

A propos des "méthodes de lecture"

<p>Résumé du débat historique sur les méthodes de lecture</p> <p>***</p> <p>Liens sur la lecture</p> <p>1) Articles du Dictionnaire Pédagogique</p> <p>2) Autres textes</p> <p>3) Sur la méthode globale</p> <p>4) Documents sur les méthodes de lecture</p> <p>5) Divers liens</p>	<p>Textes personnels par ordre chronologique</p> <p>23 mars 2005 - M. Goigoux et les références scientifiques.</p> <p>12 décembre 2005 - M. Goigoux et les méthodes de lecture.</p> <p>20 décembre 2005 - Trois mois ou trois ans et trois mois ?</p> <p>28 Janvier 2005 - La Globale et la Syllabique.</p> <p>27 février 2006 - La Globale et La Syllabique. Complément : L'enjeu central des programmes de maternelle.</p> <p>20 mars 2006 - La Globale et La Syllabique. Complément : Écriture-lecture ou le cadavre dans le placard.</p> <p>New 22 Avril 2006 - Bref historique des méthodes de lecture - Journées de Gien.</p> <p>New 09 Mai 2006 - 'La méthode Boscher n'est pas une méthode de lecture' ou 'Ne pas confondre Couteau et Service trois pièces'.</p> <p>New 25 septembre 2008 - Du graphème vers le son ?</p>
---	---

Résumé du débat historique sur les méthodes de lecture

Il est effectif qu'il existe un usage répandu et très ancien des expressions « méthode globale », « méthode syllabique » pour désigner sous ce terme un fatras de choses différentes et contradictoires qui n'ont rien à voir avec le sens strict de « méthode globale » et « méthode syllabique »

... On ne peut se réclamer de la précision de la langue et l'abandonner quand il s'agit de désigner les bases d'apprentissage de la langue.

Tiré de " [M. Goigoux et les méthodes de lecture](#)

Histoire / méthodes alphabétiques

L'humanité a successivement connu des langues hiéroglyphiques, syllabiques et alphabétiques. L'évolution générale se manifeste sous la forme de la diminution du nombre de signes nécessaires pour transcrire tous les mots de la langue parlée, ce qui diminue les efforts de mémoire et produit une « perte du sens » de chaque élément de l'écriture : on passe ainsi de plusieurs milliers d'idéogrammes ayant, plus ou moins, chacun un sens accessible par voie directe, à 26 lettres, chacune ne signifiant rien par elle-même.

"Il ne peut y avoir une méthode de lecture parfaitement naturelle et rationnelle, par cette excellente raison que les lettres sont des signes de convention, et qu'il n'y a pas de rapport naturel entre ces signes et les idées qu'ils expriment."

G. Compayré, [Cours de Pédagogie, La lecture et l'écriture](#) - 1895

Les méthodes de lecture de l'époque de la mise en place de l'Instruction Publique anticipaient donc, de manière étonnamment moderne, sur la linguistique du XXe siècle et notamment sur l'arbitraire du signe.

Pour apprendre à lire et à écrire une langue alphabétique, il est nécessaire d'utiliser une méthode respectant la nature alphabétique de cette langue, c'est-à-dire une *méthode alphabétique* dont le principe est l'enseignement systématique, justement parce qu'il n'est pas naturel mais arbitraire, de la correspondance entre le dessin de la lettre et le (les) son(s) de la lettre, ou plus exactement entre graphèmes et phonèmes.

Cette définition est bien sûre insuffisante pour évaluer la qualité d'une méthode de lecture alphabétique et déterminer quelle est la meilleure méthode à employer dans une situation donnée puisque interviennent d'autres facteurs

- portant sur la nature intrinsèque de la méthode : par exemple, son caractère synthétique et/ou analytique, la recommandation ou non de la lecture à voix haute, la simultanéité ou non de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture(et, dans ce cadre, son caractère de méthode d'[écriture-lecture](#) ou de lecture-écriture)
- portant sur la formation des maîtres et les caractéristiques du public concerné.

