

UNIVERSITÉ DE LYON II

**CINQUANTE ANS
DE MÉTHODES DE LECTURE
AU COURS PRÉPARATOIRE
(de 1930 à nos jours)
orthographe – langue – idéologie**

S.C. DOCUMENTATION LYON 2



0377385391

T H È S E

présentée pour obtenir

le titre de DOCTEUR d'ÉTAT

en : LETTRES ET SCIENCES HUMAINES

par

Gérard BASTIEN

Directeur de Thèse : **Michel LE GUERN**

mars 1986

Table des Matières

Avant-propos p. 3

INTRODUCTION p. 5



Les Belles Images (p. 53)

Première partie

MÉTHODES DE LECTURE AU CP

ET ORTHOGRAPHE

Chapitre I ÉVOLUTION DES THÉORIES EN MATIÈRE DE LECTURE ET D'ORTHOGRAPHE

I_1 Y a-t-il de l'orthographe au CP ? p. 19

I_2 Changements de conceptions dans l'apprentissage de la lecture

Première grande époque (de 1930 à 1970) p. 26

Deuxième époque (de 1970 à 1980) p. 26

Troisième époque (à compter de 1980) p. 30

I_3 Les nouvelles théories sur l'orthographe au carrefour du développement de la linguistique et de l'évolution de la lecture p. 38

a) L'histoire même de l'orthographe p. 39

b) Evolution de la nature de l'acte de lire p. 39

Etude de l'orthographe comme un système p. 42

Chapitre II LES MÉTHODES COMBINANT LES LETTRES

II_1 Les confusions de la terminologie p. 51

① Le phonème p. 56

② Le graphème p. 60

II_2 La lettre p. 68

Lettre ou son ? le "i" p. 69

le "e" p. 70

II_3 La lettre-son

① Première contradiction lettre/son p. 77

② Deuxième pierre d'achoppement : le "h" p. 79

3	Troisième écueil : la polygraphie spécifique au français	p. 83
	L'équivalence entre graphèmes	
	a) Le lien entre les graphèmes de base d'un même archigraphème n'est pas mis en place dès le départ	p. 85
	b) Pourtant les méthodes traitent ce phénomène à leur manière	p. 88
	i) Les récapitulatifs de graphèmes présentés comme équivalents	p. 90
	ii) le non-emploi de l'API et les problèmes d'évocation de la prononciation des graphèmes ou suites graphiques équivoques	p. 91
	Complaisance à évoquer les sous-graphèmes et problème de la fréquence des allographes	p. 93
	a) Dans la progression générale adoptée dans le manuel	p. 94
	b) Dans l'absence de moyens permettant de saisir nettement les disparités de fréquence des graphèmes de base	p. 94
	c) La présence injustifiée au CP de sous-graphèmes en abondance	p. 96
II	4 La syllabe	p. 99
①	Problèmes au niveau phonique	p. 103
②	Problèmes au niveau graphique	p. 104
	a) Suite graphique formée de deux lettres C + V	p. 104
	b) Syllabaire constitué au mépris des lois de position	p. 104
	c) Suite graphique n'englobant pas les lettres muettes	p. 105
	d) le découpage en syllabes et les consonnes doubles	p. 109
	La syllabe inverse	p. 110
	Conclusion sur la syllabe	p. 113
II	5 Méconnaissance du domaine phonique	
	Lois phonétiques régissant le fonctionnement des variantes des archi-phonèmes /A/, /E/, /O/ et /OE/	p. 117
	Règles phonétiques régissant le phénomène d'ouverture/fermeture des phonèmes vocaliques	p. 118
	L'opposition e/ε et orthographe	p. 122
	Le graphème "un"	p. 124
	Conclusion sur le traitement du domaine phonique	p. 126

Chapitre III LES MÉTHODES FONDÉES SUR LA RELATION PHONIE-GRAPHIE p. 129

III 1 Une volonté croissante de traiter le domaine phonique

① La transcription du son est distinguée de la graphie p. 130

② Progression par phonèmes p. 131

Critique de l'ordre de fréquence décroissant

a) Raisons de rigueur phonologique p. 132

b) Raisons phonétiques p. 134

c) Raisons phonographiques p. 134

③ Abandon de l'ancienne syllabe, justification de la "vraie" syllabe p. 136

④ Mais finalement toujours la même méconnaissance du domaine phonique
(ou presque) p. 139

Le rendement fonctionnel des oppositions p. 140

Les variantes régionales et/ou socio-culturelles p. 143

Un exemple : la prononciation de la région d'Hayange p. 150

III 2 Obésité du code phonographique p. 152

① Petits tours d'essais p. 153

② Une machine qui s'emballie p. 156

③ Une machine qui se dérègle, tourne à vide p. 159

④ Vers un dégonflement ? p. 163

III 3 Les "mécanismes de lecture" p. 166

a) Quête d'un mécanisme général qui transcende les mots p. 168

b) Gymnastique verbale et intellectuelle préalable au lire p. 172

Deuxième partieMÉTHODES DE LECTURE AU CP ET LA LANGUE p. 175Chapitre IV LE VOCABULAIRE p. 177

IV 1 Les arcanes explicatifs du volume lexical variable : deux facteurs principaux

① Premier facteur p. 178

a) Le mot binaire p. 180

b) Mot prétexte à utilisation de "syllabes" p. 181

c) La répétition réduit les occurrences de mots nouveaux p. 183

Raisons expliquant que se soit développé le volume du vocabulaire à partir de 1960 p. 191

② Deuxième facteur : vie quotidienne/domaine spécifique p. 201

Trois domaines spécifiques	
. les animaux	p. 202
. les fleurs	p. 203
. les termes géographiques	p. 204
IV 2 La tyrannie du son	
① Des vocalises au Volapük	p. 208
② Tempête dans une flaqué d'eau	p. 211
③ Méfiance pour la perception et la reconnaissance globales du mot	p. 216
Conséquences	
a) atrophie de la perspective globale	p. 217
b) déformations dans les acquisitions globales	p. 221
④ Les onomatopées et les interjections	p. 225
IV 3 L'enfant, les mots et les choses	
Le voyage	p. 236
① Nommer le monde à l'enfant	p. 238
a) vocabulaire fondamental ?	p. 243
b) vocabulaire concret	p. 244
Inventaire du monde, prétexte à nomenclatures	p. 250
La fonction référentielle du mot est hypertrophiée	p. 254
Non-recours au contexte	p. 255
Conclusion	p. 257
② Montrer le monde à l'enfant	p. 258
L'attirail déictique	p. 258
L'enfant devant la vitrine du monde :	p. 262
Activités propices à la boulimie visuelle	
a) l'excursion	p. 265
b) de la cueillette des yeux à la véritable cueillette	p. 270
Angoisse de l'exhaustivité	p. 273
Angoisse de la disparition	p. 275
Monopole de la vision	p. 276
. De la réciprocité au narcissisme	p. 281
. Dialectique de l'apparition/disparition	p. 282
. Dialectique de l'être et du paraître	p. 283
Lecture et voyage	p. 287

③ Donner le monde à l'enfant	p. 289
Rôles de la mère et du père	p. 289
La distribution	p. 291
La fraternité, la charité	p. 295
Le don de l'enfant	p. 297
Le don, symbole de l'intercommunication	p. 299
Manger, nourrir	p. 300
Le rapport de l'enfant à la nourriture	p. 302
La maladie	p. 308
L'ambiguïté de cette alimentation débridée	p. 309
Liens entre le mode d'alimentation et la conception de la pédagogie	p. 310
<u>Chapitre V SYNTAXE ET TEXTE</u>	
V 1 Une langue sans pouvoir formateur	p. 315
① Une syntaxe simplette	p. 316
a) Paralysie de l'axe paradigmaticque	p. 317
b) Paralysie de l'axe syntagmaticque	p. 319
c) Atrophie du texte	p. 321
② Confusion entre syntaxe de l'oral et syntaxe de l'écrit	
1ère conception (jusqu'en 1960)	p. 326
2ème conception (jusqu'en 1977)	p. 327
3ème conception (entre 1970 et 1977)	p. 328
4ème conception (années 80)	p. 330
③ Reconsidération de la place de l'écriture	p. 333
Hème de l'acte d'écrire	p. 335
a) Un décor de lignes et de cercles	p. 344
b) Un turbulent ballet, métaphore pédalée et dansée de l'acte d'écrire	p. 346
V 2 Un texte sans pouvoir informateur	p. 352
① La forme du texte	p. 353
a) Dans sa syntaxe, b) la brièveté des phrases	p. 353
c) L'aspect spatio-visuel du texte	p. 354
② Le contenu des textes	
a) Contenus voulus plus proches de la psychologie enfantine	p. 356

b) Une réflexion rhétorique tendant à essayer de rapprocher la méthode du récit romanesque	p. 358
V 3 Conceptions de la langue, fonctions du langage	p. 363
Le rationalisme, le pédagogisme	
Le scientisme	p. 364
① De la codification de la langue à la codification de la pensée	p. 365
② Quand les auteurs de manuels laissent le langage sombrer dans un trou noir...	p. 367

Troisième partie

Sous les mots : L'IDÉOLOGIE DES MANUELS	p. 373
<u>Chapitre VI CONCEPTION DE L'ENFANT ET DE SON ÉDUCATION :</u> DE L'ENFANT PARFAIT À L'ENFANT-NÉANT	
VI 1 La représentation consciente des auteurs : l'enfant- modèle	
① Valeurs morales présentées	p. 375
Politesse	p. 378
Obéissance	p. 380
Travail	p. 382
Modération	p. 384
Soin, propreté, ordre	p. 388
Bonté, générosité	p. 391
L'enfant sage	p. 392
② Quelle éducation morale ?	p. 395
a) L'ancienne cohérence	
Guider - les préceptes	p. 400
- les modèles	p. 403
Dresser	p. 410
L'image	p. 415
b) Le présent à la recherche d'un équilibre	p. 418
VI 2 La représentation inconsciente des auteurs : l'enfant-néant	
① Absorption/régurgitation	p. 426

a) L'enfant-éponge	p. 426
b) L'enfant-miroir	p. 428
L'imitation, le théâtre des petits personnages	p. 430
② L'enfant-néant : le pantin	p. 449
a) Un comportement d'automate	p. 450
b) Le langage : une gesticulation linguistique	p. 452
c) Le clown	p. 454
d) La subjectivité de l'enfant-chose	p. 460
③ Problèmes psycho-pédagogiques posés par cette conception de l'enfant-néant dans l'apprentissage de la langue écrite	
a) Processus d'acquisition de la langue écrite et rôle du sujet	p. 470
b) Processus d'acquisition de la langue écrite : un "conditionnement" quand même nécessaire ?	p. 472
c) Intellect/affectivité	p. 473
d) Où on retrouve la conception générale de l'enfant	p. 474

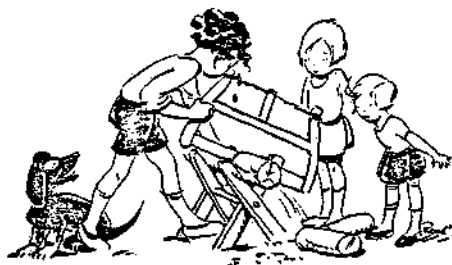
Chapitre VII CONCEPTION DU MONDE : LE MICROCOSME

VII 1 Vers le paradis terrestre

a) D'abord à travers un message déclaré	p. 479
b) A travers un message tacite	p. 483
① Le décor	
a) La France agraire	p. 485
b) Une Nature transposée, symbolique	p. 490
② Des bouts d'éternité	p. 492
③ Aspiration à un mythique état originel : à la source du monde	
- La forêt	p. 497
- le jardin	p. 499
a) La cohabitation avec les animaux	p. 500
b) Le pays de Cocagne	p. 501
c) Le Monde des plaisirs	p. 502
④ Le parcours initiatique	p. 508
a) Le dur labeur des hommes	p. 509
b) Une vie familiale quiète	p. 511

L'illumination	p. 512
VII 2 L'enfermement de l'enfant	p. 518
① Plaidoyers pour l'ouverture du microcosme	
a) Est-il encore possible en 1986 de dissimuler à l'enfant toutes les tristes réalités de notre monde ?	p. 522
b) Une personnalité peut-elle se former sans se confronter aux vicissitudes de la vie ?	p. 524
② Le martyr du petit personnage des manuels	p. 526
Les animaux prisonniers	p. 528
L'appel au voyage	p. 530
La cruauté des auteurs	
a) La chute	p. 534
b) Découverte d'un monde semblable au microcosme	p. 538
Les exutoires du petit personnage	p. 540
CONCLUSION	
① Méthodologie	p. 547
a) Le compromis de base	p. 547
b) Méfiance pour la science	p. 549
c) Le Montage des mécanismes de lecture	p. 553
d) Méthodes universelles	p. 553
② La sécurisation-simplification	p. 557
③ Un système complexe de symbolismes	p. 559
L'avenir des méthodes	p. 564
PETITE ANTHOLOGIE	
	p. 567
Liste des ABRÉVIATIONS	p. 613
BIBLIOGRAPHIE	
① Corpus des méthodes de lecture au CP utilisées	p. 615
② Ouvrages utilisés pour cette thèse	p. 619

Première Partie



Les Belles Images (p. 79)

MÉTHODES DE LECTURE AU CP ET ORTHOGRAPHE

Chapitre I : Evolution des théories en matière de lecture et d'orthographe.

Chapitre II : Les méthodes combinant les lettres (de 1930 à 1970, voire 1977).

Chapitre III : Les méthodes fondées sur la relation phonie-graphie : les méthodes "phonologisantes".
(de 1970 et notamment 1977 à 1984).



CHAPITRE I

EVOLUTION des THEORIES en MATIERE de LECTURE
et d'ORTHOGRAPHE

Y a-t-il de l'orthographe au CP ? Changements de conception dans l'apprentissage de la lecture. Les nouvelles théories sur l'orthographe au carrefour du développement de la linguistique et de l'évolution de la lecture.

I 1 . Y a-t-il de l'ORTHOGRAPHE au COURS PREPARATOIRE (CP) ?

Si l'on en croit la conception générale, le tissu des certitudes tenaces qui sous-tend la tradition d'enseignement du français on peut penser d'abord qu'on n'enseigne pas l'orthographe au CP. En effet "au cours préparatoire, l'enfant (...) apprend à lire (...). L'enseignement essentiel à cet âge, c'est la lecture ; le cours préparatoire est avant tout, un cours de lecture" (Instructions officielles de 1923 p. 6). Ces Instructions y insistent vraiment en précisant avec netteté que "l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe ne commencera désormais qu'au cours élémentaire" (Instructions Officielles de 1923 p. 12).

Jusqu'à nos jours dans le milieu enseignant on est resté un peu à cette conception d'une *orthographe-discipline d'enseigne-*

ment qui comprend

- des "exercices méthodiques" en liaison

. avec le vocabulaire

"permettant de fixer dans la mémoire la graphie correcte de ces mots" (M. LEBETTRE et L. VERNAY *Programmes et instructions commentés* p.175-176)

. avec la grammaire

"l'orthographe grammaticale exige la connaissance des règles. Cela c'est le rôle des leçons et exercices de grammaire" (LEBETTRE et VERNAY op. cit p. 176)

- "un exercice d'application" des règles acquises lors des exercices méthodiques : la dictée (LEBETTRE et VERNAY op. cit p. 176).

Comme le caractère abstrait des règles interdisait qu'on les apprit de manière explicite au CP, comme la tension psychologique d'une dictée était considérée comme trop exigeante pour des enfants de 6 ans, dans cette classe il ne demeurerait plus de l'orthographe, selon cette conception, qu'une "initiation" : à l'orthographe-vocabulaire par mémorisation de mots :

"au cours préparatoire, on se bornera à attirer l'attention des enfants, pendant la lecture, sur l'orthographe de certains mots ; on pourra d'ailleurs les leur faire copier, lorsqu'ils ne s'écrivent pas comme ils se prononcent, afin d'associer très étroitement dans les esprits leur représentation auditive : ce sera le plus sûr moyen de fixer dans la mémoire l'orthographe de ces mots difficiles" (I.O. 1923 p. 12).

C'est vraiment peu ! L'examen des tables des matières des manuels d'apprentissage de la lecture d'avant 1970 (voir chapitre II) montre pourtant que ceux-ci

"se fixent tous plus ou moins comme but l'apprentissage de l'orthographe comme si cela "allait de soi" ; comme si "apprendre à lire" était le corollaire obligé "d'apprendre à lire", ce qui est peut-être vrai (...) mais

ne saurait suffire.

Il semble - à la lecture des préfaces - qu'un bon apprentissage de l'orthographe découlerait automatiquement d'un bon apprentissage de la lecture. Mais, pourquoi et...comment ? On ne relève nulle part une quelconque analyse.

On ne peut s'empêcher de penser que les auteurs de manuels se fixent l'orthographe comme but puisque, de toute façon, c'est traditionnellement le but de l'enseignement du français à l'école élémentaire. Dans quelle mesure ne confond-on pas langue écrite et orthographe ?"

(Finalités, objectifs pratiques et outils des Pédagogies de la lecture/écriture au cours préparatoire, *Recherches pédagogiques* 1982 p. 160).

Cela à nos yeux constitue le deuxième lieu commun de la tradition, apparemment inverse du premier : *Il irait de soi qu'on apprend l'orthographe au CP.*

Or, nous verrons que le souci d'apprendre à lire n'implique pas forcément le soin de structurer l'orthographe, les méthodes d'avant 1970 (et même jusqu'en 1977 sauf *Le Sablier*) ne jugent pas utile d'organiser explicitement un apprentissage systématique de l'orthographe, et surtout implicitement (comme nous le montrerons, contrairement à leur postulat) elles ne jettent pas dans l'esprit de l'enfant les fondements d'une assise rigoureuse de l'orthographe. Jusqu'à cette date, il se manifeste une quasi-absence de la conscience de la nécessité spécifique d'un apprentissage du système graphique au CP, jusqu'à l'émergence de la notion de "graphème" marquant la fin de la confusion entre "lettre" et "son".

Il n'est qu'à observer même les Instructions Officielles de 1977, pourtant novatrices à de nombreux égards, qui considèrent toujours de manière sous-jacente que sont synonymes "orthographe" et enseignement explicite de l'orthographe,

par des exercices aux confins du vocabulaire et de la grammaire, entretenant donc l'oubli de structurer l'acquisition de l'orthographe au CP. Sous la rubrique "initiation orthographique" (I.O. 1977 pour le CP, p. 17), les instructions ne prévoient pratiquement que des objectifs en rapport avec la configuration globale des mots et avec leurs accords.

" - Le ~~procédure~~^{procédure} sans faute, sans la dictée, ou de mémoire, des mots et de courtes phrases préalablement étudiés et copiés (...)"

- orthographier correctement un certain nombre de mots très usuels (...)

- pratiquer les accords simples : par exemple le "s" du pluriel des noms et des adjectifs, le "e" du féminin, les terminaisons en "ont" des verbes à la troisième personne du pluriel, etc..."

Seule mention fugace du niveau 1 du système graphique, l'alinéa suivant ne rend même pas compte franchement et directement du code phonographique puisqu'il paraît rattacher l'erreur phonogrammique à une confusion dans la manipulation des lettres (I.O. 1977 pour le CP, p. 17 et 18)

" - Se relire pour déceler notamment les erreurs qu'on a pu commettre qui correspondent, par confusion ou interversion de lettres, à la transcription d'un son différent de celui qui convient."

C'est sous la rubrique "aspects phonologiques" qu'on trouvera évoqué un programme correspondant au niveau phonogrammique du système graphique

"des sons semblables, phonétiquement et graphiquement ; des graphies identiques correspondant à des sons différents, et vice-versa" (I.O. 1977 pour le CP, p. 17 et 18).

Cela est bien symptomatique des constats que nous pouvons faire dans les classes d'aujourd'hui, que ce soit dans le cahier-journal des instituteurs, que ce soit dans les progressions affichées aux murs des classes car nous remarquons

invariablement

. que l'appellation orthographe au CP ne recouvre que l'orthographe dite "d'usage" et "grammaticale"

. que les travaux de mise en place des relations entre phonèmes et graphèmes qui relèvent manifestement du domaine de l'orthographe, sont implicitement présentés comme extérieurs à celui-ci, intitulés "lecture" "apprentissage de la lecture" "étude des lettres" "étude des sons".

La seule exception dans ce concert que nous donne l'institution scolaire est constituée par la circulaire n° 77-208 du 14 juin 1977 "l'enseignement de l'orthographe dans les écoles et les collèges", premier texte officiel à envisager une progression dans la scolarité primaire et secondaire. Notamment l'étape numéro 1 (CP-CE1) est clairement précisée en termes d'objectifs spécifiques d'apprentissage du système à ses différents niveaux !

- 1) "correspondance entre code oral et écrit"
 - . "discriminations phonologiques"
 - . "appréhension des unités graphiques"
- 2) "correspondances phonographiques et graphies phonétiques"
 - . "rapports phonographiques fondamentaux (les constantes de la transcription des phonèmes ou de leur combinaisons"
 - . "irrégularités (...) dans la correspondance entre graphie et phonie"
- 3) "règles morphologiques à forte fréquence"

Enfin "l'apprentissage de la lecture" est présenté pour la première fois comme ce qu'il est réellement dans les CP : une mise en place du système graphique, presque exclusivement dans sa partie formée de phonogrammes.

Parce qu'elle était une exception, cette circulaire qui tranchait avec les habitudes de pensée, ne parvint pas à d'imposer au CP.

- D'abord il convient de s'interroger sur l'impact d'un texte officiel si pointu en matière de linguistique, sans un effort suffisant de formation des instituteurs aux conceptions actuelles de l'étude de la langue.

-Et puis l'enseignant de CP tend spontanément à s'informer sur les objectifs des différentes disciplines qui constituent l'enseignement au CP, il est moins naturel (hélas) que celui-ci recoure à une progression d'école par matière incluant son CP. Ceci explique que la perspective verticale (du CP au CM2) de la circulaire sur l'orthographe ait été escamotée au profit de la vision horizontale multidisciplinaire du livret "contenu de formation CP" paru à la même époque.

- Ce n'est pas un hasard si les lignes traitant de l'orthographe au CE2-CM1-CM2 eurent plus de portée, car elles s'enracinaient bien dans continuité de pensée, associant orthographe, grammaire et vocabulaire.

- Soyons honnête, les instituteurs dans leur majorité très peu rompus à la spécificité phonologique, confondant souvent lettre et son, comment pourraient-ils appliquer ces orientations dont ils ne comprennent souvent pas certains contenus ni la terminologie ?

Un exemple permettra de saisir le désarroi des instituteurs et pourquoi cette circulaire est restée lettre morte en ce qui concerne le CP. Comment s'y retrouver quand l'évocation des domaines phonique, phonographique et graphique utilise tout d'un coup des termes agressivement modernistes, peu sûrs quant à leur signification, appelant des synonymes (mais le lecteur ne sait pas forcément qu'ils le sont !) télescopant des paronymes, des polysémies...

a) domaine phonique :

- "phonie", "phonème", "phonologie", "son", alors que l'instituteur est habitué (à tort) à "son" et "phonétique", termes d'ailleurs utilisés dans le fascicule CP 1977.

- "discrimination phonologique (audition, prononciation)" quand on apprend aux instituteurs en stage de formation que la phonologie (oppositions) se distingue de la phonétique, notamment articulo-phonologique (prononciation !).

- "les unités graphiques correspondant aux articulations de la chaîne parlée." Qui ne va pas spontanément relier "articulations" à "parole", à "prononciation" ? alors que cela n'a rien à voir !.

- qui s'y retrouvera entre la "maîtrise de la langue orale", "l'éducation des perceptions auditives" et "l'éducation des coordinations auditivo-phonologiques" ?.

b) correspondance phonie-graphie

"correspondance graphie et phonie", "correspondance entre code oral et code écrit"

"correspondances phonographiques et grapho-phoniques."

c) et puis, en quelques lignes à peine, quel tourbillon entre "graphie", "unités graphiques" "combinaisons de lettres ou groupes de lettres" "graphismes des mots", "graphique", "orthographique", "lettre", ajoutons "graphème" qui est "dans l'air", et on se fait une idée de la véritable douche terminologique qui tombe sur l'instituteur, sous laquelle il lui est très difficile de se retrouver...

Si on considère l'orthographe non comme une matière scolaire caractérisée par des "règles" et "exercices" issus d'un manuel didactique, mais dans son sens premier, comme un fait de langue (écrite) il est indubitable que l'enfant apprend l'orthographe au CP.

Nous dirions même mieux, c'est au CP que les fondements essentiels du système graphique doivent se mettre en place.

L'opinion publique évoque une part de vérité quand elle accuse la méthode globale d'apprentissage de lecture d'être responsable des défaillances orthographiques des enfants. Certes il importe de préciser comme l'Association Française pour la Lecture que "ce qu'on appelle la méthode globale n'a jamais été appliquée" et que "condamner cette méthode revient à condamner un fantôme." (*Lire, c'est vraiment simple* p 128). Mais il n'en demeure pas moins que les méthodes d'apprentissage de la lecture, telles qu'elles ont cours encore actuellement dans les classes, ont sûrement une responsabilité dans les difficultés ultérieures des enfants en matière d'orthographe. Cette impression ne pourra manquer de ressortir à l'issue de l'étude de cette première partie.

Pour entrer dans cette recherche, l'angle de vue suivant s'offre donc à nous : discerner dans les méthodes de lecture les conceptions sous-jacentes de l'orthographe et les comparer.

Ainsi les méthodes de lecture, sans opérer pour l'instant de distinction dans les genres, se préoccupent-elles de l'orthographe ? Le montage des mécanismes de lecture rencontre-t-il les mécanismes du système graphique ? Autrement dit, ces méthodes se soucient-elles de cohérence en matière orthographique ? amènent-elles l'enfant à construire les fondements de la structuration de l'orthographe ?



