

UNIVERSITE LYON II – LUMIERE

Sciences de l'Education

Thèse pour obtenir le grade de Docteur en Sciences de l'Education

présentée par :

**Thierry Marot**

Le 7 mars 2002

# **Conscience phonographique et apprentissage du « lire-écrire » : vers un enseignement systémique et développemental**

Directeur de thèse : Monsieur le Professeur Michel SOETARD

Membres du jury : Monsieur Guy Le Boëdec de l'UCO Monsieur le Professeur Michel SOETARD de l'UCO



# Table des matières

<b>RESUME .</b>	<b>1</b>
<b>SUMMARY . .</b>	<b>3</b>
<b>Introduction . .</b>	<b>5</b>
<b>Partie 1 L'impuissance des pédagogies classiques face à certaines difficultés d'apprentissage dans le « lire-écrire » . .</b>	<b>13</b>
<u>Chapitre 1 :</u> Deux élèves de l'école primaire, Hélène et Quentin, en grande difficulté face au « lire-écrire » .	14
1. L'incompréhension de l'école à l'égard de certains élèves en difficulté .	15
2. A la recherche de la caractérisation d'une population . .	20
3. Des défaillances de langue et non de langage .	24
<u>Chapitre 2 :</u> Une première voie de résolution possible : l'approche globale du « lire-écrire » . .	30
1. Principes généraux de l'approche globale du « lire-écrire » .	31
2. Les moyens mis en oeuvre dans l'approche globale . .	34
3. L'approche globale de la lecture et notre population . .	37
<u>Chapitre 3 :</u> Une seconde voie de résolution possible : l'approche linguistique du « lire-écrire » . .	40
1. Les principes de la linguistique de l'oral .	41
2. Les difficultés de notre population à la lumière de la linguistique .	44
<u>Conclusion de la partie 1 :</u> L'émergence d'une problématique de recherche . .	49
1. Un état des lieux de notre recherche . .	49
2. Une problématique pour entrer dans une résolution .	50
<b>Partie 2 Découverte du concept de conscience phonographique . .</b>	<b>53</b>
<u>Chapitre 1 :</u> Les limites fondamentales des pédagogies classiques à l'égard des difficultés de notre population .	54
0111. Des réserves envers les pédagogies linguistiques .	55
2. Des réserves à l'égard des pédagogies du sujet . .	66
<u>Chapitre 2 :</u> L'approche psycholinguistique de l'apprentissage du « lire-écrire » . .	71
011 1. Les orientations de la psycholinguistique . .	71

0112. L'approche interactive .	74
0113. L'orientation graphique .	80
0114. L'orientation métalinguistique .	85
<b>Chapitre 3 : La conscience phonographique : ancrage théorique, définition, conceptualisation .</b>	<b>94</b>
Les principes d'une évaluation de la conscience métaphonologique .	96
2. L'état des recherches sur la conscience métaphonologique . .	105
3. La conscience phonographique pour accéder à l'écrit .	115
4. Une population en difficulté, une problématique et la conscience phonographique .	124
<b>Partie 3 Mise en expérimentation du concept de conscience phonographique .</b>	<b>129</b>
<b>Chapitre 1 : La construction d'un dispositif pédagogique .</b>	<b>130</b>
1. La complexité de l'analyse phonographique .	130
2. Le parcours syllabique de la conscience phonographique .	134
3. Le parcours phonémique de la conscience phonographique .	145
<b>Chapitre 2 : Les évaluations sur la conscience phonographique et le « lire-écrire » .</b>	<b>155</b>
1. L'organisation de l'évaluation de conscience phonographique .	156
2. L'évaluation sur le « lire-écrire » en fin de CP . .	167
<b>Chapitre 3 : L'expérimentation : résultats et conclusions .</b>	<b>172</b>
1. L'expérimentation menée dans l'école Simon . .	172
2. La recherche d'une corrélation .	176
3. Le calcul du coefficient de corrélation .	180
4. L'expérimentation de l'école Legrand .	186
<b>Partie 4 De la conscience phonographique à l'enseignement du « lire-écrire »: vers une orientation systémique et développementale de la découverte .</b>	<b>195</b>
<b>Chapitre 1 : Trois « prises de conscience » fondamentales sur la langue .</b>	<b>197</b>
1. Un état des lieux des conceptions à l'égard de la langue chez les enseignants . .	197
2. La conscience phonographique dans une approche systémique .	201
3. Circularité et développement de l'approche systémique . .	204
<b>Chapitre 2 : Une autre manière d'appréhender les difficultés d'apprentissage du « lire-écrire » . .</b>	<b>207</b>

1. Les compétences de nature qualitative et de nature quantitative .	207
2. Les difficultés d'apprentissage à la lumière d'une orientation systémique .	213
<b>Conclusion .</b>	<b>227</b>
<b>Bibliographie . .</b>	<b>233</b>
<b>Annexes . .</b>	<b>239</b>
Documents 1 La correspondance avec l'école Legrand .	239
Document 2 L'organisation d'une concertation au terme de l'expérimentation .	242



