

UNIVERSITE DE LYON II

DOCTORAT DE 3^e CYCLE

OCTOBRE 1979

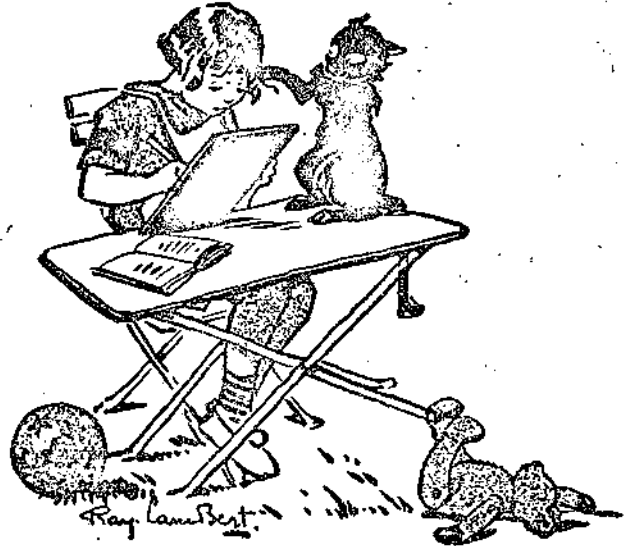


La STRUCTURATION
de l'Orthographe
ET
l'INSTITUTION
Scolaire.



Gérard BASTIEN

TABLE DES MATIERES



- INTRODUCTION p. 1 à 5 -L'orthographe, système à double fonctionnement; historique des oscillations entre les deux modes de fonctionnement; facteurs qui ont contribué à la prise en compte de l'aspect idéographique (notamment évolution de l'acte de lire)
- p.6 et 7 -L'orthographe et la résolution de ses deux tendances intrinsèques; l'orthographe est-elle enseignée dans l'institution scolaire, du CP à la 3e ?

PREMIERE PARTIE : Le rapport phonie-graphie et l'institution scolaire

Chapitre I : LES CONFUSIONS DE LA TERMINOLOGIE

- p. 9 à 13 -Pourquoi le sujet de cette thèse n'est pas dépassé; les manuels, contrairement à ce qu'ils affirment, ne partent pas des sons pour aller aux graphèmes
- p.14 à 18 -Le phonème : définition; utilisation de ce terme dans les divers manuels et dans les textes officiels du Ministère de l'Education
- p.19 à 26 -Le graphème : définition; historique de l'entrée

de ce concept dans les méthodes de lecture (3 étapes); refus d'utiliser le terme de graphème dans certains manuels et les textes officiels récents.

CHAPITRE II : DES UNITES NON-LINGUISTIQUES : LA LETTRE

- p.27 à 36 - Lettre ou son ? passage constant de l'une à l'autre; le cas de "e" étude rationnelle de ce phénomène : initiation à l'archiphonème /oe/ et à ses variantes; fonction diacritique de la lettre "e" en finale de mot;
- p.37 - Lettre-son : orthographe conçue comme fondée sur un rapport biunivoque entre phonie et graphie;
- 1ère contradiction : lettres utilisées avec des valeurs différentes dans la même leçon;
 - 2e ~~raison~~ d'achoppement le "h"
 - 3e écueil : la polygraphie spécifique d'français
- p.40
- p.45
- 1) L'équivalence entre graphèmes : le lien entre les graphèmes de base d'un même archigraphème n'est pas mis en place dès le départ; les méthodes de lecture traitent ce phénomène à leur manière : récapitulatifs de graphèmes présentés comme équivalents, le non-emploi de l'API et l'évocation de la prononciation
- p.58 2) Complaisance à évoquer les sous-graphèmes : *anomalies dans la progression générale des manuels, dans l'absence de moyens permettant de saisir nettement les disparités de fréquence des graphèmes de base; présence injustifiée au CP des sous-graphèmes en abondance.

- P.64 - Quelques domaines de prédilection des manuels : domaines lexicaux, deux phénomènes graphiques.

CHAPITRE III : DES UNITES NON-LINGUISTIQUES : LA PRETENDUE-SYLLABE

- P.69 - La syllabe utilisée dans les manuels; confusion dans la présentation
- p.73 - Problèmes au niveau phonique
- p.75 - Problèmes au niveau graphique : extraction de C + V sans souci linguistique; exclusion des lettres muettes; les consonnes doubles.
- p.82 - La syllabe inverse
- p.85 - La syllabe : utilisée dans les manuels ne recouvre que partiellement la syllabe linguistique
- P.87 - Un exemple de la confusion dans les unités utilisées : les multiples sens donnés au mot "son"

CHAPITRE IV : MECONNAISSANCE DU DOMAINE PHONIQUE p. 89

- p.90 - Importance de l'environnement phonétique des sons étudiés
- p.91 - règle phonétique régissant l'ouverture-fermeture des voyelles : variantes combinatoires; variantes libres
- p.96 - Exemple de l'opposition e/ɛ ; le graphème "un"
- p.101 - Les postulats des méthodes synthétiques amènent à escamoter l'aspect phonique;
- p.103 - Exemple de la diversité régionale : l'Est de la France (Hayange en Moselle)

CHAPITRE V : LA CONFUSION PHONIE-GRAPHIE, SES ANTECEDENTS HISTORIQUES p. 106

- P. 107 à 113 - Exemples de la grammaire de Port-Royal de LAMY, de COSTADAU : recours à la distinction graphique pour expliquer la prononciation; le décompte des phonèmes reproduit la liste des lettres de l'alphabet.
- p.114 à 118 - Lente maturation d'un système phonologique dans la recherche linguistique DANGEAU, comparaison, REGNIER-DESMARAIS/ DANGEAU
- p.119 à 123 - L'entrée de l'oral dans l'institution scolaire : les méthodes de lecture sont des combinatoires formelles. LAMY et COSTADAU et les jongleries des combinaisons.

DEUXIEME PARTIE :

FONCTIONNEMENT LEXICO GRAPHIQUE DE L'ORTHOGRAPHE
ET INSTITUTION SCOLAIRE

CHAPITRE VI : UN EXEMPLE : LES PHENOMENES ORTHOGRAPHIQUES A LA LIMITE DU PREFIXE ET DU RADICAL p. 126

- P.127 - 128 - les mécanismes de formation des mots et les contraintes habituelles du matériau graphique
- p. 129-130 - Préfixes non rattachés au mot
- p. 131 à 135 1) séparés du mot
- p. 136 - 137 2) alternance : préfixe terminé par une consonne, préf + Voyelle
- essai de mise au point

- Préfixes attachés au mot
- p. 138 1) résistance à l'intégration graphique
 - a) préfixes terminés par une voyelle
- p. 140-141 b) préfixes terminés par une consonne
- p. 142 2) intégration graphique
 - a) préfixes terminés par une voyelles
 - b) cas particuliers des préfixes mono-syllabiques en é.
- p. 141 à 150 Cas général -Position de LEROY
- cas hybride = Ré/RE - position de LEROY
- p. 151 c) préfixes terminés par une consonne
- préfixes soudés au radical dans phénomènes particuliers ; alternance intégral/élide/assimilé;
- p. 154 -cas complexe AD, la position de LEROY
- p. 158 -préfixes terminés par B,
- p. 159 -préfixes terminés par N
- p. 162-163 -tableaux récapitulatifs
- prononciation/non-prononciation de la consonne double.

CHAPITRE VII : UN ASPECT DE L'ORTHOGRAPHE ENCORE LARGEMENT
OUBLIE A L'ECOLE

- p. 167 -Les deux principes d'analyse de l'orthographe des manuels à partir du CFE.

- caractère superficiel
- p. 175 - un exemple : la règle en ACC
- p. 179 - deux facteurs de base de l'apprentissage de l'orthographe : la fréquence des mots, le découpage en morphèmes
- p. 181 - nécessité de recourir à cette structuration à l'école : emploi de termes à structure : préfixe - radical - suffixe

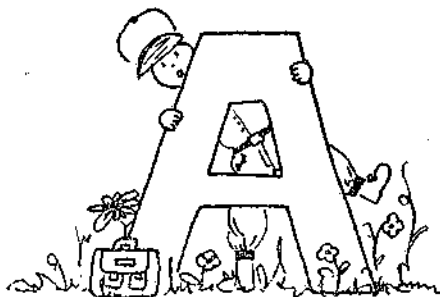
CONCLUSION

- p. 183 - Décalage entre la recherche linguistique et ce qui est enseigné
- p. 185 - valeurs anciennes de l'orthographe
- p. 187 - valeurs nouvelles

ANNEXE p. 189-190 - Orthographe et consommation

BIBLIOGRAPHIE p. 199 à 207.





PREMIERE
PARTIE =

LE RAPPORT PHONIE - ORAPHE
ET
L'INSTITUTION SCOLAIRE -



CHAPITRE I : LES CONFUSIONS DE LA TERMINOLOGIE



A l'heure où se rédige cette thèse, bon nombre de théoriciens de la pédagogie, éloignés de la réalité scolaire quotidienne, pourraient penser que s'attaquer aux méthodes synthétiques d'apprentissage de la lecture est un combat d'arrière garde, un sujet dépassé. Notre travail justement essayera de démontrer le contraire, mais nous voudrions déjà avancer quelques chiffres qui prouvent que le mode d'acquisition orthographique implicite à la plupart des méthodes de lecture utilisées dans les classes de 1979 est le même, à peu de chose près, que celui de 1950.

1er argument : il ne faut pas confondre évolution de la pensée dans les milieux intellectuels et universitaires de la pédagogie, et pratique quotidienne de la classe à l'école primaire.

2e argument : il ne faut pas penser qu'une évolution même radicale dans la conception des Instructions Officielles amène de facto, 1 an, 2 ans, voire 7 ans après, une modification en profondeur des procédés pédagogiques.

3e argument : un constat réalisé en 1979 dans une circonscription de Moselle (Hayange) : sur 40 CP, 36 utilisent une méthode synthétique d'apprentissage de la lecture (soit 90%), dont 33 avec un manuel de conception antérieure à 1970, et 13 de conception antérieure à 1965; le plus ancien, Mico : mon petit cours de 1962, étant utilisé par 7 classes de C.P. J.Claude PINTIAUX dans son article sur Daniel et Valérie (Le français

*Précédent
d. O. Guain*

Aujourd'hui, supplément au n° 38 juin 1977 p. 42) notait que " dans le département du Nord, ce livret, d'après les estimations des IDEN, serait utilisé dans 60 à 80% des CP..."

Pour notre part, nous étudierons un corpus d'une quarantaine de manuels d'apprentissage de la lecture (1945 à 1979). Ce long parcours s'explique par le parti-pris de notre hypothèse : l'unité de pensée quant à la conception du système graphique au long de plus de trente ans de pratique de l'assemblage de lettres. Nous commencerons par apporter des précisions sur la nomenclature utilisée, dont l'approximation et la confusion ne se démentiroht quasiment jamais au fil des ans.

Une des affirmations de base des auteurs de ces méthodes synthétiques, c'est qu'ils prétendent partir des sons pour aller aux graphèmes. Or une étude précise relève de nombreux indices qui permettent de prouver qu'il n'en est rien. Le survol des tables des matières est à cet égard très éclairant. Nous prendrons un exemple évocateur de cette contradiction : Tinou et Nanou Larousse 1971. Table des matières des deux livrets, pages 78 et 79 du 2e livret

	son étudié	page		son étudié	lecture	page
1	notion du mot	4	4	d	il est midi...	50
	i	6		f	la girafe de nanou...	52
	o	8		groupe de pr	mémé promène pato	54
	u	10		syllabes inverses	.....	55
	a	12		ar or	.....	56
	e	14		j	hélène a dormi...	58
	é	16		b	pato jardinet	60
	è	18		g	une cabane de cubes	62
	ê	20			.....	62
	Révision	22			Révision	64

2	t	24	5	ou	roucou	66
	l	26			poucette	67
	m	28		an	.....	68
	p	30			le rêve de tinou	69
	n	32		on	.....	70
	v	34		le conte...	71	
Révision		36		oi	.....	72
3	s	38		eu	.....	73
	acquisition de ce - ci	40			la voiture...	74
	r	42			.....	75
	c	44		in	elle est bleue...	76
	acquisition de que - qui	46			.....	77
					en forêt : le lapin, le sapin	77

	son étudié	lecture	page		son étudié	lecture	page	
6	groupe pl	4	9	sons équivalents eau, au, o, ar, ez, é,	46	
		à la plage	5			Les trois petits cochons	47	
	h	.....	6		.....	48
		ah! ce concours!...	7		.....	49	
	ch	8		...et	50	
		le chat ou la biche?	9		.....	51	
	ph	10		groupes eite, esse, erre, ette,	52	
		l'éléphant babar	11			Jeux	53	
	gue	12		ain, ein	54	
		colorie!	13		.....	55	
	Révision				16	es, er, ec, el,	56
	7	x		18	eille	57
			les invités : max, denis		19		Le pinceau magique	58
		ille		20		59
				22		Révision			60
k		23	10	syllabes inverses ac, ar, al, or,		62
.....		24	La pierre enchantée				63	
z	.....	25	ion, ier		.....	64
	la robe rose...	26	.....		65		
gn	.....	27	euil, ail, ouil		.....	66
	la magnifique espagnole	28	.....		67		
Révision			28	y	.....	70	
8	majuscules	.....	30	oin	.....	71
		Drôles de bêtes	31		.....	72	
	groupes pr, tr, vr, br,	32		tion	73	
		Jeux	33			74	
	ien	.....	34		.....	75
		Le Renard et le Bouc	35		.....	76	
	groupes bl, fl, cl, pl, gl ..	.....	36		.....	77
		Boucle d'or	37		.....	78	
	am, em	.....	38		.....	79
		Boucle d'or (suite)	39		.....	80	
	om	.....	40		.....	81
		Boucle d'or (suite)	41		.....	82	
	.....	42	.....		83	
	.....	43	.....		84	

La modernité de la terminologie utilisée dans la préface (cf. page 2 " l'enfant doit non seulement reconnaître les formes de graphèmes mais il doit aussi les associer aux phonèmes correspondants ") n'abusera pas très longtemps l'observateur avisé.

1) s'il s'agit de sons-voyelles (cf. "son étudié" en tête de colonne), pourquoi se limiter à : "i", "o", "u", "a", "e", "é", "è" et pourquoi reporter l'étude de "ou", "an", "on", "eu", "in", sons vocaliques aux aussi ?

- ou alors il s'agit de "sons" et l'on ne comprend pas :
- * que 3 leçons soient consacrées à : "é", "è", "ê" alors qu'il n'y a pas d'opposition sonore entre "è" et "ê"; alors que le phonème /ɛ/ est très souvent représenté par "e" ou par d'autres graphies
- * que les oppositions /ɔ/ vs /ɑ/, /o/ vs /ɔ/, /ɔ/ vs /œ/ soient escamotées alors qu'on s'étend à l'envi sur l'opposition /e/ vs /ɛ/.
- * que la progression ne prenne pas en compte la fréquence des phonèmes qui inviterait à s'attacher à l'étude de /u/, de /ɜ̃/, avant celle de /f/ ou de /ʒ/ par exemple.

- ou alors il faut se rendre compte que la méthode va bien plutôt du graphème au phonème et fonde sa progression sur la lettre et les différences dans la graphie (cf. "e", "é", "è", "ê"). Les digrammes "ou", "an", "en", "on", "in", formés de deux lettres, considérés comme plus complexes que le graphème simple, sont donc dans cette logique reportés ultérieurement. (C'est aussi pour cette raison que le graphème "oi", formé de deux lettres, est mis dans la liste des digrammes, bien qu'en fait il transcrive deux phonèmes : /wa/, et ne soit ainsi pas du tout de la même nature que les autres éléments de la liste.

Par contre le graphème "oin" exprimant lui aussi deux sons /s'étudiera dans la même liste que les phénomènes graphiques de trois lettres et plus, en fin de parcours.

2) la démonstration serait la même pour les prétendus sons-consonnes qui ne prennent pas en compte le son /ʃ/ en opposition avec /ʒ/ parce que la transcription en un diagramme préjuge de sa place dans la progression ; située après l'étude des lettres simples d'une part et d'autre part après la leçon sur le "h" qui ne saurait être autre chose qu'une lettre. On remarquera donc que les 3 séquences sur "h", "ch" et "ph" se succèdent du simple fait que leur graphie contient "h" et non par opposition phonique. Le principe de regroupement est tout bonnement la graphie, appelée "son". Comment parler de "sons équivalents" pour "eau", "au", "o" puisqu'il s'agit d'un même son transcrit par des graphies équivalentes ? Il est évident aussi de constater que les "sons" "oi", "eille", "ouil", "ail", "oin", "tion"... ne sont ni des phonèmes ni des graphèmes : ils sont étudiés parce qu'ils représentent une particularité graphique. Autrement dit, on procède au découpage des éléments sur des bases graphiques et non auditives bien que les unités dégagées soient appelées "sons". Or ces unités sont bâtarde le plus souvent, ni son, ni graphie. Nous reconnaissons que le souci louable d'enseigner les agencements de lettres fréquents préside à cette façon de procéder, mais il ne semble pas qu'on ait à gagner à entretenir une telle ambiguïté, comme nous allons essayer de le montrer par les points qui vont suivre. Mais il faudra d'abord être clair sur notre propre terminologie afin de cerner au mieux les fluctuations de la terminologie utilisées par les méthodes de lecture de ces 15 dernières années.



LE PHONÈME

Avec Ch. TOUYAROT, Ch. ROLLANT, Cl. GIRIBONE Au fil des mots
livret méthodologique p. 23, tentons de le définir :

" Plusieurs personnes peuvent prononcer la même phrase de façon légèrement différente, sans que le message soit pour autant incompris. Si par exemple un jeune immigré, un vieillard, un parisien, un méridional veulent dire " le moteur est en panne ", l'information sera comprise à une condition : que l'indice de déformation ne soit pas trop grand par rapport à la réalisation normale. Encore doit-on admettre que le contexte et le fait qu'on produise une phrase entière limitent les incompréhensions éventuelles. Mais si ces mêmes personnes ne prononcent qu'un seul mot (par exemple " le moteur "), alors on peut comprendre "lamateur", "le motard", ou autre chose.

Il y a donc une zone à l'intérieur de laquelle la réalisation phonétique d'un son peut ne pas compromettre la communication et une limite au-delà de laquelle le message ne sera pas compris; cette limite correspond à la zone de réalisation d'un son. Ce franchissement d'une limite correspond au passage d'un phonème à un autre. On appelle le phonème l'ensemble des sons qui assurent la même fonction."

La phonologie étudiera les différentes caractéristiques ("traits pertinents") entre phonèmes, alors que les sons en général émis dans toute leur diversité par la bouche humaine relèveront d'une étude phonétique.

Nous avons trouvé pour la 1ère fois le terme "phonème" dans une préface de 1966 (R.FARENG, J.JEANNOT La clé des mots - édition F.NATHAN) mais il sert de repoussoir puisqu'à des méthodes "phonologiques valant peut-être pour ceux qui enseignent" a été préférée une méthode de progression par lettres plus proches, prétend le préfacier de "ceux qui apprennent".

La même année, la méthode Je veux lire A. GARIOUD et R.COQUILLE - éditions HACHETTE, se montre assez ouverte dans sa préface : "phonème" et "plans visuels et auditifs" y sont évoqués. Hélas le reste du manuel ne répond pas à cette ambition précoce.

En 1971 la méthode Tinou et Nanou de D.TONDEUX et R. LE NEUTHIER - éditions LAROUSSE, envisage l'association des phonèmes aux formes graphiques. Mais comme nous l'avons vu plus haut l'ensemble de la conception ne met pas concrètement en oeuvre la réalité linguistique qu'est le phonème.

En 1973 après 8 leçons sur les différentes lettres "a", "i", "u", "t", "o", "e", "é", "r", "s", la leçon n° 16 de la méthode A l'aube de l'école de G.ELLOUZE, M. AUDRAN et L.PRAGER - éditions de l'ECOLE est commentée dans le livre du maître (page rose intercalaire entre p. 32 et 33) à l'aide du terme de "phonie"

" Dans la leçon n° 16 nous trouvons pour la 1ère fois une seule phonie / ϵ / traduite par deux graphies différentes : ê, è "

Le terme renvoie à l'élément sonore commun aux deux graphies à la différence des méthodes antérieures mais ne consacre toujours pas une utilisation réelle de la notion de phonème.

A la même date, la méthode Aline et René de F. CHAUVEL et Y.DURAND - éditions MAGNARD procède à une distinction systématique entre le travail auditif et le travail visuel parle aussi de son-voyelle et de "lettre correspondant à ce son".

cf. préface p. 2 - cf. p. 5 :

"faire distinguer le son u quand on prononce
ce mot, la lettre u quant on l'écrit".

Néanmoins, la progression reste traditionnelle, fondée sur
la lettre et les séquences n'évoquent pas le moins du monde
l'existence du phonème.

C'est vers 1975 que les auteurs commencent à
maîtriser dans la théorie la notion de phonème cf. Gridi,
lapin des bois - éditions ISTRRA, livret d'introduction p.7 et
8. Des imprécisions et des confusions persistantes rendent
pourtant le fichier encore peu sûr. Ce qui est appelé "analy-
se phonétique " recoupe très souvent de manière erronée le
domaine graphique. Fiche 54



" chercher et écrire des mots dans lesquels on
entend et on voit "an " comme dans "dimanche",
puis "en" comme dans "sentier".

Fiche 17

" reconnaître "ba" dans un jeu de pigeon vole :
"bateau" (.....) Eliminer les mots comme "bal-
lon" pour des raisons d'ordre phonétique" (!)

Fiche 19

" chercher des mots dans lesquels on entend
"rou"..... écarter "roue" "roux".

Il faudra attendre l'année 1977 pour que, à la
faveur de la réforme HABY, lors du remaniement des objectifs
du CP, apparaissent des méthodes d'apprentissage de la lec-
ture distinguant nettement les aspects auditif et visuel,
prenant appui sur la notion de phonème. Citons quelques exem-
ples : Au fil des mots Ch.TOUYAROT, Ch.ROLLANT et Cl.GIRIBONE
éditions F.NATHAN 1977 ;

" La raison fondamentale pour laquelle nous
pensons que l'apprentissage de la lecture
doit être orienté de l'oral vers l'écrit
et non l'inverse, comme autrefois, est que
l'enfant de six ans possède oralement l'es-
sentiel de sa langue et que ses compétences
orales le conduisent à reconnaître d'abord les
éléments sonores et secondairement les éléments
écrits. En ce sens les premières démarches ana-

lytiques dont nous avons parlé dans la partie précédente, seront orientées vers le phonème. A partir de mots tels que " Yves" et "je lis", l'enfant découvre qu'il y a un phonème commun, en initiale dans "Yves" en finale dans "je lis" et que graphiquement ce phonème est représenté par les lettres y et i ".

