temps, activités sensori-motrices (perception visuelle, perception auditive, articulation), coordination motrice, écriture ;
- la capacité de communication : niveau de développement du langage oral, désir de lire ;
- les aptitudes intellectuelles : compréhension du langage, aptitude à l'analyse et à la synthèse.

On remarquera qu'en maternelle les instituteurs d'aujourd'hui ont encore l'habitude de dire qu'ils font faire de la *psychomotricité* aux enfants et non de l'E.P.S. On voit également que l'analyse des prérequis est plus fine que ce que les habitudes pédagogiques en ont retenu puisqu'on a essentiellement travaillé le schéma corporel et la latéralisation.

## Éléments de phonétique

Toute phrase peut être segmentée à l'oral en unités significatives : les **monèmes**. Quelquefois les monèmes coïncident avec les segments appelés traditionnellement *mots*.

Il y a six monèmes comme six mots dans cette phrase :

« *J'ai mal à la tête* » = [ʒ/e/mal/a/la/tɛt].

Chaque monème peut à son tour être divisé en unités articulatoires non significatives : **les phonèmes**. Un phonème est un élément sonore qu'on ne peut substituer à un autre sans changer de monème.

Exemple : le monème *rame* = [ram] est constitué de 3 phonèmes. Si je change le premier phonème, j'obtiens un nouveau monème : [lam] : *lame*.

---

<sup>2</sup> R. et G. Préfontaine, Hatier, 1971.

<sup>3</sup> *Le Sablier, principes et techniques*, Hatier, pp. 7-9.

Le français oral comporte 36 phonèmes tous codifiés selon l'alphabet phonétique international : l'A.P.I.

[i] : riz	[A] : pâte	[y] : du
[a] : cave	[œ] : fleur	[ɔ] : grenier
[ø] : peu	[ɔ̃] : porc	[u] : loup
[o] : bravo	[ʁ] : un	[A®] : en
[E®] : moulin	[p] :	[b] :
[õ] : pont	[d] :	[k] : suc
[t] :	[f] :	[v] :
[g] : gâteau	[z] : oiseau	[ʒ] : marche
[s] : saute	[m] :	[n] :
[Z] : je	[l] :	[R] : rue
[N] : gnon	[ʎ] : lui	[w] : oui
[j] : fille	[E] : fête	
[e] : école		

À l'écrit : « Je suis le roi de coeur ». À l'oral : [Zɔs|ilɔrwadɔkœR].

Cette méthode est fortement structurée. Le premier jour, on étudie une comptine et le phonème vedette : les enfants doivent être capables de mimer avec les mains la comptine, son rythme et ses accents (chironomie) ; ils doivent situer le phonème étudié dans la chaîne sonore ; enfin ils voient comment s'écrit ce phonème. Ils découvrent les *costumes* du son qu'ils rangent dans un *placard*.

Exemple : le placard de [o].

	[o]	
au		eau
	o	
ot		aud
haut		os
au (x)		aux

Le deuxième jour, les élèves proposent des mots où l'on entend le son privilégié. Les mots sont expliqués, analysés phoniquement puis graphiquement. Ils forment des phrases avec des mots contenant le son appris. Le maître pratique un renforcement technique en faisant manipuler, lire, copier des syllabes artificielles (« *qui ne proviennent d'aucun mot et qui ne doivent jamais servir à en former* », sic !). Le troisième jour, on travaille sur des phrases de la vie courante. Le quatrième, la classe fabrique un conte collectif et lit le conte du manuel. Le cinquième, l'enseignant contrôle les acquis.

#### • **Au fil des mots**

*Au fil des mots*<sup>4</sup> a repris la démarche du *Sablier* et remporte encore de nos jours un vif succès.

Le premier jour, on part d'observation d'images qui sont rangées et commentées. Le maître retient l'histoire qui est la plus proche de celle du livre et l'écrit au tableau. Certains mots nouveaux sont découverts librement. Puis avec des étiquettes individuelles (correspondant aux mots du jour) les enfants fabriquent des phrases dictées par le maître ou inventées par eux. On termine par la lecture du texte écrit sur le manuel, lecture silencieuse, orale suivie de questions.