## RESUME

L'apprentissage du « lire-écrire », en cycle 2 de l'école primaire française, s'appuie le plus souvent une connaissance des relations graphies-phonies. Privilégiant la découverte du code, cette orientation pédagogique se réfère au champ linguistique avec le risque d'abandonner l'accès au sens. Une autre orientation, plus centrée sur un statut de lecteur, mise davantage sur la finalité de compréhension mais délaisse les données de sens contenues dans le code. L'ensemble n'offre pas les conditions de comprendre comment l'apprenant s'y prend pour maîtriser le « lire-écrire ». Le champ psycholinguistique interpelle les moyens que se donne l'apprenant. Il associe dans une relation singulière l'apprenant (le sujet) et la langue (l'objet) pour l'analyser, la comprendre et la compléter. Dans cette perspective, l'approche métaphonologique vise une prise de conscience de la réalité sonore. La conscience phonique travaille sur une analyse de l'oral. Or, certains élèves ont une conscience de la sonorité de la langue mais ne l'organisent pas en tenant compte des conventions de l'écrit. Le concept de conscience phonographique associe spécifiquement langue orale et langue écrite afin que le fonctionnement soit intelligible à l'apprenant. Cette thèse organise ce concept en le définissant, en présentant des exercices pratiques et une évaluation. Un dispositif expérimental montre l'existence d'une corrélation entre les compétences de conscience phonographique installées en fin de GS et la réussite du « lire-écrire » en fin de CP. Ce concept inédit soulève également une autre manière d'enseigner le « lire-écrire », basée d'une part, sur une triple découverte simultanée de la langue selon trois approches, phonique, scripturale et globale et d'autre part, sur deux étapes de développement, l'une de compréhension et l'autre de mémorisation. En ce sens, la conscience phonographique ne saurait se mettre en place sans un enseignement systémique et développemental.



## SUMMARY

Learning « reading and writing » in cycle 2 of French primary school (age 5-7) is most often based on a knowledge of the relationship between sound and the written code. Giving priority to the discovery of this code, such an orientation refers to the linguistic field with the risk of transforming the language into a solely instrumental knowledge. Another orientation, centred on the status of the reader, counts more on the objective of comprehension but leaves aside the access to the meaning which the code allows to master. These two pedagogical methods do not allow us to understand the manner in which the pupil apprehends « reading and writing ». The psycholinguistic line questions the means the learner employs. It works on the specific relationship between the learner (the subject) and the language (the object) in order to analyse, understand and complete it. In this perspective, the metaphonological approach aims at an awareness of the sound reality contained in the language. Phonic awareness stems from an analysis of spoken language. Now, certain pupils have an awareness of the sounds of a language but do not organise them in accordance with the conventions of writing. The concept of phonographic awareness associates specifically both spoken and written language so that their functioning is intelligible for the learner. This thesis organises this concept by defining it, presenting practical exercises, and setting out an assessment. An experimental model shows the existence of a close connection between the skills of phonographic awareness developed by the end of the final year in nursery school (age 5) and mastery of « reading and writing » by the end of preparatory year (age 6). This thesis does not restrict itself to the presentation of a concept : phonographic awareness raises the question of another manner of teaching 'reading and writing » based, on the one hand, on the simultaneous discovery of the language from three directions – phonic, written and global- and on the other hand, on two stages of development, namely that of comprehension and that of memorisation. Phonographic awareness cannot occur without a systemic and developmental teaching of the language.



# Introduction

Les ouvrages abordant l'apprentissage du « lire-écrire » sont légion. Ils initient une méthode de lecture, développent un dispositif pédagogique, proposent des exercices d'application. L'ancrage de cette thèse se situe d'abord sur une volonté d'améliorer l'efficacité de l'apprentissage du « lire-écrire » dans les classes maternelles et primaires de l'école française. Comment se fait-il que des élèves échouent dans cette discipline alors que, par ailleurs, ils acquièrent des compétences satisfaisantes dans d'autres matières ? Pourquoi devrait-on accepter la situation de ces adolescents de collège, en échec en lecture et en production d'écrits ? Ces constats, préoccupants pour le système scolaire mais plus largement aussi pour notre société, questionnent la pédagogie du « lire-écrire » telle qu'elle est suivie dans les établissements scolaires. Ils invitent à une réflexion sur les pratiques, mais également sur les conceptions de la lecture et de l'écriture que l'école véhicule. Ils soulèvent l'idée que les enseignants pourraient revisiter leur enseignement en tenant compte des évolutions récentes de la recherche en la matière.

Les pratiques pédagogiques actuelles, du point de vue de l'apprentissage du « lire-écrire », renvoient principalement à un modèle d'enseignement en trois étapes distinctes : logographique, phonographique et scripturale. Généralement en début de cours préparatoire, la première étape s'apparente à une phase globale visant la mémorisation d'un lexique mental sur des mots en lien avec le manuel de lecture (personnages, objets, mots outils). Elle est suivie d'une importante phase phonographique dont l'objectif consiste à associer un phonème et ses graphies correspondantes. Ultérieurement, la troisième étape développe prioritairement la production d'écrits. Sur un

autre plan, la priorité est largement attribuée à l'acte de lire. Généralement, on parle davantage de l'apprentissage de la lecture que des premiers pas vers la production d'écrits. Les activités, mises en oeuvre tout au long du cycle 2 de l'école, privilégient nettement l'acte de lire à l'acte d'écrire comme si la lecture constituait un préalable absolu à la dimension scripturale. Enfin, l'accès à la maîtrise de la langue suit un unique processus développemental allant de l'implantation d'éléments simples vers une complexité de plus en plus grande. L'enseignant présente initialement les données graphophonétiques de la langue et introduit progressivement d'autres caractéristiques, lexicale puis syntaxique. Voulant rendre cet objet d'apprentissage plus simple et donc à priori plus accessible, la nature phonétique constitue la première articulation de la découverte, en attendant que l'élève apprenne progressivement les autres facettes de la langue.