La méthode Chantepages M.DIAZ-GARCIA, Ch.LEBAS - éditions BORDAS 1978 se veut plus encore en prise directe avec la recherche linguistique puisqu'elle manifeste le désir de laisser aux maîtres le soin de tirer parti des "prononciations effectives des élèves " au lieu d'agir comme si tous les enfants de France avaient les mêmes réalisations phonétiques. Partant, la méthode est amenée à recourir au terme d"archiphonème" (cf. Guide Pédagogique p.4)

" Refusant d'imposer arbitrairement à tous les enfants les règles de prononciation standard, et prenant en considération les prononciations effectives des élèves (notamment les différentes prononciations régionales), Chantepages a recours aux archiphonèmes /A/, /O/, /E/, /OE/, /E/. Mais la méthode permet aux maîtres qui le désirent de faire la distinction entre les phonèmes /o/ et /ɔ/, /e/ et /ɛ/, /ẽ/ et /œ/."

Nous verrons plus loin comment nous pouvons commenter ces bonnes intentions, pour l'heure contentons-nous d'apprécier l'évolution des méthodes de 1960 à 1979 dans l'utilisation du terme de phonème, qui laisse présager une prise de conscience de la dichotomie phonie/graphie et surtout dans l'exploitation très tardive de la réalité phonologique qui date tout de même des années 1930 avec les travaux de TROUBETZKOY, en France des années 1950-60 avec MARTINET.

Mais nous ne voudrions pas clore ce court survol diachronique sans jeter un oeil également sur les textes officiels. Les Instructions relatives à l'enseignement du

français à l'école élémentaire parues dans la circulaire n° 72 474 du 4 décembre 1972 qui ont ouvert officiellement l'école à l'oral comme activité digne d'exercices systématiques ("l'entraînement oral ne fait pas moins partie intégrante de l'enseignement du français ") fascicule édité par le Ministère de l'Éducation p.11) sont muettes, dans le chapitre réservé aux débuts de l'apprentissage de la lecture, sur toute terminologie phonologique et reprennent même les termes traditionnels :

"des exercices d'analyses (décomposition d'un mot en syllabes et lettres) et de synthèse (construction de mots par groupements de syllabes" p.14

Trois textes officiels consacrent l'entrée de la phonologie dans l'enseignement de l'école élémentaire, du moins dans les instructions et recommandations, pour ce qui est de la formation ou de ^{la} réalité pédagogique quotidienne c'est autre chose ! D'abord timidement les contenus de formation du cycle préparatoire parus dans l'annexe de l'arrêté du 18 mars 1977 - B.O n° 12 du 31 mars 1977, évoquent une "première prise de conscience des règles de fonctionnement de la langue dans ses "aspects phonologiques" p.17 du fascicule édité par le Ministère de l'Éducation. La partie consacrée à l'orthographe p. 31 et 32 du fascicule des contenus de formation du cycle élémentaire, annexe de l'arrêté du 7 juillet 1978, se voudra plus nette et décidée dans l'emploi de la notion de phonème, car elle a été précédée de la circulaire n° 77 208 du 14 juin 1977 consacrée à l'enseignement de l'orthographe dans les écoles et les collèges. Cette circulaire officielle la plus solide depuis des années en matière d'orthographe a fait entrer dans toutes les écoles une réflexion sur les "acquisitions d'ordre orthographique (...) très étroitement associées à l'apprentissage de la lecture " pour le CP et le CE1, qui

témoigne du souci des "discriminations phonologiques" et se montre très assurée quant à la distinction des domaines phonique et graphique.



LE GRAPHEME

Née pour l'essentiel des travaux récents, en 1969 avec l'orthographe de Claire BLANCHE-BENVENISTE et A.CHERVEL -éditions MASPERO et surtout à partir de 1972 avec les travaux de Nina CATACH et de son équipe du CNRS " Que faut-il entendre par système graphique du français " dans Langue Française n° 20 décembre 1973 - la notion de "graphème" a beaucoup de peine à se mettre en place dans l'institution scolaire. La raison principale semble être l'idée bien ancrée que cette appellation issue du jargon linguistique n'apporte rien de plus que le mot habituel de "lettre". De la même manière, l'utilisation sans dommage apparent du terme de "son" comme synonyme de "phonème" a contribué à faire classer a priori comme entités superfétatoires les nouveaux termes en "èmes". Or les descriptions de l'orthographe citées plus haut utilisent volontairement le terme de "graphème" pour désigner "la plus petite unité de la transcription graphique d'une langue" (cf. Nina CATACH " la lettre et le graphème " Journal des Instituteurs n° 1 octobre 1977

" Sera reconnu comme graphème, tout signe ou groupe de signes qui aura son correspondant dans la langue orale ".

Force nous est de constater que "ch", "ou", "in" etc...
 en tant que transcriptions des phonèmes : /ʃ/, /u/, /ɛ/
 sont aussi stables, autonomes et fréquents que "j", "u" etc...
 dans leurs transcriptions habituelles, c'est-à-dire que la
 lettre seule est loin de rendre pleinement compte de la réalité
 de la combinatoire phono-graphique. Reprenons la descrip-
 tion fondamentale présentée par Nina CATACH (JDI op cit 1977) :



- " Une des différences les plus grossières entre la lettre et le graphème est que le second peut soit porter un accent ou un signe auxiliaire, soit être formé de deux ou trois lettres.
- Ainsi, pour les graphèmes vocaliques (en nous tenant au code le plus restreint possible), nous avons :
 - * 5 graphèmes simples : A, E, I, O, U
 - * 6 graphèmes composés (ou digrammes) : EU, OU, AN, IN, ON, UN
 - pour les graphèmes consonantiques (toujours dans l'optique d'un code restreint à 33 signes)
 - * 16 graphèmes simples : P-B, T-D, C-G, F-V, S-Z, X, J, L-R, M-N
 - * 2 graphèmes composés : CH, GN
 - pour les graphèmes de semi-voyelles (nous ne mentionnerons ici que les graphèmes spécifiques)
 - * 1 graphème simple : Y
 - * 3 graphèmes composés (digrammes ou tri-grammes) : IL (L), OI, OIN,.

Ainsi pour nous en tenir à l'inventaire le plus restreint possible de nos signes de base, ou "système graphique standard" nous utilisons constamment 11 graphèmes composés sur 33, soit exactement le tiers ".

Un bref historique de l'entrée de ce concept de graphème dans les méthodes de lecture au CP permet en gros de discerner trois étapes :

1ère étape : (avant l'école de Jules Ferry)

Nous observons que c'est la liste et l'ordre alphabétiques des lettres qui oriente l'apprentissage.

En ce qui concerne les graphèmes doubles comme "au", "ph", "ay", on parle de "mutations de lettres", et celles-ci sont indiquées de manière marginale en dehors du système de base composé des lettres seules. Les syllabaires de cette époque ne donnent aucune existence à une unité graphique au delà de la lettre. La seule exception ici serait "ph", noté effectivement "ph" et sous la lettre "F". Par contre "ch", bien qu'il figure aussi sur le syllabaire, est noté comme une combinaison de la lettre C. De plus la présence de "dh" et de "lh" prouve que la stabilité, la fréquence de ces graphèmes composés de "consonne + h" n'ont pas été ressenties comme critères déterminants et que finalement la simple combinatoire plus ou moins théorique suffit à donner existence à ces séries.

2e étape :

Le métalangage des manuels commence à éprouver le besoin d'un terme spécifique pour des séries graphiques comme "ou", "oi", "ch" dont on tend peu à peu à ressentir la spécificité. Ainsi, après les chapitres consacrés aux "lettres" la progression prévoit l'étude de ce que les auteurs appellent "sons" : à savoir les autres éléments graphiques de plus d'une lettre ou simplement pourvus d'un diacritique.

Acquisitions globales	lettres	sons	pages
papa et maman	a	.....	9
nicolas-véronique.....	o	.....	10
poupouf-tino.....	i	.....	11
le-la-de-caresse-aime	e	ai.....	12
bu-du-lait.....	u	.....	14
voici-poupée-sa.....	p	.....	16
elle est jolie.....	l	.....	18
jacqueline-petite amie-c'est.....	m	.....	20
il joue-avec-voiture-pour.....	t	.....	22
cache-ses-dans-ou.....	n	ou.....	24
<i>je sais lire</i>	les	.....	26
porte-robe d'été-fleurie-oh !.....	r	é.....	28
dimanche-bijou-sur-bat des mains.....	b	.....	30
dominique coiffe-cheveux-baiser.....	d	au er=é.....	32
lève-tête-vole-vite-son.....	v	è-ê.....	34
va-t-en-dérange-fille-reste-file	f	.....	36
<i>je sais lire</i>			38

baisse-déchiré-culotte-gros-trou.....	s	.....	40
table-je pensais-encore-bon-être.....	j	en=an.....	42
zoo-parrain-jour-girafe-long-cou.....	g	gi-ge-gen on che-cha.....	44
quatre-vient-naître-très-mignon-pourquoi.....	q	tre-tra.....	46
suzanne-s'appelle-zoé-buffet-peut-heureux.....	z	eu elle.....	48
<i>je sais lire</i>		ble-bla ez=é.....	50
choix-hésite-rose-grise-choisira.....	h	oi.....	52
cousine-thérèse-surprise-dispose.....		s=z.....	54
beau-gâteau-cadeau.....		eau ga-gu-go.....	56
ce matin-coussin-malin-coquin.....	c	in ce-ci ca-co.....	58
gué-faisant-longue-muguet-propose.....		pre-pra gue-gué gra-gre..	60
<i>je sais lire</i>.....		.....	62

On rencontre également, dans certaines préfaces, le vocable "signe" dont la signification large permet d'inclure des éléments graphiques plus composites que la simple lettre. Ainsi Clair Matin de Mme M. PICARD - éditions A. COLIN 1967, au verso de la couverture :

"(...) deux pages d'étude où sont rassemblés les signes et les sons étudiés (...)", provoquer des remarques précises (longueur du mot, jambages, répétitions des signes : lettres ou accents."

Bien que la lettre règne toujours sans partage, il apparaît dans les préfaces du début des années 1970 l'appellation de "graphème". Cependant, d'une part la notion n'est pas toujours mise en place d'une manière cohérente dans les ouvrages et d'autre part il semble bien qu'elle ne s'explique que par le simple parallélisme de terminologie avec "phonème", formant en quelque sorte un couple lexical (cf. Tinou et Nanou 1971 p. 2 :

" Les phonèmes associés à leurs graphèmes sont identifiés par un jeu de flèches ".

En effet en cas d'une utilisation de l'un sans l'autre, nous retrouverons "son" (cf. table des matières photocopiée, p. 10 et 11) et "lettre" (cf. p. 77 du 2e livret) :

" le tréma se place aussi sur d'autres lettres"

En 1973, malgré une progression traditionnelle, la méthode Aline et René - éditions MAGNARD, utilise à peu près la définition actuelle du graphème dans sa préface au 2e livret p. 2 :

"le groupe de lettres (ou la lettre) correspond au son"

La méthode Rémi et Colette (1ère édition 1964) dans la préface d'une édition plus récente évoque elle aussi, et marginalement au détour d'une ligne, cette même définition qui restera pourtant encore quelques années sans lendemain.

3e étape : vers une prise en compte de la polygraphie caractéristique de l'orthographe française : les méthodes à départ phonologique. Celle qui fit longtemps cavalier seul en France, héritée d'expériences canadiennes d'apprentissage de la lecture, la méthode du Sablier, éditée chez HATIER à partir de 1974, s'est rendue célèbre par ses inventaires des "graphies" d'un même phonème. Comme nous le verrons plus loin (cf. p.26), le terme de "graphies" employé au pluriel marque certes le début de l'étude systématique des rapports phonie/graphie mais la méthode englobe pêle-mêle dans ses "garde-robe" des "costumes" (pour reprendre la terminologie pédagogique du Sablier) de natures différentes auxquels il manque un sérieux tri, quelques rangements et classements pour renvoyer aux graphèmes de base constitutifs du noyau de l'orthographe française.

Les éditions nouvelles, déjà celle de Gridi en 1975, celles qui apparaissent sur le marché scolaire en 1977 présentent une maîtrise satisfaisante de la notion de graphème, comme en atteste la progression du second livret de Corinne, Jérôme et Frite - NATHAN - livret méthodologique p.21.



Maintenant il est intéressant de relever la gymnastique verbale dont ces méthodes semblent faire preuve pour éviter, on ne sait pourquoi, l'emploi du terme de "graphème".

Avant 1970, on parlait de "sons" ou de "groupes de lettres"; après 1977, malgré l'évolution linguistique indubitable, on parle toujours de "sons" pour digrammes (cf. Pas à Pas vers la lecture et l'écriture - éditions KARTS 1977) et la plupart du temps on recourt encore à l'expression "groupe de lettres".

Un coup d'oeil sur les Instructions Officielles récentes du Ministère de l'Éducation permet de sentir l'ambiguïté de cette dernière appellation, si elle ne se confronte pas avec celle de graphème. La circulaire sur l'enseignement de l'orthographe de juin 1977, B.O n° 25 du 30.6.77 évoque au I § 212

" les différentes valeurs phonologiques d'une même lettre ou d'un même groupe de lettres".

Cette "polyvalence phonologique " dont fait état également le contenu de formation du cycle élémentaire en 1978 justifie l'expression "combinaison (ou groupe) de lettres" dans la mesure où on porte son regard sur la succession A + N par exemple sans se soucier si elle représente un graphème ("vantail") ou non ("vanner"). Soit.

Or d'une part, s'il est certes utile de savoir que la succession des lettres E + N peut prendre des valeurs phoniques différentes, il semble au moins aussi utile d'apprendre à reconnaître dans des successions graphiques la présence ou l'absence du graphème "EN". Ainsi "enfant", "agenda", "vient" contiennent ce graphème, mais non pas "spécimen", "ennemi", "renne", "lisent".

De la même façon il est important de connaître les raisons pour lesquelles "SH" peut être considéré comme un graphème dans "shampooing" mais ne saurait l'être dans "déshabiller".

L'absence de la notion de graphème exclut également que soit visé l'essentiel de la polyvalence phonique : à savoir mettre sur le même plan, celle d'un graphème simple (lettre) et celle d'un graphème double comme le graphème EN : / \tilde{a} / ou / \tilde{e} / (vent, vient) ; le graphème CH = / \int / ou /K/ (cheval, archaïque).

Or d'autre part, en refusant l'emploi du terme "graphème" ces textes entretiennent la confusion. En effet, en I § 211 la circulaire sur l'enseignement de l'orthographe ayant besoin de la notion de graphème utilise le terme de "graphie" :

"les graphies les plus fréquentes d'un même phonème"

Mais ce même terme de "graphies" dans le fascicule CP 1977 semble avoir un contenu de sens différents, équivalant à "lettres et combinaison de lettres" :

"reconnaître... des graphies identiques correspondant à des sons différents".

C'est dire finalement qu'en escamotant tout approche graphématique, les Instructions Officielles perpétuent les nombreuses approximations et confusions dont nous allons maintenant ouvrir ici l'étude plus précise.



CHAPITRE II :

DES UNITES NON-LINGUISTIQUES :

LA LETTRE



Afin de rendre sensible la confusion entre l'auditif et le visuel et les nombreuses imprécisions qui règnent sur les premiers apprentissages de la langue écrite à l'école élémentaire, nous allons procéder par exemples concrets pris dans quelques "bonnes pages" de manuels. L'ambiguïté de la terminologie que nous avons soulignée dans les lignes précédentes a, bien sûr, pour pendant l'imprécision complète du point de vue jusque vers 1975-1977 pour les 1ères éditions de méthodes renouvelées, jusqu'à nos jours dans la pratique scolaire quotidienne en Moselle pour prendre cet exemple vécu.

LETTRE OU SON ?

La mise en évidence de l'importance de l'oral et de l'aspect auditif a eu pour conséquence dans la majorité des classes de CP l'utilisation du terme de "son" à la place de "lettre" dans la progression des leçons, alors que la méthode

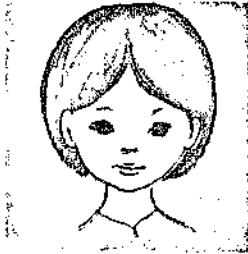
(restait fondée sur l'assemblage de lettres. Nous avons relevé les équivoques que suscite cette pseudo-rénovation, en analysant la table des matières de Tinou et Nanou (cf. p.10 et 11). En classe ce mélange des points de vue provoque constamment un chassé-croisé dont la règle du jeu n'est pas fournie à l'enfant. Par exemple, technique fréquente :

- alors que la séquence porte sur le "son" à étudier grâce aux mots de "papa", "pato", "nanou" - ce qui suppose implicitement qu'au son / a / corresponde la lettre "a" - voilà que l'exercice d'application demande aux enfants de souligner les "a" d'un petit texte qui comporte des termes comme "maman", "maison", "auto".

Sans mot dire, on a donc fait passer l'enfant d'une optique à l'autre.

Cette tendance est fortement en place, au point que les méthodes anciennes qui intitulaient leurs différentes séquences en fonction de la lettre étudiée, sont reprises par les enseignants avec la dénomination de "son" sans que rien de l'ouvrage n'ait été modifié. Au mieux aboutit-on à une distinction occasionnelle entre ce qui s'entend et ce qui s'écrit, mais plaquée sur une conception générale fondée sur la lettre, par exemple : Aline et René p.4

Les auteurs demandent bien que le "son i" et "lettre i" soient distingués, mais rien dans le reste du manuel ne permettra de prendre en compte "ie" de "marie", "pie" (p.5) "julie", "lucie", ni "is" de "radis", "denis", "souris", ni "il" de "fusil" (p.5); rien n'est dit sur la lettre "i" sans rapport avec la prononciation "i", alors que dès la page 5 apparaît le terme de "voiture".



irène

i

i

irène

i

irène

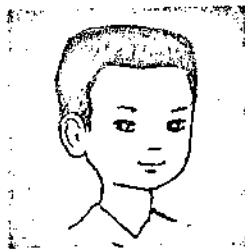
i

i



michel

i



rémi

i

1. image - marie - minet

2. image - marie - minet

3. litre - biberon - odile

4. radis - pie - farine

5. denis - tigre - cerise



pipe

i



canari

i

DIFFÉRENTES PARTIES DE LA LEÇON

1. Présenter le mot clé (irène); faire distinguer le son *i* quand on prononce ce mot; la lettre *i* quand on l'écrit. — Ecriture de la lettre *i*.

2. Faire isoler le son *i* dans chacun des autres mots illustrés dans le livre; faire reconnaître la lettre *i* dans le mot écrit.

3. Reconnaître le son *i* et la lettre *i* dans chacun des mots des lignes 1 à 5.

4. Faire trouver par les élèves d'autres prénoms et d'autres noms où l'on entend *i*; faire montrer la lettre *i* dans ces mots écrits.

Toutes précisions sur la leçon sont données dans les fiches pédagogiques Aline et René p. 9 et 10.

ÉCRITURE SUR LE CAHIER

Voir la fiche pédagogique p. 7 et le cahier d'écriture Aline et René n° 1, correspondant au premier livret de lecture.



souris

i



livre

i



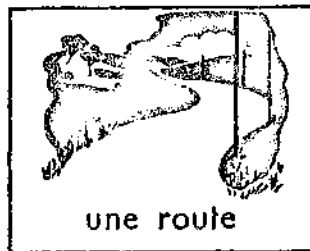
tulipe

i

Une autre page de manuel : l'étude du "e" : Poucet p.9

une route passe dans la forêt.
une route passe dans la forêt.

une route
une route



une route
une route

Poucet passe dans la forêt.

la route passe dans la forêt.

l'écureuil passe dans la maison.

son ami est dans la forêt.

la maison et la route

Poucet
l'écureuil
son ami
la maison
la forêt
une route
passe
son
la - dans
et - est

une route e e e
une route e e e

e - i - o i - o - e o - e - i
e - i - o i - o - e o - e - i

Son ou graphie ? D'un point de vue comme de l'autre, il y a des incohérences :

1) S'il s'agit d'un son :

- on ne peut prétendre le dégager à partir de mots où il n'existe pas : "une", "route", "passe". Il est en effet remarquable que, dans cette page, il n'existe aucun terme qui puisse renvoyer à un éventuel son /ə/.

Alors que pour "i" on pouvait encore croire à une étude à la fois graphique et phonique, ici ce n'est même plus possible.

2) S'il s'agit de la lettre "e"

- non prononcée en tant que telle, elle sert de graphie à un nombre important d'autres phonèmes, très souvent en finale de mot "une", "route", "passe" (cf. Poucet)

Luc et Caroline p.5

5 pelote est devant la fenêtre.

pelote	devant	f	fenêtre
pe e	de e	fe e	

e a o i e u e e a o i e u e
pelote - devant - la fenêtre - près de - est -
avec - passe - caroline - joue - mare - âne.

- élément d'un graphème complexe (digramme ou trigramme)

dont la prononciation est sans rapport avec /ə/

eu, /oe/ dans "écureuil" (Poucet) "feuille" (dans Tinou et Nanou p.14 consacrée à "e").

/ɛ/ = "et", "est", "avec" (Luc et Caroline) "Daniel", "fermé"

(dans la leçon n°3 consacrée à "e" de Daniel et Valérie)

/ɛ̃/ = "en" (Tinou et Nanou)

Faute de spécifier de quoi on parle, on passe à côté de la
réalité graphique et de la réalité phonique : si "e" est
considéré comme un son, on ne peut le dégager que là où il

est entendu; s'il est considéré comme graphie, il faut envisager de quels sons il est la graphie. Or ici son et graphie sont considérés comme homogènes, et partant confondus.

Reprenons plus en profondeur ce problème du "e", car il est symptomatique de la confusion régnante, mais aussi parce qu'il permet de déceler les principes fondant le système sous-jacent à l'apprentissage traditionnel de la combinatoire phono-graphique. Comment une optique claire envisagerait-elle ce phénomène ?

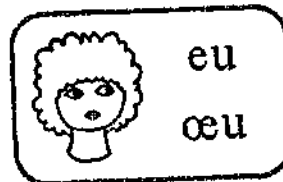
- 1) Initiation à l'archiphonème /œ/ et à ses variantes : /œ/, /ø/, et /ə/ dans la mesure où le dernier tend à se confondre avec un /œ/ bref.

Chantepages p. 50 et 51

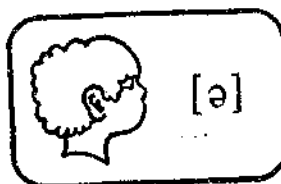
treizième leçon [OE][ə]

Encore un tout petit peu,
je n'ai pas fini mon jeu.
Mon œuf est tout neuf.

mon jeu
mon œuf



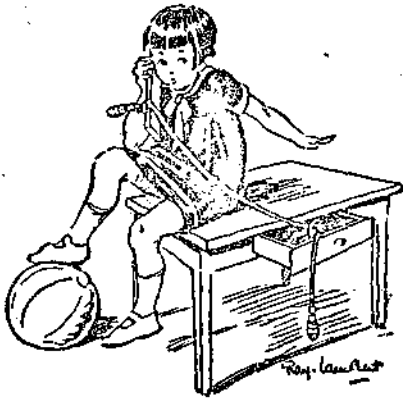
je n'ai pas fini



Cela suppose tout d'abord que les mots choisis pour observer le phonème /ə/ présentent d'une manière nette ce phénomène. Selon LEON (cité par Hélène HUOT : Revue Langue Française n° 19 décembre 1973 - "Phonétique et enseignement du français langue maternelle"), nous avons cette distribution :

- 1) en syllabe initiale de certains mots ou groupes rythmiques : peut toujours être prononcée : "peser", "pelote", "je veux "
- 2) en syllabe intérieure d'un groupe rythmique : prononcée si précédée de plus d'une consonne prononcée : "par le train "
- 3) en syllabe finale d'un groupe rythmique : jamais prononcée (sauf s'il porte l'accent) "prends-le", vs "branle"

C'est-à-dire, si nous reprenons la classification de Nina CATACH qui porte au niveau du mot (voir JDI n° 5 février 78), nous pourrions distinguer



- a) un "e" qui tend à être toujours prononcé
 - souvent dans la première syllabe des mots : "demander", "ressortir" ou dans les monosyllabes accentués ou non : "je", "prends-le"
 - après les groupes de consonnes en général : "liste", "texte", bien qu'il y ait là certaines fluctuations et notamment après les groupes consonne + liquide : "crever", "brevet"
- b) un "e" instable, dit "caduc" : "voulant dire dans la réalité qu'il peut tomber (Nina CATACH JDI n° 5) dans certaines conditions, mais aussi reparaitre dans des conditions de distribution pratiquement identiques, selon une multitude de facteurs linguistiques, mais aussi psycho-sociaux sur lesquels nous n'allons pas nous étendre ici (variantes régionales et individuelles, contexte, situation, rythme, débit etc....)".

