



Lire et Ecrire

Le point sur les méthodes de lecture

Analyse - Pratiques d'alphabétisation
Pratiques et pédagogies émancipatrices

Catherine STERCQ

Novembre 2006



Avec le soutien de la Communauté française - Direction générale de la Culture- Service de l'Éducation Permanente

La question de l'apprentissage de la lecture n'est pas d'abord une question de méthodes. « Chaque fois, en effet, que des chercheurs se sont donnés la peine de faire une étude suffisamment extensive des différentes méthodes de lecture (...), ils ont dû constater qu'il y avait dans les résultats comparés autant de différences entre les enseignants qui pratiquaient soi-disant la même méthode qu'entre les enseignants qui pratiquaient des méthodes différentes... »¹.

La question centrale n'est pas de trouver LA méthode, mais de se poser la question des savoirs et de leur transmission, la question de la pratique de l'enseignant et des apprenants. Ainsi, des mouvements pédagogiques, des praticiens et des chercheurs insistent sur la nécessité de passer de la méthode – et de la recherche comparative sur les méthodes – aux pratiques pédagogiques – et à la recherche sur celles-ci.

Cependant, la question des méthodes ne cessant d'occuper le devant de la scène médiatique, faisant l'objet de violentes polémiques et suscitant de nombreux questionnements, il nous a semblé indispensable de commencer par faire le point sur les différentes méthodes en présence et de préciser les concepts et le vocabulaire utilisés.

Qu'est-ce qu'une méthode ?

Une recherche au dictionnaire nous apprend qu'on entend par 'méthode' « l'ensemble des principes et des règles propres à faciliter l'apprentissage progressif d'une matière » ou la « **somme de démarches raisonnées, fondées sur un ensemble cohérent d'hypothèses ou de principes linguistiques, psychologiques, pédagogiques, et répondant à un objectif déterminé** ». C'est par métonymie qu'on utilise également le mot 'méthode' pour désigner un manuel ou du matériel pédagogique ordonné.

Soulignons qu'une méthode, un manuel, des outils, ne sont jamais neutres. Ils se basent toujours sur des 'principes' ou des 'hypothèses', font des choix, parlent du *zébu de Zoé* ou de *Fatima qui lave – ou ne lave plus – la salade*, adoptent un point de vue sur ce que signifie 'savoir lire', sur la question de l'acquisition des connaissances et compétences,...

Quelles sont les méthodes de lectures existante et qu'est ce qui les différencie ?

Le premier constat lorsqu'on se penche sur cette question, c'est qu'il existe, dans la littérature sur la question, une très grande variété dans les manières de présenter, de classer et même de nommer les différentes méthodes...

J'ai choisi de prendre comme base une typologie proposée par Roland Goigoux². Sur base d'une série de critères, il distingue « six ensembles : syllabique, mixte, phonique, interactive, naturelle et idéovisuel ». Ces six méthodes peuvent se regrouper en **deux catégories principales : celles qui donnent la primauté au signe et celles qui donnent la primauté au sens.**

Les méthodes syllabiques, mixtes et phoniques (appelées aussi 'phonémiques') **donnent la primauté au signe et centrent l'apprentissage sur le décodage des mots.** Elles partent de la lettre (écrit) ou du phonème (oral) pour arriver au mot et éventuellement à la phrase. Elles procèdent par synthèse pour déchiffrer les mots : elles partent des petites unités pour les combiner progressivement en unités plus grandes. On les appelle donc aussi 'méthodes synthétiques'. La méthode gestuelle fait partie des méthodes synthétiques.

Les méthodes interactives, la méthode naturelle et l'approche idéovisuelle donnent la primauté au sens. Elles mettent en avant la culture de l'écrit, travaillent sur la compréhension de textes et sur les interactions lecture/écriture.