En définitive, l'enseignement de la langue se réalise dans les classes comme un dispositif en étapes (3 principalement), progressif (d'abord phonétique parce que se voulant plus simple) et centré d'abord sur la lecture. Cette présentation, certes quelque peu schématique, dévoile néanmoins des options, en matière d'apprentissage, qu'il convient de questionner. N'existe-t-il pas, chez quelques futurs lecteurs-scripteurs, une voie de découverte de la langue qui puisse se centrer d'abord sur l'acte d'écrire plutôt que sur l'acte de lire ? Comment est-il possible de s'appuyer sur les acquis singuliers des élèves et prendre en compte leur mode d'appropriation de la langue si, d'avance, un chemin tout tracé de l'apprentissage est défini par l'enseignant ? N'y a-t-il pas un grand décalage, voire un paradoxe affirmé, entre un discours prônant la différenciation pédagogique et donc une certaine pluralité des voies de découverte et la manière aujourd'hui d'enseigner la langue ? La langue française est-elle un objet linguistique de nature phonétique ou alphabétique et, selon sa nature, quelles conséquences pédagogiques peut en tirer un enseignant ?

Si ces questions soulignent une perspective de mieux maîtriser l'apprentissage du « lire-écrire », elles orientent déjà la réflexion sur des problématiques visant l'école et son efficacité pédagogique. En effet, nous ne mentionnons pas l'impact de l'environnement familial et du contexte scolaire de l'apprentissage du « lire-écrire ». Bien loin d'en minimiser l'influence, nous nous situons en dehors de la sociologie de l'éducation tout en reconnaissant la pertinence des travaux de Bernstein et de Bourdieu. Dans un autre registre, la psychologie cognitive ne constitue pas non plus une référence directe dans le propos que nous développerons. Si son apport renvoie aux structures cognitives que l'apprenant met en place pour accéder à un savoir, elle ne se fixe pas d'emblée et de manière spécifique sur la langue. Notre discours porte exclusivement sur l'élève en situation d'apprentissage du « lire-écrire ». En conséquence, trois champs théoriques sont désormais interpellés : la linguistique par son étude sur la langue, la psychologie dans ses références au sujet lecteur et la psycholinguistique qui aborde la relation entre l'élève et la langue.

Il n'est pas question, dans cette recherche, d'afficher d'entrée une position tranchée sur la pédagogie du « lire-écrire ». Les débats sur les méthodes et, pour chacune d'elles la volonté d'une certaine hégémonie, n'offrent plus, depuis de nombreuses années, de clés suffisamment pertinentes pour avancer sur le terrain d'une pédagogie ouverte à

---

tous et adaptée pour chacun. Dans ce domaine, l'appartenance à un courant de pensée et même une sorte de militantisme ont souvent consisté à imposer, sur le terrain, une approche sans finalement en expliquer les fondements, l'intérêt et les limites. Rappelons-nous, il y a une vingtaine d'années, les conflits entre les défenseurs du code (la méthode Le Sablier) et les tenants du sens (la méthode globale). Différemment, cette thèse se situe prioritairement sur une attention portée d'une part, à l'apprenant dans sa singularité et, d'autre part, aux apprenants dans leur diversité. Cela signifie d'emblée que trois éléments sont convoqués : premièrement l'objet d'apprentissage, c'est-à-dire la langue, deuxièmement le sujet, autrement dit l'élève avec ses spécificités et son expérience d'apprenant et, troisièmement, le groupe classe parce que nous nous situons dans un enseignement de masse avec une réelle pluralité de contextes d'apprentissage.