C'est pourquoi au CP, la séquence sur "e" dans la mesure où elle évoque l'aspect auditif devra tabler principalement sur des termes du 1er type : ainsi à la p.51 de Chantepages, trouverait-on :

- "je", "regarde", "repose", "dehors", "devant",
"fenêtre", "que", "demande", "(ne)", "se"

- "vendredi", "regarde la télévision" (?)

Les "e" non prononcés ont une proportion admissible :

"encore", "Yves", "passe", "repasse", "fenêtre",
"demande", "regarde"

et surtout ils ne représentent pas le support de la séquence.

Il n'en est pas de même pour onze méthodes synthétiques, anciennes pour certaines, récentes pour quelques unes, en tout cas toujours utilisées actuellement. Un inventaire de tous les termes utilisés dans le but d'évoquer "e" met en évidence, 40 mots où "e" ne s'entend pas en règle générale, sur les 60 mots utilisés, dont 4 où il ne s'entend jamais (c'est-à-dire après voyelle : "joue", "Valérie", "poupée", "pie") soit 66%;

et 20 mots seulement où il est fréquent qu'il s'entende (en 1ère syllabe, ou en syllabe intérieure) soit 33%. Seule une douzième méthode, Aline et René 1973 utilise dans sa séquence une majorité de termes avec "e" susceptibles de vraiment se prononcer, 9 en syllabe initiale, 4 sur 6 en syllabe finale.

Aline et René p.8



renard

e



denis

e

renard

e

e

e



tigre

e

1. leçon - brebis - melon

2. petit-velours-pardessus

3. âne - livre - table

4. arbre-pelote-image

5. a e u - e i o - u e a o



cerise

e e

Pour la prononciation de l'e et les différentes parties de la leçon, on consultera la fiche pédagogique p. 15.

2) Fonction diacritique de la lettre "e" en finale de mot :
signe graphique servant à faire prononcer la consonne précédente (Nina CATACH JDI n° 5 février 1978)

" C'est la règle générale en français, règle d'extension extraordinaire"

" La consonne finale prononcée est (toujours) suivie de "e"

C'est vrai pratiquement

- dans tous les cas pour les finales be,de,ge,gue,che,ille,me,re,gne,se,ve,xe

- ainsi que tous les groupes consonnes + liquide : bre,dre,ble,cle

- et la plupart des groupes de consonnes (sauf "ct" et quelques autres)

Et ce, quelle que soit la nature du mot considéré (nom, adjectif, verbe, mot invariable etc...)

c'est pourquoi nous conseillons de considérer le groupe : consonne + e comme le GRAPHEME NORMAL de la consonne à la finale.

La situation est moins nette "pour les consonnes c,t,f,l et surtout "r" (qui couvre 50% des cas de ce genre) consonnes qui ne sont pas nécessairement suivies de "e".

Exceptions à la règle "consonne + e " à la finale

* emprunts et mots récents : "gaz", "hamac"

* monosyllabes : "mat", "net", "but"



On peut s'étonner qu'une telle loi de fonctionnement du système graphique ne soit pas mise en place dans les 1ers temps d'apprentissage de la langue écrite que représente le C.P.

Que se passe-t-il exactement ? Les manuels considèrent le "pe" de "pipe" comme une syllabe au même titre que "pa", "po", "pu" etc... et partant, ne traitent pas le phénomène comme spécifique et celui-ci se trouve proprement éludé. Nous verrons ce problème lors de notre examen de la syllabe.

Dès à présent l'insatisfaction du lecteur se déclare avec force dans deux situations :

a) quand le manuel accumule les consonnes finales à problème, alors qu'il ne s'est pas résolu à traiter de front la position sonore finale pour la consonne étudiée :

par exemple Mico propose p. 20

"dorlote", "carotte", "tricote", "culotte",
"pelote", p. 26 "pilote", p. 30 "trotte",
p.36 "grelotte", p.38 "notes", p.42 "frotte"
p.58 "chuchote"

Ajoutons encore :

"ôte", "menotte", "bouillotte" (A l'aube de
l'école) "gigote", "compote"...

b) les chapitres consacrés aux prétendues "syllabes inverses" du type : voyelle + consonne, qui proposent en exemples des termes présentant cette "syllabe inverse" en finale. Cet afflux de mots, pourtant marginaux dans le système, donne l'impression qu'ils en constituent la norme :

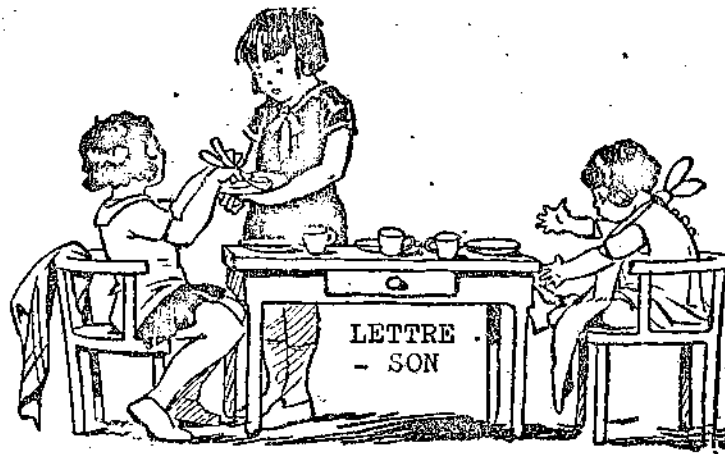
"as", "os", "iris", "vis" dans Mico par exemple, mais que faire de "radis" et "repos" utilisés dans les mêmes pages ?

"al", "el", "il", "ol", "oul", "ul" vus dans une classe en 1979 en finale de mots à l'aide "d'animal", "sol" etc... mais rien n'était dit sur "balle", "belle", "fragile", "poule", "pillule".

Remarque : existe-t-il vraiment des mots terminés par "oul". Mes investigations me prouvent que non. En tout état de cause, l'institutrice a agi comme s'ils existaient !

Enfin, finalement, en escamotant le problème graphique de la consonne prononcée en finale, les méthodes mettent implicitement sur le même plan :

- les graphèmes qui ne peuvent pas se trouver en finale absolue "v" par exemple, "j", même accompagné de "e"
- ceux qui hésitent entre deux ou trois possibilités "canif", "girafe", "étouffe" - "bac"/"vaque" - "pur"/"pure" - "vil"/"utile"/"tranquille"
- ceux qui s'accompagnent toujours d'un "e" en finale, indice visuel de leur prononciation.



Les méthodes étudiées ici sont fondées sur le postulat qu'il existe un rapport biunivoque entre élément phonique et graphique, traitant l'orthographe française comme un code de transcription phonétique. Ce qu'on appelle ici la "lettre", ailleurs le "son", représente en fait une entité artificielle créée ad hoc, que nous pourrions dénommer la "lettre-son". Il s'agit en effet avant tout d'une lettre, mais qui s'étudie seulement à travers l'unique valeur phonique qu'elle est censée exprimer. Ainsi les séquences sur les "lettres-sons" : "a", "i", "o", "u" ; "b", "p", "t" ; "d", "f" "v", "l", "r", "m", "n", respectent-elles ce principe comme nous l'avons vu plus haut par quelques exemples. Seulement la séquence sur "e" se révèle très instructive à cet égard car il arrive la plupart du temps que cette fameuse correspondance "lettre-son" n'existe pas dans les conditions habituelles de l'énonciation.

(cf. p.9 de Poucet) "une route passe dans la forêt" Plusieurs autres pierres d'achoppement apparaissent au fil des pages, qui nous prouvent que ce postulat à motifs pédagogiques ne peut être tenu, pour la simple raison qu'il n'est pas conforme à la réalité graphique de la langue.

A) 1ère contradiction :

Dans une même leçon où est présenté une "lettre-son" nouvelle, par exemple "i" lettre correspondant à un son précis /i/, se trouvent des mots, acquis globalement ou non, contenant la lettre "i" avec une valeur autre. Cette distorsion est monnaie

courante dans les méthodes étudiées. Alors que nous pouvions penser que le manuel éviterait, dans la page où est présentée une lettre pour la 1ère fois, d'introduire la même lettre avec une valeur différente, nous remarquons qu'il n'en est rien.

Un exemple Poucet et son ami - leçon sur "i" :
"maison", "écureuil", contre un seul mot exploitable "ami" - leçon sur "o" : "maison", "poucet"
"son" contre un seul mot exploitable : "forêt"
- leçon sur "u" : "écureuil", "Poucet", "route"
contre un seul mot exploitable : "écureuil".

Toutes les méthodes fondées sur l'unité graphique que nous avons appelée "lettre-son" souscrivent peu ou prou à cette contradiction :

- d'un côté elles présentent comme allant de soi, leçon après leçon, des éléments phonographiques biunivoques,
- d'un autre côté, elles émaillent les textes d'appui de ces mêmes leçons de nombreux termes contenant la lettre mise en exergue de la leçon mais évoquent une valeur phonique différente ("i" dans "pied") ou appartenant à un graphème complexe ("oi" dans "voiture") surtout sans qu'explicitement il ait jamais été tenu compte de ce phénomène.

Le phénomène est évident pour les graphèmes "o" et "eu" qui sont présentés par les manuels sans tenir compte qu'ils transcrivent deux sons différents (cf. Daniel et Valérie p.6 : "bobi trotte"). On ne distingue pas le o fermé de "bobi" du o ouvert de "trotte" p.62

Daniel et Valérie p.62

16 mots sont pourvus du son /ø/ contre 3 mots avec /oe/ : "neuve", "oeuf", "boeuf", dont curieusement aucun ne figure dans la liste d'appui pour l'étude du phénomène. L'opposition "des oeufs" /ø/ vs "un oeuf" /oe/ est également escamotée alors que les deux termes figurent dans cette leçon.

Daniel et Valérie sont heureux.

daniel et valérie sont heureux.

heureux heu heu eu eu
 reu reu

eu un jeu - du feu - des cheveux -
 bleu - un peu - jeudi - deux - un
 creux - malheureux
ce un nœud - des œufs

Comme on part de la graphie, on reste fixé sur l'identité graphique et on oublie la réalité sonore. Une autre explication s'impose dans la logique de ce système : dans "trotte" on montre deux syllabes (tro + tte) et de ce fait, on transforme en syllabe ouverte / tRo/ une syllabe qui est fermée par la consonne /t/ : /tRɔt/.



Ba. comm

B) 2e pierre d'achoppement : le "h"

Le système sous-jacent aux méthodes synthétiques étant fondé sur la correspondance lettre-son, l'étude de la lettre "h", tout comme celle de la lettre "e", est particulièrement intéressante pour mettre l'index sur un dysfonctionnement de la logique postulée.

Tinou et Nanou p. 6 - 2e livret -

à coups de balle,
les enfants ont démoli le château.

hélène décide d'écrire son nom :

h é l è n e

« il y a une lettre qui ne se lit pas.
devine laquelle, tinou!

— c'est **h**. tu peux la couper à la
hache, elle ne se lit pas. »

Après un 1er livret qui avait accoutumé l'enfant au réflexe que toute lettre se prononce d'une part et d'une seule façon d'autre part, voici que la leçon sur le "h" bouleverse l'ordre établi. Ceci explique l'insistance sur cette "lettre qui ne se lit pas", phénomène qui apparaît comme extraordinaire, alors que dans ce carton nous pouvons relever au moins 10 occurrences de lettres muettes ! y compris le "e" final d'Hélène. Nous ne nous étonnerons pourtant pas, si nous savons la réticence des méthodes de ce type à aborder les graphèmes muets en tant que phonogrammes ou morphogrammes (cf. Pas à Pas leçon 26 A) :

"h", "h" tu es très coquin

"h", "h" souvent je t'écris et je t'entends pas "



Peut-on dire que cette formule proposée aux élèves par la méthode Pas à Pas ne s'applique qu'à la lettre "h" ? Que dire de "s", de "t" etc... ?

Mais, contrairement aux apparences, les quatorze méthodes synthétiques passées en revue ne manifestent pas une unanimité dans le traitement du "h".

Un critère permet de les distinguer, selon l'ordre d'apparition de "h" et des graphèmes composés "ph" et surtout "ch".

- les unes de facture ancienne (éditions antérieures à 1972) ou traditionalistes comme Pas à Pas prévoient la leçon sur la lettre "h" avant celle sur "ch" et "ph",

- les autres postérieures à 1972 ou en avance sur ce point (Poucet 1965, Joyeux Départ 1966, Je veux lire 1966, Clair Matin 1967) évoquent "h" bien après "ch".

Le 1er type d'approche se place dans la stricte combinatoire formulée : pour évoquer "ch" il faut avoir vu les lettres "c" et "h". C'est le cas des méthodes Daniel et Valérie, Rémi et Colette, Belin, Mico, Caroline et Bruno et deux méthodes jusqu'aboutistes Tinou et Nanou et Pas à Pas puisqu'elles présentent en 3 chapitres successifs "h", "ch", et "ph", à la différence des 1ères, pourtant les plus anciennes, qui avaient préféré rejeter "ph" en fin de CP.

Le 2e type d'approche a pris davantage de distance par rapport à la combinatoire des lettres, puisque les méthodes ont considéré "h" et "ch" comme distincts, préférant pour "ch" le voisinage de "g" ou "j" et renvoyant l'étude du "h", soit juste après "ch" (A l'aube de l'école, Luc et Caroline), soit en fin de parcours du 2e livret (Aline et René, Poucet, Clair Matin, Joyeux Départ, Patou et Véronique, Je veux lire)

afin de montrer leur volonté de le traiter comme un phénomène spécifique.

Seulement, dans les deux cas, les contradictions ne manquent pas, que nous révèle le choix des mots utilisés dans les séquences.

Dans le 1er type d'approche, on s'attendait à trouver dans la séquence sur la lettre "h" toutes les combinaisons et positions possibles, alors que le 2e type d'approche serait plus limité au rôle original de "h". En fait, mise à part la méthode Belin qui inclut "choix" et "choisir" dans le corpus d'étude de la lettre "h", toutes les autres méthodes sans exception adoptent la même sélection et la même organisation :

- * h à l'initiale du mot "habit"

- * h comme élément de graphème : "thé", "rhume"

3 manuels mentionnent également "h" à l'intérieur du mot, avec un rôle d'anticoagulant : "cahier", "dehors", "souhaite". Or la clarté s'impose ici aussi :

a) de la même façon que "ch" et "ph" constituent des graphèmes à part à étudier en tant que tels, pourquoi ne pas accrocher les sous-graphèmes "th" et "rh" à la séquence sur les graphèmes de base correspondants; d'autant que l'héritage hellénique évident interdit de dissocier "th", "rh" aussi bien que "ch" et "ph".

b) à l'initiale du mot les phénomènes de la liaison ou de l'absence de liaison, de l'élision ou de la non-élision de l'article sont importants et constituent véritablement le rôle graphique intéressant du "h". Si nous reprenons une par une les méthodes, nous constatons que bien peu (trois seulement) explicitent la différence de fonctionnement avec

l'article "le" ou "la", alors que la séquence porte essentiellement sur le "h" initial, comme le choix des mots nous le laisse nettement supposer ; ainsi Aline et René; Clair Matin et Joyeux Départ, par contre, initient aux mécanismes précités grâce à une comparaison fondée sur l'emploi de l'article défini au singulier et au pluriel.

Comparons :

Daniel et Valérie p.38

un hibou habite dans la hutte.

un hibou habite dans la hutte

hibou habite hutte h h

ha hi hu hé hê ho

un hibou - une hotte - une hutte

un homme - un hiver - il habite

du thé - le rhume - nathalie

Joyeux Départ - 2^e livret p. 63 -

h muet

l'heure	les heures
l'herbe	les herbes
l'histoire	les histoires
l'hiver	les hivers

h aspiré

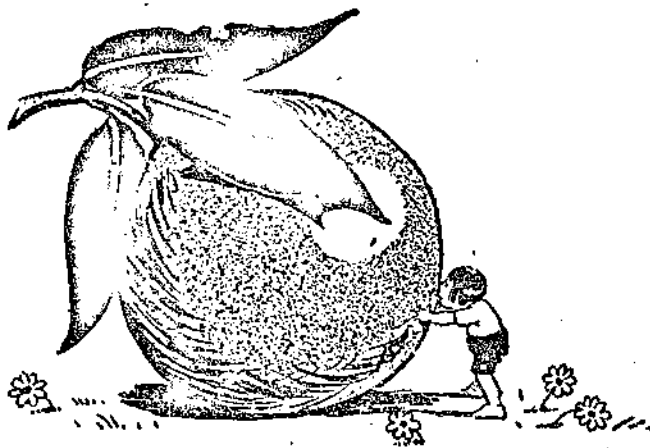
le houx	les houx
la hache	les haches
le héron	les hérons
la hutte	les huttes

c) l'utilisation de graphies "perturbatrices".
nous semble déplacée au CP car elles risquent d'empêcher
la mise en place des lois de positions générales. Par
exemple : "dahlia".

Comme on le voit, l'étude du "h" cristallise les
confusions et les incohérences de ces méthodes. Ah ! comme
les enfants ont bien raison de chanter :

"h", "h" tu es très coquin
"h", "h" tu es très coquin ... (Pas à Pas

Guide Pédagogique, leçon 26 A)



C) 3e écueil : la polygraphie spécifique au français

Tableau des graphèmes du français repris de Nina CATACH ; "Que faut-il entendre par système graphique du français ? " (Langue Française n° 20 décembre 1973, dans Nina CATACH " L'orthographe - Que sais-je ? " 1978)

VOYELLES

Archigraphèmes	Graphèmes de base	% d'utilisation	Sous-graphèmes
A	a + à + â	92% 7% 1%	en (rouennais) em (femme) ao(n) (paonne)
E Prononcé /e/ Prononcé /ɛ/	é, e+(lois de posit.) è, e+(lois de posit.) ai nettement plus rares : ê ei	99% 67,9% 30%	 oe (foetus) e (et caetera) ef (reître)
I	i	99%	ï (mais), y (type) ê (gîte), hi (trahir)
O Prononcé /o/ ou /ɔ/	o au nettement plus rares : ô eau	75% 21% 9%	ao (Saône) ho (cahot) um (album)
U	u	100%	û (mûr), eu (j'ai eu) hu (cahute)
EU prononcé /oe/ ou /ø/	eu nettement plus rares : oeu + e (dans le "me" "ce" etc...) + e "muet"	93% non décompté	eû (jeûne), oe (oeil) ue (cueillir) + ai (fais) on (monsieur)
OU	ou + où	98%	oû (goût) aou (saoul) aoû (août)
AN	an en	44% 47%	am, em (lois de posit.) + aon aen (Caen)
IN	in ain ein en	45% 21% 23%	im (lois de posit.) aim (faim, étain) yn (lynx) ym (thym)
ON	on	92,8%	om (lois de position)
UN	un	97%	um (parfum)

SEMI-VOYELLES

Archigraphèmes	Graphèmes de base	% d'utilisation	Sous-Graphèmes
OI	oi	100%	oi(cloître), w(wallon) oua(ouate, couard, bivouac) ua(aquatique) oe(moelle) oa(joailler) oê(poêle)
OIN	oin	100%	ouin
IL (L) Y prononciation/J/	i nettement plus rares : ill/ il, y	86% 10% 3%	hi(hier) ï (fiancé)

CONSONNES

Archigraphèmes	Graphèmes de base	% d'utilisation	Sous-Graphèmes
P	p/pp	100%	
B	b	100%	bb(abbé)
T	t/tt	99%	th(théâtre)
D	d	100%	dd(addition)
C	c, qu /cc qu nettement plus rares : k, q	98% 23%	cqu(becquée, grecque) ck(ticket) ch(choeur, chianti)
G prononcé / /	g, gu	100%	gg(aggraver, toboggan) gh(ghetto,) c(second)
F	f/ff	95%	ph(pharmacie, phare)
V	v	100%	
S prononcé / /	s, ss c, ç nettement plus rares : t (+i)	69% 26% 3,3%	sc(science) sth (asthme)
Z	s(intervocalique) nettement plus rare : z	90% 10%	x (deuxième)
X	x xc	84%	cc(+e, i)accident, coccinelle

CH	ch	100%	sch (schéma) sh (shampooing)
J	j	49%	
	g, ge	51%	
L	l/ll	100%	
R	r/rr	100%	rh (rhume)
M	m/mm	100%	
N	n/nn	100%	
GN	gn	100%	ign (oignon)

Plusieurs enseignements découlent de ce tableau ; dans notre perspective nous en retiendrons deux principaux :

- Il apparaît de manière évidente que le rapport phonie-graphie n'est pas biunivoque puisqu'on compte plus de 130 graphèmes et sous-graphèmes. Comment nos manuels s'accommodent-ils de cette donnée ?
- A contrario, nous constatons que les pourcentages de fréquence atteints pour les graphèmes de base permettent de dégager un noyau graphique assez stable, susceptible de fonder l'enseignement au CP d'une table de transcription du français. Quel sort nos manuels donnent-ils aux graphèmes de base et aux sous-graphèmes, autrement dit à l'essentiel et à l'accessoire ? Essayons de passer les méthodes synthétiques à travers la grille d'observation induite par le tableau de Nina CATACH.

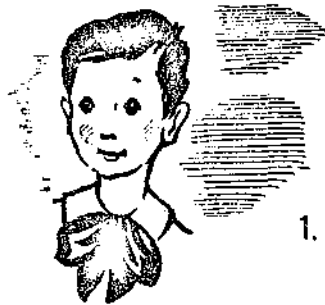


I) L'équivalence entre graphèmes :

1) Le lien entre les graphèmes de base d'un même archi-graphème n'est pas mis en place dès le départ. Par exemple : "o", "au", "eau". Comme il s'agit d'une progression de lettres, dans cette logique on ne s'intéresse pas aux autres graphies que "o", lettre simple. Dans toutes les méthodes, nous avons donc observé un intervalle de 30 pages au minimum et, dans la plupart des cas, il faut attendre le 2^e livret pour prendre en compte "au" et "eau".

Pour les graphies des phonèmes /ɛ / et / e / la situation devient encore plus complexe. On traite dans la même foulée "e", "é", "è", "ê", c'est-à-dire la lettre-son "e" puis les variantes de cette lettre pourvues de différents diacritiques.