Mais auparavant, pour situer les critères de notre analyse, il s'impose de dresser un tableau évolutif général des théories orthographiques, en parallèle avec les changements de conceptions dans l'apprentissage de la lecture. Bien sûr, des chevauchements de tendances qui cohabitent rendent flous les dates repères que nous avançons, d'autant plus encore que le décalage est considérable entre théorie et entrée de celle-ci dans la pratique quotidienne des classes.

I 2 CHANGEMENTS de CONCEPTIONS dans l'APPRENTISSAGE de la LECTURE.

Première grande époque : (de 1930 à 1970 environ) : les méthodes "alphabétiques".

Les méthodes de lecture ne se limitent plus au processus exclusif de "synthèse" utilisé par les abécédaires du 19^e siècle, que nous aurons l'occasion de détailler ultérieurement. Si cela constitue indéniablement une avancée nous dirons seulement ici qu'à l'unique association de lettres les manuels ajoutent l'utilisation de mots perçus et mémorisés globalement qui seront peu à peu "analysés" en lettres au cours de la progression. Ce processus analytique-synthétique caractérise les méthodes de cette première époque. Dans cette optique, l'orthographe au CP se réduit à une combinaison de lettres en "pseudo-sons", "pseudo-syllabes" puis "mots". Le phénomène graphique est présenté de manière "a-scientifique."

Deuxième époque : (de 1970 à 1980 environ) : les méthodes "phonologisantes."

En gros, nous pouvons affirmer que la transformation des méthodes par la prise en compte résolue de l'aspect sonore

dé-la langue prend son origine au début des années 1970, grâce au Plan ROUCHETTE ¹ et son officialisation à travers les Instructions Officielles de 1972 (circulaire n° 72-474 du 4 décembre 1972)

p. 9 "Nous irons du plus connu (pour l'enfant entrant à l'école) au moins connu, ce qui nous amènera d'abord à nous occuper du langage parlé" (...)

p. 11 "l'entraînement oral⁺ n'en fait pas moins partie intégrante de l'enseignement du français."
(+ souligné dans le texte)

Seulement, comme toujours, la "digestion" de ces orientations nouvelles fut très lente. Alors que l'entrée de l'oral dans l'étude scolaire de la langue fait bouger la grammaire, développe la communication orale et commence à faire reconsidérer la communication écrite, l'enseignement de l'orthographe et l'apprentissage de la lecture au CP resteront dans l'ensemble à peu près immuables dans les méthodes jusqu'en 1977, date à laquelle paraissent les objectifs et contenus du CP consacrant la place au domaine phonique et l'importance de la relation phonie-graphie. Grâce à une profusion soudaine de nouveaux manuels conçus dans cet esprit, le temps fort de la première rupture peut se situer vers ces années là : 1975-76-77-78.

Une étude détaillée (voir chapitre III) nous permettra de saisir les nuances, les avancées, les retours en arrière, toujours est-il que dès maintenant nous pouvons brosser à grands traits le tableau général des caractéristiques de cette deuxième époque.

1/ en 1969-70 une commission présidée par l'Inspecteur Général ROUCHETTE émit des propositions hardies pour réformer l'enseignement du français à l'école primaire. Le Ministère de l'Education Nationale n'en reprit à son compte qu'une partie dans les I.O. de 1972.

a) prise en compte résolue du langage oral pour lui-même, grâce aux moments d'entraînement de la discrimination auditive des enfants. Le linguiste distinguera deux voies que les instructions officielles et les ouvrages pédagogiques mêlent trop souvent : phonétique articulatoire et exercices fondés sur les oppositions phonologiques.

Il faut souligner l'entrée en force, à ce moment là, de la phonologie à l'école primaire : c'est l'ère des paires minimales qui fleurissent sur les diverses fiches pédagogiques du commerce qui nourrissent les séances de lecture au CP et dont on constitue même des recueils¹ : ce besoin d'analyser l'aspect phonique de la langue, cette soif de "phonétique" -terme générique utilisé par les instituteurs, regroupant tout ce qui concerne les sons du langage - procédait d'un raisonnement simple :

1er postulat : l'apprentissage de la lecture représente une étude des rapports entre l'oral et l'écrit.

Si on structure l'oral, on contribue à améliorer le système de correspondances que représente la lecture.

2e postulat : l'enfant entrant au CP ignore l'écrit mais connaît l'oral.

Prenons appui sur cette "priorité" de l'oral (grande idée du rapport ROUCHETTE) pour le structurer en premier, comme base de l'apprentissage de ses relations avec l'écrit.

b) sans remettre en cause pour l'instant ces deux postulats, nous constatons néanmoins que la composante phonique, sur laquelle fut porté le projecteur, n'était pas la seule en cause, ni la seule à appeler une rigoureuse organisation, car il y avait aussi le domaine de la graphie. Hélas, polarisée par

1/ Jacques BONNET, Paul GUIBERT, Thérèse GASTINEAU
Orthographe et principe d'analogie. Catalogue orthographique pour l'école élémentaire. Paris l'Ecole 1981

l'oral, cette époque se caractérise également par son indigence en matière graphique.

En somme l'optique linguistique sous-jacente à cette deuxième époque se résume à deux grands traits

- l'apprentissage met la lecture et l'écrit sous la coupe du langage oral. Il n'est plus fondé sur l'alphabet, mais sur une relation plus scientifique entre phonèmes et graphies.

- mais le domaine graphique, vu exclusivement à travers la relation phonie-graphie, reste encore en friche.

A ces deux caractéristiques linguistiques s'ajoute la distinction psycho-pédagogique entre préapprentissage et apprentissage qui conditionne fondamentalement la place du CP dans le processus d'acquisition de l'écrit. Avant l'apprentissage de la lecture, on recourt à moult exercices dits "préalables", préparant et en fait retardant le contact avec la langue écrite. On cultive la préparation à la lecture : c'est l'ère des "pré-requis" (méthode *Le Sablier*), des "préalables à la lecture" (I.O. de 1977 pour le CP, p. 20) qui cherchent à développer chez l'enfant la maîtrise d'une motricité auditive, phonatrice, articulatoire, corporelle et visuelle.

C'est surtout l'école maternelle qui s'est laissée prendre à ce jeu du perfectionnisme de la préparation, car celle-ci a cru se faire fort d'amener l'enfant à la conquête de la langue écrite, en excluant quasi complètement celle-ci. Et puis comme l'on continuait toujours à penser que "ce n'est pas en maternelle qu'on apprend à lire" cela renforçait la bonne conscience de ceux qui utilisaient idéogrammes et pictogrammes pour laisser la vraie graphie à la charge des instituteurs de CP... La troisième époque a bouleversé ces clichés traditionnels.



Troisième époque (à compter de 1980) : aux deux époques précédentes, qu'on se persuade d'apprendre à lire par assemblage des lettres ou des graphies, c'est toujours en s'employant à faire une correspondance entre l'oral et l'écrit. Car l'enfant est censé procéder à un "décodage" (terme utilisé maintes fois dans les I.O.), c'est à dire déchiffre l'écrit en oralisant.

La mise en cause du déchiffrement par Evelyne CHARMEUX (*La Lecture à l'école*, 1975) puis par Jean FOUCAMBERT (*La Manière d'être lecteur*, 1976) et par les travaux de l'INRP (revues *Repères* des années 76 à 80) ouvre la voie à un bouleversement dans les doctrines pédagogiques. En peu de temps, on va passer d'une optique de systématisation de la combinatoire phonographique à une optique moderne pouvant apparaître pour les instituteurs comme un pur abandon de celle-ci. Or il n'est pas agréable pour ceux-ci de renoncer à une voie qu'ils commençaient seulement à structurer. L'avancée rapide dans la réflexion théorique a provoqué un complet retournement de situation qui désarçonne le milieu enseignant.

Sur le plan technique on assiste à un déplacement de la querelle des méthodes, mais aussi on constate sa pérennité :

ALPHABETIQUES-SYNTHETIQUES

combinaison de lettres ---> passage à la perception de la signification?
lecture orale.

(déchiffrement)

ALPHABETIQUES-GLOBALES

d'abord perception de la signification ----> lecture orale et combinaison de lettres.

(déchiffrement)

PHONCLOGISANTES - SYNTHETIQUES-ANALYTIQUES.

combinaison de phonèmes et graphèmes ---> passage à la perception de la signification ?

(déchiffrement)

IDEO-VISUELLES :

perception de la signification ---> lecture directe

La nouvelle querelle entre méthodes phonographiques et méthodes idéo-visuelles ne constitue-t-elle pas un avatar de l'opposition de départ entre méthodes globales et synthétiques ? \times
 Car, ne l'oublions pas, les promoteurs des méthodes globales désiraient faire un meilleur sort à la perception de la signification comme constitutive de l'apprentissage, au lieu de la sacrifier aux montages des mécanismes d'oralisation de l'écrit.

En somme une méthode idéo-visuelle serait une méthode globale sans recours au déchiffrement. Alors que les méthodes synthétiques-analytiques, qu'elles soient alphabétiques ou phonologisantes, ne s'interrogent pas sur la nature du bond psycholinguistique entre combinatoire phonie-graphie et perception du sens, les méthodes idéo-visuelles rejoignent les méthodes globales en posant comme départ le principe de signification du texte à lire. Mais si les méthodes globales conservaient la même rupture (quoiqu'inverse) dans le passage de la compréhension au déchiffrement, les méthodes idéo-visuelles l'évitent soigneusement en contournant le déchiffrement au profit d'un maintien dans la perception directe du sens - que l'on va éduquer en tant que telle. La combinatoire phonographique devient une simple aide, d'ailleurs repoussée dans le temps.

Pour l'enseignement, si c'est la grande problématique des années 1980 (3e époque) amorcée depuis 1975 par la parution des livres d'Evelyne CHARMEUX et de Jean FOUCAMBERT (op. cit), il serait pourtant injuste de ne pas y trouver des racines dans les I.O. de 1972, même si cela peut apparaître comme un paradoxe. En effet ce sont les mêmes instructions qui contribuent à enraciner la lecture dans le langage oral et recommandent le recours à la lecture silencieuse car "la grande affaire est la conquête de la lecture silencieuse" (p. 14)

"Le maître (...) doit se souvenir que c'est dans le mot mieux encore dans la phrase que réside le sens".
 (p. 14) (...)

"Énoncer sans erreur, mentalement ou à haute voix, les sons correspondant aux signes d'un écrit, cela

peut se faire sans rien comprendre ; on sait lire quand on saisit en même temps le sens du texte écrit" (p. 14) (...)

"Mais la lecture courante, la compréhension devance l'énonciation mentale ou sonore. Or la lecture silencieuse peut rendre cette anticipation plus aisée. Elle n'intimide pas le jeune lecteur. Elle est spontanée et d'usage courant pour qui sait lire" (p. 14) (...)

"Ces diverses remarques infirment l'ancienne distinction entre un premier savoir-lire qui serait acquis au bout de trois mois, la "lecture courante" qui serait obtenue à la fin du CP et cultivée au CE, enfin la "lecture expressive" qui garantirait, au CM, la compréhension par l'intonation."

"L'apprentissage de la lecture au CP serait aussi inutile que pénible si l'enfant ne comprenait pas ce qu'il lit ; c'est donc bien dans cette classe qu'il faut s'attacher à obtenir la compréhension (...)" (p. 15).

Ce dernier paragraphe est particulièrement important car il donne les prémisses du débat qui alimente les controverses de la troisième époque où l'on s'interroge avec perplexité sur le passage supposé d'un savoir-déchiffrer à un savoir-comprendre. Comment l'enfant conquiert-il l'acte de lire ? Essayons de cerner schématiquement le cadre conceptuel dans lequel s'insère cette nouvelle présentation du problème.

En un siècle nos habitudes de lecture ont fondamentalement changé, nous l'oublions trop souvent. Aux 16^e, 17^e, 18^e siècles la lecture idéo-visuelle était proprement inconnue. Un disciple de DESCARTES notait qu'il voyait que son maître lisait par le fait que les lèvres de celui-ci bougeaient. Cette lecture solitaire subvocalisée prouvait que même le langage écrit avait une existence orale : lire un texte obligeait à le prononcer. Souvenons-nous aussi combien à cette époque, même dans le traité philosophique le plus abstrait, l'auteur était attentif à une rhétorique de l'éloquence, de l'oral donc, avec un soin prodigué au rythme, aux intonations de la phrase. C'est à partir du milieu du 19^e siècle que les choses vont changer. Lors du développement de la presse, le langage écrit prend essentiellement valeur d'information ;

on ne se soucie plus autant des qualités oratoires et leurs caractéristiques de texte parlé (règles de ponctuation, rythme de la phrase...) disparaissent peu à peu. La lecture devient idéo-visuelle en évolution parallèle avec la nature des textes écrits : la civilisation du 20^e siècle nous assaille d'une multitude de textes écrits qu'il nous faut "consommer". Nous avons besoin d'aller vite, souvent de seulement parcourir. L'acte de lire s'est trouvé notoirement transformé :

- . par la nécessité d'élaguer, de sélectionner dans l'abondance moderne des productions écrites. Procédant sans cesse à des choix, la lecture des yeux tend à devenir exploratrice.

- . en abandonnant son caractère oral, la lecture perd en même temps sa démarche intégrale (mot après mot) pour procéder à des seuls repérages, des écrémages qui suffisent à permettre d'inférer la compréhension. Le lecteur de 1986 recourt ainsi à une lecture partielle.

"Le texte, en quelque sorte, se déroule ligne à ligne devant les yeux du lecteur ; mais celui-ci ne perçoit nettement que les quelques lettres sur lesquelles son regard est fixé, et non la ligne tout entière. Et il va déplacer son regard par bonds, le long de la ligne, passant d'un point fixé à un autre point fixé. C'est donc comme s'il se contentait de prendre des "échantillons" du texte, avec lesquels il va essayer de reconstituer le texte entier."

(François BRESSON cité par Luc DECAUNES
in *Clefs pour la lecture*, p. 12)

Cette lecture qualifiée d'idéo-visuelle, dont la définition procède des travaux de Pierre RICHAUDEAU sur la lisibilité, apparaît désormais comme un acte complexe alliant la perception visuelle, la mémoire et l'intellect. D'après Édouard BERTOUY (*La lecture en grande section d'école maternelle*), cet acte mettrait en jeu :

- des mouvements oculaires par saccades s'appuyant non pas sur la lettre ni la syllabe mais sur les éléments de syntaxe : mot et groupes de mots;

- un choix parmi les mots. Le bon lecteur ne voit pas tous les mots qu'il lit, les parties les plus redondantes du texte

ayant été éliminées, sans que celui-ci en ait conscience. Il procède à des anticipations et à des inférences à partir de certains éléments du contexte;

- à l'aide d'indices visuels, le lecteur procède à des repérages de mots;

- la mémoire à court terme conserve le souvenir des premiers mots d'une phrase afin d'en dégager, après ses derniers mots, le sens. C'est ce sens qui est transmis et conservé par notre mémoire à long terme.

Selon Gérard CHAUVEAU ("la lecture à l'école maternelle" BREF n° 10 p. 77) "Lire (...) c'est (...) prélever des informations dans la langue écrite pour construire directement une signification."

Bien entendu ces recherches sur la nature de l'acte de lire qui au départ se consacraient au perfectionnement de la lecture chez l'adulte allaient retentir sur l'apprentissage de la lecture à l'école, car le décalage entre la lecture adulte ainsi conçue et la manière d'apprendre devenait évident, les méthodes traditionnelles fondant essentiellement leur première technique sur le passage de l'oral à l'écrit. C'est pourquoi, en faisant abstraction pour le moment des autres évolutions (psychologie de l'enfant, redéfinition de l'apprentissage etc.), par rapport seulement à la place de la *maîtrise phonographique*, nous pouvons déterminer les prises de position psycholinguistiques suivantes :

- a) réinterprétation du passé et mise en cause totale du passage par la combinatoire phonographique (déchiffrement) pour apprendre à lire.

On s'aperçoit que les méthodes fondées sur une oralisation des formes graphiques (qu'elles soient d'ailleurs de conception alphabétique ou phonologisante) s'appuient sur un double pari :

- on aide longuement l'enfant à associer des sons et graphies, mais c'est finalement seul que l'enfant doit "effectuer le rétablissement du sens entre l'enchaînement des syllabes qui forment

le mot, et l'enchaînement de ces mots qui forment la phrase" (Lionel BELLENGER *Les méthodes de lecture* p. 66):

- on croit que l'accélération dans la juxtaposition de morceaux de mots va donner une lecture continue et compréhensive.

Or il s'avère que deux types de lecture sont mis en jeu, et qu'on pourrait bien faire l'économie du passage par le premier car il représenterait au départ un détour inutile.

(Louis LASSABLIÈRE, "Je change, tu changes, nous changeons" in " Devenir lecteur" *Recherches pédagogiques* n° 112, p. 40)

"Or, c'est sans doute un bien mauvais commencement que celui qui consiste à mettre l'enfant devant les difficultés de la combinatoire syllabique. (...) L'exercice est trop intellectuel, il mobilise l'attention au point que l'élève qui a d'abord appris à déchiffrer a le plus grand mal à prendre du recul par rapport aux mots. (...) L'enfant qui a appris la lecture "à l'envers" (comme écrit FREINET) par la phonétisation mécanique des signes, se persuade malgré lui que c'est la phonétisation qui est une conquête... C'est effectivement là une conquête, mais qui n'est pas sans grave danger : l'enfant qui est soumis à cette méthode prendra l'habitude ainsi de lire ce qu'il ne comprend pas ; il fera passer le processus de mécanisation avant la participation sensible au contenu du texte."

Ainsi détourne-t-on l'enfant de la fonction sémiotique du langage, car "le sens est dans les mots, dans la phrase. Si on les casse, si on travaille sur des fragments (to, te, ti, ta, dodo, popo), on apprend autre chose que lire, on apprend à déchiffrer" (Lionel BELLENGER op. cit p. 66)

- Ce serait la négation de la lecture comme mode de communication utilisable par l'élève.

b) inversion du problème :

on pose comme hypothèse qu'il n'y a pas de différence de nature entre les mécanismes impliqués par une lecture d'adulte et ceux auxquels l'enfant recourt en situation d'apprentissage. A partir de ce principe on va entraîner chez le jeune enfant les conduites perceptives et les comportements intellectuels constitutifs de la nouvelle définition du lire. Cela implique

- qu'on apprenne à l'enfant . à émettre des hypothèses sur le texte et les vérifier;
- . à procéder à des anticipations,

des retours en arrière, des
des prises d'indices visuels,
- qu'on lui offre les éléments considérés désormais comme essentiels : . la connaissance syntaxique nécessaire
, les repères orthographiques servant d'indices visuels dans la reconnaissance des mots.

Passées au crible de cette perspective les méthodes d'apprentissage fondées sur le seul déchiffrement paraissent empêcher l'installation des bonnes habitudes de la vraie lecture. En effet d'abord, c'est indéniable, elles détournent l'enfant du sens. Même si elles affichent cette étape comme provisoire, en fait nous verrons qu'elles plongent l'enfant dans un mécanisme formel qui l'imprègne durablement d'une ANTI-LECTURE.

"Le plus grave, c'est que l'enfant s'habitue à cet exercice stérile : il déchiffre consciencieusement mais il ne lit rien."(Louis LASSABLIÈRE op. cit p. 15)

Ces théories idéo-visuelles ont ouvert des pistes de réflexion et ont mis l'enseignant perplexe devant une *position du problème* dont il n'imaginait pas auparavant, de par la stable cohérence de la tradition, qu'elle puisse être si contradictoire. Alors qu'il s'agirait au contraire d'enraciner des modes de perception et de compréhension,

- l'oeil est attiré et dressé à fixer chaque lettre ou chaque syllabe tandis que c'est le morphème, le mot, le groupe de mots qui interviendraient.

- la capacité de lecture serait freinée par un apprentissage limité à ce qu'on peut prononcer. Or la lecture, de nature idéo-visuelle, recourrait essentiellement aux données "muettes" de l'orthographe.

"En proposant aux enfants des phrases dépourvues de marques orthographiques pertinentes, on habitue l'enfant à n'attacher aucune importance à de telles marques (...). De plus, la nécessité d'oraliser détourne son attention perceptive de ces marques qui n'interviennent généralement pas dans la prononciation (...). On ne perçoit, en fait, que ce dont on a besoin. Or les

détails les plus pertinents, dans la construction du sens d'un texte, sont le plus souvent, les détails orthographiques : "ja vais chercher des poids" : c'est dans la lettre d qu'il faut savoir repérer pour comprendre (...). L'habitude d'oraliser entraîne de ce fait une véritable "cécité orthographique" dont on peut formuler l'hypothèse qu'elle est la source essentielle des difficultés rencontrées plus tard dans ce domaine." (Evelyne CHARMEUX "Mais oui ! la méthode de lecture a de l'importance !" *Pratiques* n° 35 p. 74)

- la lenteur du débit oral amènerait l'enfant à limiter sa vitesse de lecture à celle du déchiffrement. De plus le caractère long et fastidieux de celui-ci finirait par étouffer toute motivation. Et l'enfant qui est passé par cette phase formelle risquerait de se dégoûter de ce qu'il croit être la lecture, au point de ne plus lire en dehors des moments où, à l'école, on l'obligerait à le faire.

Voilà donc exposé le cadre de réflexion de la troisième époque. En fait, si ce nouvel éclairage sur le processus d'apprentissage du lire va nous être utile pour notre deuxième partie consacrée à l'acquisition de la langue, pour revenir à notre propos de cette première partie, il faut bien reconnaître que la conception de l'orthographe y est aussi fortement liée.



I 3 LES NOUVELLES THEORIES SUR L'ORTHOGRAPHE au CARREFOUR
du DEVELOPPEMENT de la LINGUISTIQUE et de l'EVOLUTION
de la LECTURE.

L'orthographe française malgré ses métamorphoses diverses s'est toujours présentée comme un système à double fonctionnement,

- une certaine transposition écrite souvent complexe des phonèmes de la langue orale ; /s/ peut se graphier selon les circonstances "s", "ss", "c", "sc" etc.

- une présentation visuelle plus ou moins déformée des morphèmes dont le mot se compose : "as-soci-ation."

Lors de ces derniers siècles, la réflexion linguistique sur l'orthographe a toujours oscillé en privilégiant l'un ou l'autre de ces deux modes de structuration en fonction du plus ou moins grand attachement à l'étymologie, de l'intérêt exclusif porté au système phonologique, de l'évolution de la pensée en matière de sémiologie...

Au 20^e siècle, des années 30 aux années 70, c'est-à-dire à nos 1^{ère} et 2^e époques, la naissance puis le développement de la phonologie polarisant les esprits au point que les linguistes affirment que l'écriture n'est qu'un "code parasite" (Roman JAKOBSON *Essais de linguistique générale* p. 117) , que son unique raison d'être est de représenter la langue (orale) qui constitue à elle seule l'objet linguistique. Ce "phonocentrisme" dans la recherche linguistique depuis SAUSSURE se manifeste par une orthographe inféodée à la phonologie : on l'étudie comme un reflet plus ou moins déformant des phonèmes. Cette optique explique les nombreuses prises de position sur "l'orthographe phonétique", soucieux qu'on était de limiter la complexité dans la relation phonème-graphème. L'expérience de MARTINET "l'Alfonic" s'inscrit dans ce mouvement, ainsi que toutes les méthodes dites "phonologisantes" préoccupées par la rationalisation de la correspondance entre phonie et graphie.

Depuis ces dernières années (3e époque) on a tendance à mettre en valeur l'aspect idéographique de l'orthographe en relation avec une conception sémiologique et une réflexion sur l'énonciation. L'orthographe est considérée comme intégrée dans la situation de communication spécifique qu'est la lecture. L'écrit est directement signifiant et non plus seulement au deuxième degré : ainsi signe d'un signe sonore, il se perçoit aussi comme signe visuel direct. L'orthographe se présente comme le visage de la langue écrite ; elle permet des points de repères visuels pour les yeux du lecteur en assurant la permanence du morphème (construction des mots) et en donnant des indices de structure de la phrase (accords). Quels sont les facteurs qui ont amené à prendre plus franchement en considération ce niveau de fonctionnement idéographique ?

a) *L'histoire même de l'orthographe :*

Depuis Robert ESTIENNE le système français n'est quasiment plus phonographique. C'est lui qui a contribué à faire basculer notre système d'un pôle à l'autre, en posant comme principe que les homonymes doivent s'écrire de manière différente. La multiplication des lettres étymologiques au 16e siècle accentue progressivement le décalage oral/écrit. Ce souci de la fidélité étymologique prenait une valeur culturelle mais s'inscrivait aussi dans une visée scolaire : n'oublions pas que jusqu'au 18e siècle, l'apprentissage de la lecture se faisait par le biais de la langue latine et qu'il était de nécessité pédagogique de ne pas trop éloigner la graphie de la langue française par rapport à celle de sa langue-mère latine.

b) *évolution de la nature de l'acte de lire*

Cette saisie exploratoire et partielle de données visuelles que nous venons d'évoquer plus haut oblige à repenser le rôle de l'orthographe. Celle-ci peut donc désormais être considérée comme un moyen idéo-visuel de transcrire une masse de différences, de détails qui sont autant de traits distinctifs orientant, accélérant et approfondissant la perception de la signification qui le plus souvent compte seule dans la vie de tous les jours.

Théoriquement ces "idéo-graphèmes" font très souvent redondance, apportent peu d'information dans beaucoup de cas mais pratiquement, en fournissant au lecteur plusieurs fois la même information, on lui donne le choix de l'emplacement où il lira l'information et la possibilité de vérifier si les informations reçues sont correctes (ainsi les accords). Aussi beaucoup s'estiment-ils en droit de supposer que c'est finalement grâce à ces redondances, aux découpages et à la structuration des mots permis par l'orthographe, que nous lisons trois à dix fois plus vite que nous sommes capables de parler.