La langue, comme objet d'apprentissage, occupe une place incontournable dans le questionnement sur le « lire-écrire ». Les débats controversés entre les chercheurs, sur la définition de la langue, ne permettent pas de croire en une clarification aisée de la matière elle-même. Certains linguistes militent pour l'exploitation du langage, d'autres s'appuient prioritairement sur la langue orale, d'autres encore évoquent la notion de plurisystème pour décrire la complexité de la langue et, d'autres enfin présentent les langues orale et écrite comme deux langues étrangères. Ces quatre grands courants linguistiques, tout en ne rassurant pas le praticien en attente parfois d'un message unique, dévoilent néanmoins l'existence d'un objet d'apprentissage non univoque. Parce que la langue apparaît sous de multiples facettes, la façon de l'appréhender ne peut pas se contenter d'une seule démarche. En conséquence, il existe bien plusieurs voies d'accès qui sont intrinsèquement associées à la langue. La différenciation s'impose, indépendamment de l'apprenant, par la présence d'une réalité multidimensionnelle et mosaïque de la matière à enseigner. Par l'appui de ces théories linguistiques, il est désormais possible de mieux comprendre comment l'élève s'y prend pour développer sa connaissance de la langue. Sur un autre champ, les Instructions officielles du ministère de l'Éducation Nationale n'offrent pas, sur l'apprentissage du « lire-écrire », de positions très nettes. En 1992, un ouvrage est envoyé dans toutes les écoles au titre suivant « La maîtrise de la langue à l'école » et, en octobre 1999, dans le bulletin officiel n°8, il est question des langages. Une certaine ambiguïté, qu'il nous faut lever, se manifeste dans les termes de langage et de langue. Nous éviterons une erreur souvent commise qui consiste à vouloir inclure l'un des deux éléments dans l'autre, à introduire une sorte de hiérarchie entre ces deux concepts. Du point de vue de l'apprentissage du « lire-écrire », nous considérerons le langage comme associé à l'idée de communication et la langue comme une réalité instrumentale. Quand l'enfant s'exprime, il utilise le langage oral. Lorsqu'il produit un écrit, son activité se situe sur le langage écrit. Quand l'élève se centre sur la composition sonore de ses paroles, il travaille sur la langue orale ; lorsqu'il s'interroge sur la réalisation graphique d'un mot ou d'un texte, il aborde la langue écrite. Comme précédemment pour la différenciation linguistique, une autre différenciation dite fonctionnelle s'impose ici entre deux réalités, l'une centrée sur l'acte de communication et l'autre sur l'aspect instrumental.

Au-delà de la langue, le sujet apprenant constitue une autre variable fondamentale de l'apprentissage du « lire-écrire ». De toute évidence, l'élève est le destinataire de

l'enseignement mené en classe et c'est bien à lui d'en tirer profit, de devenir un lecteur-scripteur de plus en plus expert. La façon de penser l'apprentissage s'apparente alors à une dynamique psychologique dans la mesure où il s'agit, pour l'élève, d'acquérir un statut de lecteur. Certains chercheurs postulent que la compréhension d'un texte s'appuie principalement sur une forte imprégnation de l'écrit auprès des élèves. La création des bibliothèques dans les écoles, la mise à disposition d'ouvrages nombreux et variés, la présentation d'écrits de qualité offrent alors des garanties de lecturisation permettant l'accession à une position de lecteur. Un second point de vue, plus radical, condamne le recours à la combinatoire, considérée comme inutile. La relation à l'écrit ne passe pas, selon ce courant, par une oralisation, autrement dit par le décodage de mots. Il s'agit d'un acte purement idéo-visuel. Une troisième orientation insiste sur l'aspect de communication d'un message écrit. Toujours centrées sur l'écrit, plutôt que sur l'oral, les activités pratiquées font alors référence à la présence d'un émetteur et d'un récepteur et installent une dimension plus interactive à l'acte de lire. Ces courants se réfèrent à la langue écrite, considérée comme essentielle par rapport à la langue orale. Elles s'appuient sur une dynamique de lecture plutôt que sur un acte d'écriture. Elles affirment un contact visuel à l'écrit et minimisent les obstacles liés au code. Principalement, trois opérations cognitives sont sollicitées chez le débutant lecteur: la prise d'indices de sens, l'anticipation et la formulation d'hypothèses. Grâce aux informations présentes sous la forme de données visuelles dans une affiche, un dessin, une organisation du texte, l'élève établit quelques relations de sens : il isole le thème abordé, repère plusieurs mots déjà rencontrés, reconstitue dans un ensemble cohérent la trame de l'histoire. La méthode s'inspire d'une analyse globale de l'écrit qui s'affine au fur et à mesure de sa découverte. La prise de sens se définit comme un processus, un moyen d'action, une stratégie mise en oeuvre pour recueillir des données et la compréhension s'affirme comme une finalité, le résultat des moyens développés par l'élève. Quand les défenseurs de cette démarche mettent en avant la perspective de sens comme étant la seule démarche valable, ils imposent une orientation qui n'est peut-être pas celle déjà établie par le débutant lecteur. Ils ignorent que le décodage constitue également un moyen utile de prise de sens. Ils attribuent au mot « sens » une signification floue et tellement évidente à leurs yeux qu'elle en devient suspecte. Le sens qui importe le plus est celui que construit l'élève en situation de lecture.

Les pratiques pédagogiques sur le « lire-écrire » restent très influencées par les orientations soulevées dans les champs linguistique et psychologique. Soit on accorde une place importante à l'implantation du code, soit, plus rarement, une approche globale est développée. Les méthodes, mises en place dans les classes, ont en commun d'être grandement pensées dans une logique exclusive d'enseignement : le maître, lui seul, établit les attributs du « bon » lecteur-scripteur et organise, en fonction de son analyse ou de son propre fonctionnement de lecteur-scripteur, une démarche de découverte. Il s'appuie sur un manuel, imagine ses propres supports, rationalise sur une année scolaire les différents moments de l'apprentissage en les ponctuant d'évaluations régulières. Outre le fait que l'enseignant finalise une et uniquement une manière d'apprendre, la découverte ne se décline pas vraiment sur les acquis de l'apprenant. D'un point de vue linguistique, elle présente la langue dans une version instrumentale et exclusivement phonétique exigeant de l'élève qu'il mémorise toutes les variables

---

graphophonétiques. De la même manière, les pratiques globales défendent une idée du « lire-écrire » qui n'autorise aucune autre alternative : le sens, si souvent avancé, est celui que l'adulte imagine et pas toujours celui que l'enfant réalise. Ce faisant, la réussite de l'élève se manifeste d'une part, lorsque son mode personnel d'appropriation de la langue correspond bien à celui enseigné et d'autre part, lorsque ses acquis, suffisamment importants, lui permettent de poursuivre son apprentissage en utilisant les contenus proposés par l'enseignant comme des compléments à un système déjà en place.