Mais elle permet de dire : *Seules méritent le nom de méthodes de lecture du français les méthodes de lecture alphabétiques.*

Dans ce cadre, *par exemple*

- ne sont pas des méthodes de lecture du français

i) les méthodes de lecture syllabiques au sens strict puisque le français n'est pas une langue syllabique (mais le mot syllabique recouvre, aussi, à partir de la fin du XIX^{ème} siècle, les méthodes alphabétiques sans épellation, qui, elles, sont des méthodes de lecture alphabétiques)

ii) les méthodes idéo-visuelles, prônant la voie directe comme voie exclusive, recommandées massivement en France depuis le début des années 70,

- sont des méthodes de lecture du français

i) les méthodes de lecture strictement synthétiques comme la méthode Boscher, Lire avec Léo et Léa, Fransya...

ii) [la méthode de lecture globale, destinée aux sourds profonds](#), dont parle *Colette Ouzilou* dans son livre *Dyslexie, une vraie fausse épidémie* car elle a comme fondement " l'enseignement de la décomposition des mots en lettres par une analyse/synthèse permanente"

iii) la [méthode Schüller](#), méthode recommandée lors de la fondation de l'Instruction Publique dans les années 1880 : *c'est une méthode d'écriture-lecture analytique-synthétique*, et, en tant que méthode analytique, une *méthode de mots*, mais, qui contrairement par exemple aux "méthodes mitigées" apparues dans les années 20, interdit la lecture et l'écriture de mots dont l'élève ne connaît pas les lettres.

Remarque : Le point important, simplement indiqué ici, est celui de la justification de l'efficacité des *méthodes d'écriture-lecture*, c'est-à-dire des poids réciproques de l'écriture et de la lecture dans l'apprentissage de la maîtrise de la langue, et la manière dont l'apprentissage de la lecture doit s'appuyer sur celui de l'écriture. On trouvera l'argumentation nécessaire dans [les articles du Dictionnaire Pédagogique de Ferdinand Buisson](#) déjà cités et dans les ouvrages de Liliane Lurçat (Voir infra : [Remarques sur la méthode Schüller](#)). Simplement : Quelle est la plus importante des deux capacités, quelle est celle qui permet à coup sûr de maîtriser l'autre ? Savoir écrire le mot *voiture* pour désigner l'objet que l'on montre sans prononcer le mot ou savoir lire le mot *voiture* dans un texte ? Savoir lire une langue ou savoir l'écrire (Pensez à une langue étrangère)? Sans aborder bien sûr des questions plus complexes qui font partie de la maîtrise de la langue : Savoir écrire le mot *verre* face à ce récipient ou sous la dictée d'un texte qui en donne le contexte, ou savoir lire *verre, ver, vers* ou *vert* ? Sur cette question, Colette Ouzilou fait remarquer : « *Or l'automatisation n'est correcte et efficace qu'après, justement, une prise de conscience et une pratique précises sans lesquelles PIGEON, que le lecteur lit sans peine, laisse le scripteur hésitant.* » (Colette Ouzilou, *Dyslexie, une vraie fausse épidémie*, Page. 126)

Pour plus de détails, lire [Écriture-Lecture ou Lecture-Ecriture, le cadavre dans le placard](#)

État du débat 1972 1995

Les prescriptions originales du ministère de l'Instruction Publique, malgré des modifications certaines mais secondaires, perdureront jusqu'aux [Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire du 4 décembre 1972](#), dites *circulaire Fontanet*, qui marquent le triomphe de la méthode idéo-visuelle à la Foucambert.