Nicole et Victor p.4



e e ê ê

la tête
de toto

1. tête, tête, tête.

2. e, te, ne, tenu.

3. ê, tê, tê, nê, nê,
une tête

4. toto nu-tête, une nuit.
toto tête.

1ère remarque : on escamote totalement les différences phonologiques dans un 1er temps (cf. table des matières de Tinou et Nanou p.40.)

2ème remarque : comme pour "o", on renvoie bien ultérieurement la conscience de la polygraphie du phonème. Le regroupement de ces digrammes situés en finale obéit à des critères de combinaison de lettres. C'est pourquoi Aline et René, par exemple, étudie sans hésitation dans la même leçon (p.50) "er", "es", "et", bien que les régionalismes de prononciation soient très disparates sur ce point : en franco-provençal par exemple, les deux premières suites graphiques transcrivent le phonème /e/ : "les", "mes", "boucher", et la troisième suite graphique le phonème /ɛ /.

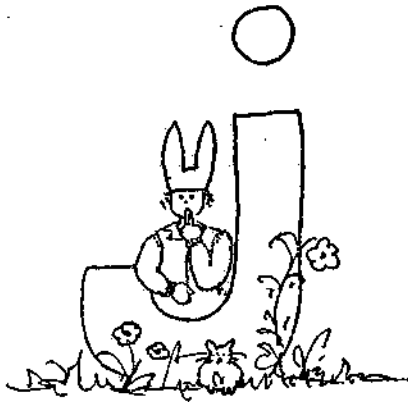
Sur ce point Nicole et Victor se fourvoie doublement puisque "et" est signalé comme forcément équivalent à "é" p.60, aussi puisque l'exemple d'"assiette" prouve la confusion entre le digramme "et" et la succession "e + t" prononcée /ɛt /.

Ajoutons encore la difficulté alambiquée que traduit la présentation dispersée de la transcription en "e" de l'archigraphème " E ", les exemples choisis étant invariablement "ec", "el", "es", "ef", "ex", "er" ou "ett", "elle", "em", "enne".

Nous verrons plus loin l'imprécision notable quant aux lois de position, dès à présent nous pouvons déplorer qu'aucune généralisation ne permet d'isoler "e" comme allographe possible de /e/ ou /ɛ /.

3ème remarque : les variantes régionales comme pour "o", dans la mesure où elles ne sont pas dominées par les enseignants, apportent des contradictions incessantes entre ce qui est préconisé et la réalité quotidienne des enfants. Nous ferons le point plus loin à partir de l'exemple de l'accent lorrain.

- Pour les consonnes nous ne retiendrons que l'évocation en deux temps des graphies de /k/ : "c et qu" avec les variantes suivantes :



- * "k" vu avant "qu" (Le petit monde des animaux)
- * "k" et "qu" vus à la dernière leçon de l'ouvrage après "ph", "gu", "x", "tion" (Caroline et Bruno) alors que "qu", graphème stable, couvre 23% des graphèmes de /K/
- * "q" est considéré comme le graphème d'étude et non "qu" (cf. Nicole et Victor p.38 q=c, p.80 c=q=k.

- En ce qui concerne les semi-voyelles, /y/ et /ɥ/ ne sont pas départagés alors que "lu" ≠ "luit"; /w/ n'est pas isolé de l'ensemble /wa/ graphié "oi", ni de l'ensemble /wɛ/ graphié "oin".

Comme pour le graphème "u", les pages traitant du graphème "ou" n'abordent pas les deux prononciations /u/ cf. "sous" et /w/ cf. "souhait". Quant au phonème /j/, il est à la fois absent et omniprésent. En effet, il n'est jamais traité pour lui-même puisqu'il n'existe pas en français de graphème spécifique pour le transcrire, mais il est évoqué lors de l'étude de "eil", "ail", "euil"

de "ille", "aille", "euille", "ouille", voire "illa",
"illon" etc...

de "ian", "ien", "ion", "ia", "io", "ier", "iè" etc...

de "y" = "ii", "balayer"

du tréma : "ï" "faïence"

Cette dispersion sans équivalent pour les autres phonèmes a pour corollaire :

- * le manque notable de mise en évidence du point commun à tous ces graphèmes complexes

- * l'absence de mise au point sur le graphème de base essentiel qui, contrairement à l'illusion engendrée par ces multiples exemples, reste bien le "i" (86% selon Nina CATACH) cf. "pied", "chien"

- * l'oubli des lois de position = /j/ + voyelle ≠ voyelle + /j/ en ce qui concerne la problématique graphique.

Enfin des erreurs manifestes nous rappellent la permanente confusion phonie-graphie, par exemple : dans la séquence consacrée à "y" = "i" on trouve le terme "yak" dans Le petit monde des animaux p. 42 ou "myope" dans Nicole et Victor p.70, Mico p.53.

En somme les méthodes synthétiques n'abordent pas de front l'équivalence entre graphèmes, soit qu'elles repoussent à plus tard les graphèmes autres que les lettres simples même s'ils sont très fréquents, soit qu'elles en éparpillent les données comme pour "e" non accentué et /j/.

13/11/63
document

2) Pourtant elles traitent ce phénomène, à leur manière...
L'exemple de la table des matières du manuel Domi Lira - éditions JESCO 1963).

TABLE DES MATIÈRES DU MANUEL

MANUEL : 1 ^{re} leçon :	m, i, a, o, u, e
2 ^{me} leçon :	a, o
3 ^{me} leçon :	p, e
4 ^{me} leçon :	n, u
5 ^{me} leçon :	l
6 ^{me} leçon :	t, è
7 ^{me} leçon :	r
8 ^{me} leçon :	d, é
9 ^{me} leçon :	v
10 ^{me} leçon :	s, les

LIVRET DE LECTURE N° 1 :

mimi, pipo, le rat et la pie

MANUEL : 11 ^{me} leçon :	et, ne, pas
12 ^{me} leçon :	f, dans, il y a
13 ^{me} leçon :	c = q, un
14 ^{me} leçon :	b, A = a
15 ^{me} leçon :	est, P = p
16 ^{me} leçon :	j, B = b
17 ^{me} leçon :	è, O = o

LIVRET DE LECTURE N° 2 :

la fée et les bêtes

MANUEL : 18 ^{me} leçon :	ui, L = l
19 ^{me} leçon :	bl, cl, fl, D = d
20 ^{me} leçon :	ou, N = n, et = è
21 ^{me} leçon :	elle, E = e
22 ^{me} leçon :	on, M = m
23 ^{me} leçon :	on, I = i

LIVRET DE LECTURE N° 3 :

les 3 ours, Nicole et son mouton

MANUEL : 24 ^{me} leçon :	in, U = u
25 ^{me} leçon :	g, T = t, G = g
26 ^{me} leçon :	al, ol, ic, os, our, J = j
27 ^{me} leçon :	en, R = r, S = s
28 ^{me} leçon :	oi, V = v
29 ^{me} leçon :	oi, F = f
30 ^{me} leçon :	eu, C = c
31 ^{me} leçon :	ieu, H = h

LIVRET DE LECTURE N° 4 :

Noël

MANUEL : 32 ^{me} leçon :	ch
33 ^{me} leçon :	au, eau
34 ^{me} leçon :	qu = q, Q = q
35 ^{me} leçon :	g = j
36 ^{me} leçon :	ei = oi

LIVRET DE LECTURE N° 5 :**Blanche-Neige**

MANUEL : 37 ^{me} leçon :	eu = u
38 ^{me} leçon :	x, X = x
39 ^{me} leçon :	gu
40 ^{me} leçon :	z, s = z, Z = z
41 ^{me} leçon :	geon, gedi, geois
42 ^{me} leçon :	gn

LIVRET DE LECTURE N° 6 :**Guignol**

MANUEL : 43 ^{me} leçon :	am, em
44 ^{me} leçon :	om, im
45 ^{me} leçon :	ain, am, ein
46 ^{me} leçon :	c = s
47 ^{me} leçon :	w
48 ^{me} leçon :	ç, ceci, ge, gi
49 ^{me} leçon :	k, K = k
50 ^{me} leçon :	er, ez, ier, iez
51 ^{me} leçon :	er = ère
52 ^{me} leçon :	ière, io, ia, ion, ian, iou
53 ^{me} leçon :	ette

LIVRET DE LECTURE N° 7 :**Biquette et ses biquets**

MANUEL : 54 ^{me} leçon :	y = i
55 ^{me} leçon :	oy, ay, uy
56 ^{me} leçon :	suite
57 ^{me} leçon :	oin
58 ^{me} leçon :	ill
59 ^{me} leçon :	ent = e
60 ^{me} leçon :	eil, euil, ail, alle
61 ^{me} leçon :	ien

LIVRET DE LECTURE N° 8 :**Ali-Babo**

MANUEL : 62 ^{me} leçon :	st, sp, sc
63 ^{me} leçon :	ph
64 ^{me} leçon :	tion = sion, tio = sio
65 ^{me} leçon :	h
66 ^{me} leçon :	œu = eu
67 ^{me} leçon :	el, erre, esse, eil, iel
68 ^{me} leçon :	Monsieur = M.
69 ^{me} leçon :	La lettre

illustre concrètement la confusion due aux multiples utilisations du signe-type de l'équivalence, le signe "="

* soit suggère une abréviation - Monsieur = M

* soit traduit une correspondance typographique - A = a, a = a (méthode Belin - 2e livret p.66)

* soit exprime une équivalence phonique entre deux ou plusieurs graphèmes ou suites graphiques : in = ain = ein, o = eau = au

* soit essaye de transcrire à l'aide du matériel orthographique la prononciation d'un groupe de lettres ambigu : er = ère, tion = sion, ent = e, eu = u

* soit encore note qu'un graphème a le même rôle graphique qu'un ou deux autres : y = "ii" ("balayer" d'une part, mais aussi "pays" évoqué par Bouquet Doré p.69 - 2e livret).

Si nous nous limitons aux 3 derniers rôles, les seuls qui nous concernent ici, il faut observer que la distinction n'est absolument pas nette.

Presque tous les manuels évoquent le fonctionnement d' "y" dans les mots du type "balayer", "nettoyer", "essuyer" où "y" prend le même rôle que deux lettres "i". C'est tout à fait différent de la notation $x = gz$ (Mimi, Pipo - 38e leçon, Aline et René - 2e livret p.36) qui, vu l'inexistence de cette succession graphique en français, renvoie à coup sûr à une prononciation (cf. $gi = ji$).

Pour $y = ii$, c'est l'inexistence de cette succession phonique /ii/ à l'intérieur d'un mot qui nous fait supposer que l'on a affaire à deux lettres "i". Nous ajouterons que cette notation supposant une succession graphique est à considérer comme théorique puisque "ii" est rarement attesté, sinon à la limite radical/désinence de conjugaison, à l'imparfait et au subjonctif présent : "cri/ions". Or ici l'évocation des digrammes "ai", "oi" n'apparaît pas dans cette notation incomplète en ii : dans "balayer" il y a en effet "ai", dans "noyer" "oi". En passant de " $y = ii$ ", à " $x = gz$ " on saute du domaine graphique au domaine phonique, et on oublie une part de la réalité graphique. Ce qui accentue encore notre égarement, c'est que la logique de ces méthodes on recourt à la lettre-son comme point de repère.

Ainsi dans $y = i$, peu importe à l'auteur du manuel qu'en ait "cygne", "pyjama", à côté de "myope", "myosotis", "il y a", peu importe donc que "y" recouvre deux valeurs phoniques différentes /i/ et /j/ puisque cette ambivalence est constitutive également de la lettre : "pli", "chien" cqfd ! Ceci expliquera aussi que Bouquet Doré p.69 rapproche "gymnastique" et "thym" pour $y = i$, faisant fi du graphème $ym = in$.

a) Les problèmes posés par les récapitulatifs de graphèmes présentés comme équivalents :

1ère remarque : la plupart du temps les regroupements par leçon ne matérialisent aucune différence de présentation entre une étude de plusieurs suites graphiques qui ont la même prononciation et une étude de suites graphiques

qui n'ont qu'un phonème de commun : "ein", "ain", "ein"/"ien", "ion", "ian", "ieu", "iau"; "ai", "ei", "è"/"er", "es", "ec"/"er", "es", "ez" (en finale). Voire qui n'ont aucun phonème commun : "g", "gu", "gn" (Clair Matin p.97), "et", "er", "ez" (dans certaines régions).

Où alors on traite de "ain", "aim", "ein", de "au", "eau", puis de $q = k = c$ avec le signe "=" dans une séquence, mais pas dans l'autre (cf. Joyeux Départ - 2e livret).

En somme, nous relevons très peu d'unité de présentation.

2e remarque : graphèmes de base et graphèmes modifiés par une loi de position sont traités de manière analogue et sont mis sur le même plan :

* $c=q$ ("coq", "cinq") alors que le graphème de base est "q" (Mimi, Pipo - 13e leçon, 34e leçon $=qu=q$)

(Nicole et Victor p.38 $q=c$) (A l'aube de l'école $k=q$).

Par contre Poucet $c=k=qu$ p.55, Belin $ka=qua=ca$, Aline et René $qu=k$

* Nicole et Victor $en=em=an=am$. Cet exemple est très fréquent pour toutes les voyelles nasales dans de multiples manuels. Seul le manuel de Belin étudie les équivalences de base an/en , in/ain , ein/en , puis, seulement dans un deuxième temps, évoque la loi de position qui provoque la transformation de "m" devant "b" et "p" (p.77 - 2e livret).

3e remarque : les méthodes escamotent les variations régionales : par exemple pour le traitement de "un" prononcé /œ/ ou /ɛ̃/ selon les régions et ceci aussi bien dans le cas où elles le traitent à part (la majorité des manuels) que dans le cas où elles l'évoquent avec les diverses graphies du phonème /ɛ̃/ = cf. Belin $in = un$, $qu'in = qu'un$ p.58 et 62 - 1er livret.

cf. Patou et Véronique qui regroupe leçons 32 et 33 du 2e livret : in, im, ein, aim, un, um .

4e remarque : les équivalences importantes sont oubliées (voir plus haut p.50) : ill, ll, y, i, transcrivant /j/.

b) Le non-emploi de l'API et les problèmes d'évocation de la prononciation des graphèmes ou suites graphiques équivoques.

C'est généralement dans ce rôle-ci que les manuels utilisent le plus volontiers le signe "=", même les plus réfractaires à l'emploi de ce signe. Ainsi trouve-t-on : s=z, c=s, ai=è gi=ji, y=cs, tion=sion, el=èl... La formule la plus couramment adoptée est la suivante : graphème (ou suite graphique) ambigu = graphème de base (ou suite graphique composée de graphèmes de base)

Exemples : et = è, tion = sion, ch = c, t = s, ph=f, en=an, aon=an, elle=el, çon=son.

Cette façon de procéder n'est pas à repousser, d'autant plus qu'elle revient très souvent à utiliser finalement l'archigraphème. Mais ce qui est dangereux, ce sont les risques inhérents aux fluctuations constantes des règles de formulation. Voici les variantes relevées aussi bien dans le même manuel que dans l'ensemble des manuels étudiés :

* le graphème de référence est mis en tête : in=im, an=am, i=y, yn=ym, é=er, c=q

* pour exprimer la prononciation, utilisation tantôt du graphème le plus fréquent (graphème de base) par exemple : c=s, t=s, ph=f, w=v. On s'approche ici de la notion d'archigraphème ; tantôt d'un graphème peu fréquent mais stable parce que monophonique. On s'approche ici de la notion d'alphabet phonétique s=z, x=z, gi=ji, x=gz, x=ks, um=om, c,q=k. Cette deuxième interprétation permet seule de comprendre s=s opposé à s=z dans Le voyage de Macoco p. 33.

L'inconvénient majeur de cette pseudo-graphie phonétique c'est que sa différence fonctionnelle n'est pas matérialisée par une couleur systématiquement différente par exemple et les enfants la mettent inéluctablement sur le même plan que l'orthographe habituelle. C'est ainsi que les enfants s'imprègnent de successions graphiques impossibles en français ou au moins très rares : par exemple "ji", "gz", "om" (en finale). Dans cet esprit Au long des jours a préféré um=ome p.59 - 2e livret.

De plus, comme on ne sait jamais s'il s'agit de la lettre ou du son, on passe sans explication de c=s, où "s" prend valeur de son, à s=z, où "s" représente la lettre, sans parler de s=s ! (s lettre = s son).

La méthode Gridi a choisi un autre stratagème : le triplement de la lettre, forcément perçu comme élément phonique, puisqu'il n'existe pas en orthographe : "s=zzz", "s=sss", "on prononce toujours "ppp". Le manuel Tinou et Nanou utilise l'expression "se lit"

* am se lit an, quand il y a "et" à la fin d'un mot, on lit "è", "e" se lit "è", "il" à la fin d'un mot se lit "ille".

Cette expression est aussi ambiguë que le signe "=" puisque elle s'applique aussi à "y"

quand "y" est à l'intérieur d'un mot, on le lit comme deux "i".

Lire pour Tinou et Nanou, c'est, selon les exemples, soit voir (domaine des lettres) soit prononcer (domaine des sons). A la page 52 - 2e livret, les choses sont plus claires :

"oui, il faut prononcer "è" au lieu de "e"

La méthode Pas à Pas, bien qu'elle indique en note sous le texte les prononciations en API, propose dans son guide pédagogique des notations phoniques à l'aide des lettres courantes :

" le son "è" (pour la leçon sur "ai" et "ei"),
le son "in" (pour "in" et "im"). "J'entends le
son "s" dans une "brosse".

Seulement il y a interpénétration entre ce système où le son est véritablement transcrit et le système ancien qui voulait qu'on utilise le terme de "son" pour désigner toute graphie comportant plus d'une lettre (voir plus haut p. 22-). C'est pourquoi on rencontre dans les mêmes pages le son "s", le son "è", à côté du son "ein", du son "an", du son "ouille". Et que penser de ce style abscons leçon 5B du guide pédagogique ?

"Quand je vois "s" entre deux voyelles, je pense au mot "rose".

"Si je veux avoir "s", il me faut "ss" = brosse"

Comment comprendre si, à une ligne d'intervalle, "s" subrepticement passe de sa valeur de lettre à sa valeur de notation phonique ?

Enfin, relevons dans l'ensemble des manuels étudiés quelques oublis et erreurs caractérisés :

* bien peu de manuels évoquent explicitement et systématiquement les différentes valeurs phoniques de "x" : très souvent ils se limitent à des combinaisons "xa", "xo", "xu", "xe" et "ex", "ix", "ux", en supposant implicitement que la seule prononciation est /ks/.

Dans les méthodes qui font le point sur la polyphonie de "x" (5), 2 oublie une ou deux valeurs au passage (Nicole et Victor omet "gz", Belin "x" final sans prononciation et /s/ de "six", "dix", "soixante". Clair Matin et Belin transcrivent la prononciation /ks/ "cs" (Aline et René en "ks") et transcrivent de manière erronée la prononciation /gz/ en "cz" (analogie avec eczéma" ?).

Au long des jours p.55 - 2e livret, note x=cs, mais ex=egs !

La finale "et" ("poulet" dans Nicole et Victor se raccroche abusivement à "é" p.13, alors que "es" (de "les", "mes" etc...) est évoqué par "è" p. 35.

La méthode Belin note avec une certitude sujette à caution "lè" = "les" et Joyeux Départ "es,er,ez,et = è"



II.- Complaisance à évoquer les sous-graphèmes et problème de la fréquence des allographes :

Le problème de la fréquence pourrait se poser en terme de fréquence lexicale : déterminer la part laissée aux termes d'emploi courant (compliqués ou non en matière d'orthographe) et la part laissée au vocabulaire spécifique : noms d'animaux, de fleurs, d'objets désuets etc... Nous le posons ici en fonction du pourcentage d'utilisation des graphèmes; ce qui nous permet de constater un certain nombre d'anomalies par rapport au principe d'apprentissage orthographique qui voudrait que l'enfant soit familiarisé en priorité avec les graphèmes de base,

1) dans la progression générale adoptée dans le manuel :

Programmer d'abord l'apprentissage des lettres, de toutes les lettres, avant de s'attaquer aux graphèmes doubles, par exemple comme dans Mico, petit ours, comporte deux inconvénients majeurs :

* on considère "k", "y", "w", p.46 - p.52 du 1er livret, comme plus simples que "ou" (p.60 du 1er livret), que "au" (2e livret p.4), "ai" (2e livret p.20) alors que ces digrammes sont d'un emploi sans commune mesure et qu'aucun "vrai" texte n'en est dépourvu.

* les trois premiers mois passés exclusivement sur des lettres simples ont habitué l'enfant à décomposer systématiquement en oralisant le mot lettre par lettre au point de spontanément lire "mai" /mai/ (expérience vécue en classe). Or il faudra le réhabituer à de nouvelles réactions devant les graphèmes doubles et également devant les lettres muettes.

2) dans l'absence de moyens permettant de saisir nettement les disparités de fréquence des graphèmes de base : Ainsi "ê" est mis sur le même plan que "è" (Tinou et Nanou un chapitre pour "è" p.18-19, un chapitre pour "ê" p.20.21). Rien ne permet de dire que "ei" traité dans le même chapitre que "ai" (Aline et René p.32 - 2e livret) ou traité en un chapitre particulier (Nicole et Victor p.54 et 57) est en fait beaucoup plus rare que "ai".

Même remarque pour "au", 21% des occurrences, et "eau", 9%, traités toujours parallèlement.

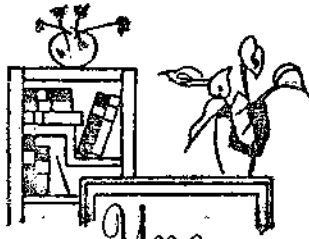
Plus grave pour "eu" en opposition à "oeu", dont l'utilisation est limitée à quelques mots, ce que la présentation ne permet pas de saisir, Le livre que j'aime p.20 - 2e livret (voir page suivante).

Il y a presque autant d'exemples dans cette page pour "oeu" que pour "eu" présentés de plus comme à égalité de valeur en exergue de la page.

Regarde là-bas, le beau feu de branches, dit René à sa sœur.

eu œu

œu eu



Une
démontre fleurie.



Le beau nœud
de Jacqueline.

il pleut, il pleut,

feu-peu-jeu-deux-bleu-queue-
yeux - jeudi - jeune - déjeune -
du beurre - des yeux bleus -
heure - heureux - heureuse -
un nœud - un œuf - un bœuf -

ma sœur - mon cœur.



Neuf heures:
adieu



De quelle
coulée sont
mes yeux?
bergère.

le feu - la sœur - la neige - une auto - un bateau - le feu - la sœur.

La profusion des chapitres sur "ill" (par exemple "ille", "eille", "ouille", "euille", Le livre que j'aime p.34 à 41) certes justifiée pour la difficulté graphique, tend à faire oublier, si on ne le note nulle part, que ce graphème ne couvre que 10% des emplois contre 80% pour "i". Le raisonnement sera identique pour "s" intervocalique 90% et "z" 10% alors que le son /z/ semble posé implicitement comme évoquant la lettre z.

Enfin, la place prise par "k" est elle aussi hors de proportion avec la réalité graphique. Dans Patou et Véronique il apparaît dès la 1ère page avec "Miki"; Dans Tinou et Nanou, fait partie des tout premiers mots évoqués : "kerluru" (p.10).