Loin d'être condamnée par la vie moderne, l'orthographe retrouve une nouvelle jeunesse, au moment où on mesure le rôle primordial que joue la lecture dans la vie de l'homme d'aujourd'hui. En effet, quotidiennement on fait appel constamment à la lecture, dans les activités de la vie pratique, alors que le commun des mortels peut passer des journées sans écrire quoi que ce soit.

"Nous touchons sans doute là à l'aspect le plus important socialement de l'écrit. En effet, la production écrite est une pratique bien moins fréquente que la lecture. Il y a bien sûr des professions où cela prend une place centrale, mais dans la vie courante les gens, et les enfants surtout, écrivent peu : du courrier de temps en temps, quelques prises de notes, la liste des courses, les formulaires administratifs...L'acte de lire constitue, par contre, une donnée fondamentale de la vie quotidienne, partout et tout le temps." (Jean Michel ADAM - Régine LEGRAND-GELBER "Une société malade de ses lecteurs" in *J' cause français, non ?* APREF, p. 79)

Or l'école devrait certainement inverser la balance, elle qui est encore presque entièrement tendue vers la conquête de l'écriture, dans la logique d'une tradition de reconnaissance générale de l'activité-lecture bien décrite par Roland BARTHES :

"Qu'est-ce que ça veut dire lecture ? ça veut dire qu'on a la charge de décoder un message qui a été codé par un autre. Mais en réalité, autant nous connaissons le sujet qui a codé le message, *autant nous connaissons mal le sujet qui le décède*+, et j'entends "sujet" au (+ souligné par nous)

sens très fort, au sens psychanalytique du terme. Il y a une disproportion énorme entre la connaissance que nous avons de l'écriture, et de la connaissance, ou plutôt la méconnaissance, que nous avons de la lecture.

Le codage de l'écriture a fait l'objet d'une science assez poussée, et cela depuis l'Antiquité, qui était en gros, la rhétorique. La rhétorique, c'est la science qui code l'émission des messages, l'écriture. Et nous n'avons rien en face, du côté de la lecture, nous n'avons aucune science, aucun art, qui corresponde à la rhétorique." (propos tenus en 1967, repris dans le livre de Luc DECAUNES *Clefs pour la linguistique*, p. 137)

Certes il s'impose de former les enfants à la communication et l'expression écrites, mais nous avons bien l'impression que l'enseignement continue à associer la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe exclusivement à ce long, lourd et difficile apprentissage de l'écriture qui monopolise le temps et les ardeurs. Est donc tout à fait insuffisante la part accordée au lire, à cet "art de la lecture" dont parle Roland BARTHES (p. 138 op. cit) et à l'étude de la langue, orientée vers la structuration des techniques de lecture. C'est dans cet esprit ancien que l'orthographe était considérée traditionnellement comme liée à un facteur d'émission (écrire) et moins de perception (lecture). En effet dans la classe on alliait orthographe et écriture : on apprenait à l'enfant à écrire sans fautes par des dictées et exercices. Considérés exclusivement de ce point de vue, l'abondance des accords (par exemple "les petits enfants mangent"), la présence de lettres muettes (par exemple "adhérer", "prix"), le doublement des consonnes (par exemple "apparafatre", "beurre", "grappe") constituent une gêne et compliquent l'acte d'écriture. Et l'on se prenait à rêver à une orthographe phonétique... "L'éminent professeur Alexis PATAGOS", personnage inventé par Hervé BAZIN (*Plumons l'oiseau* 1966) exprime le mieux ce qu'à l'époque tout le monde pensait :

(p 53) "Nous affirmons qu'une écriture peut être aussi rigoureuse que l'algèbre, qu'elle ne doit, comme l'algèbre encore, comme la musique, souffrir d'aucune interprétation, que l'exception n'y est pas plus tolérable

que la fantaisie et l'impropriété, qu'aucune orthographe n'est digne de ce nom, si elle n'obéit, de la façon la plus intransigeante, à cette loi fondamentale :

écrire ce qu'on entend...

tout ce qu'on entend...

rien que ce qu'on entend !.

Ceci nous oblige, évidemment, à en acquérir les moyens, à créer un alphabet répondant à cette définition : une lettre pour chaque son, mais une seule."

(p. 78 à 80) "Depuis cinq mille ans, l'écriture cherchant à "serrer le dire" de plus près, a été successivement pictogrammme, idéogramme, syllabique, alphabétique. A l'âge du disque, du film parlant, de la radio, de la bande magnétique - écritures invisibles, en somme, simple moyen d'enregistrer, de restituer les sons - on voit poindre naturellement l'écriture phonétique."

Par contre en 1986, dans cette nouvelle perspective, sémiologique, liée à la lecture idéo-visuelle comme moyen spécifique de communication, nous sommes poussés à admettre que l'orthographe joue dans la langue écrite le même rôle que l'organisation phonologique dans la langue parlée : nous pouvons la voir comme un système soumis à des lois autonomes, propres au domaine visuel de la communication et qui permettent l'intercompréhension. Ainsi Jean PEYTARD définit-il la double "substance du signifiant", "sa forme grapho-phonique" :

"Appartient à l'ordre de l'oral tout message construit de segments phoniquement articulés (phonèmes) et auditivement perçus.

Appartient à l'ordre scriptural tout message construit de segments graphiques (graphèmes), visuellement perçus. (...) Dit autrement, oral et scriptural sont deux modes de réalisation du langage, et chacun a sa définition et son fonctionnement - spécifiques et autonomes."
(Jean PEYTARD in Roger BEAUMONT et alii *Lecture en la langue écrite et son apprentissage*, avant-propos page b)

Le linguiste russe GAK fut le premier à traiter l'orthographe comme un objet en-soi à décrire, qu'il étudia en synchronie, selon les principes du structuralisme (analyse syntagmatique et paradigmatique des lettres). Ces recherches fort précieuses au-

jourd'hui n'ont pas eu alors (en 1959-62)¹ de grand retentissement dans le monde universitaire. C'est René THIMONNIER qui éveilla l'esprit des intellectuels français sur la possibilité de trouver une cohérence dans ce qu'on considérait comme le "chaos orthographique", par *Le Système graphique du français* d'abord, 1ère édition 1967, puis le *Code orthographique et grammatical* en 1970.

"Le plus sage est de reconnaître que, si le problème est complexe, il est pourtant loin d'être insoluble. Mais il faut d'abord le poser correctement, c'est à dire commencer par établir une définition scientifique de l'orthographe (...). Notre orthographe forme un système et non une simple nomenclature plus ou moins anarchique." (René THIMONNIER *Le Système graphique du français*, 2e édition 1976, p. 100)

Mais le règne de l'incohérence fondamentale de l'orthographe battait encore son plein, puisqu'en 1969 Claire BLANCHE-BENVENISTE et André CHERVEL publiaient leur ouvrage intitulé *L'Orthographe* où ils manifestaient leur intention d'œuvrer pour le remplacement de la graphie traditionnelle par une graphie calquée sur la phonologie. Seulement leur étude très fouillée désirent faire apparaître la trop grande complexité de l'orthographe actuelle (pour convaincre le lecteur de la nécessité de la remplacer) est restée paradoxalement dans les esprits comme une mise en évidence des possibilités de structuration de l'orthographe, qui commençait progressivement et décidément à apparaître comme ouverte à la logique.

En décembre 1973, Nina CATACH publia dans la revue *Langue française* n° 20 un article fondamental qui révélait au public l'état des recherches au CNRS sur la description de l'orthographe en un système pour l'essentiel répondant à une cohérence,

1/ V.G. GAK *Fransuzskja orfografijsa* (l'orthographe française, manuel à l'usage des enseignants) 2e édition Moscou 1959, compte-rendu dans la revue *Le Français moderne* 1962, p. 212-224.

V.G. GAK "Orfografijsa v svete strukturnogo analiza" (l'orthographe française, à la lumière de l'analyse structurale, sur l'exemple du français), p. 207-221 du recueil *Problemy strukturnog lingvistiki* Moscou 1962.

mais organisé autour de plusieurs axes, d'où l'appellation de "pluri-système graphique". Ces travaux font véritablement date dans l'histoire des recherches orthographiques car ils consacrent la reconnaissance du fait linguistique graphique et ouvrent l'ère de la volonté d'*analyse scientifique rigoureuse de l'ensemble du système*. Vont s'imposer peu à peu le concept de "graphème", nettement distingué de la lettre ou de groupe de lettres, la notion d'"archigraphème" et, correspondant aux niveaux phonographique, morphologique et idéographique, les termes de "phonogrammes", de "morphogrammes" et de "logogrammes".

"Le phonogramme est un graphème qui transcrit un phonème : ex. "ain" transcrit / ɛ̃ / . Le morphogramme, prononcé ou non, est une marque écrite de genre, de nombre, de personne, etc. : ex. "s" de "viens", ou de liaison avec les dérivés : ex. "d" de "marchand". Le graphème logogrammique est un signe distinctif qui permet de lever à l'écrit une ambiguïté qui reste à l'oral : ex. l'accent soit "où" qui le distingue de "ou", le "h", le "x", et le "e" de "houx", "houe" (Claude GRUAZ in *Pratiques* n° 25 "Thèses Néso pour une rénovation", décembre 1979 p. 15 et 16)

La publication en 1979 de l'ouvrage intitulé "*L'Orthographe à l'école*" par Evelyne CHARMEUX, dans la ligne de ses travaux sur l'apprentissage de la lecture, permet de donner un éclairage nouveau sur la zone non-phonographique de l'orthographe :

(p. 38.59) "Nous avons, depuis le début de cet ouvrage, une approche résolument "naïve" de l'orthographe, c'est-à-dire aussi débarrassée que possible des a-priori habituels et de toutes les habitudes de pensée. (...) Dans cette voie, nous n'avons à aucun moment rencontré de rôle phonographique pour ces lettres et les différents signes écrits. (...) La "nécessité" de voir des correspondances entre l'écriture et la prononciation est en fait une invention de l'École (...) L'origine de cette erreur est bien connue (...) elle réside dans la confusion entre l'étude historique (le point de vue diachronique) et l'étude du fonctionnement à un moment donné (aujourd'hui par exemple) que l'on appelle le point de vue synchronique. La confusion de ces deux points de vue est responsable de toutes les illusions d'optique dont ont été victimes les études actuelles de l'orthographe - dans la mesure

où on continue à poser comme axiome de base que l'orthographe est d'abord un système de traduction des sons du langage, avant d'être autre chose. Historiquement c'est en grande partie vrai. Mais nous avons tenté une approche qui remet en question cette affirmation au niveau du fonctionnement actuel. (...) Il importe de (...) situer exactement le rôle de correspondance phonographique des lettres. Même si ce rôle a été le premier historiquement, (...) il est certain qu'aujourd'hui, ce rôle, même s'il n'a pas disparu complètement, est presque totalement recouvert par les deux autres "(rôles "grammatical" et "sémantique")

Dans *La Lecture à l'école* 1975, Evelyne CHARMEUX disait les choses encore plus nettement :

"La correspondance phon~~o~~-graphie, par laquelle on commence toujours et que l'on s'obstine à considérer comme l'essentiel de l'orthographe, n'est^{de}, de toute évidence, le premier aspect à envisager puisqu'elle n'est pas - contrairement à ce qu'on a longtemps pensé - la première étape d'identification d'un message écrit" (p. 63)

"Certes l'orthographe française n'est pas idéographique, mais on peut formuler l'hypothèse qu'aujourd'hui elle fonctionne de manière purement idéographique. Les correspondances phonographiques n'étant qu'une aide supplémentaire et une confirmation." (p. 66)

Comparons avec les dires de Nina CATACH au même moment ("Le graphème" *Pratiques* n° 25 1979, p. 27)

"Tout graphème susceptible d'avoir un correspondant /phonique est appelé phonogramme, même s'il présente d'autres caractéristiques par ailleurs. L'écriture du français est et reste fondamentalement alphabétique (signifiant forme écrite renvoyant à un signifiant forme orale), même si elle a un complément plérémiq^{ue} (signifiant de signifié, terminologie empruntée à HJELMSLEV). Il faut le dire et le redire, à l'heure où confondant perception synchrétique et perception synthétique, psychologie et linguistique, beaucoup parlent à son sujet d'idéographie."

(...) L'enseignement phonique et phonogrammique est ici surtout prioritaire (...) Il faudrait aller des tendances prédominantes de l'écriture (à savoir phonogrammique et morphogrammique) vers les zones marginales (logogrammique, étymologique) (p. 32).

Sur la conception du système graphique *deux positions s'affrontent* donc dans la décennie 1980. Ce nouveau débat sur la nature de l'orthographe, avec celui sur l'acte de lire et

sur son apprentissage, ouvre la troisième époque, celle que nous vivons maintenant. La divergence est de taille car elle porte sur ce qu'on doit considérer comme l'ESSENTIEL de l'orthographe :

- s'agit-il des phonogrammes de base qui constitueraient selon Nina CATCH le "noyau" du plurisystème ?

- s'agit-il de l'aspect "idéographique" ou morphosyntaxique de l'orthographe, sa propension à donner au mot et aux structures grammaticales des indices qui permettent à l'oeil de les reconnaître globalement (Evelyne CHARMEUX).

Dans la deuxième position, pour apprendre à orthographier, il s'impose de privilégier l'étude des signes visuels et de leurs divers modes pour s'adresser directement à l'oeil. En vue de conquérir l'acte de lire, essentiellement idéo-visuel donc, il faudra aider l'enfant à structurer et à mémoriser ces divers indices visuels. Par contre l'amener à la combinatoire phonographique serait prendre une fausse piste puisqu'on le détournerait ainsi de la perception des marques de fonctionnement réel du lire.

Dans la première position, l'étude de la relation phonies-graphies, à condition qu'elle soit plus rigoureuse, apparaît comme prioritaire et déterminante dans l'apprentissage non seulement de l'orthographe mais aussi dans celui de la lecture comme perception de l'orthographe image de la langue écrite. Nina CATCH ne pense pas que, pour apprendre à lire, on puisse minorer le rôle de l'acquisition des relations entre phonèmes et graphèmes. En sous-entendu règne aussi une divergence sur la nature de l'acte de lire car Nina CATCH doute sur le bien fondé des positions des "idéographistes" qui prétendent éliminer toute subvocalisation dans l'acte de lire, voire tout recours à l'aspect sonore du langage.

En somme, opposition sur l'objet *linguistique* ; mais aussi sur l'utilisation de cet ensemble linguistique dans la communication (opposition *psycholinguistique*).

tion de nomenclatures composites, sans aucune vision d'ensemble. Cf nomenclatures grammaticales pour l'enseignement secondaire (Circ. n° 75-250 du 22 juillet 1975), pour l'école primaire (Circ. n° 76-363 du 25 octobre 1976).

La réflexion sur la communication dans notre monde actuel d'une part, sur les finalités et grands objectifs pédagogiques d'autre part, a permis d'inverser de manière salubre le processus d'entrée dans la logique de rénovation pédagogique.

Quel enfant veut-on ? dans quel type de société ?

De quelle communication avons-nous besoin ? notamment de quelle (s) forme (s) de lecture, etc.

C'est à partir de ces interrogations fondamentales qu'on a pu réfléchir avec Jean GUION (*L'Institution orthographe*) sur ce "à quoi sert l'orthographe" et sur ce "à quoi sert l'enseignement de l'orthographe." Autrement dit, comme le montre cet auteur, les ruptures dans le passage de la première à la deuxième époque, puis de la deuxième à la troisième époque, ont été provoquées par une modification des valeurs socio-culturelles et socio-linguistiques.

Pour nous en persuader considérons l'écart entre :

. la position d'un manuel de 1945 (cité par Jean GUION)

"Qu'ils (les enfants) apprennent bien l'orthographe ! On voit bien parfois des gens peu instruits par ailleurs, être très forts en orthographe ; mais on ne voit jamais le contraire, c'est à dire des gens cultivés et de bonne éducation, faire des fautes grossières."

. et les lamentations des jurys d'agrégation actuels sur l'abondance paraît-il croissante des "fautes grossières" chez des gens pourtant "bien cultivés" ! L'article "Les Français nuls en orthographe" dans *V.S.D.* (n° 328 du 15 au 21 décembre 1983, p. 11) fait lui aussi état d'une "lettre d'un étudiant" témoignant dans le même sens.

"Voilà quelques jours, nous avons reçu une lettre d'un étudiant titulaire d'un DEUG, un diplôme que l'on obtient après deux ans d'Université. En douze lignes, il y avait cinq fautes d'orthographe et six fautes de français énormes."

Là où beaucoup ne voient (ou ne veulent voir) que la dégénérescence de l'enseignement de l'orthographe, se manifeste en profondeur une évolution des valeurs socio-linguistiques, qui ont fait passer d'un respect culturel dogmatique de l'orthographe à un sentiment de doute sur son utilité. Voici seulement quelques années qu'on lui a retrouvé un rôle déterminant dans la communication spécifique qu'est la lecture. Aussi l'enseignant actuel est-il partagé entre son respect de principe pour l'orthographe et la conviction que celle-ci constitue un fatras d'illogismes dont l'apprentissage empiète inutilement sur le précieux temps pédagogique. En fait il n'a pas encore vraiment sauté le pas pour le passage au stade numéro trois.

Toujours est-il que l'on constate, et c'est là que nous voulions finalement en venir, que le praticisme quotidien incite seulement à percevoir dans l'évolution rapide des idées linguistiques depuis vingt ans une mode succédant à une autre mode, ou le processus inexorable d'influence, avec décalage dans le temps, des universitaires sur les pédagogues, des théoriciens sur les praticiens ; alors que derrière les changements de conceptions linguistiques et pédagogiques, et encore plus nettement pour la dernière en date (deuxième et troisième époques), se manifestent des mutations profondes de valeurs morales sur l'Homme, l'Enfant, la Société, la Communication.

Pour agir sur la pensée orthographique des enseignants d'aujourd'hui, il s'impose d'abord de leur expliciter ces nouvelles données socio-linguistiques ; puis de leur montrer que l'orthographe peut être décrite scientifiquement. Depuis une quinzaine d'années, l'orthographe est née comme science linguistique, depuis une huitaine d'années, on considère l'orthographe comme un constituant de la problématique du lire mais, soyons lucide, la tâche est d'importance car en 1986 il reste encore à la faire entrer comme tels dans la pédagogie ! ...





CHAPITRE II

LES METHODES COMBINANT LES LETTRES ("ALPHABETIQUES",
"SYLLABARIQUES") De 1930 à 1970, voire 1977.

*Les confusions de la terminologie. La lettre. La lettre-
son. La prétendue syllabe. Méconnaissance du domaine pho-
nique.*

Ce long parcours de plus de quarante ans permet de dégager l'unité de pensée quant à la conception du système graphique, cette constance dans "l'alogisme" graphique qui caractérise les méthodes pratiquant l'assemblage des lettres, celles de 1970 à peu près exactement comme celles de 1930. A titre d'entrée en matière et de premier exemple de cette pérennité, nous commencerons à apporter des précisions sur la nomenclature utilisée, dont l'approximation et la confusion se démentiront si peu au fil des ans.

II 1 Les CONFUSIONS de la TERMINOLOGIE.

Une des affirmations de base des auteurs de ces méthodes alphabétiques, 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 de matières est à cet égard très éclairant. Nous prendrons un exemple évocateur de cette contradiction : *Tinou et Nanou* (1971 table des matières des deux livrets, p. 78 et 79, 2e L).

	son étudié	page		son étudié	lecture	page
1	noison du, mo i o u a e e a s s	4	4	a i groupe de pr syllabes inverses ar e i b g	il est midi...	50
		6			la girafe de nanou...	52
		8			mémé promène poto	54
		10				55
		12			héleine a dormi...	56
		14			pato jardine!	58
		16			une cabane de cubes	60
		18				62
		20				
					Révision	22		Révision	64

2	r l m p a v	24	5	en an an el ee in	roucou	66
		26			poucette	67
		28				68
		30			le rêve de tinou	69
		32				70
	Révision	36				
3	s acquisition de ee = st r c acquisition de que = qui	38			le conte...	71
		40				72
		42			la voiture...	73
		44				74
		46			elle est bleue...	75
					en forêt : le lapin, le sapin	77

	son étudié	lecture	page
6	groupe pi h ch ph gue		4
		à la plage	5
			6
		ah! ce concours!...	7
			8
		le chat ou la biche?	9
			10
		l'éléphant babar	11
			12
		colorie!	13
la langue	14		
du mont-saint-michel	15		
	Révision	16	

7	x ille k z gn		18
		les invités : max, denis	19
			20
		quelle mêlée!	22
			23
		la robe rose...	24
		la magnifique espagnole	25
			26
	Révision	28	

8	groupes .....	.....	30
		Drôles de bêtes	31
	groupes pr, tr, vr, br,	.....	32
		Jeux	33
	ien	.....	34
		Le Renard et le Bouc	35
	groupes bl, d, cl, pl, gl...	.....	36
		Boucle d'or	37
	am, em	.....	38
		Boucle d'or (suite)	39
	om	.....	40
		Boucle d'or (suite)	41
		Boucle d'or (suite et fin)	42 43

10	syllabes inverses oc, ar, el, or,	.....	62
		La pierre enchantée	63
	ion, ier	.....	64
		La pierre enchantée (suite)	65
	eall, ail, ouil	.....	66
		La pierre enchantée (suite)	67
		La pierre enchantée (suite et fin)	68 69
	y	.....	70
		La paysanne et son cochon	71
	oin	.....	72
		La paysanne (suite)	73
	tion	.....	74
		La paysanne (fin)	75

son étudié	lecture	page
sans équivalents eau, au, o, er, et, é,	.....	46
	Les trois petits cochons	47
.....et	.....	48
	Les trois petits cochons (suite)	49
.....	Les trois petits cochons (suite et fin)	50
	Noiraud et Blanchet	51
groupes elle, esse, erre, ette,	.....	52
	Jeux	53
ein, ein	.....	54
	Le pinceau magique	55
es, er, ec, el, ...	.....	56
	Le pinceau magique (suite)	57
aille	.....	58
	La vieille Mireille	59
Révision		60

La modernité de la terminologie utilisée dans la préface (cf. p. 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.

a) 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 eux aussi ?

- Ou alors il s'agit de "sons" et l'on ne comprend pas :
 . que 3 leçons soient consacrées à : "é", "ê", "è" alors qu'il n'y a pas d'opposition sonore entre "é" et "è" ; alors que le phonème /ɛ/ est très souvent représenté par "e" ou par d'autres graphies.

. que les oppositions /a/vs/ɑ/, /o/vs/ɔ/, /ø/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 /ʊ/, 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", "ɛ", "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.

b) 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 digramme 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 évi-

dent 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 ambiguïté¹, 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 utilisée par les méthodes de lecture pendant cinquante ans.

1/ cf *Repères* n° 18 Paris INRP, janvier 1973, p. 32 à 42.



① LE PHONÈME

Avec *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 "l'amateur", "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 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 première fois le terme "phonème" dans une préface de 1960 (*Méthode SCHNEIDER, La lecture et l'écriture par la méthode phonologique*). Les auteurs de la préface (M. BENEY Inspecteur de l'enseignement primaire) et l'avant-propos (M. TUBIANA Professeur à l'école nationale des langues orientales vivantes) méritent d'être signalés par le caractère d'avant-garde de leurs propos. En effet ce manuel est le seul de cette époque qui se réclame ouvertement de cette science nouvelle qu'est la phonologie...

"On sait que les phonèmes d'une langue se distinguent en s'opposant aux phonèmes les plus voisins avec lesquels ils forment ce qu'on appelle précisément des op-

positions phonologiques. L'objet de ce manuel est de passer en revue la totalité des oppositions phonologiques du français". (p. VIII)

... au point de présenter très clairement aussi la problématique de la combinatoire phonographique : (p. VII)

"L'enfant qui apprend à lire - et à écrire - doit effectuer une triple acquisition :

- a) connaissance précise du système des signes vocaux (phonèmes) qui constituent la langue parlée ;
- b) connaissance du système des signes graphiques qui constituent la langue écrite ;
- c) connaissance des correspondances entre signes vocaux et signes graphiques, puisque les deux systèmes sont indépendants l'un de l'autre."

Hélas, feuilletant les pages de ce manuel, nous découvrons combien ces belles intentions scientifiques ronflantes disparaissent en grande partie dans le mécanisme traditionnel de synthèse de lettres. A la leçon n° 1 "Tata a un dada", nous avons déjà compris ; mais c'est encore plus net à la leçon n° 26 regroupant à l'improviste "au", "ou" et "u" sur des critères graphiques. Mais où sont passées les oppositions phonologiques promises ? Après cette fausse joie sans lendemain, il faudra bien six ans avant de rencontrer de nouveau dans une autre préface notre terme de "phonème" : *La Clé des mots* 1966. 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* 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.

La méthode *Alène et René* (1969), qui 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" quand 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.

En 1971 la méthode *Tinou et Nanou* 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 œuvre la réalité linguistique qu'est le phonème.

En 1973 après huit 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* 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 première fois une seule phonie / \mathcal{E} / traduite par deux graphies différentes : \tilde{a} , \tilde{e} ".

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.

C'est vers 1975 que les auteurs commencent à maîtriser dans la théorie la notion de phonème (cf. *Gridt, Lapin des bois*, livret d'introduction p. 7 et 8). Des imprécisions et des confusions persistantes rendent pourtant le fichier encore peu sûr. Ce qui est appelé "analyse 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 "ballon" 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 lecture distinguant nettement les aspects auditif et visuel, prenant appui sur la no-

tion de phonème. A ces méthodes de la deuxième époque nous avons attribué ici la dénomination de méthodes "phonologisantes". (voir chapitres I et III) Citons quelques exemples :
Au fil des mots (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'essentiel 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 analytiques 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* (1977) 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 /a/ et /ɔ/, /e/ et /ɛ/, /ē/ et /ē̃/."