Très rarement, il est question de pointer les connaissances de chaque élève en début d'année scolaire de cours préparatoire. Même si une évolution se manifeste sur la nécessité d'un diagnostic initial des futurs lecteurs-scripteurs, le rapport singulier qu'entretient l'élève avec la langue est le plus souvent ignoré alors qu'il joue un rôle prépondérant dans l'apprentissage. Certes la volonté d'instaurer, dans les classes, une pédagogie différenciée ne peut pas être contestée et les efforts des enseignants pour aider tel ou tel élève existent bel et bien. Mais cette intention s'articule surtout autour de rythmes d'apprentissage différents pour, en définitive, satisfaire un enseignement identique pour tous. Autrement dit, le mode d'appropriation de la langue que l'élève met en place selon ses propres ressources ou qu'il a organisé depuis plusieurs années n'est pas repris par une pédagogie qui s'adapte en fait dans la vitesse d'exécution mais qui se maintient dans son unicité. Le mode singulier d'appropriation est souvent ignoré dans la mesure où, appartenant à l'élève, sa détection et son émergence restent opaques et difficiles à saisir. Or, le mode d'appropriation se présente chez l'apprenant comme une manière d'accéder à un savoir, comme un chemin privilégié de découverte, un système d'apprentissage qui atteste de compétences spécifiques. Sans imaginer que l'élève opère des choix délibérés dans l'accès à un savoir, sa façon d'aborder une connaissance reste le plus souvent marqué de la singularité : il privilégie un angle, témoigne de telle ou telle faiblesse, souligne une préférence ou aborde plus largement une notion particulière.

Pour comprendre cette dynamique entre le sujet et l'objet de savoir, il convient de faire appel au champ psycholinguistique. La spécificité de ce champ réside dans la prise en compte simultanée de l'apprenant et de la langue, de cette relation si particulière qui les unit dans une situation d'apprentissage. Trois courants psycholinguistiques se manifestent, la première représentant la pédagogie interactive. Celle-ci tente d'associer à la fois une découverte basée sur le sens et un apprentissage du code. Face à un texte, l'apprenti lecteur s'active en confrontant successivement les données de code et les données de sens en vue d'accéder à la compréhension. Les défenseurs de l'apprentissage interactif militent également contre l'idée d'un apprentissage développemental, c'est-à-dire contre une démarche linéaire d'acquisition. Pour eux, il n'existe pas de pré-requis qui soient absolument indispensables avant d'aborder le « lire-écrire ». La seconde voie psycholinguistique concerne le développement métalinguistique et, plus particulièrement pour le débutant lecteur-scripteur, l'orientation métaphonologique. Sur ce dernier point, il s'agit de travailler la prise de conscience de la réalité phonologique de son propre langage. Les travaux dans ce domaine témoignent de la nécessité d'une prise de conscience avant l'apprentissage formel du « lire-écrire ». La dernière orientation psycholinguistique est de nature graphique ou scripturale. Alors que toutes les écoles débutent l'apprentissage du « lire-écrire » par des activités de lecture, la

découverte de la langue se fonde ici essentiellement sur l'acte d'écriture. Les premières traces écrites, y compris les simulations d'écriture, constituent déjà l'expression d'une conceptualisation de la langue. La découverte de l'écrit se réalise par une amélioration continue de la transcription. Le plaisir de lire laisse place au plaisir d'écrire et le statut de scribe s'installe dans l'esprit de l'élève.

Par l'énoncé de trois grands champs théoriques, cette thèse abandonne le point de vue modélisant, pensé comme une démarche unique et linéaire. Il n'existe pas de chemin tout tracé de la découverte, balisé sur des étapes soigneusement identifiées. La complexité de l'apprentissage du « lire-écrire » (au regard de l'objet, du sujet et du groupe) signifie, corrélativement, que l'enseignement de ce savoir ne saurait se réduire à la présentation d'un seul parcours. Les propos tenus dans ces pages ne pourront pas s'apparenter à des données à appliquer telles quelles ; ils sont des points d'attention qui, dans l'exercice du métier d'enseignant, seront à convoquer pour penser un dispositif d'apprentissage, une aide pédagogique ou un ré-apprentissage. Dans le fond et la forme, notre intention a consisté, le plus possible, à marier une rigueur conceptuelle et méthodologique et une lisibilité et une accessibilité du contenu.