Ces prescriptions permanentes sont constituées centralement par

- la recommandation de méthodes d'écriture-lecture avec recommandation de la lecture à voix-haute
- la périodisation de l'enseignement de la lecture en trois degrés
- bien décrits par *Gabriel Compayré* dans l'ouvrage cité :

" *Quand l'enfant sait épeler ses lettres, les parents trop confiants chantent souvent victoire, et croient que tout est fini. La vraie difficulté, la lecture des mots, ne commence pourtant qu'alors : il faut souvent bien des mois pour que l'élève passe de l'épellation de son alphabet à la lecture courante. On doit donc distinguer divers degrés dans la lecture : le premier degré, où l'élève apprend à distinguer ses lettres, à en savoir les noms, où il les assemble péniblement pour prononcer les syllabes et les mots ; le second degré, où l'élève lit couramment, sans hésitation, sans tâtonnement; le troisième degré, qui correspond à ce qu'on appelle la lecture expressive."*

- dont le premier est explicitement décrit ainsi pour le CP dans les programmes de 1923, repris dans [les programmes de 1945](#) : "*Exercices qui doivent conduire progressivement l'enfant à la lecture courante et porter sur des mots et des phrases simples que l'enfant peut comprendre aisément et lire avec naturel.*"

Dans la mesure où la méthode idéo-visuelle, triomphante à partir de 1972,

- prend comme modèle du début de l'apprentissage de l'écriture-lecture le mode de lecture silencieux d'un lecteur rapide qui se situe au-delà de la lecture expressive

- prétend accéder par la "voie directe" de reconnaissance globale des mots ou des phrases à la compréhension des textes sans passer par la "voie indirecte" c'est-à-dire le premier degré de la lecture défini par Compayré ,

logiquement

- elle critique les trois degrés de maîtrise de la lecture cités *supra* en les accusant d'être une conception étagée et de "saucissonnage"

- elle met en avant la lecture de plus exclusivement silencieuse, ce qui l'amène à

- supprimer la lecture à voix haute

- nier le rôle prioritaire de l'écriture dans l'apprentissage de la lecture, c'est-à-dire à faire disparaître définitivement la notion d'écriture-lecture, ce qui perdure jusqu'à maintenant où, y compris chez les "opposants à la méthode globale" et à l'exception de Liliane Lurçat, on parle de "méthodes de lecture-écriture" sans même d'ailleurs soupçonner l'importance de l'enjeu.

On ira jusqu'à considérer que le déchiffrement doit être interdit car il "empêche l'accès au sens" et même "à déconsidérer toute idée méthode", principe argumenté à partir de "la diversité des savoir-faire des maîtres" et de "l'hétérogénéité des élèves" : "L'ajustement de la pédagogie aux besoins et aux intérêts des élèves devient donc le critère de qualité des pratiques" (Cf. les directives de 1972 -1990 citées dans Roland Goigoux, [L'évolution de la prescription adressée aux instituteurs : l'exemple de l'enseignement de la lecture entre 1972 et 2002](#), SELF2002) [[Version locale](#)]

État du débat 1992 2002?

Devant l'ampleur de la catastrophe, la brochure *La maîtrise de langue* (MEN, 1992) et les programmes de 1995 et 2002

- redonnent de l'importance à la "relation graphème-phonème", mais persistent dans l'enseignement de la voie directe (confondant en cela , l'existence probable d'une voie directe dans la pratique de la lecture d'un adulte et la nécessité d'enseigner cette voie)

- ré-envisagent la lecture à voix haute

Mais , *tant que les programmes de 2002 sont en place et conformément à ceux-ci*, ces modifications

- ne touchent que le CP suivant des modalités d'ailleurs critiquables

- laissent de toutes les façons intactes 3 années d'enseignement systématiquement idéo-visuel en maternelle pendant lesquelles l'élève qui "n'apprendra à lire qu'à l'école élémentaire" (Point 4.2 des programmes de maternelle) doit "*Découvrir le fonctionnement du code écrit*" (Titre du point 4.6), sans connaître les lettres.