Nous verrons plus loin comment nous pouvons commenter ces bonnes intentions, pour l'heure contentons-nous d'apprécier l'évolution des méthodes 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.

② LE GRAPHEME

Née pour l'essentiel des travaux récents, en 1969 avec *L'Orthographe* de Claire BLANCHE-BENVENISTE et André CHERVEL (op. cit) et surtout à partir de 1973 avec les travaux de Nina CATCH et son équipe du CNRS (op. cit), 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 CATCH "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/, /ɛ̃/ 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 description fondamentale présentée par Nina CATCH (*JDI* art. 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 trigrammes) : 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.

Avant la première époque. (les vieux abécédaires)

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

Sur le syllabaire reproduit page suivante, nous observons que de très peu de digrammes sont évoqués ; sauf "ch" et "ph", mais ceux-ci ne sont pas distingués de "dh", de "lh", ni de "th" ; alors que les deux premiers ne sont pas du même type pour des raisons de fréquence d'emploi et de prononciation sans rapport avec les lettres dont ils sont composés. 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 graphèmes composés de "consonne + h" n'ont pas été ressenties comme critères

MOYEN POUR APPRENDRE EN BREF A BIEN LIRE

tant dans les livres imprimés qu'écrits. N'est pas apprendre à l'encre

Après qu'on aura appris à connaître les lettres de l'alphabet, et de savoir si l'encre apprendre les syllabes, puis après les mots composés par syllabes séparées, et en attendant les mots d'écratures, il se en doit apprendre à écrire, après avoir appris à former le commencement des deux alphabets d'écriture de chacun des deux côtés avec la plume convenu en la présente feuille en ces deux lignes & plusieurs exemples.



Alphabet Imprimé	a	b	c	d	e	f	g	h	i	l	m	n	o	p	q	r	s	t	v	x	y	z
Alphabet Ecrit	A	B	C	D	E	F	G	H	I	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	V	X	Y	Z
Alphabet Ecrit	a	b	c	d	e	f	g	h	i	l	m	n	o	p	q	r	s	t	v	x	y	z

Il faut pour s'en servir pour apprendre à lire

SILLABES & Mots composez par syllabes separees

A a. e. i. o. u	a. ma. reu. sou. l'au.	e. ter. ni. te. cur. tite.	u. ni. tous. mou. tions.	o. pe. ni. ou. quation.	u. ni. her. tel. le. f. m. m. u. r. e. s.
B ba. be. bi. bo. bu	bu. ni. le. sa. ba. il. le.	bu. ni. di. ni. on. fondation.	bu. ni. te. que. f. m. u. t. ion.	bu. ni. le. son. re. son. re.	bu. ni. le. son. re. son. re.
C ca. ce. ci. co. cu	a. de. ni. re. ca. r. i. que. que. que. que.	re. re. mo. ni. que. re. ni. que. que. que. que.	u. ni. del. le. que. que. que. que.	co. que. le. que. que. que. que.	cu. ni. o. de. te. que. que. que. que.
Q que. qui. quo. que	que. que. que. que.	que. que. que. que.	que. que. que. que.	que. que. que. que.	que. que. que. que.
C ca. ce. ci. co. cu	ca. ce. ci. co. cu.	ca. ce. ci. co. cu.	ca. ce. ci. co. cu.	ca. ce. ci. co. cu.	ca. ce. ci. co. cu.
S sa. se. si. so. su	sa. se. si. so. su.	sa. se. si. so. su.	sa. se. si. so. su.	sa. se. si. so. su.	sa. se. si. so. su.
C cha. che. chu. cho. chu	cha. che. chu. cho. chu.	cha. che. chu. cho. chu.	cha. che. chu. cho. chu.	cha. che. chu. cho. chu.	cha. che. chu. cho. chu.
D da. de. di. do. du	da. de. di. do. du.	da. de. di. do. du.	da. de. di. do. du.	da. de. di. do. du.	da. de. di. do. du.
F fa. fe. fi. fo. fu	fa. fe. fi. fo. fu.	fa. fe. fi. fo. fu.	fa. fe. fi. fo. fu.	fa. fe. fi. fo. fu.	fa. fe. fi. fo. fu.
G ga. ge. gi. go. gu	ga. ge. gi. go. gu.	ga. ge. gi. go. gu.	ga. ge. gi. go. gu.	ga. ge. gi. go. gu.	ga. ge. gi. go. gu.
I ia. ie. i. io. iu	ia. ie. i. io. iu.	ia. ie. i. io. iu.	ia. ie. i. io. iu.	ia. ie. i. io. iu.	ia. ie. i. io. iu.
Y ya. ye. yi. yo. yu	ya. ye. yi. yo. yu.	ya. ye. yi. yo. yu.	ya. ye. yi. yo. yu.	ya. ye. yi. yo. yu.	ya. ye. yi. yo. yu.
H ha. he. hi. ho. hu	ha. he. hi. ho. hu.	ha. he. hi. ho. hu.	ha. he. hi. ho. hu.	ha. he. hi. ho. hu.	ha. he. hi. ho. hu.
L la. le. li. lo. lu	la. le. li. lo. lu.	la. le. li. lo. lu.	la. le. li. lo. lu.	la. le. li. lo. lu.	la. le. li. lo. lu.
M ma. me. mi. mo. mu	ma. me. mi. mo. mu.	ma. me. mi. mo. mu.	ma. me. mi. mo. mu.	ma. me. mi. mo. mu.	ma. me. mi. mo. mu.
N na. ne. ni. no. nu	na. ne. ni. no. nu.	na. ne. ni. no. nu.	na. ne. ni. no. nu.	na. ne. ni. no. nu.	na. ne. ni. no. nu.
P pa. pe. pi. po. pu	pa. pe. pi. po. pu.	pa. pe. pi. po. pu.	pa. pe. pi. po. pu.	pa. pe. pi. po. pu.	pa. pe. pi. po. pu.
R ra. re. ri. ro. ru	ra. re. ri. ro. ru.	ra. re. ri. ro. ru.	ra. re. ri. ro. ru.	ra. re. ri. ro. ru.	ra. re. ri. ro. ru.
T ta. te. ti. to. tu	ta. te. ti. to. tu.	ta. te. ti. to. tu.	ta. te. ti. to. tu.	ta. te. ti. to. tu.	ta. te. ti. to. tu.
V va. ve. vi. vo. vu	va. ve. vi. vo. vu.	va. ve. vi. vo. vu.	va. ve. vi. vo. vu.	va. ve. vi. vo. vu.	va. ve. vi. vo. vu.
X xa. xe. xi. xo. xu	xa. xe. xi. xo. xu.	xa. xe. xi. xo. xu.	xa. xe. xi. xo. xu.	xa. xe. xi. xo. xu.	xa. xe. xi. xo. xu.
Z za. ze. zi. zo. zu	za. ze. zi. zo. zu.	za. ze. zi. zo. zu.	za. ze. zi. zo. zu.	za. ze. zi. zo. zu.	za. ze. zi. zo. zu.

Par Alexandre Fran
avec privilege du Roy

Syllabaire du 18e siècle reproduit dans l'Education n° 339 du 12 janvier 1978, p. 32.

déterminants et que finalement la simple combinatoire plus ou moins théorique suffit à donner existence à ces séries.

Première époque (les méthodes de lecture dans la conception datant de 1930).

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.

Acquisitions globales	lettres	sons	pages
papa et maman.....	a		9
nicolas-veronique.....	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
je sais lire.....	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-voile-vite-son.....	v	é-é.....	34
va-l-en-dérange-fille-reste-fille.....	f		36
je sais lire.....			38
baisse-déchiré-culotte-gros-trou.....	s		40
table-je pensais-encore-bon-être.....	j	en=an.....	42
zoo-perrain-jour-girafe-long-cou.....	g	gi-ge-gen on che-cha.....	44
quatre-vient-naître-très-mignon-pourquoi.....	q	tre-ira.....	46
suzanne-s'appelle-zoé-buffet-peut-heureux.....	z	eu elle.....	48
je sais lire.....		ble-bla ez=é.....	50
choix-hésite-rose-grise-choisira.....	h	oi.....	52
cousine-thérèse-surprise-dispose.....		s=z.....	54
beau-gâteau-cadeau.....		eau ge-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-gré.....	60
je sais lire.....			62

Belin (table des matières)

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.

On rencontre également, dans certaines préfaces, le vocabulaire "signe" dont la signification large permet d'inclure des éléments graphiques plus composites que la simple lettre. Ainsi *Clair Matin* 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."

La méthode *Schneider* (1960) évoque dans sa préface en avance sur son temps "les différentes ortho-graphies du même son". Mais le reste du livret n'exploite pas vraiment cette idée prémonitrice.

Nounourse et ses amis (1964) est la première à marquer un début de cohérence dans l'étude des mères "graphies" d'un même phonème (terme déjà utilisé dans la préface).

Bien que la lettre règne toujours, 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. (*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" (voir table des matières photocopiée) et "lettre" (cf. p. 77 2e L) :

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

En 1969, malgré une progression traditionnelle, la méthode *Aline et René* 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 1951) dans sa préface évoque elle aussi, et marginalement au détour d'une ligne, cette même définition qui restera pourtant encore quelques années sans lendemain.

Deuxième époque (1977) 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 *Le 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, le terme de "graphies" employé au pluriel, désormais répandu grâce à cette méthode, 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 phonographique de l'orthographe française.

Après celle de *Gridi* en 1975, les éditions 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* (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* 1977) et la plupart du temps on recourt encore à l'expression "groupe de lettres."

Un coup d'œil sur les Instructions Officielles du Ministère de l'Éducation Nationale 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 (op. cit.) 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" : /ã/ ou /ẽ/ (vent, vient) ; le graphème "CH" : /ʃ/ 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 toute approche graphématique, les Instructions Officielles perpétuent les nombreuses approximations et confusions dont nous allons maintenant ouvrir ici l'étude plus précise.



II 2 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 des points de vue jusque vers 1975-1977.


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*. 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.




irène

i

i


irène

i




michel


1. image - marie - minet
2. image - marie - minet
3. litre - biberon - odile
4. radis - pie - farine
5. denis - tigre - cerise




canari




souris



pipe



livre



tulipe

DIFFÉRENTES PARTIES DE LA LEÇON

1. Présenter le mot *ici* (irène) ; faire distinguer le son i quand on prononce ce mot ; la lettre i quand on l'écrit. — Écriture de la lettre i.
2. Faire isoler le son i dans chacun des autres mots illustrés dans le livre ; faire reconnaître la lettre i sans le mot écrit.
3. Reconnaître le son i et la lettre i dans chacun des mots des leçons 1 à 5.
4. Faire trouver par les élèves d'autres prénoms et d'autres noms où l'on entend i ; faire motiver la lettre i dans ces mots écrits.

Toutes précisions sur le leçon sont données dans les Notes pédagogiques *Aline et René* p. 9 et 10.

ÉCRITURE SUR LE CARNET

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

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 "i" + graphème muet : "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".

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
passé
son
la - dans
et - est

une route	e	e	e
une route	t	t	t

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

pe e de e

fenêtre
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.

Elément d'un graphème complexe (digramme ou trigramme) dont la prononciation est sans rapport avec /ə /
eu, /œ/ 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*).

/ɑ̃ / = "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 phonographique. Comment une optique claire envisagerait-elle ce phénomène ?

a) 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.

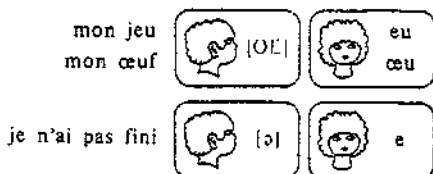
Chantepages (p. 50 et 51)

treizième leçon [OE][ə]

Encore un tout pétit peu,

je n'ai pas fini mon jeu.

Mon œuf est tout neuf.



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 Héléne HUOT "Phonétique et enseignement du français langue maternelle" in *Langue française* n° 19 décembre 1973 p. 52 à 89) nous avons cette distribution :

1) en syllabe initiale de certains mots ou groupes rythmiques, peut toujours être prononcée : "beser", "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 dans certaines conditions, mais aussi reparaître 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 premier 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 première syllabe, ou en syllabe intérieure) soit 33%. Seule une douzième méthode, *Aline et René* 1969, 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



b) *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 de consonne + liquide :
 'bre', 'dre', 'blé', '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 premiers temps d'apprentissage de la langue écrite que représente le CP.

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 :

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", "tricotte", "culotte", "pelote",
p. 26 "pilote", p. 30 "trotte", p. 36 "gralotte", p. 38
"notes", p. 42 "frotte" p. 58 "chuchote".

Ajoutons encore :

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

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", "pilule". De plus existe-t-il vraiment des mots terminés par "oul" ? Nos investigations nous prouvent que non, sauf peut-être "maboul". En tout état de cause, l'institutrice a agi comme s'ils existaient !

Finalement, en escarotant 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.¹



1/ Le manuel *Chat, chat, chats* (1970) poussé par cette logique simplificatrice propose une orthographe réformée qu'il met en pratique sur les noms propres : p. 26 - 2e L "Le lézard kisfofil" ; p. 45 - 2e L "le héron ossurpatt" ; p. 49 - 2e L "le canari sidélika" ; p. 50 - 2e L "le tigre trékalin", "le moineau toutanbek" ; p. 55 - 2e L "le boa ramposol", "la girafe finéfrèle".

II 3 La LETTRE-SON.



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 que 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. *Poucet* (p. 9) : "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.

① PREMIÈRE CONTRADICTION.

Dans une même leçon où est présentée 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 première fois, d'introduire la même lettre avec une valeur différente, nous remarquons qu'il n'en est rien.

Un exemple *Poucet* (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 évoquant une valeur phonique différente ("i" dans "pied") ou appartenant à un graphème complexe ("oi" dans "voiture") surtout sans qu'explicitement il n'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 chacun 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)

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

œ un nœud - des œufs

16 mots sont pourvus du son /ø/ contre 3 mots avec /œ/ : "neuve", "œuf", "boeuf", dont curieusement aucun ne figure dans la

liste d'appui pour l'étude du phénomène. L'opposition "des œufs" /ø/ vs "un œuf" /œ/ est également escarotée alors que les deux termes figurent dans cette leçon. 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/ : /tRøt/.

② DEUXIÈME PIERRE D'ACHOPPEMENT ; LE "H".

Le système sous-jacent aux méthodes alphabétiques 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 L)

à coups de balle,
les enfants ont démolì 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 premier 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 extraordinai-

re, 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 qu'éléments de phonogrammes ou morphogrammes. *Pas à pas* (leçon 26 A) :

"h, h, tu es très coquin,
h, h, souvent je t'écris et je ne 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 méthodes alphabétiques 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 70) ou traditionalistes comme *Pas à pas* prévoient la leçon sur la lettre "h" avant celle sur "ch" et "ph" ;

- les autres postérieures à 70 ou en avance sur ce point, *Clair Matin*, *Joyeux Départ* 1955, *Poucet* 1965, *Je veux lire* 1966, évoquent "h" bien après "ch".

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

Le deuxième 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 (*Clair Matin, Joyeux Départ, Poucet, Je veux lire, Aline et René, Fatou et Véronique*) 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 premier type d'approche, on s'attendait à trouver dans la séquence sur la lettre "h" toutes les combinaisons et positions possibles, alors que le deuxième 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".

Trois 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 sup-

poser, ainsi *Alène 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

Joyeux Départ (P. 63 -
2e L)

hibou habite hutte h h muet h aspiré

ha hi hu hé hê ho

un hibou - une hotte - une hutte
un homme - un hiver - il habite
du thé - le rhume - nathalie

l'heure	les heures	le houx	les houx
l'herbe	les herbes	la hache	les haches
l'histoire	les histoires	le héron	les hérons
l'hiver	les hivers	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)



③ TROISIÈME 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 (art. cit.)

VOYELLES			
Acronigraphèmes	Graphèmes de base	% d'utilisation	Sous-graphèmes
A	â + é + ê	92% 7% 1%	en (rouennais) en (faune) œ(n) (poenne)
E Prononcé /e/ Prononcé /ɛ/	é, e (lois de posit.) ê, e+ (lois de posit.) ei Nettement plus rares : è ei	99% 67,6% 30%	œ (lectus) œ (saint) ei (reître)
I	i	99%	ÿ (maïs), y (type) é (gîte), hi (trahir)
O Prononcé /o/ ou /ɔ/	o au Nettement plus rares : ô eau	75% 21% 5%	ô (Saône) ho (chahot) un (album)
U	u	100%	û (mêr), eu (j'ai eu) hu (chute)
EU Prononcé /œ/ ou /ø/	eu Nettement plus rares : œu + e (dans le "ne" "se" etc...) + e "must"	95% non décompte	eû (jeûne), œ (œil) ue (meillir) + ni (faïen) en (monieur)
OU	ou + œ	98%	œ (pôt) œu (soul) œû (sût)
AN	an en	44% 47%	an, œ (lois de posit.) + œn œn (Caen)
IN	in ain ein en	45% 24% 23%	in (lois de posit.) ain (faïe, stais) yn (lynx) yn (thym)
ON	on	92,8%	œn (lois de position)

SEMI-VOCALLES

Archigraphèmes	Graphèmes de base	% d'utilisation	Sous-Graphèmes
OI	oi	100%	oi(cloître), o(wallon) oua(ouats, ouard, bivouac) ou(aquatique) oe(moelle) ou(jouiller) oë(poêle)
OIN	oin	100%	oina
IL (L) I prononciation /j/	i nettement plus rares : ill/ il, y	86% 10% 3%	hi(hier) I (fiancé)

CONSONNES

Archigraphèmes	Graphèmes de base	% d'utilisation	Sous-Graphèmes
F	f/ff	100%	
B	b	100%	bb(abbé)
T	t/tt	99%	th(théâtre)
D	d	100%	dd(adition)
C	c, qu /cc qz nettement plus rares : k, g	98% 2%	cq(cacquée, grecque) ok(ticket) ch(choeur, chant)
G prononcé / /	g, gu	100%	gg(agraver, toboggan) gh(ghetto,) g(second)
P	p/ff	99%	ph(pharmacie, phare)
V	v	100%	
S prononcé / /	s, ss sz nettement plus rares : z (+i)	69% 26% 3,3%	sc(science) sch (aschne)
Z	z(intervocalique) nettement plus rare : s	90% 10%	x (deuxième)

CH	ch	100%	sch (schnee) sch (suspension)
J	j s, g*	49% 5%	
L	l/ll	100%	
R	r/rr	100%	rh (rhume)
M	m/mm	100%	
N	n/nn	100%	
GN	gn	100%	gn (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.

La polygraphie spécifique au français : l'équivalence entre graphèmes.

a) Le lien entre les graphèmes de base d'un même archigraphe 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 trente pages au minimum et, dans la plupart des cas, il faut attendre le 2e livret pour prendre en compte "au" et "eau".

Pour les graphies des phonèmes /s/ et /e/ cf. Nicole et Victor (p. 4)



	e e ê é
1. tête	tête, tête, tête.
2. tête	e, te, ne, tenu.
3. toto	ê, tê, tê, nê, nê, une tête
4. toto	nu-tête, une nu it.
5. toto	tête tu.

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

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

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. 30) "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 alarbiquée 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", "anne". Nous verrons plus loin l'imprécision notable quant aux lois de position, dès à présent nous pouvons déplorer qu'aucune généralisation ne permet^{tu} 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. (voir chapitre III).

- 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", "qu", "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". *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" est différent de "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), *Nico* (p. 53).

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

b) Pourtant elles traitent ce phénomène, à leur manière...
L'exemple de la table des matières du manuel *Domi Léna* 1963...

TABLE DES MATIÈRES DU MANUEL

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

LIVRET DE LECTURE N° 1 :

mimi, pipi, le rat et la pie

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

LIVRET DE LECTURE N° 2 :

la fée et les bêtes

MANUEL : 18 ^{de} leçon :	ui, L = l
19 ^{de} leçon :	bl, cl, fl, D = d
20 ^{de} leçon :	ou, N = n, et = é
21 ^{de} leçon :	elle, È = e
22 ^{de} leçon :	on, M = m
23 ^{de} leçon :	on, l = t

LIVRET DE LECTURE N° 3 :

les 3 ours, Nicole et ton mouton

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

LIVRET DE LECTURE N° 4 :

Noël

MANUEL : 32 ^{de} leçon :	ch
33 ^{de} leçon :	ou, ouu
34 ^{de} leçon :	au = a, Q = q
35 ^{de} leçon :	g = j
36 ^{de} leçon :	ei = oi

LIVRET DE LECTURE N° 5 :

Blanche-Neige

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

LIVRET DE LECTURE N° 6 :

Guignol

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

LIVRET DE LECTURE N° 7 :

Biquette et ses biquets

MANUEL : 54 ^{de} leçon :	y = i
55 ^{de} leçon :	oy, ay, uy
56 ^{de} leçon :	suite
57 ^{de} leçon :	ain
58 ^{de} leçon :	ill
59 ^{de} leçon :	ent = e
60 ^{de} leçon :	aïl, aui, ail, aille
61 ^{de} leçon :	ien

LIVRET DE LECTURE N° 8 :

Ali-Baba

MANUEL : 62 ^{de} leçon :	it, sp, sc
63 ^{de} leçon :	ph
64 ^{de} leçon :	tion = sion, tio = sio
65 ^{de} leçon :	h
66 ^{de} leçon :	eu = eu
67 ^{de} leçon :	el, erre, esse, eil, iel
68 ^{de} leçon :	Monsieur = M.
69 ^{de} 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* (p. 66 - 2e L)

. 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 L).

Si nous nous limitons aux trois 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 (*Domi Lira* 38e leçon, *Aline et René* p. 36 - 2e L) 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 ^{elles} la logique de ces méthodes on recoure à la lettre-son comme point de repère. Ainsi dans y = i, peu importe à l'auteur du manuel qu'on ait "cygne", "pyjama", à côté de "myope", "myosotis", "il y a", peu importe donc que "y" recou-

vre 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).

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

lère 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), "e", "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. *Joyeux Départ* (2e L) 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 "qu". *Domi Lira* 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 *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 "n" devant "b" et "p" (P. 77 - 2e L).

3e remarque : les méthodes escamotent les variations régionales : par exemple pour le traitement de "un" prononcé /œ/ ou

/Ë/ 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 /Ë/ cf. *Belin* in = un, qu'in = qu'un p. 58 et 62 ; cf: *Patou et Véronique* qui regroupe leçons 32 et 33 - 2e L : 'in', 'im', 'ein', 'aim', 'un', 'um'.

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

ii) 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, x = 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, è = 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, ai = ji, x = qz, x = ks, um = om, c, q = k. Cette deuxième interprétation permet seule de comprendre s = s opposé à s = z dans *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 L). 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 s = s ! (s lettre = s son).

La méthode *Grédi* 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 "=" puisqu'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 L, 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. 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 SB 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" (cinq), deux oublient 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 L) note x = cs, mais ex = ees !

. 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, ex, ez, et = è."

La polygraphie spécifique au français : complaisance à évoquer les sous-graphèmes et problème de la fréquence des allo-graphes.

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,

a) dans la progression générale adaptée 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*) comporte deux inconvénients majeurs :

. on considère "k", "y", "w", (p. 46, p. 52) comme plus simples que "ou" (p. 60), que "au" (p. 4 - 2e L), "ai" (p. 20 - 2e L) 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.

b) 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 "ê" (p. 18, 19), un chapitre pour "è" (p. 20, 21). Rien ne permet de dire que "ei" traité dans le même chapitre que "ai" *Aline et René* (p. 32 - 2e L) ou traité en un chapitre particulier *Nicolas et Victor* (p. 54 et 57) est en fait beaucoup plus rare que "ai".

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

Plus grave pour "eu" en opposition à "œu", 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 L, voir photocopie page suivante). Il y a presque autant d'exemples dans cette page pour "œu" 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
dame 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
couleur 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", "ouillé", "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 première 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", "yàk" (*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 !

c) la présence injustifiée au CP de sous-graphèmes en abondance ; à 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 "yr" 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" ("aon", "taon")

- l'usage du tréma n'a plus de secret non plus pour les petits : "raïs", "mosaïque" à côté de "faïence", dans *Mico*, 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." (Jean-Claude PINTIAUX "Dahiel et Valérie : pauvres petits !" in *Le Français aujourd'hui*, supplément au n° 38 juin 1977, p. 46). C'est là que nous trouverons "le cyclamen", "le glaïeul", "nos aëux", "la ciguë" et "la fièvre typhoïde" *Aline et René* (p. 56 - 2e L).

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

Quelquefois ce que nous appellerons un glossaire termine le manuel, regroupant quelques mots estimés difficiles.

La Lecture immédiate p. 159, 160

Un jour René revient tout gai de l'école et dit : « Je viens de lire des mots bien amusants. Dans le nom de mon frère Jacques il y a deux lettres qu'on ne prononce pas, le c et le s. Eh bien ! il y en a encore beaucoup d'autres que je ne connaissais pas ». La maman, amusée, dit en riant : « Il y en a d'autres encore qui ne se prononcent pas comme ils s'écrivent. Veux-tu que je te fasse faire une dictée ? » René accepte avec joie. — Écris femme, hennir, soldat, rouennerie, prudemment,

patiemment, nouvellenn, être de la haute que, vous devriez dans le ... qui ? n'avait pas encore les Albert, dans l'air, apaisé. J'en connais d'autres moi aussi : eus, je est, dia, dixième, aquarelle, aquarium, quadrupède, équateur, Gendelourbe.

Ce jeu n'est-il pas amusant ?

Je suis sûr que les enfants ont encore trouvé beaucoup d'autres mots et que le petit René, qui croyait si bien avoir lire si écrit, s'est aperçu qu'il avait encore beaucoup à apprendre.