Il apparaît que la maîtrise du « lire-écrire » se construit sur des compétences multiples mais, et c'est là l'essentiel, qui s'appuient pas sur les mêmes soubassements conceptuels. Dans cette thèse, nous nous intéresserons à ces élèves qui, dans ce domaine, témoignent de difficultés inexplicables et injustifiées. Ils réussissent dans d'autres matières, n'offrent pas de comportement asocial, utilisent un langage satisfaisant et manifestent une culture suffisante. Pourtant, leurs défaillances sont importantes sur le « lire-écrire » au point de les mettre dans une situation d'échec massif. Produire un écrit ou accéder au sens leur posent de sérieux problèmes ; ils ont appris des données sur la langue sans pouvoir s'en servir correctement. En particulier, la mémorisation des relations phonie-graphie reste inutilisée comme s'ils ne comprenaient pas la fonction et l'intérêt de cette connaissance. Si la langue ne limite pas à une connaissance des données phoniques, il importe néanmoins que ce versant soit intégré et surtout opérationnel pour une utilisation quotidienne de la langue. Or, pour quelques élèves, ce n'est pas le cas : comment leur permettre d'accéder à une compréhension de la réalité phonique de la langue ? Comment faire en sorte que les relations phonies-graphies ne restent pas en l'état de savoir inerte mais participent à l'accès à la lecture et à l'écriture ? Nous ciblerons cette thèse en ce sens : en quoi une compréhension préalable de la réalité phonographique de la langue peut-elle faciliter à terme la réussite du lire-écrire ?

Dans une première partie, nous nous situerons résolument du côté de la réalité scolaire. Pour deux élèves, Hélène et Quentin, une présentation des difficultés d'apprentissage sera menée en repérant qu'elles se situent majoritairement sur le domaine du « lire-écrire ». Nous tenterons ensuite de comprendre pourquoi les pédagogies actuelles qui misent soit sur le code, soit sur le sujet apprenant, n'arrivent pas à résoudre ces difficultés.

Dans une seconde partie, nous expliquerons les insuffisances des pédagogies actuellement menées dans les classes. Sera introduit le concept de conscience phonographique comme un élément de résolution possible, pour une population qui n'accède pas à une intelligibilité du fonctionnement de la langue. Ce concept inédit sera

défini, identifié selon son appartenance théorique et caractérisé dans tous ses éléments. Il fera l'objet, non seulement d'une clarification théorique, mais également d'une présentation concrète avec des activités de mise en oeuvre.

La troisième partie sera celle de l'expérimentation. Il est incontournable de rendre compte des effets du concept de conscience phonographique sur l'apprentissage du « lire-écrire ». Nous chercherons à montrer l'existence d'une corrélation entre des compétences de conscience phonographique, présentes en fin de grande section, et la réussite de l'apprentissage du « lire-écrire » en fin de cours préparatoire.

La dernière partie débordera le sujet de la conscience phonographique. Aussi important que soit ce concept, il s'introduit dans une pédagogie du « lire-écrire » revisitée. La conception d'une découverte programmée de la même manière pour tous ne tient plus ; il convient désormais, comme le soulève d'ailleurs la conscience phonographique par la centration sur les acquis de l'enfant, d'ouvrir l'apprentissage à différentes voies d'accès possibles. En ce sens, nous défendrons une orientation systémique et développementale pour l'enseignement du « lire-écrire ».



## Partie 1 L'impuissance des pédagogies classiques face à certaines difficultés d'apprentissage dans le « lire-écrire »

Cette recherche s'appuie d'abord sur l'observation d'élèves en classe dans le domaine de l'apprentissage du « lire-écrire ». Le point commun de ces enfants repose sur le constat suivant : ils connaissent tous de grandes difficultés en CP dans la découverte de l'écrit alors que rien ne laissait penser qu'ils pouvaient échouer. Plus précisément, le pronostic, établi en fin de grande section, sur la scolarité future envisageait l'avenir avec sérénité.

Nous décrivons, dans un premier chapitre, les caractéristiques de ces quelques élèves qui « surprennent » les enseignants de cycle 2 par leurs résultats bien en deçà des attentes. Nous montrerons combien les arguments, traditionnellement déployés pour expliquer les difficultés d'apprentissage, restent pour ces élèves très peu pertinents. D'un regard d'abord global, nous entrerons ensuite dans la présentation plus concrète de deux élèves, Hélène et Quentin, en développant leurs difficultés spécifiques dans le « lire-écrire ». Notre intention sera alors de définir plus nettement une population d'élèves pour laquelle cette recherche tente d'apporter des solutions.

Dans le deuxième et le troisième chapitre, nous apporterons des éléments de compréhension sur les difficultés dans le « lire-écrire » de ces élèves par le recours aux pédagogies classiques. Nous nous appuierons sur des dispositifs d'apprentissage fréquemment développés par les enseignants pour le « lire-écrire ». Tout d'abord, nous

introduirons une approche idéo-visuelle, centrée principalement sur la finalité de compréhension d'un écrit. Notre objectif sera de vérifier si les élèves éprouvent des difficultés en raison de l'absence des compétences soutenues par cette pédagogie. Nous nous tournerons ensuite vers les pédagogies accordant une place plus importante à l'objet d'apprentissage que constitue la langue. De la même manière que précédemment, nous tenterons de cerner si les difficultés des élèves ne proviennent pas d'une insuffisance de contenus linguistiques. Une précision importante sur l'évocation de ces pédagogies classiques : nous éviterons, à notre niveau de réflexion, de les présenter sous un aspect caricatural ou passéiste d'une part et de remettre en cause leurs fondements spécifiques. A cet effet, nous pointerons des évolutions essentielles qui sont apparues sur ces différentes pédagogies ayant à voir seulement avec le contexte des difficultés repérées. C'est en tenant compte des réactualisations successives, observées principalement sur le terrain et concernant certains aspects des pédagogies du sujet et de l'objet que la confrontation s'opérera avec notre population de recherche.