C'est dans ce champ qu'on parle de 'méthodes analytiques'. Elles vont du tout aux parties : situation de communication ou d'expression, textes, phrases, mots, parties de mots, graphèmes/phonèmes. C'est dans ce champ aussi qu'on parle de 'méthodes globales', en ce qu'elles partent d'un tout socialement et culturellement signifiant et qu'elles travaillent la mémorisation visuelle de mots.

Les appellations classiques 'synthétique'/'analytique', 'syllabique'/'globale',... sont sources de beaucoup de confusions. Leur utilisation est imprécise et souvent inexacte. De plus, cette manière de distinguer des approches ne porte que sur certains critères alors que de nombreux autres critères interviennent dans la différenciation des méthodes et qu'il existe une large variété de pratiques à l'intérieur de chaque ensemble.

Primauté au signe

Les **méthodes syllabiques** partent des lettres et les associent à une valeur sonore de référence (la lettre *o* fait le son [o] sans se soucier du *ou* et du *on*) puis combinent voyelles et consonnes ($b+o=bo$) pour former toutes les syllabes possibles, qui sont mémorisées puis combinées (combinatoire) pour faire des mots. C'est le 'ba, be, bi, bo, bu'.

Ces méthodes ont évolué vers des **méthodes mixtes** qui reposent sur les mêmes principes mais le travail sur la lettre est précédé par une mise en scène de mots dans une phrase illustrée, prétexte à un travail syllabique. Célèbres par leurs phrases d'anthologies³ ces méthodes ne sont en rien des méthodes globales, contrairement à l'opinion courante. Elles ne se préoccupent pas du sens et ne travaillent que la combinatoire.

Ces méthodes, qui procédaient à un amalgame entre lettres et sons, ont été remplacées aujourd'hui par les **méthodes phoniques**, qui font la distinction entre phonèmes et graphèmes (le phonème [o] peut être retranscrit par les graphèmes *o*, *au*, *eau*,...). On identifie auditivement un phonème, puis on le localise dans un mot oral pour en découvrir ensuite la transcription écrite. Il s'agit de « *maîtriser les liens entre lettres et sons pour reconstituer l'image phonique du mot et ainsi interroger son dictionnaire mental oral. (...) Prenons un exemple : un enfant n'a encore jamais lu le mot 'oranger' ; mais il a appris, parce qu'on le lui a enseigné, que chacune des lettres ou chacun des groupes de lettres correspondent respectivement à un son de la langue, et ce dans un ordre et une combinaison particulière. Il va donc pas à pas construire l'image phonique du mot, non pas pour faire le bon bruit correspondant à la combinaison graphique, mais parce que ce bruit reconstitué représente pour lui la clé d'accès autonome au sens. En effet, en découvrant sous les huit lettres d'oranger les sons [o.r.â.j.é] dans leur arrangement syllabique, il va pouvoir interroger son 'dictionnaire oral' afin d'obtenir le sens qui correspond à cette combinaison phonique. (...) Le 'bruit du mot' ainsi reconstitué lui permet de s'adresser à ce dictionnaire mental (qui est celui qui lui permet de comprendre ce qu'on lui dit). »⁴*

Il existe de très nombreuses variantes des méthodes phoniques : ordre et rythme d'introduction des phonèmes et de leurs graphèmes, utilisation ou non de l'alphabet phonétique international, etc. Dans les approches les plus strictes, il n'est pas question d'utiliser le contexte pour identifier un mot : on doit le déchiffrer.

Pour les **méthodes synthétiques**, centrées sur un travail auditif, savoir lire ce n'est pas comprendre, mais maîtriser un principe alphabétique de codage de l'oral vers l'écrit. L'accès au sens est le produit du travail de déchiffrement et d'oralisation. Les efforts sont orientés vers l'identification de mots, éventuellement dans des phrases juxtaposées. Selon les pratiques, ce stade du 'déchiffrement' est séparé plus ou moins nettement du stade de la 'compréhension' et de l'acquisition du dictionnaire visuel.