Pigeon vole p. 90 - 2e L "Maintenant que Raoul sait bien lire, il s'amuse à chercher des mots difficiles. Les lettres changent de son comme pour ennuyer les écoliers"

Pourquoi pas ? ... Mais réservons ce privilège aux termes courants (voir chapitre IV), 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 - 2e L 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 ces 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 de François TERS, Georges MAYER, Daniel REICHENBACH 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 de 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, ne le connaissant pas, écrivent "cion", faisant fi de l'extrême rareté de cette finale, aux dépens de la fréquence de "tion".



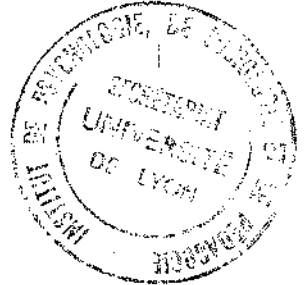
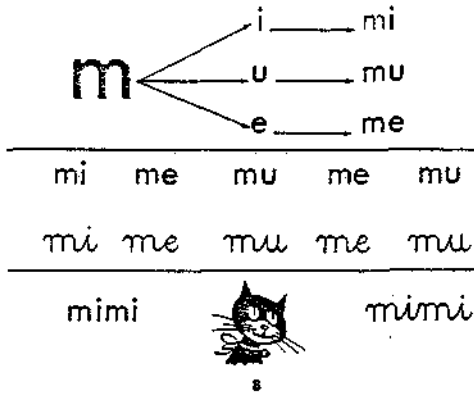
Les Belles Images
p. 68, 69



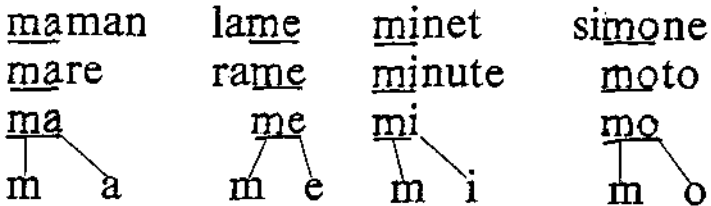
II 4 La SYLLABE

"L'avènement déroutant de la syllabe, d'où surgit pleinement déjà le mot, mais qu'un destin capricieux condamne à rester presque toujours l'élément inabouti d'un vocabulaire sans usage." (Anne-Marie CHRISTIN in Segolène LE MEN op. cit préface, p. 8)

Un exemple de composition *La Clé des mots* (p. 8)



Un exemple de décomposition *Clair Matin* (p. 26)



NB : les parties soulignées sont en bleu dans le texte.



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 que 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 : CC + V où "CC" représente un groupe consonantique formé de consonne + consonne liquide (R ou L) par exemple : "prés", "glu".

tra tri tru tre pri pra pru pre

Patou et Véronique (p. 15)

. par référence au premier type, on appelle "syllabe inverse" toutes suites graphiques composées de V + C . Exemple "or" / / "il", *Patou et Véronique* (p. 15)

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", "ssl" 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)

<u>b</u> alle	ro <u>b</u> e	to <u>b</u> i	sab <u>o</u> t	<u>b</u> ulle	
<u>b</u> aba	bi <u>b</u> eron	<u>b</u> iche	<u>b</u> otte	<u>b</u> ûche	
<u>b</u> a	<u>b</u> e	<u>b</u> i	<u>b</u> o	<u>b</u> u	
<u>i</u> n	lap <u>i</u> n	pouss <u>i</u> n	pant <u>i</u> n	chem <u>i</u> n	<u>i</u> n
	sap <u>i</u> n	bass <u>i</u> n	lut <u>i</u> n	gamin <u>i</u> n	

NB : les parties soulignées sont en bleu dans le texte.

pour "fa", "fe", "fi", "fo", "fu" que pour "bl", "br", "cl", "fl" etc. *Clair Matin* (p. 47)

<u>f</u> arine	caraf <u>e</u>	<u>f</u> ile	<u>f</u> olle	<u>f</u> uret	<u>f</u> ée
<u>f</u> amine	touff <u>e</u>	<u>f</u> ine	for <u>e</u> t	<u>f</u> umée	caf <u>e</u>
<u>f</u> a	<u>f</u> e	<u>f</u> i	<u>f</u> o	<u>f</u> u	<u>f</u> é

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

NB : les parties soulignées sont en bleu dans le texte.

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 syllabé phonique) *Clair Matin* (p. 61 - 2e L)

<u>maille</u>	<u>guenille</u>	<u>brillant</u>	<u>papillon</u>	<u>caillou</u>
<u>paille</u>	<u>chenille</u>	<u>vallant</u>	<u>grillon</u>	
<u>ille</u>	<u>ille</u>	<u>illan</u>	<u>illon</u>	<u>illou</u>

NB : les parties soulignées sont en bleu dans le texte.

"brillant" ≠ "vaillant" (illan)

Aucune distinction 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 L) n'est pas de même composition syllabique que la liste p. 23 "illa"; "illou", "illoi" (sauf cas /i/ + /j/ "pillons").

Pas plus de distinction non plus entre "ennuyèrent" et "bruyère" ou entre "payer", "rayon" etc. d'une part et "mayonnaise", "fayot", "cobaye" d'autre part (deux syllabes dans les deux cas mais fonctionnerent 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) "draoée", "général". Le "é" initial non accentué de "général" est sensiblement plus fermé que le "é" final de "draoée". Cf. F. CARTON *Introduction à la phonétique du Français*. 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. Par contre dans "régale" la finale "le" ne produit nullement le son /ə/ et, partant, le transfert du premier 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. Jean-Pierre TETARD ("A propos de lecture à l'école élémentaire." *Langue française* n° 13 février 1972, p. 100, 101) note que ce phénomène escaroté par les méthodes alphabétiques permet de mesurer

"l'écart qui peut exister entre segmentation orale et graphique, quand on sait que le pourcentage 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 alors que la différence se révèle sensible notamment pour les voyelles o/ɔ, e/ɛ, œ/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)

galope tobi
 /oto/

NE : les parties soulignées sont en bleu dans le texte.

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

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

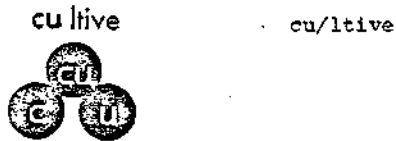
② PROBLÈMES AU NIVEAU GRAPHIQUE

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)



. en brisant l'unité syllabique et l'unité graphématique
A l'aube de l'école (p. 47) "fo/urmi" ; *Luc et Caroline* (p. 15) "so/n" (p. 27) "do/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)



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

"hi" *Patou et Véronique* (p. 21 - 2e L) : 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 Cours Élémentaire 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 de CP (1977)

sa maman etè morte par un
chasseur qui aè tirè sur elle
il etè tou sel il plerè.

Ma remarque serait semblable pour des suites telles 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 / / qui lui donnerait le privilège de constituer à lui seul une syllabe. A *L'aube de l'école* (p. 25) "tortu/e", "ru/e" (p. 31) "pi/e" (p. 39), "joi/e" (p. 3 - 2e L) *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 pro-

nonciation 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)

souris

rue r r

caroline

rat

NB : les parties soulignées
sont en rouge dans le texte

ré ru ri re ro ra

le rat la rue le rôti

rire il a tiré

Caroline et Bruno (P. 32) "ri/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/" (p. 30), "faco/t" (p. 42).

Nous retrouvons ici encore le même principe : faire croire que
le rapport phonie-graphie est stable et simple. Les lettres muet-
tes finales n'ont pas droit de cité car elles ne représentent au-
cun son pour les manuels qui les éliminent de l'apprentissage en
les marquant d'une autre couleur ou en les barrant. *Méthode Biron*
(p. 29)

dans ma cui si ne il y a

du riz	<u>et</u> du thé	<u>des</u> pots	<u>et</u> <u>des</u> mar mi tes
du su cre	<u>et</u> du ca fé	une ta ble	<u>et</u> u ne ba rât te
de l'hu il e	<u>et</u> <u>des</u> lé gu mès	<u>des</u> tassès	<u>et</u> <u>des</u> ca fe tièrès
de la fa ri ne	<u>et</u> <u>des</u> pâ tes	<u>des</u> jâ tes	<u>et</u> <u>des</u> cassero les
<u>un</u> gri l	<u>et</u> une râ pe	<u>un</u> ta mis	<u>et</u> une bas si ne
<u>des</u> plâ ts	<u>et</u> <u>des</u> bols	<u>un</u> fil tre	<u>et</u> <u>un</u> bi don

En regardant des images (p. 45)

*la, je lis au ta passe au te.
de de, et a li ne se gu vent
qu'elle est belle, dii de de,
et comme elle fi li!*

En riant (p. 7 - 2e L). Au long des jours (p. 33)

denis
puni
nicole
ni

Clair Matin (p. 54 - 2e L)

chat
chaton
cha

pipo
pot
po
p o

NB : les parties soulignées sont en bleu dans le texte.



Clair Matin (p. 20)

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") suscep-

tibles de réapparaître dans la prononciation : "nidification", "litterie". Evelyne CHAPPEUX a raison quand elle prétend que ce genre de subterfuge entraîne une véritable "cécité orthographique". ("Mais oui ! la méthode de lecture a de l'importance !" art. cit. p. 74) 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 resure 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" (p. 17) pa le
sauf "hâte" (p. 35) há te il est pôle

il se háte

du "i" (p. 27)

a bi mé

du "o" (p. 25) il est abíme

ro ti

un rôti

mais pas du "ê" (p. 41).

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

fi la ta pi ra vi sa lu
du filas un tapis elle est ravie elle salue

mais pas toujours (p. 43)

é cu rie

une écurie

eu	œu	<i>Mico</i> (p. 25 - 2e L). Quel intérêt de noter "noeu" puisqu'on ne relève cette suite graphique que dans un seul mot "noeud" ? Pour-quoi ne pas mettre sous les yeux de l'enfant l'orthographe intégrale avec "noeud". Et que dire de "doeu" qui à notre connaissance n'existe dans aucun mot ?
jeu	vœu	
seu	noeu	
peu	doeu	
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 : (1977)

Le petit canich

*il etai une foi un petit caniche
qui vené de nêtre il moi avec moi
dans m n 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

A l'aube de l'école (p. 53) "vi/lle" (p. 13 - 2e L), "go/mme"
Daniel et Valérie (p. 14) "pa/ssse", "ja/ppe" (p. 36), "hu/tte"
(p. 38), "ba/lle" (p. 40), "rou/sse" (p. 50)

Rémi et Colette (p. 54) "ronro/nne" (p. 16 - 2e L), "hou/ppe"
(p. 56 - 2e L) "a/ttention"

Luc et Caroline (p. 4) "pa/sse" (p. 11), "éto/nné" (p. 41),
"nou/rrit" (p. 53), "gro/tte"

Au long des jours (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.

Daniel et Valérie (p. 7) "trot/te" (p. 18), "at/te/lé" (p. 20),
"pas/se" (p. 22), "pom/me".

Luc et Caroline (p. 3) "bal/lo/t" (p. 15), "las/so" (p. 29),
"grif/fe", "mar/ron".

Au long des jours (p. 33) "dop/né", "pan/ne"

Clair Matin (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 L) - "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 L).

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 faiseuse; "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.

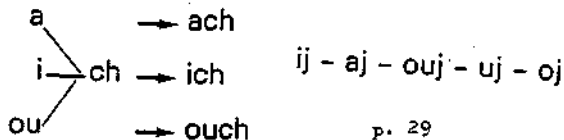
Type 1 : cette suite V + C peut être une simple partie d'une syl-

labe linguistique : *Macoco* (p. 67)

par renard regarde ar	partir atterrir ir	dort sort fort or	sur mur ur	vert vers perle er
régal al	mil il	bol ol	cultive ul	bel miel ciel el
as	disparu is	os	plus us	escale es père es
mac-nac ac	ic	mani oc oc	uc	québec ec

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 'IC', 'OC', 'UG', 'AC' évoquées par *Bouquet doré* (p. 28).

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



p. 29

qui manifestement ne peuvent appartenir à une seule et même syl-

labe linguistique ...à 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", "oje" 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" (fir). 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 L) "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 (cité par Pierre BÉNAROLLE, Jacques KOIJMANN "Savoir lire, élaboration d'une méthode de lecture pour le CP, *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	Patou et Véronique (p. 6)
si	is	ho	oh!	
so	os	ha	ah!	pa pi ap ip
sè		hé	eh!	
sa	as		hue!	
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 KOOLJMAN art. 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 mère 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 L) "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/mmres", 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 rot donné, qu'une suite graphique comme "ter", extrait de "ra/ter/nelle", possède une valeur précise : "porter" ≠ "maternelle". La technique de décomposition et de projection aboutit à une impasse : *Au long des jours* (p. 35) auto cabane Que faisons du "m" ?

automne

camarade rémi D'où vient le deuxième "r" ?

carré

NB : les parties soulignées sont en bleu dans le texte

Il est évident que savoir lire est autre chose que posséder une collection de quatre cents 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 alphabétiques, 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 Nanou* (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. L'ÉTUDE DES SONS SIMPLES AUTRES QUE LES VOYELLES DE L'ALPHABET.

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

3) mis pour un, deux ou trois PHONÈMES.

- = 1 phonème. C'est la seule appellation justifiée. En suppo-

sant 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)

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 alphabétiques sont polarisées par la lettre, unité de base de leur combinatoire. L'occultation quasi-totale du domaine phonique a amené l'enfant pendant des décennies 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 renouvelé du Français*, Compte-rendu de la journée d'études du 26 février 1975, p. 27)



II 5 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 écouter. 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 *Chantepages*, p. 3)

Les méthodes alphabétiques 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/æ /, /o/ vs/ɔ /, /ø/ vs/œ/. 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 procède de la compréhension du rapport phonographique, mais aussi de la place dans le mot et dans la syllabe phonique.



Au long des jours (p. 15) —

p. 33

camarade
la plage
sable
la cabane

éric
allé
pâté
été

domino
note
piano
no

NB : les parties soulignées sont en bleu dans le texte.

Mico (p. 23)



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.

"l_é, n_é, d_é, m_é" Mico (p. 9), "l_é, n_é, r_é, m_é, s_é, d_é, t_é" (p. 23), "cr_é, pr_é, dr_é, tr_é", "l_é, m_é, cr_é, pr_é" (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 /é/ au moyen de séries comme "fête", "sère", "aire"... 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 (sauf accent lorrain).

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.
Exemples : "dê/dette", "beau/bord", "queue/coeur".
(Nina CATACH JDI n° 1 oct. 78)

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 neutralisation. 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/ vs /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 au /E/ qui respecte les contraintes dues à la place de la voyelle. (voir page suivante)

[a]	[ɛ]	[e] ou [ɛ]
e	le père il épèle une sirène	près très après
è	la fête la tête la fenêtre	il prête une arête il s'arrête
é	la neige la reine la seine	têtu fêter
è	la peine pleine	neiger
è	la laine une plaine une paire plaire	se taire laide il laisse épaisse
è		le lait la maison la laïtue un palais un trait
è		je sais laid il fait
è		un bouquet il met un jouet
è		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 mots) permettra de faire apparaître la fréquence du graphème "eau" dans cette

position (c'est 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", "saugé" (Nina CATACH *JDI* n° 1 1978).

Répétons-le, ces variantes combinatoires ne sont pas traitées dans nos manuels ni pour o/ɔ, ni pour œ/ø ; seule l'opposition e/ɛ est largement représentée avec les finales "elle", "enne", "ette", "erre", "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 [ɔ] tâche	Variantes libres marquées parfois par l'accent circonflexe
E	[E]	[e] dé. céder [ɛ] dette, cède	[e] j'irai, aimer, près [ɛ] j'irais, arrêt, cadet, près (de)	Variantes libres marquées par l'accent grave, circonflexe, par ai, etc.
O	[O]	[o] soi [ɔ] sotté	[o] côte, saule, heaume [ɔ] cote, sol, homme	Variantes libres marquées parfois par l'accent circonflexe ou par au, eau.
EU	[E]	[ø] peu [œ] peur [ø] crever	[ø] jeûne [œ] jeune [ø] déjeuner	Variantes libres très rarement marquées à l'écrit (neutre, feutre)

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 à 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/ɑ ou œ/ø alors que telle autre les neutralise. (voir chapitre III).

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.

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), 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".

Tinou et Nanou (p. 48 - 2e L)

« 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 à!»

Mico (p. 33) é = er = ez

cf. *Réni et Colette* (p.46)

Aline et René (p. 30)



le sage d'allier sa allumer la répétition.

allumer

allumer

er

(é)

les martinets

es

(é)

et

(é)



les martinets volent dans le ciel.

les martinets

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 livres
(é)
4. tes secrets - mes mollets - des navets

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".

Joyeux Départ (p. 54) 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*, *À 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 /œ̃/ cf. *En regardant les images* (p. 11), *Nicole et Victor* (p. 41), *Biron* (p. 29).

Pas à pas à la première leçon sur les "son", emplacement paradoxal compte-tenu de sa petite fréquence. *Joyeux Départ* "un" évoqué (p. 69 - 2e L) 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 /œ̃/ vs /ɛ̃/

Belin (p. 58) in = un

quin = qu'un in = un

Bouquet doré (p. 61 - 2e L) "un" traité avec "ain", "ein", "in".

Patou et Véronique (p. 6), *Rémi et Colette* (p. 24 - 2e L), *Caroline et Bruno* (p. 47), *Au jardin de la joie* (p. 10 - 2e L).

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 serait 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 = ϕ , 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 font-ils 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 dénaturation des quelques éléments phoniques étudiés au passage.

a) Le phonique est vu à travers l'observation 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 comme transcrivant par nature des différences de valeurs phoniques, 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, alors qu'il 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 paramètres, 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 enfants une abstraction, ou plutôt une prononciation "étrangère". (voir sur ce point chapitre III)

En conclusion il est patent que l'association de lettres, fondement des méthodes alphabétiques, contribue à dénaturer la relation phonème-graphème

. tout d'abord parce que nous avons vu qu'il n'est jamais tenu compte de la notion de syllabe (orale) et de la position de la voyelle à l'intérieur de cette syllabe ;

- ensuite, parce que la correspondance phonème-graphème n'est

jamais montrée de manière systématique et rigoureuse ;

. enfin, ou plutôt sûrement d'abord, parce que le code oral ne s'enseigne pas et que la réalité phonique des oppositions vocaliques et consonantiques est ignorée.

Comme nous avons essayé de le présenter, ces méthodes paraissent désormais 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. Fondés sur une manipulation des lettres de l'alphabet, ces manuels d'apprentissage de la lecture ne correspondent plus aux recherches actuelles sur l'orthographe qui tournent autour du fonctionnement du *graphème*. Ne nous y trompons pas, même si "le lexique des préfaces change, les méthodes demeurent" (pour reprendre l'expression d'Yvonne BIANCO in "Finalités, objectifs, pratiques et outils des pédagogies de la lecture/écriture au Cours Préparatoire" art. cit. p. 168). Aussi sont-elles restées quasi immuables jusqu'en 1977... et en 1986 la combinatoire des lettres se taille encore un bel empire dans la pratique en classe.

Continuer à apprendre l'écrit dans la décennie 80 avec ces méthodes, ce n'est pas donner à l'enfant les éléments pour se bâtir rapidement et solidement les rudiments orthographiques fondamentaux. C'est manquer l'organisation rigoureuse de ce que l'École considère comme le noyau de l'orthographe : la relation phonie-graphie. Si l'élève parvient tout de même au Cycle Élémentaire à se structurer des séries analogiques au niveau phonographique, c'est dans la mesure où il aura réussi à oublier une bonne part des mécanismes et des schèmes enseignés lors de son CP ! S'il n'y parvient pas, si au CM, voire au collège, il produit encore des erreurs mettant en cause le fonctionnement phonographique, nous formulons l'hypothèse que les méthodes alphabétiques peuvent être pour quelque chose dans le dysfonctionnement de la relation phonème-graphème, par une mauvaise mise en place de celle-ci dès le départ de la scolarité. A l'heure où l'opinion

publique voit une des causes de ce qu'elle considère comme la dégénérescence de l'orthographe dans l'abandon des méthodes alphabétiques, nous serions tenté de soutenir à l'inverse que c'est leur maintien de fait qui linguistiquement contribue à perturber son acquisition première... En tout cas, d'ailleurs, ces méthodes sont représentatives d'une époque révolue et à ce titre leur existence dans les classes en 1985 ne se justifie plus guère...

In fine, quelques constats que le gonflement des théories nouvelles ne doit pas nous faire escamoter dans le présent. En 1979, dans une circonscription d'Inspecteur de Moselle, sur 40 CP, 36 utilisaient encore une méthode alphabétique 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, *Nico* (1962), étant utilisé par 7 classes de CP. Jean-Claude PINTIAUX dans son article sur *Daniel et Valérie (Le Français 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".

En 1984, d'après une brève enquête réalisée dans la circonscription de VILLEFRANCHE I, 40% des instituteurs de CP utilisaient des méthodes alphabétiques, y compris *Boscher* (1ère édition 1913), *Rémi et Colette* (1ère édition 1951).

Moralités :

- . il ne faut pas confondre évolution de la pensée dans les milieux universitaires de la pédagogie, et pratique quotidienne de la classe à l'école primaire ;

- . il ne faut pas supposer qu'une évolution, même radicale, dans la conception des Instructions Officielles (cf. celles de 1976 et 1977), amène de facto, même huit ans après, une modification en profondeur des procédés pédagogiques ;

- . le rôle de l'IDEN est déterminant pour freiner ou accélérer dans les classes l'évolution analysée au chapitre I.

CHAPITRE III

LES MÉTHODES FONDÉES SUR LA RELATION PHONIE-GRAPHIE
("PHONOLOGISANTES") De 1970 et notamment 1977 à 1984.

Une volonté croissante de traiter le domaine phonique. Obésité du code phonographique. Les mécanismes de lecture.

Ce qui nous paraît caractériser les méthodes que nous appelons "phonologisantes" c'est leur souci commun de traiter plus scientifiquement la correspondance phonie-graphie, par une progression fondée sur les phonèmes. Certes il existe des nuances, selon que les manuels sont toujours happés par la survivance des nombreux principes anti-linguistiques que nous venons d'inventorier dans le chapitre précédent (notamment pour les méthodes de 1977, voire jusqu'en 1980 avec *Crocus*), ou selon qu'en plus de l'étude phonographique ils commencent à prendre en compte les exigences exprimées par les théoriciens idéographistes (méthodes postérieures à 1980 cf. *Lectureuil* 1982, *Lecture en fête* 1983). Du fait de ces nuances, l'étude qui va suivre permettra de comprendre pourquoi nous avons préféré à "phonologique" l'adjectif dépréciatif de "phonologisante."



III 1 Une VOLONTE CROISSANTE de traiter le DOMAINE PHONIQUE.

Pour éviter de reprendre en positif de manière fastidieuse ce que nous avons exposé longuement dans le chapitre II en négatif, nous allons nous limiter à schématiser les principaux points forts.

① LA TRANSCRIPTION DU SON EST DISTINGUÉE DE LA GRAPHIE.

L'alphabet phonétique international (API) apparaît de plus en plus et, quoiqu'il s'agisse de phonèmes, le recours aux crochets [...] s'est imposé au détriment des barres /.../ pour des raisons de plus grande prégnance pédagogique des crochets, qui selon *Lectureuil* auraient l'avantage de faire penser aux oreilles ! Il s'ajoute dans certains manuels une distinction par des symboles divers :

Au fil des mots



Lecture en fête



et/ou par la couleur rouge pour l'API (*Lectureuil*), quelquefois vert (*Au fil des mots*)

Souvent nous avons pourtant l'impression qu'il suffit de faire apparaître un signe phonologique à chaque page du livret pour pouvoir se réclamer de la phonétique ou de la phonologie. Dans *Au fil des mots* ou *Le Sablier* par exemple, aucune exploitation n'est envisagée au delà de cet étiquetage d'un phonème par page, à la différence de la méthode *Lectureuil* qui cinq ans plus tard manifeste l'ambition de transcrire à l'usage des enfants des mots, voire des phrases entières, en API.

Finalement à cette "figuration" près (selon l'expression de *Lectureuil*) nous ne sommes pas loin des méthodes qui, malgré leurs prétentions phonétiques ou phonologiques affirmées, n'ont pas sauté le pas au point d'oser faire apparaître une autre graphie que celle de l'orthographe. Par exemple *Corinne, Jérôme et Frite*, - jusqu'à *Crocus* en 1980. Il s'agit bien de la continuité d'une tra-

dition que la configuration générale de ces manuels nous confirme ; car ils restent dans l'ensemble inféodés à la synthèse de "lettres" et de "syllabes". Cette audace sans doute n'aurait pas été compatible avec l'idée conservatrice selon laquelle l'utilisation de deux écritures (phonologique et graphique) contribuerait à perturber l'enfant. Pourtant, bien décidé à passer en revue "chacun des 36 phonèmes de la langue orale" comme il l'annonce en avant-propos, l'auteur de *Crocus* éprouve quelque gêne lorsqu'il en vient aux semi-voyelles : u[~] sera donc censé représenter /y/ ; ou[~] et o[~] représentent /w/ ; y⁻, i⁻ représentent /j/. Ce tiret n'a pas le rôle de diacritique, mais d'indicateur de position, qu'on retrouvera leçon 35 dans - en, représentant /ẽ / ... avec, pour tout arranger, une erreur : - ein. En effet ce graphème, à la différence de "en", ne souffre pas de contraintes de positions, ni plus ni moins que "ain" et "ein".

C'est le seul exemple que nous avons rencontré d'essai d'invention d'un code phonique autre que l'API.