Et les auteurs de manuels ont dû compiler leur dictionnaire pour retenir : "kakatoès", "yak" (Nicole et Victor) "mazurka", "polka", "nickelé", "kaki", "kapok", les éternels "képi", "kiosque" et "kermesse" qui fleurent bon le passé révolu des petits dimanches et de la fête au village !

3) la présence injustifiée au CP des sous-graphèmes en abondance : A ne pas confondre avec la nécessité d'acquérir et d'employer dès le début de l'année un mot fréquent et difficile comme "doigt". Il s'agit ici de critiquer les leçons ou parties de leçons consacrées aux sous-graphèmes, au risque d'embrouiller la première prise de conscience solide des graphèmes de base fréquents. Prenons quelques exemples :

- les sous-graphèmes "yn" et "ym" figurent presque systématiquement comme allographes de "IN"
- un sort est fait à la finale "um" dont on peut dire que l'emploi est limité, au niveau du CP. Que l'on considère les cinq exemples d'Aline et René

"rhum", "sérum", "linoléum" (qui utilise ce terme en entier ?), "aluminium", "géranium", "aquarium"
"harmonium", "aérium"

- nous relevons également un faible des manuels pour le sous-graphème plus que rarissime "aon" ("paon", "taon")
- l'usage du tréma n'a plus de secret non plus pour les petits : "maïs", "mosaïque" à côté de "faïence", dans Nico, Petit Ours sans explication quant à la différence de son ! Les lecteurs de Belin connaîtront aussi "la ciguë"

- ajoutons encore "ey" Belin p. 78 ("poney", "jersey") et "ch", évoquant le phonème /k/ (Patou et Véronique)

La plupart des manuels éprouvent le besoin de profiter des dernières pages pour "inciter les chers petits aux charmes discrets de l'orthographe française " (Le Français d'aujourd'hui supplément au n° 38 p. 46). C'est là que nous trouverons "le cyclamen", "le glaïeul", "nos "aïeux", " la ciguë" et la "fièvre typhoïde" Aline et René p. 56 - 2e livret.

Quelque fois ce que j'appellerai un glossaire termine le manuel, regroupant quelques mots estimés difficiles. Pourquoi pas ? Tinou et Nanou p. 77

Attention à ces mots :

dix	second	il a eu	chorale	aquarium
six	sept	un agenda	choléra	album
soixante	un oignon	Agen	Christian	cyclamen
un examen	une femme	un lycéen	le fils	il a eu
faon	paon	extra	exercice	il existe
taon	Laon	exclamation	il exagère	il exige

Mais réservons ce privilège aux termes courants, au lieu de dresser une liste mêlant noms géographiques, noms particuliers de fleurs, de maladie ou d'insectes, avec des noms très courants comme "il a eu", "le fils", "sept". Le petit monde des animaux (p.44-45 du 2e livret) est tombé dans le même travers : sur 28 mots retenus, une dizaine à peine atteint une fréquence intéressante pour un CP : "oeil", "pied", "oeuf" mais "cobaye", "faon", "jacinthe", "agenda"... ?



En somme, les méthodes ne réussissent pas à faire la part de l'essentiel et de l'accessoire. Partant du postulat que l'acquisition du système de la combinatoire phonographique doit être terminée à la fin du CP, elles désirent atteindre l'exhaustivité quitte à finir leur marathon par une succession indigeste des aberrations de l'orthographe française. Au contraire la prise de conscience des archigraphèmes et des graphèmes de base devrait permettre de centrer davantage la mise en place de l'orthographe sur les graphèmes fondamentaux au départ de l'enseignement. Par exemple, la graphie "cue" n'apparaît qu'à l'échelon 27 de l'échelle DUBOIS-BUYSE, dans le mot "cueillette", à l'échelon 26 dans "cueillir" ce qui correspond à la tranche d'âge de 11 et 12 ans. Pourquoi alors dès le CP présenterait-on ces graphies en même temps que les plus courantes ? Cependant il ne faut pas croire que ces graphies seraient ignorées : c'est la façon de les aborder et de les traiter qui serait différente. Occasionnellement les enfants les rencontrent dans les textes, ils en ont besoin pour écrire des histoires; elles les intriguent car elles sont inhabituelles. Ils en font ainsi connaissance, mais en aucune façon on ne leur accorde la même importance que celles que l'on rencontre plus fréquemment. On choisit donc de mobiliser l'énergie de l'enfant au CP, pour qu'il se rende peu à peu maître des mots de son niveau. Nous pensons que selon le même principe il serait raisonnable de réserver pour le CM l'étude systématique de graphies telles que "eil" dans "orgueil", "cueillir", "oeil", "cc" dans "succéder", "vaccin", "succès"; de repousser au Collège l'étude systématique des graphies complexes :

"ch" de "chronomètre", "chrétien", "oua" de "couard"
"zouave", "cz" de "eczéma", "cs" de "tocsin"

Au bout du compte il s'agit d'abord de conforter les graphies fréquentes et donner parallèlement à l'enfant l'intuition de la fréquence d'une graphie afin que, face à l'inconnu,

ce soit la graphie fréquente qu'il choisisse spontanément au lieu de compliquer parfois comme à plaisir ainsi du mot "détention" que certains élèves écrivent "cion", faisant fi de l'extrême rareté de cette finale, aux dépens de la fréquence de "tion" (...).



Bien que nous ayons conclu sur ce point, nous ne résisterons pas au plaisir de présenter quelques domaines de prédilection du vocabulaire utilisé dans ces manuels, en bouquet final !

Trois domaines spécifiques censés intéresser les enfants amènent un déluge de termes à la graphie particulière et complexe.

* les animaux : le manuel le plus caractéristique est, comme son nom l'indique Le petit monde des animaux proposant aux lecteurs débutants et dès les 1ères pages du 1er livret "kakatoès", "hippopotame" p.6, "huître" (simplifiée pour la circonstance en "huitre" p.20) "fox" p.26, "rhinocéros" p.32, "yak" p.42, "coccinelle" p.18 (2e livret) etc...

I. La page des fleurs.

En voulez-vous, en voulez-vous,
des fleurs de chez nous,
des fleurs du Jardin de la joie?
Voici nos fleurs, faites votre choix :

les jacinthes du printemps,
les pâquerettes et les marguerites,
et les myosotis et les glycines;

puis les roses de mai
et des roses tout l'été,
avec les œillets, les phlox, les lis,
les glaïeuls, les zinnias,
les fuchsias, les dahlias
et aussi les géraniums.

Voici octobre et nos chrysanthèmes,
Oh ! les beaux chrysanthèmes d'automne

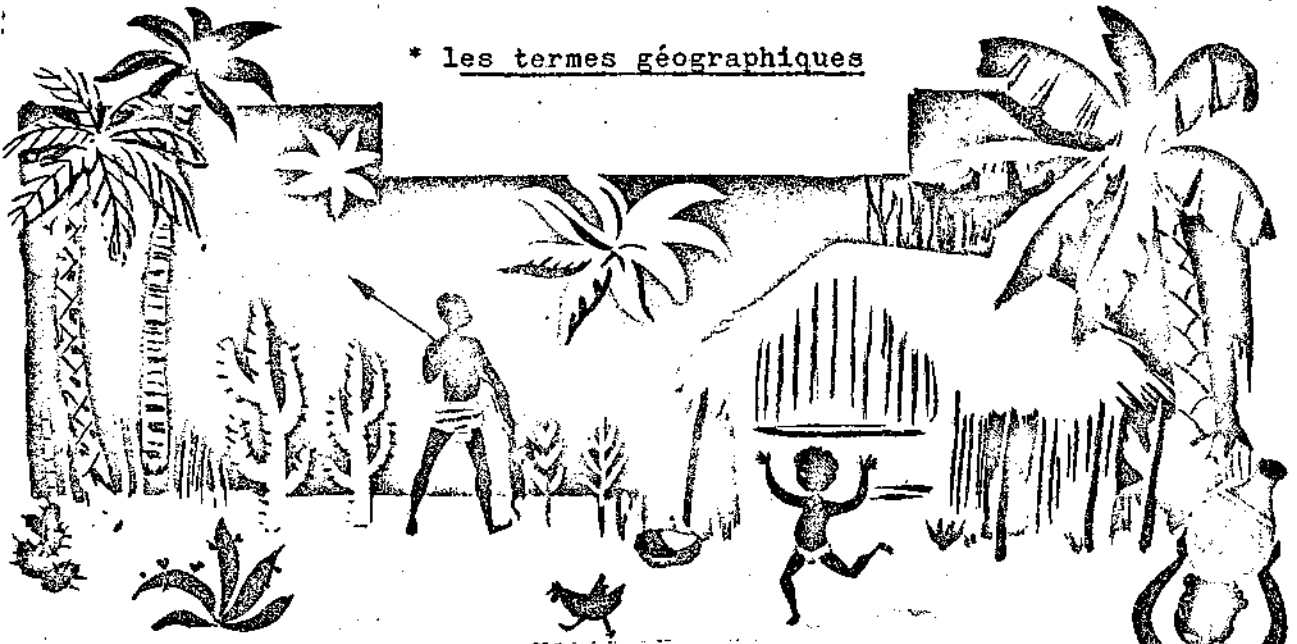
le joyeux jardin,
le zinnia, le myosotis,
le phlox, le chrysanthème.

z, y = i, y = ii, ph = f.



Nous avons ici le bouquet de fleurs le plus représentatif des prouesses orthographiques demandées aux enfants : quel adulte sait écrire sans hésiter : "glycine", "phlox", "les zinnias", "fuchsia", "dahlia", "chrysanthème", "azalée" p.45 Aline et René), "nénuphar", "lys" (Patou et Véronique) "kaki", "narcisse", "giroflée" (Le livre que j'aime) et sans oublier le classique "myosotis" ?

* les termes géographiques



dus aux voyages des héros du manuel dans Le voyage de Macoco par exemple. D'abord l'évocation de la vie de Macoco le petit noir oblige l'enfant français à se familiariser avec

"mil", "mangue", "babouche", "boubou",
"pagne", "calebasse", "hamac", "jatte"
"manioc", "chéchia"....

Un petit saut en Amazonie pour parler de "waipou" et d"awa", chez les esquimaux avec "kayak", "kamik".. Macoco insère également dans les lignes de ses lectures jusqu'à la p.60, sans majuscules pour les distinguer, des noms de pays :

"amassalik", "groenland", "québec", "saïgon",
"hanoï" - des prénoms locaux : "ti.ba", "gobi",
"aislo", "mamachi", "sambo", "nanouk", "ivik",
"mac-nac", "maviak", "atapak", "oderpi",
"mikidi", "aroni", "soumeï", "la-meï", "ta-mia",
"li-tao", "mou-ling", "raori", "itawa", "maloha"...

Parlons aussi des maladies aux noms savants qui figurent dans ces pages du fait de leur graphie, alors que "rougeole" et "grippe" plus susceptibles d'affecter les enfants de 6-7 ans, ne sont pas utilisées dans les textes.

On trouvera par contre "diphthérie", "phlébite" (Tinou et Nanou) "choléra", "fièvre typhoïde".

Evoquons encore pour finir la complaisance dans deux phénomènes graphiques

* les interjections et les onomatopées :

Mico, petit ours

ff ! ff ! cr ! ch ! ch ! p.56
"top, tap, tip, tap, tip, tap !" p.28
"tut, tut, tut" p.62
"ho, ha, hi, hu, oh, ah, eh" p.54-55

Clair matin

"ah", "ouah", "ouah" ! p.21 "bè, bè, bè !" p.24
"clac !" p.37
"top !" p.37, "cot, cot, cot !" p.40

Belin

"kiri-kiriki", "kiri-kirika" p.85, "badaboum" p.49

Au jardin de la joie

"fft ! ftt !" p.11 avec certainement une nuance !

Le problème vient de ce que ces interjections et onomatopées ne répondent pas au fonctionnement habituel de l'orthographe : "cot" est prononcé /kot/ par exemple, à la différence de "ot" finale habituelle (maillot) et leur utilisation massive trouble l'acquisition de la norme graphique qui, répétons-le, n'est pas fondée sur un rapport biunivoque entre phonie et graphie.

* la curieuse profusion de substantifs et verbes se terminant par "ote", "otte", à laquelle j'ai déjà fait allusion p.36.

Nous nous étonnons d'autant plus que THIMONNIER (Code orthographique et grammatical) à propos des finales "ote" et "otte" indique que les quelque cent mots qui en sont pourvus "posent un problème orthographique relativement complexe" (p.344). Or, il s'agira pour notre jeune lecteur de s'y

retrouver dans les occurrences suivantes, avec ou sans suffixation :

* AUTE : "saute", "faute"

* OTE : "ôte", "côte"

* OTE : noms : "pelote", "pilote", "capote",
"compote"

verbes : "tricote", "grignote", "rabote"
"mijote", "dorlote", "chuchote",
"gigote", "note"

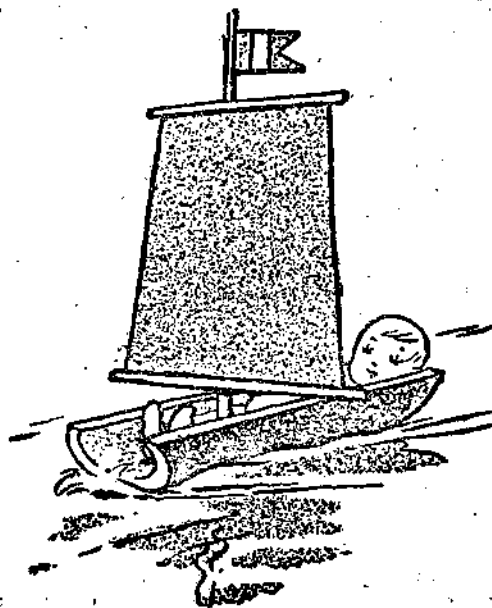
* OTTE : noms : "menotte", "culotte", "carotte",
"grotte", "botte", "cocotte",
"calotte", "quenotte", "bouillotte"

verbes : "trotte", "flotte", "grelotte"

10 exemples différents dans A l'aube de l'école, 12 dans Mico, petit ours.

Le manuel Nicole et Victor finit par s'y perdre avec

"cocote" p.15 (!) au lieu de "cocotte" - Au jardin de la joie
après avoir évoqué p.32 "balle", "ballon", "belle", "bulle"
se laisse aller en écrivant* "bouille" !




CHAPITRE III :

DES UNITES NON-
LINGUISTIQUES :

La prétendue SYLLABE



Un exemple de composition (cf. La clé des Mots p.8)

m	i	mi		
	u	mu		
	e	me		
mi	me	mu	me	mu
mi	me	mu	me	mu
mimi		mimi		
	8			

Un exemple de décomposition (Clair Matin p.26 -1er livret)

maman	lame	minet	simone
mare	rame	minute	moto
ma	me	mi	mo
\	\	\	\
m a	m e	m i	m o

Qu'il y ait "composition" ou "décomposition" des mots, les méthodes synthétiques - analytiques, entre la lettre-son et le mot, passent par un élément médian qu'elles appellent la syllabe. Nous pensons pour notre part que la syllabe joue un rôle important tant à l'oral (ligne prosodique, voyelles ouvertes et fermées) qu'à l'écrit (distribution des accents). Seulement, comme nous allons essayer de le prouver cette "syllabe" que revendiquent les auteurs de méthodes synthétiques, représente une création ad hoc, à l'instar de la "lettre-son", avec le défaut majeur de ne correspondre que partiellement à la réalité de la langue. Qu'est ce que cette "syllabe" utilisée dans les manuels ? Grosso-modo, nous pouvons la définir par deux types :

- le type de base, dite "syllabe-directe" = C + V
exemple "beau" [bo] . Se raccroche à ce type : GC + V où "GC" représente un groupe consonantique formé de consonne + consonne liquide (R ou L) par exemple : "pré", "glu"

tra tri tru tre pri pra pru pre

Patou et Véronique p. 15 - 1er livret -

- par référence au 1er type, on appelle "syllabe inverse" toutes suites graphiques composées de V + C - exemple "or" [ɔr] "il",

Patou et Véronique p. 15 - 1er livret -

ir ur ar il al ul as is us
p.11. p.13 p.19

- On peut ajouter une composition plus rare, notée plus épisodiquement dans certaines méthodes, la "syllabe" de type " C + V + C " par exemple "tar", "tor", "tur", "tir"...
Tinou et Nanou p.56, mais surtout Patou et Véronique avec

"mar", "mir", "mur" p.15
 "sur", "sul", "sal" p.19
 "cal", "car", "col" p.31
 "val", "vair" p.33
 "far", "fil", "fol" p.35
 "gau" p.32
 "char" p.49 etc...

**mar mir mur tar tir tur
 pir par pur lir lur lar**

Restons tout d'abord dans ce système afin de montrer que sa présentation elle-même ne permet pas toujours de s'y retrouver aussi clairement

a) le découpage est le même pour "ba", "be", "bi", "bo", "bu", que pour "in"

Clair Matin p.38 -1er livret -

balle	robe	tobi	sabot	bulle	
baba	biberon	biche	botte	bûche	
ba	be	bi	bo	bu	
in	lapin	poussin	pantin	chemin	in
	sapin	bassin	lutin	gamin	

pour "fa", "fe", "fi", "fo", "fu".
que pour "bl", "br", "cl", "fl" etc...

Clair Matin p. 47 - 1er livret -

farine	carafe	file	folle	furet	fée
famine	touffe	fine	forêt	fumée	café
fa	fe	fi	fo	fu	fé

le blé	la clé	le flot	le plat	la plume
le bras	le cri	le drapeau	le froid	
le pré	le troupeau	le livre		

Que devient la spécificité de l'assemblage C + V si on le confond avec un graphème formé de deux lettres et avec un groupe consonantique = C + liquide ? Or quelle différence de nature linguistique entre ces trois types de combinaisons de deux lettres !

b) les suites graphiques comportant deux syllabes ne sont pas distinguées des suites monosyllabiques par une présentation spéciale.

cf. Mico p.51 "osa", "isa" ressemblent à "tri, tic, tac" p.20 à "out", "our" p.61

Le plus grand danger porte sur les graphies de la semi-consonne /j/. Aucune distinction n'est faite, entre "illon" de "grillon" (deux syllabes phoniques) et "illou" de "caillou" (une syllabe phonique)

Clair Matin p.61 -2e livret -

maille	guenille	brillant	papillon	caillou
paille	chenille	vaillant	grillon	
ille	ille	illan	illon	illou

"brillant" ≠ "vaillant" (illan)

. Entre "ill" début de syllabe (va-illant) et

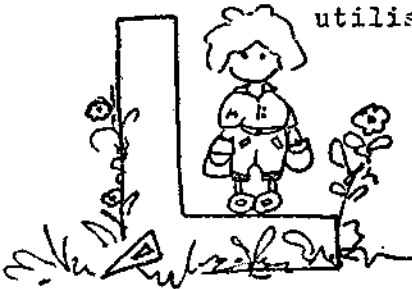
"y" à cheval sur deux syllabes : "boyau".

Egalement la liste "oya", "oyen", "oyé", "ayan", "ayou"

Mico p.45 - 2e livret - n'est pas de même composition syllabique que la liste p. 23 "illa", "illou", "illoi" (sauf cas /i/ + /j/ "pillons").

- (soyons jusqu'aboutiste) entre "ennuyèrent" et "bruyère", ou entre "payer", "rayon" etc.. d'une part et "mayonnaise", "fayot", "cobaye", "Hayange" d'autre part (deux syllabes dans les deux cas, mais fonctionnement totalement différent).

Nous allons montrer maintenant comment ces syllabaires violent la structure linguistique réelle. Montage à partir de la lettre, et découpage à partir du mot produisent des éléments abstraits artificiels isolés de tout contexte graphique qui souvent ne correspondent à aucune des unités utilisées en analyse linguistique.



1) Problèmes au niveau phonique :

Tous les phénomènes accentuels sont ignorés. Or une syllabe non accentuée n'a pas la même prononciation qu'une syllabe accentuée

Clair Matin p.55 "dragée"

"général"

Le "é" initial non accentué de "général" est sensiblement plus fermé que le "é" final de "dragée". (Cf. F.CARTON Introduction à la phonétique du Français - BORDAS études - 303 linguistique 1974 {le phonétisme du français contemporain}: l'émission, les caractéristiques physiologique des voyelles). Ceci est particulièrement net pour le "e" dit muet Clair Matin p.20

Dans "le" article, le /ə / se fait entendre comme dans .
les monosyllabes de ce type (cf. p.31 à 34). Par contre
dans "régale" la finale "le" ne produit nullement le son
/ə / et, partant, le transfert du 1er au deuxième mot bafoue
les lois phonétiques.

Ce décalage est constant dans les méthodes du fait qu'elles
ne tiennent pas compte des très nombreux "e" privés depuis
longtemps de toute référence sonore. JP. TETARD dans Langue
Française n° 13 février 1972 " à propos de lecture à l'école
élémentaire" p.100-101 note que ce phénomène escamoté par les
méthodes synthétiques permet de mesurer

"l'écart qui peut exister entre segmentation
orale et graphique, quand on sait que le pourcen-
tage de "e" à l'écrit est environ 10%, contre
seulement 4,90% de /ə / à l'oral ".

La distinction n'est pas faite entre voyelles
libres/entravées (cf. plus loin p. 35) alors que la diffé-
rence se révèle sensible notamment pour les voyelles o/ɔ ,
e/ɛ , oe/ø .

Le découpage syllabique permet d'oublier complètement le
contexte de la syllabe, et de traiter toute voyelle comme
si elle était seule (cf. Daniel et Valérie "tro/tte")
Par exemple Clair Matin p.8 - 1er livret -

galope tobi
loto

dans "loto", "lo" syllabe initiale ouverte est différente du
"lo(pe)" de "galope", syllabe finale fermée.

La prononciation plus fermée du "to" final de "loto" oblige
à ne pas rapprocher abusivement avec "to" initial de "tobi".



2) Problèmes au niveau graphique

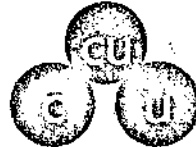
La prégnance de l'assemblage C + V (syllabe simple) est tel qu'il finit par prendre un rôle de monopole en niant la réalité du fonctionnement du système graphique

a) suite graphique formée de deux lettres C + V, extraite des mots étudiés en dépit de toute évidence graphique - en brisant l'unité syllabique

Macoco p. 25

cu ltive

cu/ltive



- en brisant l'unité syllabique et l'unité graphématique

A l'aube de l'école p. 47 (1er livret) "fo/urmi"

Luc et Caroline p.15 "so/n" p. 27 "bo/is" p.33 "je/udi"

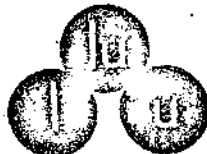
b) syllabaire constitué au mépris des lois de position

- on ne peut utiliser "sa", "so", "sou", etc... "xa", "xou", "xo", sans évoquer les deux prononciations possibles selon la position dans le mot "toison" ≠ "sont". Qui plus est, la compréhension du mécanisme de la coupe syllabique peut permettre de distinguer "S + ON/ de S + O +/N début de deuxième syllabe : "son/de " ≠ "so/nate"

- même remarque pour "i" et "u" qui devant voyelle prennent une prononciation semi-consonantique. Ainsi dans Macoco p. 25

lu ne
lu it

est-il erroné de rapprocher "lune"/lɥn/ de "luit"/lwi/ car "lu" recouvre deux réalités phoniques différentes.