Primauté au sens

Les **méthodes naturelles, idéovisuelles et interactives**, qui au contraire privilégient l'entrée par le sens, fondent leur démarche sur l'intérêt porté par les élèves au contenu de textes authentiques. Elles postulent également que ce sont les messages écrits complets et contextualisés qui sont faciles à comprendre, pas les unités linguistiques abstraites.

Elles ont été influencées par la **méthode globale**, développée plus particulièrement à partir des recherches d'Ovide Decroly, médecin et pédagogue belge du début du 20^{ème} siècle⁵. *« Préoccupé par l'éducation scolaire de manière générale, il plaidait effectivement pour sa 'globalisation'. (...) Selon Decroly, l'école devait simplement cesser de présenter aux enfants des apprentissages parcellaires et coupés de tout contexte social, pour recourir à des situations dont l'intérêt leur apparaissent clairement. (...) Résolument tournée vers les centres d'intérêts des élèves, cette approche fait du temps scolaire un temps immergé dans la vie de tout les jours »*⁶. Au-delà de la lecture, pour laquelle il préconisait une longue période de reconnaissance globale dans des textes signifiants et liés à des situations de vie avant de passer au déchiffrement et à l'oralisation, Decroly a surtout contribué au développement du travail par 'centres d'intérêts'.

La **méthode naturelle** de Célestin Freinet s'insère dans un cadre pédagogique plus large, la pédagogie Freinet. Dans une classe coopérative, *« l'enfant apprend à parler, à lire et à écrire, comme il apprend à marcher, dans des situations de la vie quotidienne qui nécessitent l'énonciation, la production, la communication et la diffusion de textes nombreux et variés (textes libres, récits de vie, correspondance, documentaires, journaux d'apprenants, etc.). Les supports de lecture et d'écriture sont donc conçus et réalisés par les élèves pour des destinataires réels et souvent extérieurs à la classe. L'utilisation de l'imprimerie, mais aussi de la radio et du cinéma, permet de socialiser tous ces écrits et de les mettre en réseau. »*⁷

Cette méthode fait du texte l'unité élémentaire d'étude et accorde à l'écriture une importance capitale dès le début de l'apprentissage, tout en insistant sur la dimension sociale et affective de la communication écrite. Sa spécificité est de susciter la parole des apprenants pour leur permettre de (re)construire une image de soi et d'exister par la trace qu'ils laissent. Ce qui pilote la méthode naturelle, c'est l'expression écrite. Il s'agit de mettre l'enfant d'abord en situation de producteur d'écrits. Elle travaille également la découverte d'écrits authentiques (documents liés aux projets de classe, à la vie quotidienne, documentaires, journaux, littérature) par ce que Freinet appelait le 'tâtonnement expérimental'. Il s'agit de développer des stratégies de recherche de sens et d'associer dès le départ un image orthographique (*mère, mer*) à une signification. Puis de prendre conscience des analogies, des différences, du code graphophonétique *« qui est un savoir faire parmi d'autres, nécessaire pour découvrir des mots inconnus et vérifier une hypothèse de sens mais qui n'intervient qu'en cas de besoin. »*⁸ Savoir faire qui se construit, non pas en lisant, mais en écrivant des textes personnels avec l'assistance de l'enseignant, de pairs, des mots et textes connus.