② PROGRESSION PAR PHONÈMES (et non plus par lettres)

Comme l'exprime Yvonne BIANCO en 1975, derrière ce parti pris de progression par phonèmes est

"présente l'idée de départ (...) que pour apprendre à lire le mieux possible, il faudrait prendre conscience du système phonologique de sa langue et que, par conséquent, il "faudrait" partir des sons et non des lettres."
(Finalités, objectifs etc. art. cit. p. 157)

Nous remarquons d'abord que les auteurs sont peu explicites sur l'ordre de progression choisi : qui semble aller de soi, ou dans la continuité d'une tradition alphabétique, ou dans le nec plus ultra de la science phonologique (fréquence des phonèmes du français). Même *Lectureuil*, particulièrement prolixe sur les tenants et aboutissants de ses choix, n'en dit guère davantage qu'*Au fil des mots* qui se drapait dans sa dignité en parlant simplement de "commodités de l'analyse." (p. 3).

A mesure que les années passent les méthodes tendent de plus

en plus comme vers un idéal constitué par le respect quasi absolu du fameux x tableau des phonèmes extrait d'un livre qui a bénéficié à partir de 1970 d'un très grand impact : Jean PEYTARD, Emile GENOUVRIER *Linguistique et enseignement du français* 1970, p. 42.

LA FRÉQUENCE DES PHONÈMES EN FRANÇAIS					
PHONÈMES	EXEMPLES	FRÉQUENCE (p. 100)	PHONÈMES	EXEMPLES	FRÉQUENCE (p. 100)
[a]	<i>plat</i>	8,1	[y]	<i>rae</i>	2,0
[ʌ]	<i>rat</i>	6,9	[ʒ]	<i>ton</i>	2,0
[ʔ]	<i>lait</i>	6,8	[ø]	<i>jeu</i>	1,7
[e]	<i>dé</i>	6,5	[ɛ]	<i>basse</i>	1,5
[s]	<i>soc</i>	5,8	[ʁ]	<i>brin</i>	1,4
[ʔ]	<i>fit</i>	5,6	[ʔ]	<i>fin</i>	1,3
[e]	<i>paix</i>	5,3	[b]	<i>dain</i>	1,2
[ə]	<i>cheval</i>	4,9	[ʃ]	<i>saïlle</i>	1,0
[ʔ]	<i>tas</i>	4,5	[w]	<i>oui</i>	0,9
[k]	<i>cas</i>	4,5	[ʉ]	<i>puis</i>	0,7
[p]	<i>pas</i>	4,3	[z]	<i>zèbre</i>	0,6
[d]	<i>dos</i>	3,5	[ə]	<i>piés</i>	0,6
[m]	<i>mot</i>	3,4	[ʃ]	<i>vache</i>	0,5
[ʒ]	<i>blanc</i>	3,3	[@]	<i>bran</i>	0,5
[n]	<i>nid</i>	2,8	[œ]	<i>cœur</i>	0,3
[u]	<i>cour</i>	2,7	[ʁ]	<i>gare</i>	0,3
[v]	<i>vie</i>	2,4	[a]	<i>pâte</i>	0,2
[o]	<i>mot</i>	2,21	[ʌ]	<i>borgne</i>	0,1

C'est très net : alors que les méthodes parues en 1977 restent encore en partie prisonnières des anciennes progressions (*Corinne, Jérôme et Frite, Au fil des mots, Luti*) celles de la décennie 80 (*Benoff, Lectureuil, Lecture en fête* et même *Crocus* jusqu'à la leçon 16) se calquent fidèlement sur cet ordre de fréquence des phonèmes. Nous décelons ici la fascination par une étude scientifique qui se transforme en véritable dogme. Même si nous pensons que ce classement statistique est utile, nous sommes loin d'adhérer totalement à la présentation, comme *Benoff*, des leçons sur chaque phonème suivant l'ordre de fréquence décroissant, pour trois raisons.

a) *Raisons de rigueur phonologique.*

Ce serait la moindre des choses que des méthodes qui prétendent

s'inspirer de la phonologie utilisent comme principe directif de leur étude les oppositions permettant de former l'élève à la discrimination phonologique. L'ordre de fréquence décroissant répartit les phonèmes comme au hasard, sans souci d'analogie, ni de confrontation.

Or peut-on étudier /s/ (leçon p. 33) sans l'opposer à /z/ (situé seulement p. 78) ? De même pour toutes les oppositions sourdes/sonores nettement et maladroitement dissociées. Les méthodes récentes (*Lectureuxil*, *Lecture en fête*) ont remédié à cette lacune d'évidence.

Mais on se doit d'aller plus loin encore si l'on considère que le phonème ne constitue pas une donnée préalable, mais n'existe que par un jeu d'oppositions faisant varier un par un les traits distinctifs phonétiques. Dans ce cas, pourquoi ne pas envisager une progression qui "s'enfoncerait" petit à petit dans le spécifique ?

voyelles/consonnes/semi-voyelles
 voyelles orales/nasales
 voyelles ouvertes/fermées
 consonnes orales/nasales
 occlusives/constructives
 sourdes/sonores

Si ce travail d'initiation phonologique est réalisée avant qu'on aborde les leçons sur chaque phonème, il n'en demeure pas moins vrai qu'il s'impose d'étudier dans la même étape des sons très proches de la même famille, qu'on veut distinguer, sans se limiter aux couples sourdes/sonores, parce que justement l'on sait que les enfants les confondent. Curieusement la tradition pédagogique voulait qu'on diffère l'étude de /m/ par rapport à /n/, ou de /p/ par rapport à /b/, de /ã/ par rapport à /õ/ pour éviter les confusions dans l'esprit des enfants. Quel contresens linguistique ! Le comble est atteint quand *Crocus* se pique d'étudier /ç/ et /w/, mais à six leçons d'intervalle, de séparer par trois leçons /y/ et /ç/, /u/ et /w/ !

La méthode *Lecture en fête* comprenant enfin que le phonème était le produit d'une construction par oppositions, bâtit ses différents chapitres sur au moins deux phonèmes à distinguer : /i/vs/a/, /y/vs/u/, /ã/vs/â/, /a/vs/ã/, /o/vs/õ/, /l/vs/R/, /t/vs/d/ etc.

b) *Raisons phonétiques :*

Les voyelles sont plus faciles à entendre que les consonnes. Les consonnes constrictives, qui dans la prononciation peuvent être tenues, passent mieux que les occlusives. De ce point de vue on concevra que /ʃ/ (ch) précède /p/ et /b/.

c) *Raisons phonographiques.*

Compte tenu de la complexité de ses transcriptions graphiques, il est légitime de surseoir l'étude du phonème /j/ par exemple. Par contre le phonème /u/ bénéficiant en orthographe d'une grande stabilité n'a aucune raison d'être retardé, de même /b/, /f/, et finalement aussi /ʃ/.

Lecteur n°1 (p. 19)

"L'étude de la graphie de [u] a été avancée. C'est un cas très facile, bien que "ou" soit un digramme. Mais c'est la seule transcription de [u] et les deux graphèmes ainsi associés ont toujours la même correspondance phonique. Il est bon de ne pas trop tarder pour présenter un digramme, cas typique en français."

Cela dit, l'ordre des fréquences phonématiques constitue un guide pédagogique utile dans la mesure où il permet d'utiliser le renforcement de la fréquence en langue pour consolider les premières acquisitions. Il évite aussi les lourdes aberrations dont hélas *Crocus* ne possède pas l'apanage : sur 36 leçons, /p/ et /d/ les phonèmes les moins fréquents, étudiés dès le 1er livret (19e leçon) ; /œ/ (18e leçon) passe bien avant /ã/ (28e leçon) et /ɛ/ (35e leçon) ; alors que la complexité polygraphique de ces deux derniers finalement réduite, ne le justifie pas.

Comme référence permettant de dégager des nettes priorités, retenons aussi avec F. CARTON (op. cit.) que les cinq voyelles /a/, /i/, /e/, /ə/, /ɛ/ représentent 65% des occurrences de voyelles ; que les quatre consonnes /R/, /l/, /s/, /t/ la moitié des occurrences de consonnes ; que huit phonèmes sont res-

possibles de 50% des occurrences totales /R/, /a/, /i/, /l/, /s/, /e/, /ə /, /t/ ; et que sont peu utilisés /œ/, /ɑ/, /œ/, /y/.

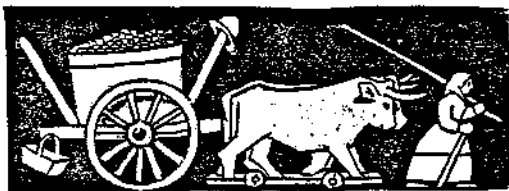
Nous passerons vite sur les anomalies persistantes, produits des anciens réflexes des méthodes alphabétiques qui perdurent.

. Au fil des mots commence par traiter d'affilée /a/, /y/, /i/, /ə / en éliminant /u/, /e/, /é /, sans doute en souvenir de la bonne vieille suite "a, e, i, o, u" qui ouvrait les premières semaines des syllabaires d'antan.

. *Le Sablier* jette son dévolu sur /i/ qui bénéficie de l'honneur d'être le premier phonème étudié, quoiqu'il ne soit pas le plus fréquent. N'est-ce pas en mélange avec les contraintes d'écriture qui autrefois primaient ? "i" est en effet la lettre la plus facile à écrire.

. /ə / continue d'être présenté à l'aide de mots où il n'apparaît pas : "la voiture de Jérôme est belle" leçon sur /ə / dans *Corinne, Jérôme et Frite* p. 10, où sur douze mots avec "e" muet deux seulement sont exploitables phonologiquement : "de" et "la", avec même deux mots complètement inutilisables : "poupée" et "joue", bien qu'ils figurent en exergue de la leçon 4. Remarquons qu'aucun manuel, même parmi les plus avancés, ne pense à rapprocher /ə / des phonèmes /ø/ et /œ/ avec lesquels il entretient pourtant des relations de grande parenté.

. Si toutes (sauf *Crocus*) ont éliminé /ɑ /, *Lecturevil* est la seule méthode qui évoque quelque doute sur l'existence d'une distinction phonique chez beaucoup de Français entre /œ/ et /ē / . *Lecture en fête* va peut-être trop loin par contre en "oubliant" carrément d'évoquer /œ/. Enfin deux phonèmes souvent non traités, parce qu'ils n'ont pas de spécificité graphique : /w/ et surtout /y/.



③ ABANDON DE L'ANCIENNE SYLLABE, JUSTIFICATION DE LA "VRAIE" SYLLABE ;

Avec le temps on est passé brusquement de l'empire tout puissant de la "syllabe", qui se perpétue encore solidement dans les premières méthodes phonologisantes, à une disparition totale : comme la ville d'Ys sombrant dans les flots. *Corinne, Jérôme et Frite, Le Sablier, Luti, Benoit, Au fil des mots* recourent encore à des syllabes artificielles, produits de la combinaison théorique de consonne(s) + voyelle, ou voyelle + consonne(s). Mais on éprouve le besoin de prendre des précautions avec ce qu'on commence à ressentir comme un héritage du passé :

. *Le Sablier* marginalise complètement cette activité en l'intitulant sciemment "syllabes artificielles", sans lien avec le vocabulaire

"On manipule, on lit, on copie et on écrit des syllabes qui ne proviennent d'aucun mot et qui ne doivent jamais servir à en former." (R. PREFONTAINES, Gisèle COTE-PREFONTAINE *Le Sablier, principes et techniques*, p. 45)

Mais il continue, observons-le, de la considérer comme indispensable.

"La manipulation de ces syllabes demeure un exercice primordial et quotidien particulièrement chez les enfants qui n'ont pas encore vécu leur éclosion de lecture. Tous les élèves devraient maîtriser ces syllabes." (p. 46)

. *Au fil des mots* s'applique (comme *Luti*) à faire figurer systématiquement le mot d'où est extraite la syllabe...

le lilas	la télévision
li	lé

(p.47)

... en encourageant d'ailleurs toujours le même reproche d'extraction artificielle (voir chapitre II) pour les syllabes "inverses". (p. 25 - 2e L)

halte	le retard	un pull	il reste
a|	ar	u|	es

. Luti tente de moderniser la vieille combinatoire en utilisant force crochets indiquant que la méthode combine désormais des phonèmes (p. 9 livret de conseils pédagogiques)

	[a]	[o]	[i]	[ɛ]	[ɛ̃]	[y]	[ɔ]	[œ]	[u]	[e]	[ɛ]	[ɛ̃]	[œ]	[ɛ̃]	[œ]	[ɛ̃]	[œ]	or
l																		?
m																		?
p																		?
r																		?
s																		?
t																		?
v																		?
x																		?
z																		?

Mais il s'agit bien de l'éternel mécanisme synthétique formel avec preuve, s'il en faut, le parallélisme entre les concaténations consonne + voyelle, et consonne + r/l, regroupées sous la même appellation d'"association" spécifiée en "syllabes ouvertes" (p. 7) puis en "association de consonnes" (p. 9) "fl", "br" etc.

Dans un premier temps, la syllabe se maintient toujours comme entité artificielle, bien qu'eût disparu l'ancienne technique de décomposition - recombinaison de mots. Et puis soudain exit la syllabe. Après l'excès des méthodes syllabiques qui la considéraient comme matériau de base, voici l'excès inverse : on ne

parle plus de ce phénomène dans *Crocus* (1980) pourtant accroché à la tradition, ni dans *Lecture en fête* qui ne reconnaît que l'utilité de la syllabe orale (guide pédagogique, p. 17). Pour reprendre l'expression de Pierre BARNLEY (*L'Ecole est finie* 1983 p. 92)

"il en est des pratiques pédagogiques comme d'une pendule. Elles oscillent entre deux extrêmes."

Les auteurs de *Lecture en fête* (*La langue écrite et son apprentissage*) nous paraissent plus resurés.

"Rappelons (...) que seuls les phonèmes sont des unités constitutives de la langue. A l'oral, les syllabes ne sont que des unités articulatoires. L'opposition syllabes phoniques/syllabes graphiques n'est donc pas à nos yeux déterminante. Mais elle peut avoir une utilité

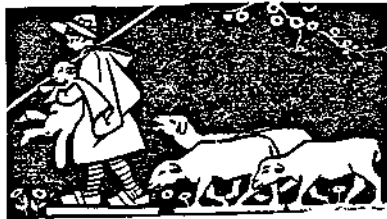
. du fait que la syllabe orale est une unité articulatoire, les enfants de six ans en ont une conscience presque spontanée et la découpent aisément (...) (p. 126)

. segmentation (...) utile à comparaison de l'oral et de l'écrit (p. 128) (...) Comme son nom l'indique, la segmentation syllabique (...) permet seulement d'identifier les éléments, de les situer les uns par rapport aux autres dans l'ensemble qui les réunit."

Il nous semble bien qu'il s'impose de passer par une comparaison des segmentations syllabiques orale et graphique pour jeter les bases implicites de la compréhension de deux phonèmes orthographiques fréquents :

. les utilisations diverses du "e muet" : "cheval", "pipe", "joue", "arlequin" ;

. l'accentuation ou la non-accentuation du "e" : "étoile", "estimer".



④ MAIS FINALEMENT TOUJOURS LA MÊME MÉCONNAISSANCE DU
DOMAINE PHONIQUE (OU PRESQUE),

Nous avons vu combien les méthodes alphabétiques, obnubilées par l'assemblage de lettres, négligeaient complètement les faits de prononciation. Soit qu'elles s'escrimaient à les raccrocher de manière biunivoque à des différences de graphies héritées en fait souvent d'oppositions phoniques passées, soit qu'elles niaient souverainement les différences locales en produisant par le simple décalque oral de l'écrit une prononciation standard artificielle. (voir chapitre II) Alors que les anciennes méthodes partaient de l'écrit pour en déduire l'oral, les méthodes phonologisantes inversent les données en accordant la priorité chronologique à l'oral.

"Et c'est ici que commencent des difficultés toutes nouvelles que la pédagogie du français n'avait encore jamais rencontrées parce qu'elle n'avait jamais vraiment attaqué de front le problème d'un apprentissage oral spécifique, détaché de l'écrit." (Jean MAZEL *Phonétique et phonologie dans l'enseignement du français*, p. 70)

Les transcriptions phonologiques utilisant API que nous avons vues fleurir (voir ①), en raison de cette nouvelle orientation pédagogique, vont donner aux instituteurs une description de la forme orale de la langue qu'au début ils ont crue innocente...

En effet, qui aurait imaginé devoir contester cette nouvelle unité linguistique bien protégée entre ces deux crochets ? De même que les lettres de l'alphabet, existant bel et bien puisqu'on peut les compter et recompter, on s'était persuadé que les phonèmes avaient une assise solide, transcendant le temps et les lieux, qu'ils constituaient des éléments bien dissociables, stables et qu'on pouvait finalement les égréner et les combiner comme autrefois les lettres. (voir tableau *Lutí* photocopié page 137)

Or nous venons de montrer au § ② que l'existence de ces phonèmes dépend par nature de la conscience d'un système d'opposi-

tions. Sans la présentation progressive de celles-ci, l'apprentissage phonologique au CP n'a pas de sens. A l'instar de *Crocus* et d'autres méthodes qui sans le dire suivent aussi un par un la liste de fréquence des phonèmes, présenter comme allant de soi "chacun des 36 phonèmes de la langue" avait l'avantage de sécuriser en donnant l'illusion d'un simple transfert oral de la progression issue de la nuit des temps fondée sur les 24 lettres de l'alphabet. Mais ce rapprochement est un peu fallacieux car plus que la fréquence des phonèmes, ce qui est utile de considérer c'est le *rendement fonctionnel* des oppositions. A la place d'une progression calquée sur une suite de phonèmes considérés comme unités absolues, il s'impose de procéder à un classement par nature et par fréquence d'emploi, mais portant sur les oppositions : sinon on risque de traiter implicitement de manière identique les oppositions /y/ vs /ɥ/ et /a/ vs /i/, ou rejeter l'exploitation de /g/ en fin de parcours sous prétexte que /ɥ/ et /œ̃/ sont affichés comme plus fréquents (cf. *Crocus*).

Bien entendu, il s'agira au moins de distinguer très clairement

- . les oppositions d'un grand rendement fonctionnel. Exemples /a/ vs /i/ vs /y/, /k/ vs /g/ ;

- . les oppositions mineures, en voie d'élimination du système. Exemples : /a/ vs /ɑ/, /œ̃/ vs /ɛ̃/, /ɸ/ devenant /nj/.

Henriette WALTER (*La Phonologie du français*) propose un critère de classement intéressant parce qu'il permet d'aider à cerner l'essentiel par rapport à l'accessoire.

- Oppositions à pouvoir distinctif *total*, pratiquées par l'ensemble des informateurs testés et dans toutes les positions. Exemple /i/ vs /y/.

- Oppositions à pouvoir distinctif *partiel*

- . limitées à certains contextes ou à certaines positions (variantes positionnelles) ; mais pratiquées par la totalité des informateurs : /o/ vs /ɔ/ ;

- . ne concernent que certains informateurs mais qui peuvent

exister dans toutes les positions (variantes libres, individuelles ou régionales) /œ̃/vs/ẽ̃/.

Au coeur du système phonologique à faire acquérir aux jeunes enfants on placerait donc

- toutes les oppositions de consonnes (sauf /h /)

- et les oppositions vocaliques fondamentales suivantes :

orales /i/, /y/, /u/	nasales /ẽ̃/, /õ̃/
/E/, /ø̃/, /O/	/ã̃/
/a/	

(où les majuscules représentent les archiphonèmes).

- les variantes positionnelles ou combinatoires fondamentales bien enseignées comme telles, c'est-à-dire dépendant d'un contexte explicité simplement. /o/vs/ɔ/, /u/vs/w/, /y/vs/ʏ/ et ainsi que /œ/vs/ø/ dont l'opposition n'a plus guère de justification phonologique, sauf dans quelques mots.

- les neutralisations principales : /o/vs/ɔ/ et /ø/vs/œ/ en finale absolue ; /e/vs/ɛ/ partout et, même, tendance à s'étendre en finale absolue (qui est pourtant le domaine traditionnel de prédilection de cette opposition).

Enfin, suivant les prononciations en vigueur dans telle région ou tel milieu socio-culturel que nous évoquerons quelques pages plus loin, on pourrait

. exploiter ou éliminer les oppositions suivantes : /u/vs/w/, /y/vs/ʏ/, /ẽ̃/vs/õ̃/, /a/vs/ɑ/ et même /e/vs/ɛ/, /œ/vs/ø/, /o/vs/ɔ/ ;

. définir le statut de /ã̃/ ("e muet") et ses conséquences ;

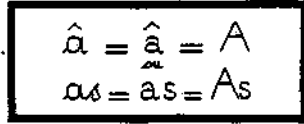
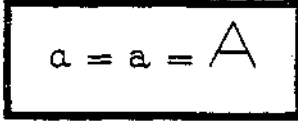
. préciser les liaisons obligatoires en relation avec la syntaxe.

Nous sommes loin du syncrétisme et du dogmatisme de la liste comportant 36 phonèmes ! En réalité, c'est toujours la même polarisation sur la transcription orthographique qui incite les auteurs de manuels à programmer comme naturelles certaines oppositions. On continue d'opposer dans l'absolu /œ̃/ et /ẽ̃/, /e/ et /ɛ/, /o/ et /ɔ/, /œ/ et /ø/ parce qu'on veut préparer l'enfant à la différence graphique. *Crocus* tire de l'oubli

général l'opposition /a/vs/ɑ / parce qu'elle permettrait de justifier l'orthographe "à", et "as" en finale.

Leçon 1

leçon 20



Il est temps de briser cette illusion pédagogique, en révélant le fonctionnement actuel du système : phonologique d'une part, orthographique d'autre part, afin de savoir clairement délimiter les liens entre les deux systèmes, en prenant conscience des lois principalement graphiques qui déterminent de nos jours l'utilisation d'un "é", par opposition à "è" ; "o" par opposition à "au", "eau", sans parler des raisons d'héritage historique pour "ø", "â"; "â" etc.

Le domaine phonique n'est certes plus oublié comme dans les méthodes syllabiques. au profit des combinaisons de lettres, mais il est toujours négligé parce qu'on continue à inféoder sa mise en place chez l'enfant à l'étude des graphies : les phonèmes apparaissant en somme comme un prétexte. La prétendue priorité accordée à l'oral est bel et bien mensongère, à tel point qu'on peut étendre aux méthodes phonologisantes les reproches dont les auteurs de *Lecturevif* assomment *Le Sablier*.

"(...) De fait, la langue orale n'apparaît nulle part, sinon sous la forme de "phonétisation de l'écrit"(...) L'oral n'apparaît pas comme tel, dans son fonctionnement propre, ni comparé à l'écrit mais constamment référé et soumis à celui-ci." (p. 16)



Les variantes régionales et/ou socio-culturelles.

Mais il y a plus grave encore : la nouvelle doctrine pédagogique, en recourant désormais à une représentation préalable de l'oral, considère comme allant de soi de relever une prononciation sur laquelle elle projette le caractère absolu et normatif de l'orthographe.

"Ne doit-on pas s'étonner de la certitude qu'ont les auteurs de manuels qu'il existe des sons en soi ? On parle des sons, des sons qu'il faut apprendre à lire, sans se demander (...) si les sons dont on parle seraient bien les mêmes pour tout le monde ; quels sont donc ces sons idéaux supposés les mêmes pour tout le monde ? Les auteurs n'ont-ils jamais entendu parler d'accents locaux, de différences de prononciation d'une région à l'autre ?" (Yvonne BIANCO in "Finalités, objectifs etc. art. cit. p. 165)

Autrefois au temps des syllabaires, la diversité des prononciations régionales et socio-culturelles étaient ressenties comme signes de l'inculture contre laquelle étaient lancés les hussards noirs de la République. Provenant d'une époque où l'intercompréhension était loin d'être assurée de Brest à Strasbourg, ce vif souci d'unification linguistique de la France au 19^e siècle s'est prolongé dans les esprits jusque largement après la guerre 39-45.

En 1960 le manuel *Schneider*, d'ailleurs le seul de son époque à avoir pensé à évoquer les variantes locales, posant le problème en termes d'articulations fautives, se fixe toujours pour objectif d'"éliminer des confusions d'auditions, les prononciations dialectales ou défectueuses" (p. VIII). Mais aujourd'hui, à l'heure où la compréhension entre les Français ne soulève plus de difficultés, à l'heure où justement on semble souffrir d'un excès d'unification au point d'ouvrir le pays à une décentralisation politique, à l'heure où l'on tente de raviver les "langues et cultures régionales" (cf. circulaires ministérielles n° 82-261 du 21 juin 1982 et n° 83-547 du 30 décembre 1983), nous ressentons vivement toute l'agression exprimée par cet objectif de 1960 et qui se manifeste plus sournoisement en 1986

par une prononciation normative, imposée au fronton de chaque page des méthodes phonologisantes, représentant le "français standard", calquée en principe sur le parler des "bourgeois parisiens cultivés" (André MARTINET, cité par Jean MAZEL op. cit. p. 70).