Le deuxième jour est essentiellement consacré à des exercices de révision et de mémorisation. Le troisième jour, le phonème vedette est étudié. Les premiers exercices vérifient l'identification auditive du phonème et de sa place dans les mots et les phrases. Le quatrième jour, on découvre la ou les graphies du phonème et on l'écrit. Le cinquième jour, on fait essentiellement des exercices. Assez rapidement, on habitue les enfants à reconstruire des syllabes oralement puis des mots.

<sup>4</sup> Touyarot, Rollant, Girbone, Nathan, 1977.

La plupart du temps, les phrases restent pauvres. Dans le deuxième livret, p. 42, nous trouvons deux phrases minimales : sujet + verbe.

*Il est perdu.*

*Il crie : papa ! maman !*

Les verbes sont essentiellement au présent, parfois au passé composé, surtout à la 3<sup>e</sup> personne du singulier.

La deuxième phrase ne présente pas de guillemets. Nous n'avons aucune cohésion textuelle puisque le pronom *il* fait référence à l'image et n'est pas l'anaphore d'un nom précédemment employé. Nous ne savons pas comment Yves s'est perdu. Nous n'avons qu'une amorce implicite de récit puisque nous n'apprendrons jamais si les parents retrouvent leur enfant ni comment.

Les auteurs déploient des trésors d'imagination pour trouver des mots contenant certaines graphies peu fréquentes d'un phonème où le coq fréquente des anoraks, des képis, part en car, envoie quatre cartes à ses camarades.

Dans les nouvelles éditions apparaissent les majuscules et les signes de ponctuation qui n'existaient pas dans l'édition primitive.

### **Pourquoi cette méthode remporte-t-elle autant de succès ?**

La démarche en est très structurée : courte phase globale, phase d'analyse avec discrimination auditive puis visuelle, phase de synthèse. On étudie 36 phonèmes qu'il est aisé de répartir sur 36 semaines de classe. Enfin la démarche ne change pas fondamentalement de ce que les enseignants ont connu eux-mêmes quand ils étaient enfants avec la méthode Boscher, puisqu'on part de phonèmes (et non de lettres, seule différence) pour trouver des graphies qui permettent par combinaison d'obtenir des syllabes puis des mots. Certes, le rapport entre le code oral et le code écrit est fondamental et l'analyse des composantes phoniques nécessaire. Néanmoins, on peut s'interroger sur la façon dont les élèves parviennent au sens. L'oralisation de toutes les graphies d'un mot donne une lecture ânonnante :

*j/en/t/en-l-o-loi-s-zo-ch-an-te-d-an-le-bo-boi,*

que l'enfant doit intérioriser puis dépasser pour obtenir une lecture courante et parvenir à comprendre ce qu'il lit. Ce n'est qu'au terme d'une oralisation rapide que l'enfant accède au sens et non directement. Enfin cette méthode entretient des confusions graphiques qui vont apparaître à l'écrit dans la mesure où elle montre toutes les graphies possibles d'un même phonème sans établir un ordre de fréquence.

### **Quelles critiques peut-on formuler ?**

La méthode à départ phonique inclut ou ignore les lettres muettes qui sont capitales pour l'orthographe syntaxique entre autres. Est-il utile de voir toutes les graphies de [E] ? Dans la nouvelle édition du *Fil des mots* de 1990, on peut remarquer une amélioration certaine des *textes* qui insèrent des textes fonctionnels. Mais comme le maître doit se *débrouiller* pour que les élèves conçoivent un texte aussi proche que possible de celui du manuel, n'est-ce pas une fausse nouveauté ? Pour le son [e], trois graphèmes sont donnés : *é*, *e(r)*, *e(z)*. Avec l'usage des parenthèses, la nouvelle édition essaie de tenir compte de l'analyse de notre système orthographique et différencie phonogramme et morphogramme dérivationnel. Mais est-ce clair pour tous les maîtres ? De plus, on ne trouve aucune remarque sur les marques du genre et du nombre et aucune réflexion intuitive sur la grammaire.