La méthode idéovisuelle ou *« pédagogie de la 'voie directe' ou de la voie orthographique affirme que l'écrit est un langage pour l'œil et que c'est par les messages écrits dont on est destinataire qu'on arrive au code graphique de l'écrit (qui n'a rien à voir avec la correspondance graphème/phonème) »*⁹. C'est dans ce cadre que l'Association française pour la Lecture (AFL) mène ses recherches. Elle considère que le déchiffrement est un frein à la lecture et ne travaille pas sur les correspondances graphophonologiques. Elle systématise les entraînements à la mémorisation et à la discrimination visuelle par la constitution d'un lexique orthographique qui s'appuie sur les analogies. *« Ainsi un découpage syllabique fera découper 'démontable' comme suit : 'dé-mon-ta-ble' alors qu'un découpage au niveau des monèmes fera apparaître 'dé-mont-able' avec encore une signification sur chacune de ces*

unités : ‘dé’ parce qu’il y a ‘dé-faire, dé-coller’ ; ‘mont’ parce qu’il y a ‘monter, montagne, monteur’ ; ‘able’ parce qu’il y a ‘collable, réparable...’ »¹⁰

Elle travaille à partir des procédures ‘expertes’, soit celles utilisées par les bons lecteurs. « *La démarche pédagogique est une démarche expérimentale avec formulation d’hypothèses, vérification de ces hypothèses, activités réflexives sur la langue et entraînement.* »¹⁰ Il s’agit d’utiliser le contexte (situation de communication, indices linguistiques – espaces, ordre des mots, marques orthographiques – et paralinguistiques – mise en page, taille, police et couleurs des caractères, ponctuation,...) pour anticiper et formuler des hypothèses de sens. Elle privilégie le travail sur les documents authentiques, dont la littérature de jeunesse. Ces documents qui servent de support à l’apprentissage sont aussi diversifiés que possible afin de sensibiliser aux multiples usages sociaux et aux différentes fonctions de l’écrit. D’où le nom de ‘lecture fonctionnelle’ pour cette approche qui est utilisée aujourd’hui dans toutes les méthodes centrées sur le sens et qui met l’accent sur la nécessité d’avoir un projet de lecteur pour lire. Contrairement à un usage, cette approche n’est donc pas du tout centrée sur une lecture utilitaire ‘de survie’.

La ‘**méthode interactive**’ aborde d’emblée le sens et le code mais de manière intégrée. « *Il ne suffit donc pas de prévoir d’une part des activités sur le code (syllabation, déchiffrage de mots) et d’autre part des activités centrées sur le sens (émissions d’hypothèses sur ce qui est écrit en fonction du contexte), il faut les intégrer dans les activités de découverte du sens des textes présentés aux enfants.* »¹⁰

Gérard Chauveau, un des acteurs de cette approche, distingue « *quatre objets : le système d’écriture (le code), l’activité du lecteur (les processus, procédures, habiletés en jeu dans la lecture), l’activité de l’écrivain (les processus, procédures, habiletés en jeu dans la production écrite), la culture écrite.* »¹¹ Il considère que « *les bonnes méthodes de lecture (...) sont celles qui travaillent de façon méthodique, systématique, les quatre objets du lire-écrire, celles qui comprennent quatre parties, quatre sortes d’activités d’enseignement/apprentissage, quatre types de séquences didactiques... Bref, une bonne méthode de lecture est en fait constituée de quatre méthodes.* »

Cette approche intègre nombre d’aspects des méthodes précédentes. Lorsqu’on en lit la présentation dans certains ouvrages⁸, on croirait lire la description de pratiques de terrain de la méthode naturelle Freinet ou de la lecture fonctionnelle de l’AFL.

Les chercheurs et praticiens qui défendent ces thèses, refusent d’ailleurs le terme de ‘méthode’. On est en effet souvent tenté de parler de **pédagogie** lorsqu’on se situe dans le champ des ‘méthodes’ privilégiant le sens... Et d’introduire d’autres critères de distinction : utilisation ou non d’un manuel, intégration ou non dans un courant pédagogique structuré, rôle et place de l’écriture, place de la culture de l’écrit, approches transmissives ou socioconstructivistes,...

Primauté au positionnement pédagogique du formateur

Ainsi certains estiment que le critère fondamental de distinction entre les méthodes est celui de l’utilisation – ou non – d’un manuel d’apprentissage de la lecture. D’autres mettent en avant le critère du positionnement épistémologique du formateur : transmissif ou socioconstructiviste.