Il s'agit donc du passage d'une méthode idéo-visuelle pure à une méthode idéo-visuelle impure (Cf. "[La Globale et La Syllabique](#)"): dans cette perspective, l'élève est donc condamné pendant 3 ans au moins à lire exclusivement en devinant sans que les moyens qui lui sont donnés ne lui permettent d'utiliser son intuition et son sens de l'analogie autrement qu'en répondant majoritairement au hasard. La persistance de ce type "*d'enseignement*" sur une si longue durée touchant un sujet aussi fondamental induit pour l'élève ce mode de "raisonnement" comme mode de raisonnement normal, ce qui revient à lui interdire ou au moins diminuer fortement sa capacité à entrer dans la rationalité.

De plus, pendant toute cette période ne sont jamais abordés dans les débats contradictoires deux points aveugles mais fondamentaux, ce qui signifie explicitement que les défenseurs de la "transmission des savoirs" n'ont encore fait qu'une critique partielle de l'obscurantisme (Cf. Guy Morel, [L'oeuf du serpent : les dégâts du révisionnisme](#)):

- *la problématique de l'écriture-lecture*

(Cf. [Écriture-Lecture ou Lecture-Ecriture : le cadavre dans le placard](#))

- *l'enseignement de la lecture en maternelle.* (Voir "[3mois ou 3 ans et 3 mois](#)" et "[Complément sur la maternelle](#)")

Que faire ? ([A partir de la .conclusion de "LA Globale et LA Syllabique"](#))

Les difficultés en lecture des élèves au collège et au lycée ne viennent pas seulement des difficultés engendrées par les

méthodes de lecture, même si celles-ci engendrent des difficultés fondamentales. Elles viennent de l'indigence intellectuelle générale des programmes et progressions : bien sûr du point de vue de la logique de la langue, la faiblesse de l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe est en cause mais lorsque l'étape du déchiffrement est passée, la qualité des programmes - en calcul, arithmétique, histoire, géographie, sciences naturelles, en d'autres termes les bases de la culture générale - est ce qui permet d'améliorer la qualité de la lecture. En effet, comment pourrait-on prétendre séparer la connaissance du monde de la connaissance des mots qui servent à l'exprimer ? Mais ceci a déjà été dit en 2003 dans le texte SLECC ([La lecture, moyen et objectif de l'acquisition d'une culture générale Ou Savoir lire exige une bonne connaissance des mots et du monde, pages 6 à 8.](#)) il y a deux ans, texte dans lequel nous nous inspirions de l'article de E.D. Hirsch Jr, Reading [Comprehension Requires Knowledge of Words and the World, 2003](#) . Il montre que, si les programmes sont de piètre qualité dans les matières qui ne sont pas ceux de la langue maternelle, même si une méthode de lecture efficiente a été employée, la qualité de la lecture des élèves régresse : c'est ce que les Américains appellent le *fourth grade slump*, littéralement l'effondrement du niveau en lecture en CM1.

Si l'on veut vraiment réussir le pari de l'apprentissage de la lecture avec le plus haut profit intellectuel, quatre conditions sont absolument requises.

I / Deux conditions négatives.

- Il faut d'abord abandonner le contenu des programmes dans leur version 2002.
- Il faut refuser de commencer les apprentissages par le seul apprentissage de la lecture.

II / Deux conditions positives.

- Commencer en même temps l'apprentissage des deux couples, écriture / lecture, numération / calcul, dès la maternelle, en incluant les premiers éléments de culture.
- Continuer simultanément et systématiquement tous ces apprentissages au CP en développant les éléments d'histoire, de géographie, de sciences naturelles de telle sorte que l'apprentissage des premiers facilite un abord rationnel de l'apprentissage des seconds et que l'apprentissage des seconds oblige à un renforcement continu et progressif de l'apprentissage des premiers.

Mais, dès lors que l'on pose réglée la question des "méthodes de lecture", il faut s'attaquer aux "méthodes de calcul". Nous connaissons les obstacles, il ne reste plus qu'à les affronter.