"hi" (Patou et Véronique p. 21 du 2e livret): s'agit-il du "hi" de "hibou" ou de "cahier" ?

"my" avec y = /i/ "pyjama" Mico p. 53 ou y = /ij/ ou /j/ "myope", "myosotis" ?

- l'utilisation de syllabes du type : "lè", "mè", "rè", cf. Mico montre le danger de la non-insertion dans le contexte. En effet "lè" par exemple ne peut exister sans une suite, à la différence de "lé". Mettre sur le même plan "lè" et "lé" aura pour conséquence au CE l'utilisation anarchique de l'accent grave placé en fin de mot : " allè". Habitué à la vision de "lè", "mè" etc... l'enfant n'est pas choqué par cet accent mal placé .

cf. texte d'enfant

sa maman est morte par un
chasseur qui a tiré sur elle,
il est tout seul il pleure.

Ma remarque serait semblable pour des suites tels que "tom", "som", "pom" qui n'ont pas d'existence dans l'orthographe sans contraintes contextuelles qui devraient être précisées et visualisées.

c) cette suite graphique n'englobe pas les lettres muettes, elle se distingue par là de la syllabe linguistique.

- le "e" muet est systématiquement exclu, car dans la logique de ces méthodes, il laisse entendre une prononciation /ə / qui lui donnerait le privilège de constituer à lui seul une syllabe.

cf. A l'aube de l'école p. 25 "tortu/e", "ru/e" p.31

"pi/e" p. 39, "joi/e" p.3 (2e livret)

Caroline et Bruno p. 37 "salu/e"

Luc et Caroline p. 2 " ru/e"

Au long des jours p. 64 "tom/bé/e"

- cette hypothèse de la justification par une éventuelle prononciation scolaire ne peut être retenue pour les lettres - consonnes muettes finales. Pourtant la syllabe scolaire les exclut de ses limites ("bé+e" au lieu de "bée"), au risque de provoquer la suspicion sur le vocable de "syllabe" employé dans ces conditions

A l'aube de l'école "paradi/s" p.41

p.31 - 1er livret -

souris

rue r ʁ

caroline

rat

ré ru ri re ro ra

le rat la rue le rôti

rire il a tiré

Caroline et Bruno p. 32 " ni/d"

Au long des jours p. 27 "li/t", "pari/s" p.33

"tapi/s" p.37, "sou/s" p.40

Daniel et Valérie "cano/t" p.30, "fago/t" p.42

Nous retrouvons ici encore le même principe : faire croire que le rapport phonie-graphie est stable et simple. Les lettres muettes finales n'ont pas droit de cité car elles ne représentent

aucun son pour les manuels qui les éliminent de l'appren-
tissage en les marquant d'une autre couleur ou en les barrant

cf. Méthode BIRON p. 29

dans ma cui si ne il y a

du riz et du thé des pots et des mar mi tes
du su cre et du ca fé une ta ble et u ne ba rat te
de l'huile et des lé gu mes des tasses et des ca fe tières
de la fa ri ne et des pâ tes des jai tes et des cassero les
un griil et une râ pe un ta mis et une bas si ne
des plats et des bols un fil tre et un bi don

cf. En regardant des images p. 45

*la jô lie au to passe vi te.
dè dè et a li ne se gu rent.
qu'elle est belle, di dè dè,
et comme elle fi le!*

cf. En riant p. 7 - 2e livret -

cf. Au long des jours p. 33- 1er livret -

denis

puni

nicole

ni

cf. Clair Matin p.54 - 2e livret -

chat

chaton

cha

cf. Claire Matin p. 20 - 1er livret -

pipo
pot
po
p o

En mettant ces éléments muets entre parenthèses, on tente ainsi, en isolant un noyau commun aux graphies des syllabes de sauvegarder l'idée que le rapport des deux plans est stable. A laisser ainsi des parties de mots hors de la lecture, on invite l'enfant à observer une orthographe "à trous", tronquée de ses difficultés. C'est faire croire à l'enfant que la lecture peut se passer de ces éléments et que ceux-ci (souvent des morphogrammes) sont secondaires au système orthographique alors que c'est précisément l'inverse : "lit", "nid", "noix", s'inscrivent dans le système graphique par leur lettre finale, soit désinence ("il lit"), soit élément de la famille lexicale ("le lit") susceptibles de réapparaître dans la prononciation : "nidification", "litterie". De plus il est préjudiciable à l'apprentissage orthographique de vouloir retrouver à tout prix ces dénominateurs communs en allant jusqu'à modifier la configuration graphique des mots : la décomposition pratiquée par Caroline et Bruno est à cet égard éclairante dans la mesure où elle propose des mots une nouvelle image artificielle, une orthographe dépourvue de tout ce qui la complique (lettres muettes et certains diacritiques).

L'accent circonflexe disparaît du "a" cf. p.17

pa le , sauf "hâte" p. 35
il est pâle

hâ te
il se hâte

du "i" cf. p.27

a bi mé
il est abîmé

du "o" cf. p. 25

ro ti
un rôti

mais pas du "ê" cf. p.41

Le "s" final, le "t" final, le "e" final
disparaissent cf. p. 17,19,29,37,39

li la
du lilas

ta pi
un tapis

ra vi
elle est ravie

sa lu
elle salue

mais pas toujours p. 43

é cu rie
une écurie

eu	œu	<u>Mico</u> - 2e livret - p. 25
jeu	vœu	Quel intérêt de noter "noeu" puisqu'on ne relève cette suite graphique que dans un seul mot "noeud"? Pourquoi ne pas mettre sous les yeux de l'enfant l'orthographe intégrale avec "noeud". Et que dire de "doeu" qui à ma connaissance n'existe dans aucun mot ?
seu	noeu	
peu	dœu	
eul	œur	
eur	œuf	

On assiste à la création d'une graphie biunivoque, d'une para-orthographe qui risque d'usurper la place de la véritable orthographe dans l'esprit de l'enfant. On ne s'étonnera donc pas qu'une bonne élève en fin de CP écrive :

le petit caniche

il etai une foi un petit caniche
qui vené de nêtre il moi avec moi
dans mon lit il dort sur l'oreille.

d) le découpage en syllabes et les consonnes

doubles :

La coupe varie au gré des éléments étudiés : si l'index est mis sur une suite de type C + V

* placée devant les consonnes doubles, la coupe se fera avant celles-ci

<u>A l'aube de l'école</u>	p.53	"vi/lle" p.13 -2e livret - "go/mme"
<u>Daniel et Valérie</u>	p.14	"pa/sse", "ja/ppe" p.36 "hu/tte" p.38, "ba/lle" p.40 "rou/sse" p.50
<u>Rémi et Colette</u>	p.54	"ronro/nne" p.16 -2e livret - "hou/ppe" p.56 -2e livret- "a/ttention"
<u>Luc et Caroline</u>	p.4	"pa/sse" p.11 "éto/nné" p.41 "nou/rrit" p.53 "gro/tte"
<u>Au long des jours</u>	p.33	"ru/sse" p.35, "cla/sse" p.45 "do/nné"

* intégrée aux consonnes doubles : dans ce cas la coupe se fera entre les deux consonnes, afin de mettre en évidence la suite C + V étudiée.

<u>Daniel et Valérie</u>	p.7	"trot/te" p.18, "at/te/lé " p.20, "pas/se" p.22 "pom/me"
<u>Luc et Caroline</u>	p.3	"bal/lo/t " p. 15, "las/so" p.29 "grif/fe", "mar/ron"
<u>Au long des jours</u>	p.33	"don/né", "pan/ne"
<u>Clair "atin</u>	p.33	"tis/su", "repas/se"

* Quelquefois il s'agit de mettre en évidence une suite V + C :
par exemple : EF - Au long des jours p.49 - 2e livret -
"ef/feuille"

Exceptions :

A l'aube de l'école : "tou/ffe" (alors que l'élément étudié est f + voyelle) p.55 "rui/sseau" (alors que l'élément étudié est consonne + eau).

Le 2e livret, par contre, se range à la loi générale :
"as/sez", "al/lez" p. 25 - 2e livret -

Caroline et Bruno p.18 "culo/tte" p. 33 "pa/nne"
p.36 "pa/sse", "gro/sse".

Ces fluctuations ne permettent pas de raccrocher le découpage des mots à une quelconque théorie sur la syllabe ni phonique, ni graphique. Il s'agit simplement de conventions typographiques qui permettent d'obtenir le plus longtemps possible des fameuses "syllabes simples" de deux lettres : C + V en ignorant avec superbe le contexte graphique : ce qui provoque en l'occurrence une dissociation de digrammes tels que "ss", "tt", "mm"...



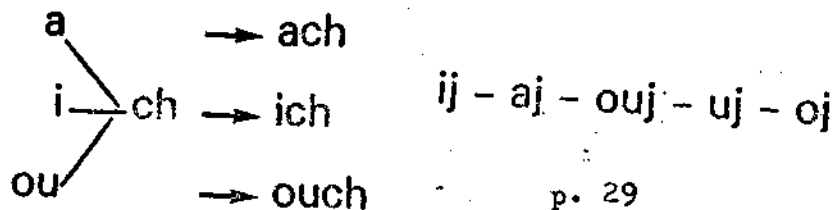
Evoquons maintenant ce que certains auteurs de manuels appellent la "SYLLABE INVERSE" de type V + C. Là aussi il est manifeste qu'il ne s'agit pas d'une syllabe mais d'une succession de deux lettres extraites du mot en dépit de toute conscience du découpage scientifique en syllabes. Type 1 : cette suite V + C peut être une simple partie d'une syllabe linguistique : cf. Macoco p. 67

par renard regarde ar	partir atterrir ir	dort sort fort or	sur mur ur	vert vers perle er
régale al	mil il	bol ol	cultive ul	bel miel ciel el
as	disparu is	os	plus us	escale espère es



Type 2 : plus grave et source de confusion : cette suite V + C ne peut absolument pas faire partie de la même syllabe linguistique et ne peut en fait exister qu'à cheval sur deux syllabes linguistiques distinctes : c'est le cas des suites : IG, OG, UG, AG évoquées par Bouquet Doré p. 28

Jérôme et Frite qui utilise systématiquement l'inversion aboutit à des éléments tels que " AV,IV,OV" p. 21, "ACH", "ICH", "UCH" p.27



qui manifestement ne peuvent appartenir à une seule et même syllabe linguistique.

A moins de s'écrire "ache", "iche" : c'est-à-dire /aʃ/, /iʃ/ en syllabe phonique finale, ce qui n'est pas du tout le cas ici, puisque l'élément "che" aurait été considéré comme une "syllabe", et que les suites "aje", "ije", "ôje" ne sont pas attestées en orthographe française.

En règle générale les consonnes choisies dans le type 1 sont le plus souvent : R,L,C,S ; moins souvent F; rarement P,B (Patou et Véronique p.6 et 17) H, (Patou et Véronique p.21 Mico p.55), X (Patou et Véronique p.40)

Pour les consonnes relevant du type 1, dans des suites de deux lettres (intégrées ou non à une syllabe plus vaste), on pourrait grosso modo résumer les tendances observées en indiquant que les manuels respectent la coupe syllabique

postérieure :

Les exemples choisis tournent autour de ce schéma : (- -)
V + C / - où les éléments mis entre parenthèses sont des
éléments facultatifs

"article" (ar), "partir" (par), "offrir" (frir)

Néanmoins on rencontre des exemples qui ne rentrent pas dans
ce système "abri" comme illustration de la "syllabe" AB
(Patou et Véronique), sans parler des nombreuses erreurs bien
compréhensibles faites par les enfants en classe : "araignée"
pour évoquer la syllabe "ar" par exemple.

Les choses sont loin d'être claires, on navigue avec les
enfants entre le sentiment implicite qu'il s'agit de syllabes
inverses véritables et une combinatoire formelle qui traite
cette suite V + C comme un couple de deux lettres qu'il s'agit
de reconnaître dans n'importe quel contexte, en dépit de toute
structuration syllabique des mots.

A cela s'ajoute que dans certains cas on passe
sans avertir dans le registre phonique :

Caroline et Bruno p. 40 "is" illustré par "fils"
Aline et René p. 34 - 2e livret - "et" illustré
par "sept"

Enfin si l'on donne à la "syllabe inverse" son
vrai sens, on peut dire que sa fréquence rarissime : 1,9%
selon DELATTRE (cf. " Savoir Lire": élaboration d'une méthode
de lecture pour le CP " - Pierre DEMAROLLE et Jacques KOIJMANN
Revue française de Pédagogie n° 37, oct., nov. déc. 1976 p.21)
est sans proportion avec sa place donnée dans certains manuels
où elle est traitée dès le départ comme le pendant inversé
des syllabes CV:

Mico p. 12 et 55

S	Δ	h	h	
si	is	ho	oh!	<u>Patou et Véronique</u> p.6
so	os	ha	ah!	pa pi ap ip
sè		hé	eh!	
sa	as		huel	
su	us			
ca	ac			

" RA - AR nous paraît offrir une symétrie inverse assez fallacieuse et présenter plus de risque de favoriser des dyslexies potentielles "
(DEMAROLLE et KOIJMANN op cit. p.21)



En conclusion, contrairement à leur appellation traditionnelle de méthodes "syllabiques", ces méthodes qui prétendent utiliser la "syllabe", se fondent en fait sur une création artificielle, une combinaison formelle de deux (parfois trois) lettres : voyelles + consonne (ou inversement), sans souci de la réalité linguistique,

- sans souci du découpage syllabique réel : élément extrait d'une syllabe linguistique ("mu/r"), qui peut être à cheval sur deux syllabes linguistiques : "av" ("ravi") ou même à cheval sur deux mots "jai" ("j'ai")
Au long des jours p.27, Bouquet Doré p.23 ; suites graphiques non attestées ou rares : "xai" (Tinou et Nanou p.18 - 2e livret) "ji" (Le livre que j'aime p.26)

- sans souci de la structuration graphématique : dissociation de digrammes ("je/udi"), contradictions dans la manipulation des consonnes doubles.

Cette combinaison ne peut être ni confondue avec la syllabe phonique (cf. son refus d'englober les graphèmes muets, la dissociation des digrammes), ni ne peut être estimée équivalente à la syllabe graphique (cf. la coupure des consonnes doubles "po/mmes", cf. les suites graphiques à cheval sur deux syllabes...).

Assemblage de deux lettres - à qui il arrive quelquefois de devenir deux sons "is" dans "fils" - cet artifice invite à la jonglerie graphique hors de tout contexte réel.

Or "if" formé de la lettre I + la lettre F, n'a pas la même valeur, ni phonique, ni graphique, dans "canif" et "soif" par exemple. Ce n'est que dans un mot donné, qu'une suite graphique comme "ter", extrait de "ma/ter/nelle", possède une valeur précise : "porter" ≠ "maternelle".

La technique de décomposition et de projections aboutit à une impasse : Au long des jours - 1er livret p. 35

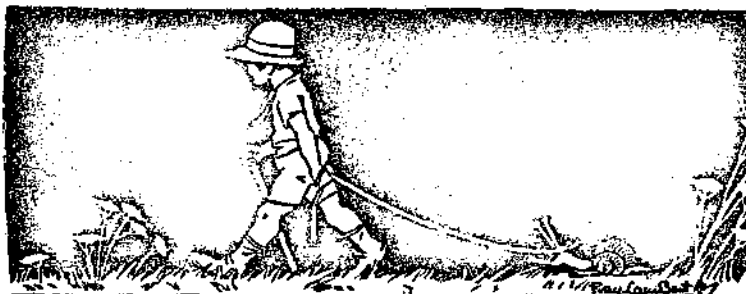
auto cabane
 / \
 aut~~o~~mn~~e~~

Que fait-on du "m" ?

camarade rémi
 / \
 carré

D'où vient le deuxième "r" ?

Il est évident que savoir lire est autre chose que posséder une collection de 400 pseudo-syllabes, combinaisons théoriques sans rapport avec les groupes accentués et que savoir l'orthographe est autre chose qu'assembler deux par deux des lettres sans tenir compte de la structure orthographique.



Si nous récapitulons nos observations sur les unités utilisées par les méthodes synthétiques, nous constatons avec évidence que, si celles-ci ont quelque chose à voir avec les unités linguistiques, c'est seulement à titre épisodique. Les pseudo-syllabes que nous venons d'analyser, dans leur principe ne représentent pas des syllabes linguistiques (ni graphiques, ni phoniques) même si ces assemblages préconisés peuvent occasionnellement se confondre avec elles.

Le terme de "son" recouvre tant de réalités linguistiques différentes qu'il symbolise à nos yeux cette confusion d'une part entre les deux ordres : phonique/graphique et d'autre part à l'intérieur même du domaine phonique. Si nous classons les diverses significations prises par le mot SON dans les manuels étudiés nous obtenons :

1) mis pour GRAPHEME composé de plus d'une lettre (digramme ou trigramme) s'oppose donc à "lettre" par exemple : "au", "ou", "on", "eau" etc... Tinou et "anou p.66

hélène bat des mains :
« oh! la jolie pyramide
avec toutes les lettres
que l'on connaît,
on va bientôt tout lire!
— pas encore, répond tinou,
il y a les sons à apprendre!
quand tu dis : tinou, tu entends
OU, OU c'est un son. »
dans tinou, j'entends OU

En regardant les images p.1

Notre deuxième livret. 1^{er} ÉTUDE DES SONS SIMPLES AUTRES QUE LES VOYELLES DE L'ALPHABET.

2) mis pour SYLLABE (ou plutôt pseudo-syllabe voir 3)

3) mis pour 1,2 ou 3 PHONEMES

= 1 phonème, c'est la seule appellation justifiée. En supposant bien sûr qu'on fasse abstraction au CP de la différence entre phonème et son au sens de réalisation phonétique.

= 2 phonèmes, -semi-consonne + voyelle "oi"/wa/. Cette erreur est très fréquente -consonne + voyelle (=pseudo-syllabe)

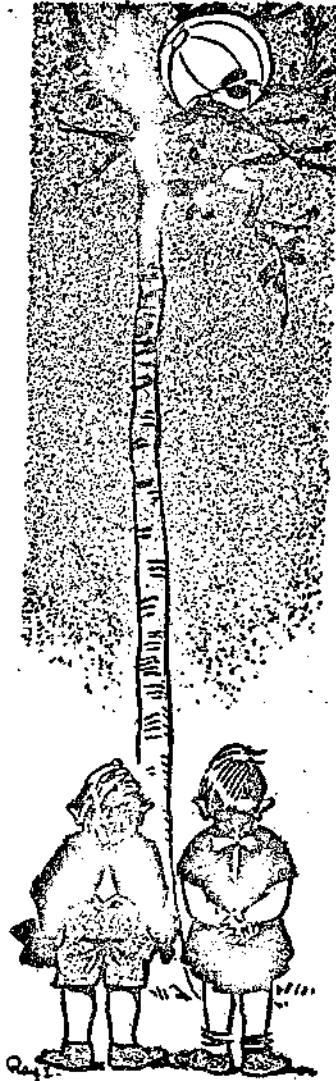
cf. Méthode BELIN p.7 " Après avoir isolé le son "bi" de "bijou" au § 2 et isolé la lettre "b", on découvre les sons "bi", "bu", "ba"...

= 3 phonèmes : plus rare mais rencontré quelquefois en classe le son "oif"/waf/

Les méthodes synthétiques sont polarisées par la lettre, unité de base de leur combinatoire. L'occultation quasi-totale du domaine phonique amène depuis des décennies l'enfant à jongler avec un puzzle de lettres sans qu'on ait mis en doute la valeur d'unité graphique de celles-ci et sans qu'on ait envisagé de sensibiliser l'enfant à la complexité de la relation phonographique.

" Il est impossible de retrouver dans l'alphabet français traditionnel, fondé sur l'alphabet latin, les éléments de la langue écrite, donc d'opérer la distinction phonème/graphème". (Nina CATACH "L'orthographe dans un enseignement rénové du Français " p. 27 - compte-rendu de la journée d'études du 26 février 1975 - CRDP Rouen 1976)





CHAPITRE IV : MECONNAISSANCE DU DOMAINE PHONIQUE

Enseigner les bases de l'orthographe,
c'est d'abord faire acquérir aux enfants le
code oral :

" La lettre à tracer, ou à déchiffrer, oralement ou visuellement, est le premier grand code auquel oblige l'école. Par elle, c'est-à-dire par la lettre, l'enfant se cogne à la réalité visible d'un langage jusqu'ici fait de sons articulés. Mais c'est le choc même de ce contraste qu'il faut utiliser. Cette distance de la lettre au son construit l'intervalle où l'apprentissage se réalise. Autrement dit, apprendre à lire ne va pas sans écoute. Une écoute de plus en plus attentive à la chaîne sonore, jusqu'ici seule forme support du sens transmis ou reçu. Pour accéder à la connaissance et à la maîtrise du code des lettres, il faut prendre distance par rapport au son. C'est-à-dire, mieux percevoir les configurations de ce monde de l'oral."

(Jean PEYTARD - Préface du guide pédagogique de la
méthode Chantepages p. 3)

Les méthodes synthétiques étudiées ne font pas une place spécifique au système phonologique et aux lois phonétiques les plus importantes. Nous avons vu que cette lacune était dans la nature même de leur conception sous-jacente de l'orthographe, dans la mesure où celle-ci est perçue, dans son principe de fonctionnement, comme un système phonographique biunivoque. Nous allons essayer maintenant de détecter les manques que les manuels laissent au niveau phonique, préjudiciables à une bonne mise en place du rapport phonème/graphème et de cette "distance par rapport au son".

Nous ne reviendrons pas sur le système phonologique tronqué, dépourvu qu'il est des oppositions /a/ vs /ɑ/, /o/ vs /ɔ/, /ø/ vs /œ/ cf. p. 12.

Nous voudrions plus particulièrement insister ici sur les lois qui régissent le fonctionnement des variantes phonétiques des archiphonèmes /A/, /E/, /O/ et /OE/ afin de montrer combien la maîtrise de l'orthographe de base en dépend. Par exemple les graphèmes "eau", "au", "o", "ô" ne sont pas situés indifféremment dans le mot, leur utilisation dépend de la compréhension du rapport phonographique, mais aussi de la place dans le mot et dans la syllabe phonique.

cf. Au long des jours - 1^{er} livret - p. 15

camarade	éric
la plage	allé
sable	pâté
la cabane	été

cf. Au long des jours p. 33

domino
note
piano
no

cf. Mico p. 23 - 1er livret -



un épi



une épine



un pré



un numéro



un dé

Le relevé des éléments communs à ces séries ne permet pas de préciser les contraintes phonétiques d'ouverture et de fermeture des voyelles.

" lè, nè, dè, mè " (Mico p.9)

" lé, né, ré, mé, sé, dé, té," (Mico p.23)

" cré, pré, dré, tré "

"lê, mê, cré, pré " (Mico p. 25)

Procéder comme ce syllabaire, c'est mettre sur le même plan des phonèmes qui ne sont pas du tout parallèles du point de vue de la phonologie de la syllabe. Il vaudrait mieux établir les environnements possibles de /e/ et séparément ceux de /ɛ / au moyen de séries comme "fête", "sème", "aime"...