Sur ces pédagogies, au regard des insuffisances que nous révélerons dans la résolution des difficultés de notre population, nous établirons une problématique de recherche et nous formulerons des hypothèses.

## **Chapitre 1 : Deux élèves de l'école primaire, Hélène et Quentin, en grande difficulté face au « lire-écrire »**

Notre étude se centre sur les quelques élèves qui, durant l'année de cours préparatoire, éprouvent des difficultés dans la découverte de la langue. Enseignant spécialisé sur un regroupement d'adaptation<sup>1</sup>, les signalements des élèves connaissant des faiblesses en lecture est fréquent et bien plus nombreux que celui ayant trait aux mathématiques. Le « lire-écrire » demeure un objectif emblématique de la scolarité élémentaire et le CP (cours préparatoire) reste la seule classe reconnue des parents et aussi de beaucoup d'enseignants pour cette acquisition. Notre recherche s'inscrit dans cet environnement particulier à la fois, de forte sensibilité à la pression des résultats et, en lien avec l'âge des enfants, de cette ambition pédagogique d'accéder à l'autonomie conférée par la lecture.

La spécificité des élèves, retenus dans notre population de recherche, renvoie au fait que leurs faiblesses sont totalement inattendues. Globalement, leur parcours scolaire de 3 à 6 ans s'est déroulé de manière satisfaisante et les difficultés importantes et réelles qu'ils vont connaître en CP s'accompagnent alors d'une incompréhension et d'un certain malaise de l'équipe enseignante. Nous ne voulons certes pas ignorer les enfants qui présentent très tôt des risques sérieux de difficulté dans le « lire-écrire », mais il est très étonnant de voir certains élèves sombrer dans la défaillance scolaire sans que rien,

---

<sup>1</sup> Cette structure offre l'originalité de ne pas posséder de groupe classe. Généralement, l'enseignant spécialisé intervient sur plusieurs écoles d'un secteur et prend en charge plusieurs groupes de 3 ou 4 élèves signalés en difficulté. Cette aide pédagogique est temporaire : elle dure souvent 45 minutes par séance de travail et se déroule sur une quinzaine de semaines. Le travail de concertation et de collaboration entre l'enseignant de la classe et l'enseignant spécialisé constitue un point capital.

auparavant, n'ait pu être repéré ni entrepris par l'école. Nous pensons que cette réflexion, menée sur une population ciblée, ne sera pas sans retentissements positifs pour tous les élèves concernés par l'apprentissage du « lire-écrire » ; s'affirme ici notre positionnement de chercheur tant il est vrai que notre démarche vise à apporter des données nouvelles à l'enseignement de la langue. Au fond, si notre population de recherche s'offre comme un axe de questionnement, c'est précisément en raison de l'impuissance et l'incrédulité des enseignants à l'égard précisément des faiblesses de ces élèves. Pour chaque promotion, trois ou quatre enfants connaissent des lacunes dans le « lire-écrire » alors que leur parcours laissait présager une évolution intéressante.

A première vue, la définition de cette population s'apparente à un exercice plutôt ardu tant elle se cache derrière l'anonymat. L'expérience des enseignants, attentifs aux lacunes plus ou moins marquées de leurs élèves, l'attente des parents quant à la réussite en lecture, l'existence des structures d'aide pédagogique, la participation des intervenants extérieurs comme les psychologues ou les orthophonistes pourraient constituer des sources d'information au service d'une clarification de notre population. Or cette richesse partenariale ne met en réalité pas à jour l'existence des difficultés de notre population, sauf quand les lacunes deviennent massives, évidentes, incontestables. Tout se passe comme si le système scolaire ne reconnaissait pas notre population de recherche tant celle-ci s'écarte des données habituellement retenues pour décrire les élèves en difficulté. Son évolution négative et subite, au cours d'un parcours scolaire et la responsabilité de l'école qu'elle engage ne plaident pas en faveur de la clarification aisée de sa définition. Nous nous proposons en conséquence de comprendre mieux le contexte qui accompagne notre population afin d'en préciser les caractéristiques spécifiques.

## 1. L'incompréhension de l'école à l'égard de certains élèves en difficulté

---

La découverte de la langue mobilise une grande attention dans le monde enseignant. A juste titre, la réussite du « lire-écrire » acquiert un statut d'exception tant les retentissements positifs se traduisent dans tous les domaines. A l'inverse, un enfant qui ne sait pas lire n'accède pas à la résolution d'un problème ou n'entre pas, par exemple, dans la compréhension d'une règle du jeu. Un échec en lecture, en fin de CP, signifie presque toujours un maintien d'une année supplémentaire en cycle 2.