Le 11 mars 2006
Michel Delord

A venir :

- *Méthodes et programmes*

- *Classement raisonné des méthodes de lecture : méthodes analytiques, synthétiques, à départ global, globales, semi-globales, mitigées, mixtes et des indications correspondantes sur les méthodes pour l'anglais*

Remarques sur la méthode Schüler, méthode analytique-synthétique d'écriture-lecture

"Cette méthode va servir plus de cinquante ans sous le nom de méthode Schüler. M. Block avait fait une synthèse adroite des travaux des pédagogues allemands (Campe, Gedike, Vogel et Lüben, véritables créateurs de cette méthode Schüler en 1850). Tous les travaux de ces éducateurs ont été marqués par le souci pratique de mettre en oeuvre une méthode réaliste : c'étaient des praticiens, des directeurs d'écoles normales, des maîtres. La fin du XIXe siècle va voir apparaître des manuels dont les succès vont faire les beaux jours des éditeurs : le Regimbeau de Hachette, le Langlois chez Colin, et le Pierre-Minet-Martin chez Nathan.

Tous ces syllabaires ont servi à trois générations. Plusieurs millions de manuels ont été édités en près de soixante-quinze ans. Ces syllabaires devaient permettre le déchiffrement correct en six mois ! Le succès du Pierre-Minet-Martin fut incontestable : en 1950, plus de 2 millions de manuels avaient été édités. A chaque leçon, un mot inducteur et une gravure aidaient le maître à construire sa leçon. de nombreux éducateurs partisans des méthodes globales ou mixtes ont tourné en dérision le contenu vieillot et anachronique de ces manuels. On y relève en fait des signes évidents de désuétude"
Lionel Bellenger, *Les méthodes de lecture*, PUF, 1970. Page 65.

Cependant malgré

- son origine qui devrait la rendre célèbre dans le pays de l'Ecole laïque (méthode recommandée explicitement par les créateurs de l'Instruction Publique), son emploi très important qui "*a fait la fortune des éditeurs*" jusqu'à la fin des années 40

- son originalité très grande à *double titre, méthode d'écriture-lecture et méthode analytique-synthétique* qui ne demande jamais de deviner ,

on ne peut qu'observer, dans le débat sur la lecture, qu'une attitude mêlant la franche hostilité, la déformation de sa nature et de son importance ou même la négation de son existence.

On peut aussi constater que Luis Bellenger qui défend en 1978 les méthodes idéo-visuelles, la considère comme un syllabaire ,et, à la page suivante, comme une méthode syllabique, ce que qui est une position générale également défendue par Roland Goigoux pour un choix plus vastes de méthodes non strictement synthétiques : "*Les méthodes "mixtes" sont en réalité des méthodes syllabiques précédées d'un petit temps de mise en mémoire de mots et de phrases simples pour mieux intéresser les enfants*" (Roland Goigoux, [L'évolution de la prescription.....](#), op. cit.SELF2002), positions qui tendent à nier la spécificité et l'importance des méthodes analytiques-synthétiques d'écriture-lecture. qui devient ainsi le cadavre dans le placard des théoriciens de la lecture.

Un seul auteur , Liliane Lurçat, traite la question de manière historique et échappe en effet à cette négation/critique des méthodes prônées par les responsables de l'Instruction Publique dans les années 1880 : dans *La destruction de l'école élémentaire et ses penseurs* (Cf. [Extraits](#)), elle n'aborde certes pas spécifiquement la méthode Schüler comme méthode analytique-synthétique, mais la met au premier plan par la défense des méthodes d'écriture-lecture puisqu'elle en fait l'axe de son analyse en présentant positivement l'analyse de Ferdinand Buisson qui, lorsqu'il parle de "*méthode analytique-synthétique d'écriture-lecture*" fait explicitement en suite référence à la méthode Schüler :