En effet à aucun moment on ne signale qu'on ne peut dire /per/, /tet/, c'est-à-dire que /e/ en syllabe fermée n'est en principe pas phonologique en français.

Ces constatations étant faites, quelles règles phonétiques régissent le phénomène de l'ouverture/fermeture des phonèmes vocaliques ? Les connaître permettra un classement des mots qui respecterait la structure vocalique, en définissant une voyelle par sa position dans le mot d'une part, et par rapport à la nature de la syllabe d'autre part. Il serait intéressant de prévoir une sensibilisation aux variantes vocaliques dites "combinatoires". Il s'agit, selon Nina CATACH (JDI n° 2 nov 1978)

" de toute variante conditionnée par les phonèmes adjacents, en particulier par la présence ou l'absence d'une consonne après la voyelle "

Ces variantes obligatoires, conditionnées par la position

dans la syllabe phonique peuvent faire l'objet d'un enseignement, à condition que la limite syllabique phonique soit perçue solidement. Cela suppose en particulier que, par exemple, le mot "trotte" soit considéré comme formé d'une seule syllabe phonique si l'on veut pouvoir raisonner sur l'ouverture de /ɔ /, conditionnée par le /t/ final.

On remarque de façon unanime que la présence d'une consonne prononcée en fin de syllabe fait automatiquement ouvrir la voyelle. Selon la tendance générale :





"syllabe (phonique) ouverte = voyelle fermée
 syllabe (phonique) fermée = voyelle ouverte " !
 (Niña CATCH JDI n° 1 oct.78)
 exemples : "dé/dette", "beau/bord", "queue/coeur"

Un autre paramètre influe sur le timbre de la voyelle, c'est la place de la syllabe dans le mot. Si les oppositions d'ouverture et de fermeture sont nettes en syllabe accentuée, il n'en est pas de même en syllabe non-accentuée qui provoque une tendance à la centralisation dans "épine" le /e/ a tendance à s'ouvrir et à prendre un son moyen. C'est pourquoi la présentation des exemples dans les manuels devrait permettre des distinctions en fonction des deux critères indiqués.

Par exemple pour les sons /o/ - /ɔ /

syllabe non accentuée		syllabe accentuée	
fermée	ouverte	fermée	ouverte
"porter"	"poli"	"fort"	"beau"
"sortir"	"voter"	"noce"	"domino"
			"landau"

Au fil des mots p.11 propose une organisation de la page consacrée aux /ɛ/ qui respecte les contraintes dues à la place de la voyelle

	 [ɛ]	 [e] ou  [ɛ]
è	le père il épèle une sirène	près très après
ê	la fête la tête la fenêtre	il prête une arête il s'arrête
ei	la neige la reine la seine	têtu fêter prêter arrêter
ai	la laine une plaine une paire plaire	la peine pleine
et		le lait la maison la laitue un palais un trait
et		neiger
		je sais laid il fait
		un bouquet il met un jouet
		un lacet un parapet

1ère colonne : position en syllabe tonique fermée

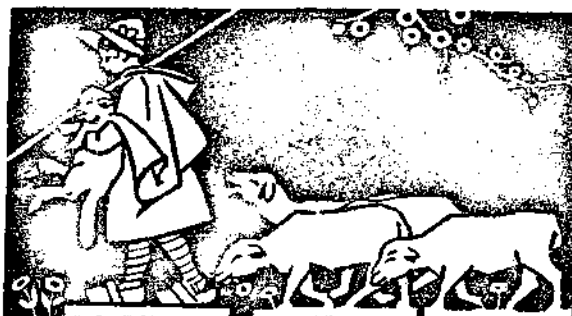
2ème colonne : position en syllabe ouverte, tonique ou non accentuée

L'avantage de ces présentations est de permettre le rapprochement ultérieur de sons comparables, afin d'éviter de comparer comme nous le voyons faire quotidiennement, "le" de "pile" et "le" de "le" (article), "o" de "domino" à celui de "note", le "au" de "auto" à celui d'"épaule". L'orthographe des voyelles à double timbre ne pourra s'assurer solidement qu'à partir de cette structuration. Ainsi la série en position de syllabe accentuée ouverte (finale de mot) permettra de faire apparaître la fréquence du graphème "eau" dans cette position (d'ailleurs quasi-exclusive pour lui); du graphème "o" pour "noter" / ɔ / en position entravée.

L'établissement de séries analogiques de ce type ouvrira la possibilité de préciser plus concrètement l'utilisation de "AU" car on s'apercevra que ce graphème est cantonné là où la syllabe phonique quoique fermée ne provoque pas l'ouverture du phonème "saule", "épaule", "pauvre", "sauge" (Nina CATACH JDI n° 1 1978).

Répétons-le, ces variantes combinatoires ne sont pas traitées dans nos manuels ni pour O/ɔ , ni pour oe/ø ; seule l'opposition e/ɛ est largement représentée avec les finales "elle", "enne", "ette", "err", "esse", "effe" et les suites graphiques "ec", "el", "en", "er", "ef" pour /ɛ /; le graphème "é" en toute position et les digrammes "er", "ez" en position finale, pour/e/.

Encore que l'attention ne soit souvent polarisée que sur deux cas : finale absolue et initiale du mot, ce qui ne donne pas tous les éléments pour une généralisation.



Les manuels se montrent bien plus sensibles aux variantes dites "libres" (non conditionnées par la position dans la syllabe). La raison en est simple puisque l'orthographe note très souvent ces variantes libres par une graphie différente.

- cf. Tableau Nina CATACH JDI n° 2. nov. 1978 -

Archigraphèmes	Phonèmes	Variantes combinatoires (conditionnées par la position dans la syllabe)	Variantes libres	Remarques
A	[A]	— —	[a] tache [ɑ] tâche	Variantes libres marquées parfois par l'accent circonflexe
E	[E]	[e] dé, céder [ɛ] dette, cède	[e] j'irai, aimer, prés [ɛ] j'irais, arrêt, cadet, prés (de)	Variantes libres marquées par l'accent grave, circonflexe, par <i>ai</i> , etc.
O	[O]	[o] sot [ɔ] sotte	[o] côte, saule, heaume [ɔ] cote, sol, homme	Variantes libres marquées parfois par l'accent circonflexe ou par <i>au</i> , <i>eau</i> .
EU	[œ]	[ø] peu [œ] peur [ə] crever	[ø] jeûne [œ] jeune [ə] déjeuner	Variantes libres très rarement marquées à l'écrit (<i>neutre</i> , <i>feutre</i>)

En effet, la graphie étant prépondérante, les manuels ne s'intéressent aux différences phoniques que dans la mesure où elles sont censées justifier une différence graphique. Partant, deux motifs d'erreurs se conjuguent :

- L'orthographe retardataire continue de noter graphiquement des différences de prononciation qui généralement ne se font plus remarquer à l'oral, parce qu'elles correspondent à un système de langue dépassé.

Nous pensons notamment à l'opposition *a/ɑ* en voie de disparition et l'accent circonflexe de "tâche" qui ne note finalement plus qu'un certain allongement de la voyelle.

Cet allongement n'est même plus sensible dans "maître/mettre" "roter/rôti". L'accent circonflexe dans ces cas est le type

même de la notation maintenue par fidélité à une tradition historique.

- Il est illusoire de présenter pour la France entière une prononciation standard : c'est ce que supposent les manuels de lecture en calquant sur la graphie une prononciation-type. Or il existe de par le monde francophone et même sur le territoire français des différences régionales de prononciation fort sensibles, à tel point que d'Hayange à Nice, ou de Lille à Lyon, les élèves utilisent à l'oral les oppositions phonologiques avec une certaine disparité. Par exemple telle région notera l'opposition a/α ou oe/ø alors que telle autre les neutralise.

Intéressons-nous à l'opposition e/ɛ; la seule qui soit prise en compte en vertu de l'existence de "é" opposé à "è", mais cette fois-ci en situation non conditionnée, pour observer dans l'ensemble des manuels le manque de prise sur un monde phonique concret, réel, précis.

Nous avons pu relever trois types de présentation :

1er type : méthodes qui ne peuvent se départir de l'assemblage de lettres et qui se montrent indifférentes aux nuances phoniques des graphèmes transcrivant notre opposition d'étude.

cf. Bouquet Doré p. 62

été - cortège - revêt - plaisant - neige - passer
é è ê ai ei er
et es est

aucune précision de prononciation pour cette liste.

En regardant les images p.29,33,35,43,47

cf. Les manuels pourtant plus récents, A l'aube de l'école
"es" (les), "er" (tirer), "ez" (allez et muet)
pas de distinction mise en évidence.

Patou et Véronique traite dans la même page (16)
"et", "ez", "er", "ier", sans autre indication.

2ème type : le plus fréquent.

Ces méthodes distinguent soigneusement les graphèmes qui, selon elles, par nature (c'est-à-dire indifféremment de leur position dans la syllabe) transcrivent le même son que "é" : à savoir "er", "ez" en finale absolue + "es" de "les", "mes" etc.. et le même son que "è" : à savoir "et", en finale absolue, + "ai", "ei".

cf. Tinou et Nanou p. 48 - "e livret -

« Maman! Le loup dit un mot que je ne sais pas lire. Veux-tu me l'expliquer?

— Le loup est plus malin que mon Tinou, dit Maman. Écoute :

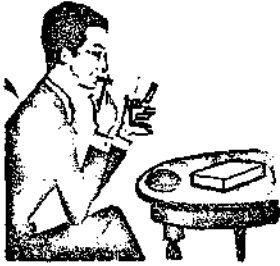
quand il y a ...**et**

à la fin d'un mot, on lit **è**.

Ici, tu liras : **cochonnet**.

— Merci, Maman! c'est encore un **è!**»

Mico p. 33 é = er = ez



le papa d'aline va allumer sa cigarette.

allumer | les martinets

a	l	l	u	m	e	r	l	e	s	m	a	r	t	i	n	e	t	s
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

er es et

(é) (é) (é)



les martinets volent dans le ciel.

allumer er es et les martinets

1. et - minet - le volet - un pistolet - le carnet
(é)
2. er - semer - parler - casser - arriver - le dîner
(é)
3. es - les - des - mes - tes - ses - des livrets
(é)
4. tes secrets - mes mollets - des navets

Rémi et colette p.46

Les manuels de conception ancienne comme Mico, ou récents mais traditionnels comme Pas à Pas, continuent d'entretenir artificiellement la distinction phonique entre "et" (conjonction de coordination) dont la prononciation serait /e/, et "est" prétendument prononcé /ɛ / (verbe être, 3e personne du singulier, Pas à Pas Leçon 9B.

3ème type : tout en étant aussi normatif que le 2e, celui-ci prend le contre-pied du 2e type en ce qui concerne la prononciation des digrammes finaux "et" et "es".

cf. Joyeux Départ p.54 qui mentionne une prononciation identique pour "es", "er", "ez", "et".

Le livre que j'aime p.11 "les = lè"

surtout Nicole et Victor "et" = "é" p. 13, "es" = "è",
"les = "è".

Néanmoins on rencontre p.60 "er" = "é", "ei" = "ai", = "è" p.57

L'exemple du graphème "un" manifeste également un manque d'unité dans son traitement suivant les manuels :

- soit : il n'est pas du tout évoqué

cf. Mico, Aline et René, A l'aube de l'école;

Le livre que j'aime, Tinou et Nanou

- soit : il est évoqué de manière spécifique, se distinguant implicitement par sa prononciation en /œ/

cf. En regardant les images p.11

Nicole et Victor p.41

Méthode Biron p.29

Pas à Pas à la 1ère leçon sur les "sons" : emplacement paradoxal compte-tenu de sa petite fréquence.

Joyeux Départ "un" évoqué p.69 parmi les "particularités"

- soit : enfin étudié dans la même page que "in" conformément à la tendance actuelle de certaines régions

(dont Paris) à neutraliser l'opposition /œ/ vs /ɛ̃/

cf. Belin p. 58 in = un

quin = qu'un in = un

Bouquet Doré p.61 - 2e livret "un" traité
avec "ain", "ein", "in" .

Patou et Véronique p.6

Rémi et colette p.24 - 2e livret -

Caroline et Bruno p.47

Au jardin de la joie p. 10 - 2e livret -

Mis à part Bouquet Doré et Au jardin de la joie nous constatons que les manuels récents tendent à associer "in" et "un" alors que ce sont les manuels anciens et traditionnels qui le traitent à part.

Il reste de toute façon que, quel que soit le choix, il ne peut être appliqué à tous les français, et que ce sera au maître de connaître la prononciation effective de ses élèves avant de s'engager dans une option.

Tant d'imprécisions et de contradictions prouvent que le domaine phonique n'est qu'effleuré et ne dépasse pas le stade de justifications, posées dans l'absolu, de différences graphiques. Quand l'écrit ne traduit pas les variations phoniques (eu = \emptyset , œ , par exemple) celles-ci ne sont pas évoquées. La combinaison de lettres conçue comme signes biunivoques ne laisse pas de place au système phonologique et aux principales lois phonétiques. Aussi quand des nuances apparaissent entre "é" et "è" par exemple, les manuels font¹⁴ preuve d'un manque de maîtrise évident des principaux paramètres d'ouverture/fermeture d'une voyelle.



Résumons les postulats de ces méthodes d'apprentissage de la lecture qui aboutissent à la dénatura-tion des quelques éléments phoniques étudiés au passage.

a) le phonique est vu à travers l'observa-tion de l'écrit. Or bon nombre d'oppositions phoniques d'antan notées par l'orthographe n'ont plus d'existence de nos jours. Et inversement l'orthographe ne relève souvent pas les oppositions phoniques vivantes.

Ce postulat de la graphie comme calque de la phonie est un écran pour l'étude objective d'un système spécifique avec ces lois propres, dont la connaissance devrait préexister à l'apprentissage des premiers rudiments du système graphique.

b) les différences graphiques sont conçues com-me transcrivant par nature des différences de valeurs phoni-ques, alors que le contexte se révèle déterminant. La place du phonème dans la syllabe phonique constitue un paramètre de variation à peu près général en France qui n'est pas évoqué. Quant aux variantes dites "libres", elles sont l'objet d'un choix catégorique qui enlève en l'occurrence toute substance au terme de "libre" : chaque manuel impose de manière péremptoire sa conception de prononciation. Ces contradictions observées entre les diverses versions nous prouvent qu'il est difficile de légiférer en la matière et que les variantes non conditionnelles sont néanmoins dépendantes d'autres paramè-tres, socio-linguistiques cette fois.

c) en supposant une prononciation normalisée, qui n'existe telle quelle nulle part, notamment dans le domaine des variantes libres, les manuels présentent en fait aux en-fants une abstraction, ou plutôt une prononciation "étrangère", alors qu'il serait plus efficace de partir de leur prononcia-tion réelle, observée avec soin. Cela d'autant plus que la prononciation régionale, bien typée peut aller à l'encontre

même d'une loi de variante combinatoire considérée comme générale. Dans l'Est, par exemple, la tendance à la fermeture des voyelles est si prégnante qu'elle provoque même la fermeture du /E/ en position syllabique fermée, chez les individus qui ont l'accent lorrain marqué /tɛ/ pour /tɛt/, / p j er/ pour / p j ɛr / etc...

Afin de ne pas tomber dans ce travers d'une prononciation normative, et parce qu'il ne peut être question dans un manuel de CP d'inventorier les diverses possibilités régionales, la méthode Chantepages préfère dans certaines leçons, au niveau du livret de l'élève, ne pas faire les distinctions a/o , o/o , e/E etc... quitte à demander aux maîtres

" de les faire en fonction des particularités de la région où ils enseignent ou des prononciations particulières des élèves de la classe due à leur origine socio-culturelle ".

Disons tout de même au passage que cette généreuse liberté laissée aux instituteurs n'a pas de sens sans la formation phonologique requise, car il est bon de le rappeler au moment où la formation des instituteurs fait l'objet de la sollicitude du Ministère de l'Education.



Nous allons prendre l'exemple de l'Est de la France et de ses particularités pour sérier les éléments dont il faudrait tenir compte dans une classe de CP pour maîtriser les caractéristiques phonétiques des élèves. D'abord, en Moselle de l'ouest, il serait bon d'être au courant des

principales caractéristiques des systèmes phonologiques des enfants d'origine étrangère. Leur nombre dans le secteur sidérurgique d'HAYANGE le justifie. Bon nombre de confusions orthographiques sont d'origine phonologique : l'enfant maghrébin confond /p/ et /b/ par exemple, du fait que /p/ n'existe pas en arabe. Le choix des exercices de discrimination auditive permettrait une individualisation maximale, si les petits portugais, espagnols, ou turcs recevaient des sollicitations pédagogiques qui correspondent à leurs difficultés phonologiques propres.

Mais intéressons nous aux enfants d'origine lorraine ou d'implantation récente dont la prononciation est marquée par un certain nombre d'éléments articulatoires spécifiques. Cette prise de conscience est d'autant plus vitale que l'instituteur lui-même véhicule cet accent dans la langue de tous les jours, y compris aux enfants d'origine étrangère et que, paradoxe, sa "phonétique" quotidienne, vécue ("lorraine") ne correspond souvent pas à la "phonétique" enseignée comme norme ("standard"). Il arrive qu'il rectifie chez l'élève ce qu'il prononce lui-même inconsciemment !

Mes nombreuses visites de classe m'ont permis de relever dans la région d'HAYANGE les caractéristiques suivantes que nous pourrions classer ainsi :

1) Tendances phonétiques de l'Est de la France :

- fermeture des voyelles orales suivantes en toutes positions : /ɛ/ > /e/ ; /ɔ/ > /o/ ; /œ/ > /ø/ , fermeture également de la voyelle nasale /ẽ/ > /ẽ̃/
- "e" caduc en finale absolue
 - * non prononcé après consonne
/pip/ pipe /lak/laque
 - * allongement de la voyelle
/pi/ pie /ru/ roue /ry/ rue

le code oral ne s'enseigne pas et que la réalité phonique des oppositions vocaliques ou consonantiques est ignorée. Il s'avère que la prise de conscience de la spécificité de l'oral et du rôle du système phonique dans la compréhension et l'apprentissage de l'orthographe est apparue très tardivement dans l'institution scolaire. C'est pourquoi nous avons été amené à faire l'hypothèse d'un parallèle entre cette conception confuse du système graphique véhiculée de manière sous-jacente dans les manuels de lecture et la confusion phonie-graphie régnant chez la plupart des linguistes (on aurait dit à l'époque des "grammairiens") des 17^e et 18^e siècles avant la naissance de la science phonétique promue par ROUSSELOT. Cette double plongée historique dans la pédagogie et dans la linguistique fera l'objet du chapitre suivant.



CHAPITRE V : LA CONFUSION
PHONIE-GRAPHIE.
SES ANTECEDENTS HISTORIQUES



Certes nous pouvons dire que pour des raisons pédagogiques et sociologiques, l'écrit excessivement valorisé avait pris une situation de monopole au détriment de l'oral : l'écrit signe de la culture de l'élite, face à l'oral, langue de tous, symbole du familier, du relâché. L'enseignement perpétué jusqu'à ces dernières années avait pris l'écrit comme norme à tous les niveaux de la langue (lexical, syntaxique, phonique). Nous ne désirons pas nous étendre sur l'aspect sociologique de valorisation de l'orthographe par l'école de Jules Ferry mais bien plutôt montrer ici comment la conception même de l'orthographe interdisait la référence au code oral en tant que tel. Il s'agit moins d'un "oubli" pédagogique de celui-ci, qu'une confusion de nature linguistique entre code oral et code écrit. Quelques remarques simples, tirées de l'expérience scolaire quotidienne, suffisent à montrer que l'enseignant n'entend pas réellement ce qu'il dit et ce qu'on lui dit, tant il est imprégné de l'aspect écrit de la langue. Par exemple, l'attitude devant les mots dont la prononciation est mal connue "ça se prononce comme ça s'écrit".

La banalité même de cette phrase souvent entendue témoigne que l'idée sous-jacente est communément admise : et cette phrase présuppose une relation biunivoque entre phonie et graphie. On reproduit toujours dans bon nombre de CP de 1979 une théorie implicite du système graphique qui avait cours aux 17^e et 18^e siècles. Quels en sont les principaux traits ?

Jusqu'à la 1^{ère} moitié du 18^e siècle la confusion est unanime entre lettre et phonème, la différence échappe complètement. La Grammaire Générale et Raisonnée de Port Royal commence son chapitre premier de la 1^{ère} partie par : " ces divers sons dont on se sert pour parler, et qu'on appelle lettres ". COSTADAU en 1717 qui pourtant distingue au sens sémiologique les "signes sonores" tome 1 et les "signes visuels " tome 2, considère lui aussi que "les lettres sont des éléments dont la parole est composée " Bernard LAMY (3^e édition 1689) dans le chapitre de l'édition de 1757 où "on traite la partie matérielle de la parole, c'est-à-dire des sons dont les paroles sont composées " (livre III chapitre 1) dénombre les lettres de l'alphabet comme exemples de sons. Comment en être surpris si on lit p. 117 de la 3^e édition sa théorie de la formation de la parole exprimant nettement le présupposé d'une graphie biunivoque de type alphabet phonétique :

" On sait déjà comment se fait la voix. L'air qui sort des poumons excite un son en passant avec contrainte par le larynx. Ce son est reçu du gosier dans la bouche, où il est modifié en différentes manières par les différentes positions du lieu qui le reçoit et par le mouvement de la langue qui le pousse contre les parties de la bouche. Chaque son a été marqué par une lettre. Les lettres composent les mots, de sorte que l'on pourrait faire parler une machine si ayant remarqué la disposition particulière des signes de la voix qui est nécessaire pour former chaque lettre, on faisait autant de canaux qu'il y a de lettres, et qu'on leur donnât ces dispositions".

DE ce syncrétisme fondamental découlent les erreurs de perspective relevées dans toutes les tentatives de l'époque pour décrire l'oral, car celles-ci procèdent par un simple décalque de l'écrit.

1) Dès que ces "grammairiens" désirent entrer dans l'analyse précise du système phonique, ceux-ci tels LAMY ou REGNIER-DESMARAIS passent en revue la prononciation des lettres de l'alphabet et l'explication des variations de prononciation de ces lettres par la présence d'un contexte graphique différent selon la formule de REGNIER-DESMARAIS Grammaire française 1ère édition 1706 p. 71, "les lettres par rapport à la prononciation qui résulte de leurs différentes combinaisons". Ce recours à la distribution graphique fausse complètement le rapport phonie-graphie.

- LAMY, par exemple, induit en erreur par l'existence de trois lettres, définit une articulation différente pour "c", "k", et "qu" alors qu'il s'agit du même phonème

cf. Chapitre 4 du livre III "Comment se forment les consonnes "

" C : en prononçant c, la langue se replie en dedans et porte la voix contre le palais, où elle s'arrête, ce qui l'oblige à la pousser avec force. Les lèvres sont étendues, et aussi elles ne s'ouvrent que médiocrement"

K : (...) le k ne diffère guère du c que par une aspiration.

Q : le q est proprement une lettre double qui a la force du c et de l' "u voyelle ".

- l'étude de REGNIER-DESMARAIS est représentative du distributionnalisme superficiel traitant la succession e + t ("petit") en parallèle avec e = n "vente"

" le "e" ne reçoit aucune altération devant le "b", dans une même syllabe ni devant quelque consonne que ce soit, hormis devant l' "m" et devant l'"n" avec lesquelles il prend souvent la prononciation qui le fait entendre dans le mot d'"an".