Enfin, à l'heure où l'on parle beaucoup de l'échec en lecture, il faut savoir que la **méthode mixte** est la plus répandue et la plus utilisée, alors qu'on incrimine la responsabilité de l'échec en lecture et de la *dyslexie* en orthographe à la méthode globale qui, répétons-le, n'est pas enseignée. La méthode mixte débute par un ensemble de mots appris par cœur pendant quinze jours ou un mois (phase globale confondue par le public avec la méthode globale) et se poursuit par un apprentissage traditionnel par le son (*Au fil des mots*) ou par la lettre (*Ratus*, premier au hit-parade de la vente de manuels de CP).

### • **La méthode globale**

L'innovation de la démarche qui consiste à privilégier le sens date du XVIII<sup>e</sup> siècle. L'abbé Nicolas Adam, dans *La Vraie manière d'apprendre une langue quelconque*, propose le chemin radicalement inverse à celui que nous venons de décrire. On part de la phrase pour aboutir à la lettre ou au son. On **exerce le jugement de l'enfant** sur des phrases en rapport avec son vécu, c'est-à-dire utilisant des mots familiers. On met en place des activités ludiques pour motiver l'élève.

### • **La méthode globale de Decroly**

Les principes sont les mêmes que ceux du père Adam. Il faut partir d'activités motivantes et de situations liées à la vie de tous les jours. La langue utilisée doit être celle des enfants et les textes proposés peuvent être des textes formulés oralement par la classe. Les élèves apprennent d'abord à reconnaître globalement les énoncés avant de procéder à des activités d'analyse puisque c'est le sens, la compréhension qui sont prioritaires.

Dans un premier temps, le maître retient plusieurs phrases simples à partir d'énoncés produits oralement par les enfants et dont les thèmes sont liés à la vie de la classe. Il les écrit au tableau ou sur des étiquettes. Il les lit afin de marquer la coïncidence entre ce qui a été dit et ce qui est écrit. Puis il fait faire des observations sur un **même mot** écrit dans deux phrases différentes pour montrer la pérennité du sens et les variations syntaxiques ou orthographiques. L'essentiel demeure néanmoins la phrase globalement lue et non le mot.

Ensuite, la classe s'essaie à écrire globalement la phrase avec modèle puis sans modèle. Au bout de quelques mots, **les élèves ont acquis globalement un capital de mots** à partir desquels ils vont se livrer à des comparaisons par substitution, suppression, transformation... pour trouver des analogies ou des différences.

Exemple : *Papa donne un bonbon à Jean.*  
*Papa donne un vélo à Jean.*  
*Maman donne un vélo à son fils.*  
*Maman offre un vélo à son fils.*  
*Maman offrira un vélo à son fils.*  
*Maman n'offrira pas de vélo à son fils.*  
*Maman et papa n'offriront pas de vélo à leur fils,*  
etc.

Le maître fait faire des remarques sur les changements de sens, de graphies, de sons. L'enfant prend conscience qu'un changement de formes accompagne un changement de sens. Ces observations font apparaître l'orthographe comme la forme *naturelle* de la langue écrite et aborde intuitivement le fonctionnement grammatical de notre langue.

Les principales critiques qui s'élevèrent contre la méthode globale de Decroly furent qu'elle provoquait la dysorthographe ou la dyslexie et que le respect des initiatives enfantines pouvait aboutir à l'abstention pédagogique. Or, **3% des instituteurs seulement apprennent à lire aux enfants selon la méthode globale.**

### • **La méthode idéovisuelle**

É. Charmeux et J. Foucambert reprennent à leur compte dans les années 1980 le principe de départ de la méthode globale qui fait du sens une priorité. Ils prônent l'accès direct au sens, la lecture silencieuse et l'abandon de la combinatoire phonographique. L'enfant doit apprendre à **émettre des hypothèses de sens à partir d'indices** prélevés et organisés entre eux, c'est-à-dire attribuer directement du sens à l'écrit. La compréhension ne se fonde pas sur le déchiffrement, mais sur deux processus indissociables : l'identification de mots mémorisés par le lecteur et l'anticipation. La combinatoire ne doit pas être enseignée systématiquement car elle ne fait pas partie de l'acte lexique.