"Un fil conducteur

Dans ce livre , c'est la destruction de l'enseignement élémentaire qui est l'objet principal de la réflexion. Par là j'entends une *destruction patiente et méthodique, opérée à partir du haut*. Elle *est considérée à partir d'un fil conducteur : la destruction de l'écriture-lecture, méthode de l'Ecole de la République*, sous les effets combinés du scientisme et des errances idéologiques de l'Education Nouvelle [...] Trois familles de méthodes de lecture sont décrites par Ferdinand Buisson . Les méthodes synthétiques fondées sur la combinaison des lettres et des syllabes. Les méthodes analytiques qui partent des mots entiers. Les méthodes d'écriture-lecture fondées sur l'enseignement simultané de la lecture et de l'écriture ou sur l'enseignement de l'écriture substitué à celui de la lecture. Ferdinand Buisson présente un bilan de ces méthodes, élaboré à partir du témoignage d'enseignants expérimentés: "*Les méthodes à marche analytique sont beaucoup moins nombreuses et n'ont pas reçu du public enseignant un accueil très favorable (...). Avec la méthode analytique-synthétique d'écriture-lecture, combinée avec les leçons de choses et de langue nous sommes arrivés au dernier stade de perfectionnement réalisé par la pédagogie moderne*". Liliane Lurçat, *La destruction de l'école élémentaire et ses penseurs*, François-Xavier de Guibert, Paris, 1998.

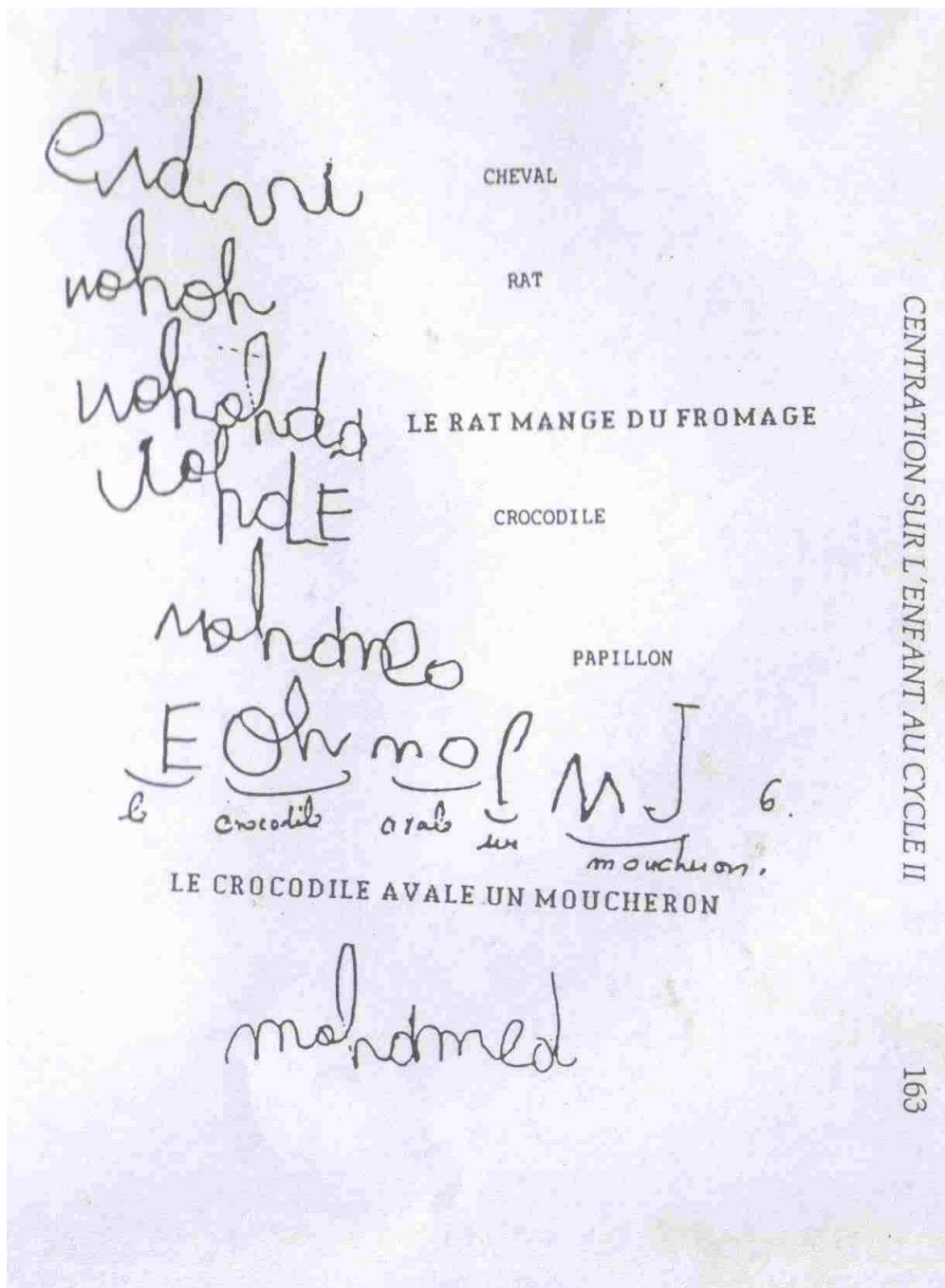
Un exemple officiel « d'écriture en maternelle » (Extrait de [Ecriture-lecture ou Lecture-Ecriture](#))