Cela nous fait d'ailleurs penser aux séries du type :
"eb", "ec", "ep", "el", "em", "en", rencontrées dans les
manuels. Le principe de cette description est que la
"lettre-son" reçoit une "altération" de sa prononciation
par celle qui suit. C'est ainsi que les gens de l'époque ont
l'impression que o + i fait /wɛ/ parce qu'on traite les
graphèmes complexes comme d'autres suites graphiques.

"Ainsi le "n" qui suit "a" dans "an" "altère"
la prononciation de cette voyelle "a". Ainsi le
"h" jointe au "c" aide tantôt à amollir la
prononciation du "c" devant quelques voyelles
et tantôt à la mouiller devant d'autres".

Comme postulat des combinaisons évoquées il y a l'idée erronée
que l'articulation du digramme est une combinaison des deux
articulations de ses composantes ; que la prononciation
spécifique des lettres juxtaposées donnerait pour résultat
la prononciation de l'assemblage des deux lettres dans des
cas comme "an", "ch", "in", "oi"...

En plus de la confusion extrême entre visuel et
auditif, cette méconnaissance du graphème double, au profit
de la simple observation de l'environnement immédiat de la
lettre, évoque les travers que nous avons décrits dans les
méthodes synthétiques avec en particulier la même dissociation
des graphèmes : par exemple "du son de l' a devant *i" avec
pour exemple "ain", "ail", alors que "in" et "il" constituent
la même unité orthographique

p.68 "l'i et l'o ne se joignent ensemble dans une
même syllabe pour former une diphtangue que dans
les pluriels de quelques temps des verbes, comme
nous étions, nous aurions, nous eussions".

Autres exemples révélateurs :

" du son de l'e devant "i" : "plein" - cf. a et ain,
et surtout " du son de l'e devant "o" : "logeons".

D'abord "o" et "n" sont abusivement dissociés (cf. "a" et
"ain") mais aussi "e" n'est pas perçu comme élément du
digramme "ge".

2) Le décompte des phonèmes reproduit à peu de choses près la liste des lettres de l'alphabet. La Grammaire de Port Royal évoque les voyelles avec la même erreur de base que, plus de 200 ans après, les méthodes synthétiques de lecture

Méthode Aline et René p. 8 - 2e livret -

Les voyelles sont :

a, e, i, o, u, y

Grammaire de Port Royal p. 249 édition 1809 :

" comme la bouche est l'organe qui les forme (les sons) on a vu qu'il y en avait de si simples qu'ils n'avaient besoin que de sa seule ouverture pour se faire entendre et pour former une voix distincte, d'où vient qu'on les a appelés voyelles. L'on compte d'ordinaire cinq de ces voyelles "a", "e", "i", "o", "u".

LAMY (3e édition 1689 de L'art de parler - livre 3) dans son chapitre 1 où il "traite de la partie matérielle de la parole, c'est-à-dire, des sons dont les paroles sont composées " expose cette idée fautive avec plus de précision et d'insistance encore p. 118

" les lettres sont distinguées en voyelles ou consonnes. Quelques uns remarquent que le son des voyelles se fait par le seul mouvement de la racine de la langue. D'autres prétendent que ce son est formé par les différentes ouvertures de la bouche. Ces voyelles sont A, E, I, O, U p. 119. Voilà les simples consonnes qui sont douze en nombre, comme je pense B, C, D, F, G, L, M, N, P, R, S, T. On pourra néanmoins ajouter à ces sons I et V, lorsqu'on prononce ces deux lettres comme des consonnes".

COSTADAU (Traité historique et critique des principaux signes dont nous nous servons pour manifester nos pensées 1717)

est l'exemple d'un homme érudit dont la culture linguistique et sémiologique l'amène à se poser le problème à propos de la langue hébraïque, mais qui ne parvient pas à le résoudre, prisonnier qu'il est lui aussi de cette confusion régnante. Puisqu'il n'y a pas de voyelle, il en déduit que la langue est sans voyelle, or il sait que c'est impossible.

Cette réflexion aboutit à cet échantillon de raisonnement des plus embarrassés :

Chapitre 5 intitulé : " Si les Juifs autrefois ont eu des voyelles, si maintenant ils n'en ont point (...) "

"Il apparaît d'abord que cette demande est inutile, parce qu'il semble qu'une langue ne peut point se passer de voyelles, les voyelles étant nécessaires pour déterminer la prononciation que les consonnes ne sauraient déterminer toutes seules. Cependant, il est sûr que dans l'alphabet hébraïque, toutes ces lettres sont des consonnes et qu'aucune n'y est à présent voyelle; ainsi ceux là se trompent très assurément qui croient que dans le langage hébreu il y a des voyelles comme dans les autres ".

Mais le passage le plus flagrant de cette description de l'oral en fonction des éléments graphiques, c'est encore COSTADAU qui nous le propose avec une théorie d'explication des inflexions de la voix en fonction des accents "aigu", "grave", et "circonflexe ", ce qui est déjà sujet à réserves, mais de plus qui prétend faire un rapport entre le sens d'orientation du diacritique (notation graphique arbitraire) et ce qu'il appelle "l'élévation de la syllabe" (considération du domaine phonique) "

Tome 2 chapitre 20. Comme les langues ont leurs ponctuations, elles ont aussi leurs accents, c'est-à-dire certaines petites notes qui servent à marquer les tons et les inflexions de la voix. Il n'y en a que trois sortes, parce qu'il n'y a que trois différences d'inflexions dans la voix. On les appelle l'aigu, le grave et le circonflexe. Le premier relève un peu la syllabe et fait qu'elle se fasse sentir, comme la dernière syllabe de ce mot, santé. Il se marque par une ligne qui va de la droite à la gauche ('). Le second se marque au contraire de la gauche vers la droite (\) et au lieu d'élever la syllabe, il l'abaisse comme dans celle-ci : là. Le troisième de l'un et de l'autre et, par conséquent, il servira tout à la fois à élever et à abaisser la syllabe : on le marque ainsi (^) comme dans ce mot, extrême.



Cette confusion entre phonie et graphie dans les études sur la langue des 17^e et 18^e siècles et dans l'institution scolaire pour les années 1970-1979 va se dissiper peu à peu, grâce à la découverte du domaine sonore du langage. Au 19^e siècle, les travaux phonétiques de l'Abbé ROUSSELOT ont été déterminants pour donner existence à une science spécifique du langage dans son aspect articulatoire et acoustique qui fit naître la conscience d'une différence entre orthographe et notation phonétique. Nous pouvons relever l'évolution de la pensée du 18^e siècle par une lente maturation d'un système phonologique distinct des lettres de l'alphabet.

C'est tout d'abord la grammaire générale et raisonnée de Port Royal qui ne se satisfait pas tout à fait des cinq voyelles A, E, I, O, U

" l'on compte d'ordinaire cinq de ces voyelles a, e, i, o, u, mais (...) il semble qu'à consulter la différence, selon les diverses ouvertures de la bouche, on aurait pu encore ajouter quatre ou cinq voyelles aux cinq précédentes, car l'"e" ouvert et l'"e" ferm" sont deux sons assez différents pour former deux différentes voyelles, comme "mère", "abymer", comme le premier et le dernier "e" dans "netteté", dans "serré" etc..." Et de même, l'"o" ouvert et l'"o" fermé, "côte" et "cotte", "hôte" et "hotte" (...) De plus l'"u" prononcé "ou", comme faisaient

les latins et comme font encore les Italiens et les Espagnols, a un son très différent de l'"u" comme le prononçaient les grecs et comme prononcent les français (...)
"Eu", comme il est dans "feu", "peu", fait encore un son simple, quoique nous l'écrivons avec deux voyelles ".

Le système phonologique se distingue donc du simple alphabet par ce complément de voyelles-phonèmes : O/ε e/ε Y/U ~~ø~~
REGNIER-DESMARAIS, malgré les critiques que nous lui avons faites plus haut, a l'avantage de proposer la distinction essentielle

" des lettres comme caractères" opposés à
"des lettres par rapport à la prononciation"
(Grammaire Française 1706 p.3 "des lettres en général ")

et il relève "au nombre des voyelles ", les phonèmes / ø /, /U/, /e/, /ε/ et, fait notoire, les voyelles nasales, arguant du bon principe de prise de distance par rapport à la graphie

" mais encore qu'on dit être accoutumé de réduire à un petit nombre toutes les voyelles de notre langue, il est constant qu'à juger les choses par leur propre nature, nous avons encore plusieurs autres voyelles qui ne sont pas moins simples pour le son, non obstant l'usage d'en marquer quelques unes par des caractères doubles ".

Mais celui qui contribuera le mieux à clarifier les choses, c'est l'Abbé DANGEAU (Opuscules sur la langue française - Essais de grammaire 1754). Dans deux discours magistraux, l'un sur les voyelles et l'autre sur les consonnes, il reprend la distinction de REGNIER-DESMARAIS en la précisant solennellement p.7).

" pour le mot lettre, on entend quelquefois le son quelquefois le caractère qui sert à exprimer le son (...) Examinons les caractères dont on se sert pour marquer les sons. Mais, je vous prie, ayez grand soin de ne pas confondre l'une de ces significations avec l'autre et souvenez-vous bien que, dans ce que je vais vous dire, c'est des sons que j'entends parler et non pas des caractères ".

Par quatre fois, DANGEAU reprendra cette mise en garde :

- à propos de "ces sons simples qu'on appelle voyelles

" Souvenez-vous que ce n'est pas des caractères que je parle ".

- à propos de "EU" et "OU"

" Ceux qui ne se souviennent pas que c'est uniquement des sons que je parle ici, ne manqueront pas de me dire que "EU" et "OU" sont des diphtongues puisqu'on les écrit avec deux lettres, mais je les prie d'examiner la prononciation et non l'écriture ".

- à propos de "AI" p. 36

" Je dirai la même chose de l'"a" et de l'"i" dans la 1^{ère} syllabe du mot "maison". Au regard de l'écriture c'est une diphtongue puisqu'il y a deux caractères; à regarder la prononciation, c'est une voyelle simple, car ce n'est qu'un "e" ouvert ".

- à propos de "CH" p. 44

Cette instance prouve la résistance de son époque à être convaincue de la dichotomie système phonologique/ système graphique. L'exemple des voyelles nasales et de "CH" nous permet de comparer les deux types d'approches : l'ancien, évoqué par REGNIER-DESMARAIS et la combinatoire de lettres dont le principe se perpétue dans les méthodes scolaires jusqu'à nos jours et le nouveau par l'Abbé DANGEAU promoteur de l'analyse phonologique.

REGNIER-DESMARAIS : pour cet auteur, la prononciation de "an" est représentée comme une "altération" de la prononciation de "a" due à la présence de la lettre "n", malgré sa prise de distance par rapport à cette optique qu'il juge comme traditionnelle; de même pour "CH" qui rentre dans l'éventail des prononciations possibles de "c".

" (p.11) Pour en revenir à ce qui regarde les autres prononciations de l'"a", le son qu'il produit, étant joint dans une même syllabe, soit avec une "n", soit avec une "m", suivie d'un "b", d'un "p" (...) semble encore une prononciation différente de la prononciation longue et brève dont on vient de parler, mais comme au fond cette prononciation, ainsi qu'il a déjà été dit, n'est proprement que le son d'une voyelle sourde, on ne la compte ici pour une troisième manière de prononcer l'"a" qu'afin de se conformer en cela à l'usage reçu par le public, accoutumé à se faire une idée de ce son comme composé d'une voyelle et d'une consonne".

"p.15-16) le "c" est une des consonnes qui a le plus de différentes prononciations dans la composition des mots français. Les principales peuvent réduire à trois, qui sont comprises dans ces mots, car, ce chant (...) dans le troisième il rend avec l'aspiration du "h" un certain son mouillé et obtus qui tient du "g" mis devant "e" ou "i"...."

DANGEAU désire mettre un terme à ces confusions :

"(p.15) je prétends que le son qui s'exprime par "an" dans la première syllabe des mots "danse", "danger" est une voyelle simple, et toute différente de l'"a" tel qu'il se fait apparaître dans la première syllabe de "paraître".

"(p.17) ces cinq voyelles sourdes ou esclaves (nasales) s'expriment en français avec des "n", mais il est clair que l'on a nulle part à leur prononciation".

DANGEAU utilise une bonne dizaine de pages pour étayer sa démonstration (p.15 à 32) afin de prouver qu'il s'agit bien là de sons simples; on ne peut mieux sentir combien sa conviction était bien loin d'être partagée par tous.

Pour le second discours qui traite des consonnes, il rangera "ch" dans la catégorie des consonnes difficiles avec "z", "s", "j", en précisant une fois de plus que " le son que j'ai exprimé par "ch" (...) est un son aussi simple que les autres et une véritable consonne simple, quoiqu'en français on l'écrive avec deux caractères ".

DANGEAU marque incontestablement une étape dans la réflexion phonologique et orthographique : c'est lui qui aurait dû contribuer à mettre un terme à l'étude de l'oral calqué sur l'écrit à partir du catalogue des lettres de l'alphabet, c'est lui qui jette les bases d'une perspective "phonogrammique" de l'orthographe (au sens que Nina CATACH donne à cet adjectif) et met en place d'une manière rigoureuse le rapport phonie/graphie en posant le problème.

"(p.6) Je prétends qu'il y a dans la langue française 34 sons simples et pour les exprimer nous n'avons dans notre alphabet que 22 caractères et de ces 22 caractères il y en a d'inutiles, comme le "q" et d'autres qui servent à exprimer deux lettres, à savoir l'"x" et l'"y" qui sont plutôt des abréviations que des lettres et ainsi il reste fort peu de caractères simples pour exprimer tous les sons dont j'ai à parler ".

La partie orthographique (p.69 chapitre II " De quels caractères on se sert dans l'orthographe ordinaire pour signifier les sons véritablement voyelles ") présente d'une manière très moderne les différents graphèmes du son / ϵ /. On appréciera la maîtrise et la clarté remarquables de l'analyse :

"(p.72) Le son de "è" ouvert s'exprime dans l'écriture

1) par un "è" et pour le distinguer d'avec l'"è" fermé dont nous venons de parler, quelques gens ont soin de marquer l'"è" ouvert par un accent qu'on appelle accent grave.

Par là, on distingue le son du mot "prés" qui signifie des prairies, du mot "près", préposition, qui signifie proche, dans le voisinage. On prétend qu'il n'est pas nécessaire de marquer d'un accent grave l'"e" qui est devant deux consonnes, comme dans "peste", "ferme", parce que en ce cas là, il a toujours le son d'"è" ouvert.

Cependant il y a quelques occasions où un "e" suivi de deux consonnes n'est pas un "è" ouvert mais un "e" féminin (= muet) comme dans les mots "retraite", "retranchement", "degré", "dessous", "dessus", "ressort" et en quelques personnes des verbes, par exemple, "ils marchent", "ils fixent".

2) Le même son d'"è" ouvert s'exprime aussi quelquefois par "ai", comme dans "maison"

3) Quelquefois par "ei", comme dans "reine", "peine" (...)

Hélas il faudra attendre plus de deux siècles pour que la relation phonème-graphème soit aussi claire dans l'esprit des pédagogues....



Dans la recherche linguistique, comme nous l'avons vu, c'est l'étude spécifique de l'oral qui permet de dissiper la confusion des deux ordres, phoniques et graphiques. Dans l'institution scolaire la pédagogie suivit ce même processus dans les années 1970; avec le rapport de la Commission Rouchette et les Instructions sur l'Enseignement du Français à l'Ecole Elémentaire de décembre 1972 qui consacrerent l'entrée de l'oral comme objet d'enseignement dans les Instructions Officielles.

Avant cette date, l'évocation de l'oral se limitait aux "exercices d'élocution" des Instructions de 1923 et de 1938 dont la référence et le point de départ était l'écrit :

" Apprendre à écrire, comme apprendre à parler, c'est apprendre à penser. La méthode par laquelle l'enfant apprend à exprimer sa pensée par écrit ne diffère pas de celle par laquelle il apprend à parler. Et cette méthode consiste à diriger intelligemment la pratique, de façon à créer des habitudes et des automatismes. Et c'est pourquoi il est utile de rattacher, le plus souvent possible, les exercices de rédaction aux exercices de lecture; par la lecture, les enfants s'exercent à comprendre la langue écrite, par la rédaction ils s'exercent à écrire et à s'exprimer à leur tour."

Les Instructions de 1972 rompent avec ce processus pédagogique et affirment la priorité de l'étude de l'oral.

"(p.6 et 7) Apprendre à lire et à écrire : tel est, selon une définition généralement reçue, l'objectif de l'enseignement du français à l'école. Mais la formule était évidemment trop sommaire. Il est remarquable qu'elle s'applique

seulement à la langue écrite. Est-ce parce que l'enfant "sait déjà parler" quand il entre en classe ?

Vraisemblablement, mais les ressources de langage dont il dispose alors sont encore très limitées. Nous admettons donc que l'un des objectifs premiers de l'enseignement du français à l'école élémentaire est d'aider les élèves à se rendre progressivement capables de former et d'exprimer oralement une pensée qui s'affirme et s'affine".

Cette existence reconnue à l'étude de l'oral et cette priorité chronologique qui lui est conférée dans la pédagogie élémentaire, en un mot cette pénétration en force de l'oral dans le monde de l'écrit a bouleversé les points de vue pour permettre peu à peu l'entrée de la conscience phonologique à l'école, (comme je l'ai montré au chapitre I p. 16^u9) et la structuration du rapport phonie/graphie. L'évolution n'est pas encore achevée en 1979 : cette décennie 70-80 sera celle du passage de la "Statilégie" à un apprentissage du système graphique fondé sur la connaissance par l'enfant du système phonologique de sa langue.

Nous avons voulu montrer qu'au 20^e siècle les méthodes synthétiques continuaient bel et bien en 1979, la "Statilégie" ou méthode lafforienne publiée en 1828, célébrée comme "une des plus belles déductions de l'esprit humain " et qui connut une grande fortune. Elle consiste à faire reconnaître aux enfants les lettres, toutes les lettres, puis toutes les syllabes obtenues par l'assemblage de lettres de toutes les manières possibles, y compris même celles que le français n'utilise pas. Puis l'étude de la syllabe dûment accomplie, à s'installer dans l'étude des mots isolés, avant de les laisser enfin assembler les mots en phrases.

Cette combinatoire formelle, par le montage d'assemblages appelés syllabes n'est point actuellement morte et nous avons pu vérifier que cette technique d'association de lettres fascinait les enseignants comme elle fascinait les grammairiens du 18^e siècle.

LAMY et COSTADAU se sont livrés à des calculs qui ont la naïveté des syllabaires de l'école de Jules Ferry.

LAMY (La rhétorique ou l'art de parler) - réédition de 1757 :

" Je parlerai des lettres et de leur nombre plus exactement que je ne le fais ici; cependant, je remarquerai en passant que quoique le nombre des lettres soit petit, elles suffisent néanmoins pour composer les termes, je ne dis pas seulement des langues qui se parlent aujourd'hui dans tout le monde; mais de celle qui ont été vivantes et de celles qui pourront naître dans la suite des siècles. Car quand, il n'y aurait que vingt quatre lettres différentes, l'on peut démontrer qu'en les combinant en toutes les manières possibles, l'on peut premièrement faire cinq cent septante six mots de deux lettres, qu'en prenant ces vingt quatre lettres trois à trois, l'on peut faire un nombre de mots de trois lettres, qui sera vingt quatre fois plus grand; c'est-à-dire $13\ 824$ et qu'en les prenant quatre à quatre, cinq à cinq, six à six, le nombre des mots de cinq lettres sera vingt quatre fois plus grand que celui de quatre : celui des mots de six lettres sera vingt quatre fois plus grand que celui de quatre : celui des mots de six lettres sera vingt quatre fois plus grand que celui des mots de cinq lettres.

Ainsi le nombre des mots de six, de sept, de huit lettres, et des autres suivants augmente dans la même proportion, ce qui si loin que l'imagination se confond, et qu'elle ne peut comprendre ce nombre prodigieux de différents mots que l'on peut faire de la combinaison de vingt quatre lettres. Il est vrai que l'on ne pourrait pas se servir de tous ces mots, parce qu'il y en aurait plusieurs qui ne pourraient pas se prononcer distinctement et facilement; mais enfin le nombre de ceux dont on pourrait se servir, est presque infini et nous donne sujet d'admirer la sagesse de Dieu qui ayant donné l'usage de la parole aux hommes, pour exprimer leurs différentes pensées, a voulu que la fécondité de la parole réponde à celle de leur esprit."

COSTADAU (Traité historique et critique des signes - 1717)

" Quelques auteurs se sont appliqués à faire toutes les combinaisons possibles des lettres, et après cette application gênante, sans doute, ils ont trouvé que dans les 2^4 lettres de l'alphabet, il peut y avoir autant de combinaisons qu'en montre la table suivante.

1	1
2	2
3	6
4	24
5	120
6	720
7	5040
8	40320
9	362880
10	3628800
11	39916800
12	479001600
13	6227020800
14	87782912000
15	130767436800
16	20922789888000
17	355687428096000
18	6402373705728000
19	121645100408832000
20	2432902008176640000
21	51090942171709440000
22	112400072777607680000
23	25852016738884976640000
24	620448401733239439360000

Que ce calcul soit juste ou non, ce que nous ne nous vanterions pas de vérifier, il est sûr du moins que les différentes combinaisons que l'on peut faire de ces caractères, peuvent aller, pour ainsi parler jusqu'à l'infini."

Sans aller jusqu'à la position de ce pasteur suisse qui notait en 1841 " Qu'il est besoin de 2040 syllabes et 4458 mots avant de mettre l'enfant à une seule phrase ". (cité par DOTRENS et MARGAIRAZ - L'apprentissage de la lecture par la méthode globale - Delachaux et Niestlé), les méthodes synthétiques et analytiques de ces quarante dernières années, qui

figurent dans notre étude, utilisent à l'envi des "syllabes" en grand nombre, associations artificielles et confuses qu'elles construisent à partir de la lettre, unité graphique reconnue inexacte en 1979. Comme nous avons essayé de les présenter, ces méthodes sont issues d'un autre monde, d'une conception de la linguistique qui n'avait pas encore fait sa place à l'étude de la langue orale, et, partant, d'une conception de l'apprentissage de la lecture dépourvue d'une philosophie cohérente du système graphique français. Apprendre à lire avec ces méthodes, c'est peut-être amener l'enfant à lire, - nous ne désirons pas discuter sur ce point, pourtant discutable lui aussi,

- mais à nos yeux ce n'est pas donner à l'enfant les éléments pour se bâtir rapidement et solidement les rudiments de base de l'orthographe.

Si l'élève parvient tout de même au cycle élémentaire à s'organiser des séries analogiques au niveau phonographique, c'est dans la mesure où il aura réussi à oublier les mécanismes et les schémas enseignés par son CP !

S'il n'y parvient pas, si au CM, voire en 4^e au collège, s'il produit encore des erreurs mettant en cause le fonctionnement phonographique, nous formulons l'hypothèse que les méthodes synthétiques de lecture au CP sont pour quelque-chose dans ce dysfonctionnement de la relation phonème-graphème, par une mauvaise mise en place de celle-ci dès le départ de la scolarité.