Cette démarche veut être en accord avec le type de lecture que fait l'homme à la fin de ce siècle. Assailli par une multitude d'écrits, il doit rechercher les informations dont il a besoin en allant vite, en ne lisant pas tout mais en effectuant des repérages. On passe de la conception d'une lecture intégrale de textes narratifs à celle de lecture sélective de textes informatifs.

### • **Objectif lire**

Regardons de près *Objectif lire*<sup>5</sup>, manuel qui s'inspire de la méthode idéovisuelle. Il est constitué d'une histoire suivie que les enfants liront en s'aidant des pages bleues qui servent de référentiel. On y trouve également des exercices d'entraînement et des écrits sociaux : extraits de catalogues, recettes de cuisine, fiches de fabrication... pour diversifier les supports de lecture et adapter l'apprentissage au monde actuel.

Comment utiliser ce manuel ? Le maître part de l'image qui illustre le récit : un chien, un crique, un rêve... Les élèves font des hypothèses en interprétant l'illustration : c'est le soir, il fait nuit ; il y a un cirque sur la place du village. On voit un enfant à la fenêtre de sa chambre qui pleure. Peut-être ses parents lui ont-ils interdit d'aller au cirque ? Puis le maître montre le texte et les enfants doivent trouver ce qui est écrit en s'aidant des hypothèses précédemment émises et de la page de droite. Celle-ci est composée d'un ensemble de vignettes illustrant chacune un mot qu'on trouve en légende au singulier et au pluriel. On peut déduire le mot écrit grâce à sa représentation. Puis, par comparaison, on recherche où se trouve ce mot dans le texte. Le maître donne le prénom du petit garçon s'il n'est pas celui d'un enfant de la classe. Ainsi, on aboutit à une phrase quasi complète :

....., le cirque ..... la place.  
..... chambre, Pierre pleure.

Le reste est trouvé par déduction grâce au contexte ou est donné par l'enseignant.

Les exercices visent tous la **discrimination visuelle** et la **mémorisation** de certains mots du texte : reconnaître un mot sous différents caractères typographiques, rechercher le mot dans une liste, photographier les mots et les expressions... Dans ce manuel, il n'y a aucun exercice de discrimination auditive.

À aucun moment on n'aborde la combinatoire phonographique. Cette démarche a été elle aussi vilipendée. Elle serait la cause de dyslexie sévère. Encore faut-il qu'elle soit utilisée ! Elle fait trop appel à la mémoire visuelle sans proposer de palliatif. Elle repose sur une conception idéographique de notre système d'écriture, présenté comme autonome par rapport à l'oral, ce qui n'est pas tout à fait le cas. Enfin, elle suppose que l'enfant a les mêmes attitudes que l'adulte face à la lecture.

Mais force est de reconnaître qu'É. Charmeux et J. Foucambert ont bien posé le problème de la compréhension en lecture et qu'il est indéniable que celle-ci est **essentielle** ! Ces nouvelles théories traduisent une évolution incontestable, mais ont pris les enseignants au dépourvu. Après des siècles d'apprentissage fondé sur le déchiffrement, il est difficile de renoncer à ces pratiques. C'est pourquoi la méthode mixte reste toujours en vigueur. Face à un tel constat, il est évident que le retour aux *vieilles méthodes* qui n'ont jamais été abandonnées ne constitue pas une solution à l'échec en lecture. Les enseignants ayant tenté autre chose sont encore trop peu nombreux pour porter la responsabilité de l'échec.

---

<sup>5</sup> B. Lelouch et Ch. Blier, Delagrave, 1986.