Dans une méthode d'écriture-lecture, l'apprentissage de la lecture doit s'appuyer sur celui de l'écriture : « *Nous voilà en face du problème : écrire les lettres pour les lire ensuite*. » [Article [La Méthode Schüler](#) dans le Dictionnaire Pédagogique]. Autrement dit : l'élève ne doit lire, au début (et ensuite aussi d'ailleurs en un certain sens) que ce qu'il sait écrire.

Pour mieux étayer cette position de principe, appliquons-le à un exemple « d'exercice d'écriture » proposé à des élèves de maternelle tout à fait conforme aux programmes de 2002 qui indiquent : « *Il est cependant déterminant de favoriser toutes les tentatives d'écriture autonome de l'enfant, aussi imparfaites soient-elles*. » .

Cet exemple est de plus *officiel* car il est en effet extrait des actes de la rencontre *Lecture* organisée le 6 avril 1994 à l'IUFM de Toulouse en hommage à *Eveline Charmeux* à laquelle ont participé, sans émettre de critiques, une bonne partie des grands noms de la lecture depuis 30 ans : *Eveline Charmeux, Hélène Romian, Jean Hébrard, Michel Grandaty, Claudine Garcia-Debanc, Jacques Fijalkow*

Le voici :



L'élève fait donc *infra* un « exercice d'écriture » dans lequel il doit recopier à gauche de la feuille ce qui est écrit à droite. Bien que le simple fait de regarder cette aberration que le maître désigne à l'élève sous le nom d'écriture soit suffisant au niveau du bon sens pour comprendre son caractère négatif, *essayons de savoir directement si le maître suit une méthode d'écriture-lecture au sens historique du terme.* Il suffit pour cela de se demander si Mohamed saurait lire ce qu'il a écrit aujourd'hui, c'est-à-dire plus de quinze ans après, et même s'il savait le lendemain voire une heure après l'exercice.

La réponse est simple : il ne lira pas « Le crocodile avale un moucheron » à partir de ce qu'il a écrit. De plus, si on lui avait donné, même probablement moins d'une demi-heure après l'exercice, les quatre « graphies » fort semblables qu'il a « produites » pour RAT, LE RAT MANGE LA SOURIS, CROCODILE et PAPILLON, il n'aurait sans doute pas été capable d'assembler correctement les paires et il aurait pu assembler ce qui correspond à LE RAT MANGE LA SOURIS avec ce qui correspond à PAPILLON, dans une activité justifiée par le fait que le B et A BA « ne donne pas de sens ».