Or la langue dans sa réalisation phonique n'est pas, tant s'en faut, partout la même. Guiti DEYHIME par son "Enquête sur la phonologie du Français contemporain (in *La Linguistique* 1967 n° 1, p. 97 à 108, n° 2 p. 57 à 84) fait bien apparaître les divergences de prononciation à travers la France, qui s'écartent toutes du modèle standard à tel point que l'auteur en vient à séparer le pays en trois secteurs linguistiques, correspondant à trois systèmes phonologiques différents. (tableau p. 81)

PARIS			FRANCE NON MÉRIDIONALE		
Position finale	Position couverte		Position finale	Position couverte	
i	y	u	i	y	u
e	ɛ	o	e	ɛ	o
	ɛ	œ	ɛ	œ	o
	a	ɑ	a	ɑ	ɑ
	Nasale ²⁶			Nasale ²⁶	
	ɛ̃	ɔ̃	ɛ̃	œ̃	ɔ̃
	ɑ̃		ɑ̃		

FRANCE MÉRIDIONALE

Position finale	Position couverte	
i	y	u
e	ɛ	o
		œ
	a	ɑ
	Nasale ²⁶	
	ɛ̃	ɔ̃
	ɑ̃	

Les transcriptions phonologiques en Français "standard" qui ornent les pages de manuels vont donc en fait continuer l'œuvre des méthodes syllabiques, c'est-à-dire la négation de la réalité phonique dans sa diversité authentique, renforcée désormais par le prestige scientifique de l'API ! Par manque d'information, les

instituteurs sont toujours amenés à croire que leur propre parler (et celui de leurs élèves) n'est qu'une déformation, une déviation fautive du modèle standard que l'Ecole est chargée d'imposer. La centralisation de l'Education Nationale et l'inertie des habitudes acquises chez les inspecteurs ne vont pas contribuer de sitôt à les détromper.

Pourtant au delà de l'évolution des sensibilités régionales il existe une deuxième raison à la prise en compte des variantes linguistiques locales. Quand on sait combien le phonème représente une abstraction de linguiste, se tourner vers la prononciation effective de l'enfant (régionale et/ou socio-culturelle) c'est enraciner son apprentissage dans la réalité de son milieu. Cette vision psycho-linguistique n'est pas négligeable si on tient à réduire la rupture maternelle-CP provoquée entre autre par le sentiment qu'éprouve souvent l'enfant d'apprendre une langue qui lui est étrangère.

"L'enseignant comprend que l'enseignement de la langue ne se réalise pas indépendamment du capital culturel et langagier de chaque élève, alors il admettra la nécessité de modifier son attitude. La fonction du maître ou de la maîtresse n'est plus de rectifier les usages marqués comme fautifs mais de prendre en compte et en considération le langage, quelles que soient sa forme et sa production, de chaque élève." (*Lecturevif, La langue écrite et son apprentissage* op. cit. avant-propos, p. e)

Nous constatons qu'un phénomène qui était tenu d'abord comme fautif puis comme marginal, folklorique, est en passe de devenir *primordial* pour l'enseignement de la langue au CP à double titre :

a) Il est souhaitable d'assurer l'intégration phonologique de l'enfant en ne le coupant pas de la prononciation de sa région et/ou de son milieu social d'origine. Cet appui sécurisant sur la norme phonologique locale qu'il a déjà en majeure partie intégrée par son utilisation spontanée de la langue, doit détrôner "le parler de Paris, arbitrairement élu comme étalon du parler standard" car, comme le prétend Jean MAZEL (op. cit. p. 87), celui-ci semble continuer à se démarquer des autres systèmes ré-

gionaux en accentuant encore un écart, dont il serait maintenant antipédagogique de ne pas tenir compte.

b) Mais cette position doit s'inscrire dans une perspective pluraliste. Il n'est pas question de confiner l'enfant dans sa réalité, sans l'aider à s'en démarquer pour mieux la comprendre et aussi pour comprendre celle des autres et finalement savoir lui aussi utiliser à bon escient le parler qu'il entend à la radio et à la télévision. Au delà des problèmes linguistiques stricts d'accents, Jean PEYTARD nous montre bien les impératifs actuels socio-linguistiques et pédagogiques d'un

"enseignement qui cherche à comprendre la pluralité et les différences des messages, à faire que la classe soit un lieu d'accueil, d'observation et de pratique de cette diversité." (*Lecteuruil, La langue écrite et son apprentissage* op. cit. avant-propos, p. e)

Le maître ayant sensibilisé l'enfant aux prononciations diverses sur le sol français, fera un sort particulier à la prononciation standard véhiculée par les média, qui sera apprise un peu comme le serait une prononciation étrangère en même temps que celle du milieu d'origine - et non plus à sa place.

Que voyons-nous dans les manuels ? Bon nombre n'ont pas conscience de l'acuité, ni même de l'existence de cette pluralité linguistique : *Au fil des mots, Corinne, Jérôme et Frite, Benoît, Crocus... Lecture en fête*. Or la nouvelle norme de non-prononciation des "e" muets par exemple dans "aime" est aussi ridicule à imposer à Marseille que l'ancienne norme de prononciation de ces "e" autrefois à Paris ou à Lyon. Selon Jean MAZEL (op. cit. p. 71) la nouvelle prononciation normative issue du français standard serait même plus grave que l'ancienne issue de l'orthographe :

" Si la norme orthographique n'est qu'une convention extérieure à la langue et relève d'un choix de société, le problème d'une norme orale s'attaque à la langue elle-même, qui relève d'un ensemble de comportements inconscients, intériorisés depuis la petite enfance, et qui ne se modifient pas par l'effet d'un simple décret de réforme. En particulier, avec les enfants, on risque des troubles profonds du comportement linguistique en général, et des dyslexies et dysorthographies apparais-

sent chez les plus fragiles si on leur fait lire la langue autrement qu'ils la parlent spontanément (une langue pour lire et une autre pour parler !)"

Certains manuels (*Le Sablier*, *Chantepages*, *Lectureuil*) manifestent leur lucidité sur cette réalité polymorphe mais rejoignent dans les faits le gros du peloton pour afficher une prononciation standard; prétendant qu'il ne peut être question d'inventorier les diverses possibilités régionales, la méthode *Chantepages* préfère dans le livret de l'élève ne pas faire les distinctions a/a, 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"

Mais n'est-ce pas une manière d'esquiver le problème ? On suppose que l'instituteur sera capable d'analyser sa langue et celle des élèves. A notre tour d'être lucides : le manifeste manque de formation dans les domaines phonétiques et phonologiques, s'ajoutant à un abandon récent de ces deux sciences qui paraissent dans la formation continue des instituteurs hélas un peu passées de mode, rendent rigoureusement impossible le renvoi à l'analyse locale de l'instituteur.

Pour que le maître lui-même (avant l'enfant !) soit à même de discerner auditivement les différences qui opposent les deux prononciations (locale et standard), de faire la distinction fondamentale entre fautes de prononciation, de langue et "accents régionaux et/ou sociaux", il est besoin d'aide. Alors, que font les auteurs de manuels ? Comment imaginer que les instituteurs se renseignent eux-mêmes, quand Héléne HUOT nous apprend (in *Langue française* n° 19, article p. 52 à 89) qu'une telle piste de réflexion est encore "totalement inexplorée" par "(les) phonéticiens intéressés par la pédagogie et (les) praticiens initiés à la phonétique". (p. 64) La seule étude grand public que nous ayons trouvée est celle de Jean MAZEL (op. cit. p.70 à 93) qui en une vingtaine de pages procède à une analyse contrastive claire et simple entre français standard et français d'Oc. Ne serait-ce donc pas le rôle des manuels de CP d'appor-

ter ces précisions ? Il est quand même paradoxal que ces variantes régionales et socio-culturelles soient reconnues par des manuels comme importantes d'un point de vue linguistique et pédagogique, et qu'on les passe sous silence dans les mêmes manuels sous prétexte que ceux-ci ont une portée nationale. N'est-on pas encore implicitement en train de poursuivre de manière anachronique l'unification linguistique et culturelle du temps de Jules FERRY ?

La position de principe de *Lecteur* est bien symptomatique de l'inutilité des grandes professions de foi, si elles ne sont pas suivies d'orientations pratiques pour les appliquer.

"La prise en compte des régionalismes est peut-être l'une des conditions essentielles d'un enseignement efficace du français." (p. 116)

Mais quelques lignes plus loin.

"Bien entendu, cette position de principe ne nous aide nullement à résoudre le problème sous son aspect pédagogique, nous en sommes clairement conscients. Aucun appareil pédagogique ne peut avoir la prétention de le résoudre d'une façon satisfaisante, car ce problème ne peut trouver de solution réelle, concrète, que là où il se pose. Du moins notre prise de position incitera-t-elle l'utilisateur de ce travail, à rechercher lui-même, et avec d'autres, la réponse et les moyens de cette réponse."

Ainsi cinq ans après *Chantepages* la totale responsabilité de ce domaine majeur "ondoyant et divers", comme dirait MONTAIGNE, est-elle toujours renvoyée à l'instituteur. La mosaïque d'exemples qui succède à ces propos, plus que la présentation concrète de régionalismes, a sans doute pour but d'expliquer la paralysie des auteurs face à cette multiplicité désarmante. Cette manière syncrétique de présenter les choses n'aura certainement pas les vertus mobilisatrices que les auteurs espèrent vis à vis "de l'utilisateur de ce travail" (c'est-à-dire de leur manuel) car elle laisse à penser que face à une prononciation standard on trouve mille et mille cas particuliers "dont, disent-ils, l'exhaustivité (...) sort de notre propos" et dont pensons-nous, l'exploitation spécifique sortira quant à elle complètement du propos de l'instituteur !

Que faire donc pour sérier les difficultés et éviter de laisser l'enseignant livré à lui-même ?

a) Abandonner un jusqu'aboutisme utopique. Ne pas considérer comme une donnée nécessaire que l'instituteur maîtrise l'analyse phonique et phonologique au point d'observer avec finesse les variantes individuelles des enfants. Le volume de formation que cela nécessiterait, pour cela et d'autres urgences, interdit de l'envisager dans un avenir proche.

b) Ne pas perpétuer un raffinement déplacé dans l'analyse auditive, issue soit d'une projection de l'orthographe, soit du recours à une prononciation standard normative. Connaître les positions de neutralisation afin de ne pas s'escrimer à opposer ce que le phonologue résout en un archiphonème.

c) Quelques grandes directions d'analyse contrastive comme celles que nous avons évoquées plus haut avec Henriette WALTER, quelques points principaux de divergences phonologiques nous paraissent par contre tout à fait souhaitables et possibles à maîtriser. Les manuels n'auraient sûrement pas à répertorier l'éventail des particularismes, mais à dégager les trois grands types de systèmes phonologiques régionaux, (cf. Guiti DEYMINÉ apt.cit.) en variantes libres et conditionnées, dans la perspective tracée par Jean MAZEL pour le français d'Oc (op. cit. p. 70). *Le Sablier* fort timidement s'y est bien un peu essayé dans son introduction (p. 3) du guide pédagogique (1975) mais sans conséquence sur l'agencement de l'étude des phonèmes, tout est là. Et pourquoi ne trouverait-on pas, dans le cadre de l'initiation phonologique qui envahit actuellement le marché, des manuels régionaux, de la même façon qu'en éveil historique et géographique un ouvrage spécial Rhône-Alpes a été édité pour aider l'instituteur à exploiter le milieu local ?

Nous allons prendre l'exemple de l'Est de la France et de 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 que l'enseignant soit 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 !

Nos nombreuses visites de classe nous 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 /ɛ̃ / > / ẽ / ; Cette tendance est si prégnante qu'elle provoque même la fermeture du /ɛ / en position syllabique fermée, ce qui donne un accent très caractéristique : /tɛt/ pour /tɛ̃t/, /pjɛr/ pour /pjɛ̃r/ etc.
 - "e" caduc en finale absolue.
 - . non prononcé après consonne.
 - /pip/ "pipe", /lak/ "laque".
 - . allongement de la voyelle.
- /pī / "pie", /rū / "roue", /rȳ / "rue".

Beaucoup moins net et moins fréquent avec /e/ :

"moulée" /mule/ ou /mulē/.

- "ou" devant voyelle accentuée ne prend pas une prononciation semi-vocalique :

"souhait" = /sut/ ; "nouer" = /nue/.

2) Tendances phonétiques dues à l'influence germanique :

- accentuation de la première syllabe :

"parapluie" /párapliqi/

- émission d'un léger souffle dans la prononciation des occlusives :

"tarte" / t'art/, "porte" /p'ort/, "carte" /k'art/,

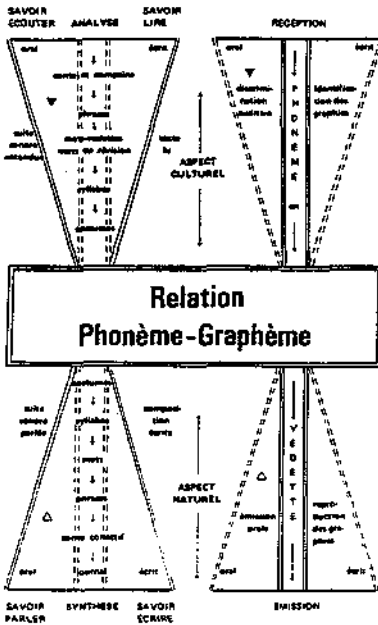
"village" /vilaʃ /, "chemise" /ʃemis/.

3) neutralisation de l'opposition $\tilde{\delta}$ / $\tilde{\alpha}$ en un son intermédiaire très caractéristique de la région.

Voilà donc un exemple de spécificité réelle des prononciations locales sur laquelle il convient de prendre appui en Moselle pour mettre en place au CP l'essentiel du rapport phonie-graphie. Pour peu qu'on le veuille, il est possible de réaliser pour chaque région un tableau contrastif de ce type.



III 2 OBESITE du CODE PHONOGRAPHIQUE.



Le Sablier, apprentissage de la langue. Principes et techniques (p. 10)

Les méthodes alphabétiques combinant les lettres, nous l'avons vu (chapitre III), entretenaient l'illusion d'une relation biunivoque entre phonie et graphie, grâce à

"une consommation (...) anormale de "panade", de "tomate" et de "salade" (toujours au singulier !) voire de "pipe" ou "d'épi" (car ces mots ont l'amabilité - rarissime dans la langue écrite française - de n'avoir aucune lettre superflue (! ?) et de permettre la combinaison à l'état pur, sans obstacle et sans problème : s + a = sa ; l + a = la ; d + e = de, il n'y a qu'à continuer sans réfléchir, c'est inutile - et le tour est joué (...)" (Evelyne CHARMEUX "Mais oui la méthode de lecture a de l'importance !" art. cit. p. 72)

La raison d'être principale des méthodes phonologisantes s'explique par leur vive réaction contre cet état de faits. D'abord hés-

tants, les manuels poussés par le succès croissant du *Sablier* vont se laisser gagner par la boulimie des graphies.

① PETITS TOURS D'ESSAIS.

Mais auparavant un premier exemple : un manuel hésitant, *Corinne, Jérôme et Frite* (1977) et l'anarchie persistante. Les auteurs se décident à faire une concession à l'évolution vers la conscience de la polygraphie du français écrit. C'est la seule. Soit. Ne renouvelons pas nos critiques sur cela, mais observons plutôt comment ils ne sont pas parvenus à tenir leur engagement, si modeste fût-il.

A partir de la leçon 9 se met en place l'automatisme graphique qui veut qu'en syllabe finale un graphème tel que "v" a besoin du diacritique "e" pour se prononcer

- v -

- ve

"il est ravi"

"elle arrive"

"un ovale"

"une olive" "il lave"

Cette loi se confirme avec "ch/che" (leçon 12), "m/me" (17), "n/ ne" (18), "p/ pe" (19), "b/ be" (20), "t/ te" (22), "d/ de" (24), "ss/ sse" (29), sans oublier les suites graphiques consonne + liquide, "fr/ fre", "vr/ vre" (16), "br/ bre", "kl/ kle" (21). Nous sommes tentés d'acquiescer devant une telle constance et pourtant quand nous y regardons de plus près...


a) des oublis curieux :

"v/ ve" est traité, mais non pas "f/ fe" (7) qui se cantonne dans les syllabes inverses artificielles : "af, ouf, if, of, ef" (p. 17). On évoque très justement "g/ gue" (27) mais leçon 26 le parallélisme avec "c/ que" est complètement absent. Les consonnes liquides, malgré leur moins grande propension à l'utilisation d'un "e" diacritique en finale, auraient tout de même pu être citées elles-aussi. Or rien ne transparait à la leçon 3 sur le "l", malgré "boule", "belle" etc. ni à la leçon 5 sur le "r", malgré "terre", "père" etc.

b) de fâcheuses fluctuations dans la prise en compte des conson-

nes doubles :

la leçon sur le "p" est parfaite sur ce point (19). En finale nous rencontrons soit la graphie "pe", soit "ppe" (p. 40)

<p>p _____</p> <p>p _____</p> 	<p>_____pe</p> <p>une pipe</p> <p>de la soupe</p> <p>ma jupe</p> <p>mon échape</p> <p>une nappe</p> <p>on frappe</p> <p>frite jappe</p>
<p>une pipe</p> <p>une pite</p> <p>mon père</p> <p>une pêche</p> <p>ma poche</p> <p>elle se parfume</p> <p>parler</p> <p>un petit lit</p>	

Mais alors pourquoi à la leçon précédente (18) avoir dissocié comme les syllabaires d'autrefois "n - ne" en finale ?

Même remarque pour "patte" (22)

_____te		
frite	un poste	Pourquoi avoir omis (leçon 17) la graphie "nne", alors qu'une page plus loin le verbe "nous sommes" et le mot "comme" figurent dans les exemples ?
la tête	il roule vite	
une bête	c'est juste	
une tarte	une patte	
une route		

c) une progression cabotante pour les suites graphiques c + liquide.

Nous nous réjouissons (leçon 21) de voir traiter correctement les variantes graphiques de position...

"br/ bre", "bl/ble" (p. 44)

br	bre	bl
le bras	un arbre	du blé
bravo	un sabre	un problème
une brebis	un zèbre	
du bruit	il est libre	ble
brûler		une fable
une brioche		du sable

même si aucun exemple ne vient confirmer l'équivalence de fonctionnement pour "pr/pre", "pl/ple".

Par contre nous sommes désarmés quand nous constatons que ces bonnes bases sont chamboulées par une leçon ultérieure (28) où les suites graphiques "tr", "cr", "gr", "dr", "cl", "gl" retrouvent leur caractère artificiel et absolu - "aositionnel" pourrait-on dire -

tr	cr	gr
un trou	une cravate	une grue
j'ai trouvé	une crêpe	la grippe
le métro	un crocodile	un cheval gris
votre lettre	elle crie	de la grenadine
mettre	tu écris	c'est grave
notre fenêtre	du sucre	un gros colis
dr	cl	gl
un drap	un éclat de rire	un globe
la drogue	une cloche	une règle
de la poudre	un clou	
un ordre	une clé	
mordre	une boucle	

Parmi les manuels hésitants nous pouvons compter également *Crocus* qui consacre certes quinze leçons aux phonèmes à transcriptions orthographiques multiples mais au 2e livret ! après avoir traité les phonèmes dans le 1er livret comme s'ils n'avaient qu'un équivalent écrit (sauf de temps en temps la graphie avec "e" muet en finale). Or peut-on dire avec autant de flegme

. qu'au phonème /ɔ/ correspondrait la graphie "o" (1er L), alors que le phonème /o/ impliquerait 4 graphies différentes : "o", "ô", "au", "eau" (2e L) ?

Par contre l'intention est bonne d'avoir voulu mettre en premier les transcriptions stables : "ou", "v", "d", "b" etc., dommage que l'auteur ait oublié qu'à côté de "t", "p", "m", "n", "l", "r" il existait aussi "tt", "pp", "mm", "nn", "ll", et "rr" et pourquoi évoquer "te" en finale si on omet "tte" etc. (cf. *Corinne, Jérôme et Frite*).

Le seuil idéal serait de ne pas laisser croire à l'enfant dès le début d'apprentissage du mécanisme phonographique que la relation oral/orthographe est biunivoque, mais sans pour autant noyer l'enfant sous l'abondance des graphies. Hélas ce seuil va être largement franchi, jusqu'au débordement et les enfants devront boire la coupe des graphies jusqu'à la lie...

② UNE MACHINE QUI S'EMPALLE.

Après les méthodes timorées, abordons les méthodes excessives, et la première en date *Le Sablier*.

Graphies du phonème [u].

ou-aou-aoul-auls-aout-aouï-cw-hou-houe-ou-au-ouï-ouï-oud-ouds-ouc-ouent-oue(s)-oug-ouï-ouï(s)-oup-oup(s)-ou(s)-ous-out-ouï-out(s)-ouï(s)-ou(x)-oux-ow.

Graphies du phonème [o].

ao-aô-au-aud-aul-auid-auit-aui-x-aut-aux-eau-caux-hau-haut-beau-ho-hô-ôé-os-oc-oh-op-os-ost-ôt-ôt.

- (extrait du guide pédagogique, suggestions de pédagogie pratiques, p. 4-et 5)

Fascinées par cette quête des transcriptions orthographiques de la langue orale plusieurs autres méthodes vont rejoindre *Le Sablier* dans le même emballage :

Graphies correspondant au phonème [E]	
ie : le latin	ais : feins
éa : pétaure	im : ombre
ai : mâle	
aié, ya, ingr. aié...	
Graphies correspondant au phonème [o]	
o : rose	
or : sor	
os : des	
ou : soule	
oué : boules	
op, ouz, oué, oué...	
Graphies correspondant au phonème [u]	
ou : bouleau	oué : our
oué : roué	hou : bourre !
oué : jour	oué : ou ts-to ?
oué, oué, oué, oué, oué, oué, oué...	

Luti (guide pour le maître
p. 54)

Pré fleuri dans un feu d'artifice.



Nous touchons au sublime de la logorrhée, ou plus précisément de la "graphorrhée" !...

Essayons de voir clair dans cette jungle.

L'entraînement au déchiffrement par un désir de mieux cerner la réalité du code phonographique qui n'est certes pas biunivoque, se livre à un inventaire exhaustif des diverses graphies qui "habillent" les sons du français. Ce mécanisme d'ampleur sans précédent, posé dans les faits à tort comme le mécanisme de base de la lecture/écriture, déconsidère par son excès même son rôle d'efficacité pédagogique pour la bonne raison que, par sa naïveté il s'écarte (nous y tenons dans cette thèse) de l'objectivité linguistique.

a) La première critique concerne les lettres muettes : les "costumes" englobent une variété de lettres muettes situées en finale de mots qui s'agglutinent comme les abeilles sur les fleurs sucrées des prés. (cf. *Pré fleuri*)

"i, ic, ict, ient"

"au, aul, auld, aulds"

"s, sc, sth"

Cette intégration abusive des lettres muettes en nombre dans le code phonographique aboutit paradoxalement à la même insuffisance que les méthodes syllabiques, car c'est une autre manière d'évacuer au CP les bases du fonctionnement orthographique spécifique des graphèmes muets, continuant à laisser croire que tout tourne autour du passage compliqué (!) de l'oral à l'écrit, au grand dam du rôle lexical et grammatical des lettres qui conditionne pourtant la perception directe de la signification d'un texte lu.

b) La deuxième remarque porte sur les positions dans le mot sans qu'il soit tenu compte de leur place, alors qu'il n'est évidemment pas sans intérêt de distinguer dans la garde-robés" (voir tableau du /u/ p 156)

- les graphies strictement conditionnées par leur position
 - . en finale suivie d'une ou plusieurs lettres muettes ;
 - . suivie de graphèmes prononcés bien répertoriés constituant un contexte rigide ("femme", "solennel")

- les graphies existant en dehors de toute contrainte de contexte : "a", "ou" ; "o" par différence avec "eau".

c) Cette accumulation désordonnée de graphies donne l'impression que celles-ci doivent se collectionner comme des timbres : plus elles sont rares, plus elles semblent avoir de valeur. Quel contresens linguistique et pédagogique à la fois ! N'oublions pas qu'un CP doit orienter l'enfant sur les mécanismes essentiels. Que restera-t-il dans l'esprit de l'enfant de ces tableaux pittoresques et divers, sinon le sentiment d'une cacophonie des plus baroques ?

Les méthodes syllabiques (voir chapitre II) utilisaient des sous-graphèmes rares, la plupart du temps comme par mégarde ou alors à la dernière page du manuel. Ici autour d'un phonème prétexte on enfile des sous-graphèmes comme des perles sans le moindre souci de calibrage. Quoi de commun entre

. "aou", "oigt", "hym", "eu" (verbe avoir) qui ne se rencontrent que dans un mot ;

. et "ou", "oi", "in" qui sont au cœur de notre orthographe ? N'importe-t-il pas de hiérarchiser sérieusement comme Nina CATACH (voir tableau chapitre II 3 ③) en faisant la part entre graphèmes de base ("an", "en") et sous-graphèmes ("aon", "ean" etc.)

③ UNE MACHINE QUI SE DÉRÈGLE, TOURNE À VIDE.

Ces inventaires débridés donnent de l'orthographe l'impression d'un mécanisme complètement dérégulé, comme le langage utilisé par les personnages de *La Cantatrice chauve* d'IONESCO se dégingle au point qu'on ne sache plus si on doit en rire ou en pleurer. Hérités du mythe de l'orthographe conçue seulement comme un miroir - déformant - de la langue orale, ils renforcent le scepticisme des instituteurs sur la validité de notre orthographe dans notre monde actuel et sur l'intérêt d'un enseignement rigoureux dont le contenu porte sur l'observation d'un fatras de mille monstruosité graphiques. A quoi bon imposer la mémoire de l'absurde ?

Quant à l'enfant, ce fameux "doute orthographique" considéré comme un objectif pédagogique par *Le Sablier* (par exemple), va l'envahir à un point tel qu'il aboutit à la paralysie : en situation d'écriture, en effet, comment diantre s'y retrouver dans l'éventail des "costumes", quelle graphie choisir ? Cet enseignement n'aide pas l'enfant dans sa performance linguistique, puisqu'il ne lui permet pas de fonder sa ligne de conduite sur des choix parmi l'essentiel. En voulant casser le réflexe erroné de la graphie biunivoque, on a fourvoyé l'enfant dans un monde qu'il est incapable de mesurer et dont on ne lui fournit aucune règle de cohérence. Nous dirions même que les manuels ont réussi la prouesse antipédagogique de rendre compliqué et inutilisable ce qui était linguistiquement simple et aisément exploitable. C'est ainsi que le graphème "ou" d'une très grande stabilité graphique, monopolisant selon Nina CATACH presque 100% des transcriptions du phonème /u/, ce graphème qui pourrait faire les délices des pédagogues par sa facilité de présentation et d'acquisition, se métamorphose par le maléfice d'une méchante fée, en un serpent à mille pattes. (voir tableau p. 156)

A quoi bon cette graphie "o" (*Le Sablier*, p. 7) dans la liste déjà longue des "costumes" correspondant au phonème / \bar{u} / sous prétexte qu'en cas de liaison ("on a vu") il se produit une dénasalisation ? D'abord est-elle totale, cette dénasalisation ? Quand bien même, est-ce une raison pour présenter en classe "o" comme un allographe de / \bar{u} / ?