Aux questions ‘d’où viennent les connaissances ?’ et ‘comment les acquière-t-on ?’, il y a en effet plusieurs réponses possibles : l’empreinte (l’enseignant explique, les enfants écoutent attentivement), l’imitation (le formateur montre, les apprenants regardent et reproduisent), le conditionnement (il faut découper la matière en petites unités simples dans le but de faciliter l’exécution rapide des tâches demandées), le socioconstructivisme (ce sont les apprenants qui

construisent leurs connaissances à partir de situations problèmes qu'ils rencontrent dans la vie et qu'ils doivent solutionner),...

C'est entre les positionnements épistémologiques, entre les manières de concevoir l'apprentissage et de le traduire dans ses pratiques pédagogiques que se situe la contradiction principale. Celle entre les différentes méthodes n'étant que secondaire.

Comme nous le soulignons en introduction, la question n'est donc pas de trouver LA méthode mais bien de faire un choix, un choix qui est d'abord d'ordre épistémologique, pour ensuite envisager l'apprentissage de la lecture et de l'écriture « *sous le signe de la complexité, de l'éclectisme réfléchi, de l'intégration de pratiques diversifiées* »¹.

¹ Serge TERWAGNE, *Eloge d'un éclectisme réfléchi*, in *Caractères*, n°18, mars 2005, ABLF, p 3.

² Réponse de Roland GOIGOUX à la seconde question de la **Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire**, Paris, 4 et 5 décembre 2003 : Comment organiser et planifier l'enseignement de la lecture aux différentes étapes de la scolarité primaire ? Comment doser les différentes composantes de cet ensemble ? Quelle est la pertinence des diverses méthodes ?, Document polycopié, PIREF, 20 pages. Ce document est également accessible sur internet : www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/goigoux.pdf.

³ Voici un exemple tiré d'un manuel récent, celui recommandé par le ministre français de l'Education nationale dans sa croisade pour les méthodes syllabiques : « Le père a pêché une loche. Far hume puis il jappe ; la loche ne parle pas ! Il la lèche alors Léo le chasse » (*Léa et Léo*, p 31).

⁴ Alain BENTOLILA, *Quelques vérités sur l'apprentissage de la lecture*, *Le Figaro, Débats et opinion*, 14 décembre 2005.

⁵ Mais aussi de nombreux autres enseignants et chercheurs (Montessori, Wallon,...).

⁶ Jacques et Eliane FIJALKOW, *La Lecture*, Ed. Le Cavalier bleu, Coll. Idées reçues, Paris 2003, pp. 65-66.

⁷ Hélène NAVARRO, Elisabeth LE DEUN, *Prévenir l'illettrisme une autre approche pour reconstruire la lecture*, Magnard, Paris, 2004, p 19.

⁸ Danièle DE KEYZER, *La méthode naturelle de lecture et d'écriture dans la lutte contre l'illettrisme*, in *Le nouvel éducateur*, n°91, septembre 1997, ICEM, p. [à compléter](#)

⁹ Gilles MONDÉMÉ, *Ne pas se tromper d'ennemis...*, in *Les actes de Lecture*, n°94, juin 2006, AFL, pp. 37-39.

1
1

¹⁰ Marie-Claire NYSSSEN, Serge TERWAGNE, Anne GODENIR, *L'apprentissage de la lecture en Europe*, Presses Universitaires Mirail-Toulouse, 2001, p 27.

¹¹ Gérard CHAUVÉAU, *Apprendre à lire et à écrire : une acquisition relationnelle*, in *Caractères*, n°21, mars 2006, ABLF, pp. 4-7.

Editeur responsable : Lire et Ecrire Communauté française - Catherine Stercq , Rue Dansaert, 2a -1000 Bruxelles 02/502.72.01 www.lire-et-ecrire.be

8

1