La comparaison graphie/phonie bien organisée, en fonction de critères rigoureux, peut habituer l'élève à l'observation de certaines particularités de la langue écrite, mais le raffinement dans l'analyse, voire la pertinence scientifique elle-même peuvent n'avoir *aucun intérêt pédagogique* pour un enfant de CP. Ainsi la graphie "oi" nous invite-t-elle à nous interroger

- sur la différence entre raffinement dans l'analyse linguistique et utilité pour la pédagogie ;
- et sur le passage obligé de tout l'apprentissage de l'écrit

au travers d'un code phonographique omniprésent. Cette graphie a été en effet apprise traditionnellement de manière globale sans problème, sans la moindre transcription phonétique permettant d'isoler /w/ et /a/ à un point tel que nombre d'adultes ont des réticences à admettre cette équivalence. Non seulement il nous paraît pédagogiquement inutile de la dissocier comme *Le Sablier* et d'autres (*Luti*) en "o" et "is", "ids", "ix", avec "o" pour graphie de /w/ à la rigueur ! mais "is", "its", "ids", "igt" etc. comme graphies de /a/ ou de /d / ! Quelle idée curieuse ! (*Le Sablier* p. 4 et 5)

Graphies du phonème [a].

a-â-à-ac-ach-ai-ap-at-ât-az-e-ha-(o)igt-(o)y-(o)i.

Graphies du phonème [o].

-a-â-acs-ah-ars-as-at-ât-âts-az-hâ-(o)ids-(o)is-(o)ix.

Mais encore nous ne manquerons pas de nous demander plus fondamentalement en quoi de tels exercices systématiques de transcription facilitent la tâche des élèves. Certains peuvent dire avec *Lectureuil* que ces graphies composites sont provisoires. C'est en effet un argument couramment évoqué dans les classes. Pourtant que constatons-nous ? Qu'au CE, au CM, au collège même, cette étude de la correspondance phonie-graphie se continue dans la même absence désolante de critère rigoureux d'organisation qui la transforme en une quête superficielle et vaine. (Qu'on se reporte pour cela aux manuels de CM nouvelle formule). Et quand on sait, comme nous le montre un exemple courant de progression au CE1, que l'apprentissage de l'orthographe au CE1, voire au CE2 encore, se limitera toujours et toujours à des travaux sur le seul niveau phonographique, nous doutons du progrès accompli depuis les méthodes par combinaison de lettres, suivies au CE par les manuels d'apprentissage de "règles" BLEED¹ (voir exemple de progression page suivante).

^{1/} Série de manuels d'orthographe datant pour la première version de 1946. Ces manuels sont toujours très répandus dans les écoles. Nous renvoyons à l'excellente étude de Daniel BERLION *Le Phénomène Bled. Du succès persistant et paradoxal d'une collection de manuels d'orthographe* Thèse de 3ème Cycle Université de Lyon II 1983.

SONS -	ORTHOGRAPHE d'USAGE		ORTHOGRAPHE d'USAGE		
	1 ^{er} Trimestre -	SONS -	2 ^e Trimestre -	SONS -	
[o]	au - eau... o	[â]	nom en ent an en devant m. b p	[k]	c qu ch k.
ɔ		ɔ̃	en - ont. son. sont	b	ne pas confondre b et p
i	nom féminin en [i]	œ œ̃	ain - in - ein - ain. un devant m. b. p.	g	gue ga go
ɥ		j	nom en ait. eil. euit aille eille auille	m	m devant m. b. p.
u	" " [u]	w	air. aire.	n	ne pas confondre n et ñ
a	a et â	y		ɲ	gn et nie
e	e devant 2 consonnes ou en fin de mot nom. masc. en e. er. er nom. fémin. en ee	l	l'apostrophe ll	s	c, s, ss, se, ve ses - ces t : s
ɛ	nom en "e" "aie" et "er"	r	rr	f	ne pas confondre v et f.
œ ø	nom en œur.	p	nom commençant par app	ʃ	ch
ɔ̃	Les syllabes.	t	nom en "te" et "ti"	z	s entre 2 consonnes z
		v	f et v ne pas confondre.	ʒ	ge - gi - gee - go -

Comme pour les méthodes syllabiques le "h" et le "e" muet troublent le monopole du code phonographique; "e" est traité en lui-même selon sa prononciation "clignotante", jamais comme auxiliaire-diacritique de prononciation d'une lettre finale. Franck MARCHAND propose même la dénomination de "phonème zéro". C'est dire la préexistence dans les esprits d'une analyse fondée sur des mécanismes qui vont jusqu'à moudre du vide. Quant au "h", les manuels commencent par l'englober dans les "costumes" avant ou après le graphème vocalique fondamental : (cf. *Le Sablier, Luti, Pré fleuri*)

"hi ; hu - uh ; ha - ah ; ho - oh ; hé - eh - he - hè ;
hou ; han - hen"

- ou après un graphème consonantique fondamental (*Le Sablier* op. cit.

p. 4 à 12) "dh, th, rh".

Encore faut-il que l'enfant puisse différencier, comme il est implicite, "hiver", "cahier" (hi = i) et "rhinocéros" (rh = r). Puis certains manuels éliminant la lettre "h" de leur progression ne prennent pas la peine de s'y arrêter comme à un phénomène spécifique. Ainsi *Lectureuil*, *Au fil des mots*, *Crocus*, *Lecture en fête* ont-ils choisi de la boudier en la faisant même disparaître en tant que composante des "costumes". A l'occasion, *Lecture en fête* se limite à affirmer qu'"il ne se prononce pas" dans "rhinocéros" (cf. fichier du maître, p. 119), ce qui signifie d'ailleurs qu'il est considéré comme une lettre muette condamnée à l'errance...

④ VERS UN DÉGONFLEMENT ?



Ces dernières années des signes d'apaisement se manifestent dans la folle chasse aux graphies.

Certes quelques manuels poursuivent résolument sur cette lancée, *Lectureuil* (en 1982) avec ces listes de graphies dites "assez fréquentes" "i, hi, hy, f, ie, id, il, is, it, iz, ix" (p. 261) et surtout *Pré fleuri* (1983). Mais avec *Benoff* (1979) et surtout *Lecture en fête* (1983) il s'amorce un net dégonflement du code phonographique.

Benoff se dispense fort justement d'ajouter les lettres muettes finales et se limite en gros aux graphèmes de base. *Lecture en fête* (1983) s'inscrit encore plus nettement dans cette réaction






- en évitant tout amalgame avec les lettres-muettes

. même dans le seul cas où *Crocus*, méthode empreinte de tradition pré-phonologisante, concédait une graphie "as" en finale transcrivant /ɑ/.

	 a		
 [ɑ]	avec	salade	la
	allé	jardin	pas
		marche	

On observe dans cet exemple extrait de *Lecture en fête* (p. 36) que le "s" final n'est pas pris en compte dans la graphie.

. même dans le cas de "e" muet, diacritique signe de prononciation d'une consonne finale, admis comme tels par les méthodes timorées des débuts (*Corinne, Jérôme et Frite* 1977)

		 r		 rr		 ou		
 [R]	renre	grande	mer	arrive	Pierre	 [u]	cour	
		crie	vers				coupe	
		casserole	encore				poudre	joue

. et même dans le cas de "h" : p. 64 "h/aut".

- en instituant un code de transcription orthographique simple (a, oi, d...) ; souvent double (t - tt, p - pp, n - nn...) quelquefois triple, quadruple mais seulement dans les cas classiques (o, au, eau ; è, ê, ai, ei, e ; s, ss, c, ç).

Le traitement de /k/ est symptomatique d'un mouvement vers la restriction drastique car seulement sont évoquées les graphies fréquentes "c" et "qu" aux dépens des habituels indéradicables et marginaux "k" et "q".

en rendant l'élève conscient de l'importance de la position dans le mot, pour tous les graphèmes. Seulement la distinction n'est pas claire entre place impossible et absence d'exemple. (p. 37) "ou" la position en initiale est possible : "ouvrir". (p. 39) la position de "s" valant /s/ est impossible en intervocalique "poison", sauf derrière nasale: "pinson".

Il est amusant de constater que les méthodes assagées de 1983 rejoignent les méthodes timorées de 1977. C'est ainsi que le code phonographique de *Lecture en fête* retrouve à quelques nuances près en 1983 celui d' *Au fil des mots* en 1977. Alors six années de fracas pour rien ? On peut se le demander...

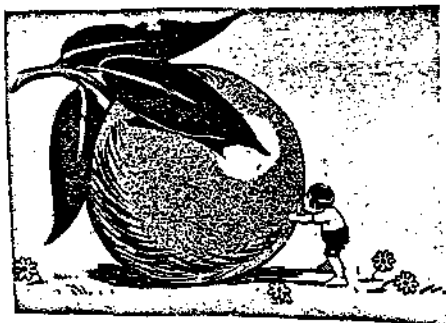
Il apparaît que ce qui est perçu comme l'essentiel s'est bel et bien déplacé avec la décennie 80. Le temps semble révolu où la méthode *Biron* affirmait (préface)

"Notre méthode tire son origine de la nature même du langage parlé dont l'écriture n'est que la représentation."

En effet les polémiques actuelles sur les méthodes de lecture idéo-visuelles expriment la même idée que les discussions théoriques sur les fonctions de l'écrit dans le développement de l'individu et le devenir des sociétés : à savoir que les théoriciens ont fini de concevoir un écrit dont le seul rôle serait de travestir la langue orale. Signe des temps, les auteurs de *Lecturevil* se refusent à utiliser le plurisystème élaboré par Nina CATACH, pourtant clair et séduisant, fondé sur un "noyau phonographique" (op. cit. p.135)...

C'est vrai que pour l'instant les pédagogues ne se sont guère préoccupés au CP des structures de l'écrit comme autre chose qu'un ensemble de mécanismes de combinatoire phonographique. Si des chercheurs comme Jean FOUCAMBERT ont amené à donner la priorité temporelle à l'éducation de l'œil, c'est par la constitution d'un important stock de mots mémorisés globalement. En ce qui concerne l'apprentissage au CP de structures orthographiques élémentaires aux niveaux lexical et morpho-syntaxique, tout reste encore à faire !¹

1/ Daniel BERLION IDEN à Mâcon prépare une thèse de Doctorat d'Etat sur la prise en compte par l'école primaire (du CP au CM2) de ce domaine considéré comme central dans le fonctionnement de l'orthographe.



III 3 les "MECANISMES de LECTURE".

Oublions un peu la description des récents excès phonographiques pour reprendre la problématique de fond qui polarise nos méthodes de 1930 à 1980. Finalement méthodes alphabétiques et méthodes phonologisantes se rejoignent dans l'utilisation d'une combinatoire, soit de lettres pour les unes, soit de phonèmes et de graphies pour les autres. Réduisant l'acquisition de la langue écrite à un va et vient entre l'écrit et l'oral (déchiffrement, écriture sous dictée), la multiplicité de ces méthodes peut se réduire en un constant *mécanisme synthétique*, partant de l'élément considéré comme simple : la lettre ou le phonème (alors que ceux-ci représentent l'abstraction même) - en sautant éventuellement l'étape de la syllabe - pour composer peu à peu des mots puis des phrases rudimentaires.

Les auteurs de *Lectureauil* ont bien mis en évidence, au-delà des professions de foi et des apparences, cette parenté profonde entre une méthode phonologisante comme *Le Sablier* et les manuels alphabétiques d'antan :

"Lorsque (*Le Sablier*), pour l'organisation hebdomadaire des séquences de lecture, propose (...) le schéma suivant dans les "indications pour les enseignants"

- . 1er jour : le phonème
- . 2e jour : les mots
- . 3e jour : les phrases
- . 4e jour : les textes
- . 5e jour : contrôle - mise en page du journal

on ne voit guère ce qui sépare, quant au fond, *Le Sablier* de la méthode synthétique (ou de l'abécédaire) : l'erreur est la même, qui fait croire qu'on conduit l'élève du simple au complexe, alors qu'on l'oblige, en fait, à partir de l'abstrait pour aller vers le significatif !" (op. cit. p. 16)

Au terme de notre étude des chapitres II et III, essayons de résumer ce "mécanisme de lecture", véritablement sanctifié par les diverses préfaces des manuels. Les méthodes en font au CP un objectif en soi : lire, par nature, ce serait déchiffrer. Elles observent néanmoins la possibilité de reconnaître globale-

ment les mots, mais pour mieux mettre en garde contre ce mirage contre lequel il faut lutter.

Bouquet doré (1947)

"Mais, reconnaître des mots et des phrases, ce n'est pas savoir lire. Et c'est pourquoi nous avons fait une large place au mécanisme de la lecture." (préface)

Le Petit Monde des animaux (1961)

"Nous pensons que, grâce à la méthode globale, l'intelligence trouve son compte dans un apprentissage qui ne saurait être purement mécanique. Mais nous savons aussi que la conquête de la lecture n'en reste pas moins l'acquisition d'un mécanisme, d'un ensemble de signes que les hommes associent selon des règles (...) (préface)

Corinne, Jérôme et Frite (1977)

"L'enfant possédant la maturité nécessaire pour apprendre à lire et rencontrant des conditions convenables va donc devoir acquérir un code qui permet la transcription de notre langue parlée." (préface)

Comme nous l'avons vu, le "mécanisme de lecture" subit des avatars. D'abord il se conçoit en tant que synthèse des lettres aux mots en passant par cette unité spécifique, originale et artificielle à la fois, appelée "syllabe" (méthodes alphabétiques). Ensuite ce mécanisme tend à se déplacer pour devenir synonyme de passage du son aux graphies (méthodes phonologisantes). Il s'avère pourtant que de manière permanente les manuels sont restés influencés peu ou prou par l'archétype des méthodes de lecture : les syllabaires antérieurs à 1960. C'est pourquoi il importe encore aujourd'hui de connaître de ces derniers les composantes et les présupposés. Edités parfois jusqu'en 1973, par exemple *En riant* (1ère édition 1931) ou jusqu'à nos jours ! comme la méthode *Boscher* (1ère édition 1913). Ces ancêtres non seulement sont donc toujours présents sur les bancs de certaines classes en 1986, mais pèsent encore sur les autres méthodes, leurs filles, de tout le poids des siècles de syllabation dont ils transmettent l'héritage de manière plus ou moins occulte.

a) *Quête d'un mécanisme général qui transcende les mots.*

Il est frappant de constater que les vieilles méthodes présentent une rupture complète entre les deux premiers livrets enseignant les "mécanismes" à coup de syllabations, de mots répétés ou de phrases simplettes, et le 3e livret passant comme par miracle au texte complexe, sans plus aucun support métalinguistique. Comparons ainsi la dernière page du 2e livret d'*En riant* (1931) et la première page de son 3e livret.

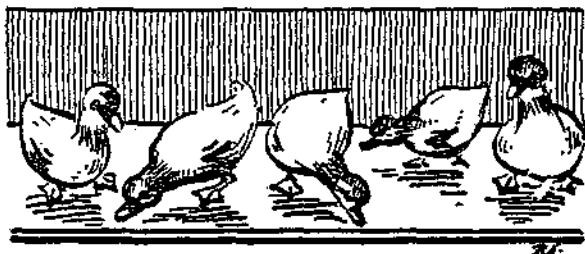
ill ail eil euil œil œillet

Pour finir
Voici des fleurs



Li li, qui re vient du jar din,
vous offre un joli bou quet
d'œillets et de roses.

1. *Voici de belles fleurs.*
2. *Voici un joli bouquet.*
3. *Des œillets et des roses.*



Lecture

Les canards

Il pleut.

La pluie joue du piano sur le toit du poulailler : Plic ! plac ! ploc !

— Coin, coin, coin ! dit la mère cane à ses petits canetons. Nous allons nous amuser aujourd'hui. Quelle chance !

Tandis que le coq et les poules boudent sur le perchoir, les canards se démènent en attendant qu'on enlève la grosse pierre qui bouche le trou du poulailler.

Enfin la fermière vient les délivrer.

Tous se précipitent à la fois, au risque d'étouffer, et la bande de petits fous se rue dans le fossé où l'eau coule vite, jaune comme du cidre.

De même plus tard, *Bouquet doré* (1947) en fin de 2e livret, ouvre déjà ses pages aux morceaux choisis de la littérature, avec André MAUROIS, Alphonse DAUDET, Anatole FRANCE. *Mon Livre préféré* avec Georges DUHAMEL, Alphonse DAUDET *La Chèvre de monsieur Seguin* in extenso. *Boscher, Au jardin de la joie* (1953) également, etc.

Et il en va ainsi jusqu'à *Crocus* (1980) en pleine période actuelle qui, après s'être laborieusement acquitté du code phonographique dans les deux premiers livrets, aborde au 3e livret les textes dans leur variété et leur complexité : de la recette de cuisine au conte, du mode d'emploi au roman.

Ces vieilles méthodes se comportent comme si elles avaient permis aux enfants d'acquérir, à coups de syllabations, un mécanisme passe-partout, une espèce de *clé* (pour reprendre le titre d'un manuel : *La Clé des mots* 1966) qui, dès qu'on la possède, ouvre toutes les portes de la lecture au point que l'enfant puisse entrer après six mois de CP dans des textes complexes. C'est cette absence de transition, cette distinction des deux temps qui sont remarquables, car la première étape constitue la concrétisation du mythe d'un mécanisme transcendantal, l'apprentissage de la lecture au CP avant la "lecture courante" consistant à acquérir des espèces d'universaux qui doteront l'enfant du pouvoir de percer le mystère de la multiplicité des mots. C'est un peu du mythe de Babel égaré dans les profanes syllabaires...

Composition de ce mécanisme étudié en préalable : (rappel)

combinaisons de lettres "p + i = pi"

puis de "syllabes" "pi + pe = pipe"

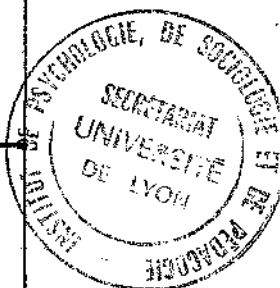
Tout le reste en découle : pour pouvoir faire fonctionner ce processus synthétique, il importe d'éliminer les lettres muettes. Le code phonographique biunivoque apparaît comme une *nécessité provisoire* dans cette quête de pureté abstraite. Ne nous y trompons pas, cette réflexion, quoi que certains en pensent, reste très actuelle, si l'on en juge par la prise de position de Pierre DEMAROLLE et de Jacques KOOLJMANN (*Nouvelle Revue française* art. cit. 1976)

(p. 18) "On nous permettra de (...) privilégier, autant que faire se peut, une graphie pour chaque son, et un son pour chaque graphie."

(p. 21) "L'application de ce programme liminaire (1ère et 2e étapes de notre progression) est à nos yeux indispensable à tout bon apprentissage et on n'aura pas intérêt à aller plus loin tant que les enfants n'auront pas maîtrisé la correspondance biunivoque. L'expérience prouve que ce parcours pédagogique peut prendre de 6 à 12 semaines de travail dans une classe standard."

Quand les méthodes phonologisantes instaurent la combinaison de phonèmes, "l'épellation phonétique", le repérage des sons dans le mot, l'enchaînement de ceux-ci pour former des vocables, ces procédés vont donner l'impression de faire basculer la combinatoire dans l'audio-oral projetant de ne plus laisser à l'écrit qu'un mécanisme d'encodage, à savoir "l'habillage" graphique des phonèmes. Mais ces mutations n'ont pas empêché en fait, à travers le passage un peu fictif par les éléments phonologiques. Nous pouvons en juger dans cet exemple extrait d' *Au fil des mots* (p. 47)

	[a]	[y]	[i]
[i]	la balle la	il a lu lu	le lilas li
[r]	il lira ra	la rue rue	il rira ri



[r] + [i] = ri (dans "rira")

[r] + [y] = rue (dans "rue")

Cette composition se distingue de l'antique combinatoire des syllabaires seulement par trois nuances :

- . on prétend la faire porter sur des phonèmes ;
- . on utilise toujours un mot d'appui pour isoler la syllabe et non plus en construction hors contexte lexical ;

. on inclut les lettres muettes en finale, avec parcimonie néanmoins dans *Au fil des mots*, ce qui justifie qu'on puisse parler dans certains exemples de graphies.

↳ Les syllabaires dotaient ce "mécanisme de lecture" du prestige d'une *gymnastique verbale et intellectuelle préalable au lire*.

Mico (1962) "Nous partageons l'opinion d'une éminente inspectrice générale : cette "gymnastique verbale", ce "BA BE BI BO BU" traditionnel sont irremplaçables" (préface).

Contrairement aux critiques actuelles, nous ne pensons pas qu'il y eût confusion entre ce premier lire-mécanisme et le vrai lire, mais l'on se persuadait qu'avant la lecture véritable (appelée "lecture courante") il existait un passage obligé par cette étape à dessein spécifique, formelle, qui recherchait de manière un peu irréaliste le mécanisme pur, "simplifié", débarrassé des contingences qui le rendent complexe. Seulement on prenait le risque d'un monde linguistique étrange... étranger à l'enfant.

De quoi peut-on rapprocher cet assemblage des lettres ?

Certains envisagent la comparaison avec la musique, la composition des lettres-notes serait l'étude du solfège avant la pratique de l'instrument.

Le Petit Monde des animaux (1961) "L'acquisition d'un mécanisme, d'un ensemble de signes que les hommes associent selon des règles, une logique qui s'analysent et s'apprennent, comme s'analyse et s'apprend l'usage d'un instrument de musique (...)" (préface).

Les auteurs de cette préface ajoutent "ou celui (l'usage) d'une science organisée". Comment ne pas être frappé par l'analogie de cette conception avec le lancement des mathématiques dites modernes dans les années 1970, qui par effet pervers transforma les mathématiques du CP en un enseignement formel d'un symbolisme : $\pi > e < \phi$, leçon après leçon, certes concrétisé par des "manipulations" mais finalement appris dans cette classe pour lui-même. Cette obsession d'un CODE général, combinaison formelle et abstraite, comme préalable nécessaire aux apprentissages, jouit dans la pédagogie d'une forte prégnance : comme nous le verrons au cha-

pitre VII, il y a un peu du rite initiatique dans toutes ces démarches. A l'instar des mathématiques avec leurs activités manipulatoires, les efforts de concrétisation prodigués par les manuels de lecture (illustrations, choix du vocabulaire "concret et vivant" *Au jardin de la joie*, préface) ont masqué la nature du vrai problème : il s'agit moins d'enjoliver pour mieux apprendre un code universel qui servira ultérieurement à lire/écrire (dans l'absolu) que de conquérir par des pratiques de lecture/écriture, la *langue* écrite authentique. Les tentatives pour s'approcher du réel devraient donc autant se manifester dans la langue que dans les petits dessins. Comment ne pas voir dans la théorie des "pré-requis" à la lecture si chère au *Sablier* et à André INIZAN, cette vieille conception d'entraînement spécifique préalable excluant l'acte de lire se continuer jusqu'aux années 1980-86 ? Dans l'apprentissage du lire, le "mécanisme de lecture" traditionnel constitue avant la lettre le plus gigantesque "pré-requis" de tous les temps.

A la lumière des chapitres II et III et de ces considérations sur la pérennité du "mécanisme de déchiffrement" il est temps maintenant d'évoquer les questions plus en profondeur vers lesquelles l'étude orthographique nous porte naturellement.

- Nous n'avons pas l'intention de nous interroger directement sur l'opportunité, l'efficacité de ce mécanisme pour l'apprentissage du lire, d'autres plus illustres (Evelyne CHARMEUX, Jean FOUCAMBERT etc.) ont suffisamment vilipendé ce qu'ils nomment le "déchiffrement" pour que nous nous autorisions à rester en retrait.

- Par contre nous nous interrogeons sur la *langue*. La "simplification" linguistique induite par le mécanisme traditionnel "de lecture" éliminant les graphèmes muets mais aussi, nous allons le voir, émondant vocabulaire et syntaxe, s'attaque à l'authenticité du langage.

. Est-ce raisonnable de vouloir apprendre une technique suppo-

sée être la clé universelle de la lecture en niant la réalité linguistique ?

. Peut-on dissocier apprentissage de la lecture et nécessités d'apprentissage de la langue écrite ? Ou au contraire n'est-on pas en droit de penser qu'apprendre à lire/écrire passe par une formation à une langue et une graphie authentiques ?

On n'apprend pas la lecture comme les notes de musique ni comme les symboles mathématiques car le vecteur en est la langue. Que ce soit dans la problématique du lire ou dans celle de l'orthographe, la question de la nature de la langue enseignée (explicitement mais surtout implicitement) intervient en force.

Nous avons observé comment "le mécanisme de lecture", cette démarche pédagogique particulière, dans sa propre logique amène à une orthographe complètement déformée, soit simplifiée en une transcription biunivoque artificielle, soit complexifiée de manière monstrueuse, et dans les deux cas privée de ses pouvoirs (sémantiques. Nous voudrions maintenant justifier nos doutes sur un mécanisme d'apprentissage qui, atteignant le cœur même du langage, engendre une *langue spécifique*, largement artificielle, coupée des acquis linguistiques de l'enfant de six ans.