### 0111.1. Les élèves appréciés sous l'angle de leur maturité

Le *manque de maturité* revient fréquemment dans le discours des enseignants pour justifier l'absence de réussite dans le « lire-écrire ». Le plus souvent, cette donnée s'appuie sur deux formes de discours : soit le mois de naissance, situé en fin d'année, explique les difficultés d'apprentissage, soit le comportement, qualifié souvent de « bébé », est directement associé à cette « immaturité ». Ce concept de maturité soulève, à lui seul, beaucoup d'ambiguïtés dans la mesure où il semble difficile de le définir rigoureusement, de le quantifier et, par conséquent, d'aboutir à une justification solide. Par ailleurs, la maturité, évoquant une notion psychologique liée à la personnalité de

l'enfant, n'appartient pas directement au champ professionnel de l'enseignant. L'argument du manque de maturité déclenche inévitablement deux questions de base: le manque de maturité se situe par rapport à quoi? Par rapport à qui? En réalité pour le maître, la maturité ne renvoie pas à de véritables éléments de rationalité. Il concerne, avant tout, une impression générale centrée sur les attitudes de l'enfant: sa participation n'apparaît pas suffisante dans les activités collectives, sa prise de parole s'avère très rare, son caractère témoigne d'une grande timidité et ses attitudes révèlent une envie de jouer plutôt que de travailler. Ces arguments arrivent en complément de plusieurs évaluations faibles et situent entièrement les difficultés sur la problématique de l'enfant. Ce faisant, ils marquent nettement la responsabilité de l'apprenant dans son propre échec, tout en éliminant d'autres d'explications, peut-être plus compromettantes pour l'enseignant ou l'école.

Si critiquable que soit cette centration totale de l'échec sur l'élève, l'élément de la maturité cache, en fait, une difficulté réelle à analyser et à comprendre les faiblesses d'apprentissage. A juste raison, qu'il s'agisse de la réussite ou de l'échec, les étapes qui conduisent à la découverte de la langue exigent une position d'observateur que l'enseignant, toujours en charge de sa classe, occupe rarement. En outre, même dans la situation privilégiée de témoin direct, les constats de dysfonctionnement n'apparaissent pas en pleine lumière. Ils se présentent globalement, à l'image d'une mosaïque, complexe dans son apparence et inexploitable directement. Dans ces conditions, seuls les éléments visibles du comportement de l'enfant illustrent l'analyse imparfaite de l'enseignant car ceux-ci ne se réfèrent à aucune donnée d'apprentissage.

Pour en revenir aux points soulevés par les enseignants sur le manque de maturité, l'argument du mois de naissance en fin d'année apparaît comme particulièrement injuste. Il marque, de la part de l'école, une incapacité à gérer les différences entre les élèves ; il témoigne d'une grande dépendance à l'égard de la norme. Derrière de tel propos, se cache un idéal d'élève qui cumulerait toutes les qualités comme si le métier d'enseignant se limitait à accompagner les talents. Une seconde injustice se manifeste sur ce même argument du mois de naissance. Il se présente sous l'apparence d'un fait incontestable qui ne saurait être remis en cause. En réalité, le lien entre le mois de naissance et la présence des difficultés n'est jamais démontré. Nous sommes en présence d'une excuse que le monde enseignant agite comme pour évincer son incapacité à interroger une donnée scolaire. La dernière injustice concerne l'absence d'opérationnalité d'un tel argument. Une fois qu'il est énoncé, tout semble s'arrêter comme si rien n'était possible en sa présence. Cette connotation fataliste est particulièrement choquante car elle se présente comme un condamnation presque définitive de l'élève.

Appelé également abusivement *immaturité*, il convient de convoquer certaines « perturbations » affectives que vivent les élèves dans leur vie d'enfant. La naissance d'un frère ou d'une soeur constitue pour eux un moment d'interrogation nécessaire sur leur place dans la famille. Cet événement provoque parfois un passage à vide, souvent provisoire, dans le parcours scolaire de l'enfant par manque d'attention ou de concentration. Il est légitime que son esprit ne soit pas exclusivement tourné sur les activités d'apprentissage. Toujours, dans ce même registre, la situation des parents qui se séparent entraîne des perturbations dans la scolarité de l'enfant. Les résultats pâtissent

d'une atmosphère de tension ou du changement attendu de domicile ; la sérénité est absente. Le monde enseignant attribue trop à cet événement la cause des faiblesses observées en classe.

Les élèves qui mobilisent notre recherche ne développent pas un comportement jugé « immature ». Ils n'appartiennent donc pas à cette catégorie d'enfants qualifiée, avec beaucoup d'approximation, de trop jeune. En effet, le comportement des élèves de notre population manifeste, au contraire, une sorte de neutralité: ces élèves ne se font pas remarquer. Ils paraissent participer, de manière satisfaisante, aux activités collectives. Sans nécessairement démontrer une position de leaders dans le groupe, ils prennent la parole ou font preuve d'une certaine initiative. En rien, ces enfants, confrontés malgré tout à des obstacles dans l'accès au « lire-écrire », ne démontrent une quelconque difficulté de nature comportementale. Ils n'éveillent ni le soupçon, ni l'inquiétude chez leur enseignant, tout particulièrement en début d'année scolaire.

### **0111.2. Le langage au coeur des difficultés d'apprentissage**

Parfois associé aux insuffisances relevées sur la maturité, le langage mobilise également de nombreux commentaires. Cette fois, à la différence du point précédent, l'analyse du problème se situe sur un espace proche de la langue. Ce qui revient le plus fréquemment concerne deux aspects du langage: d'une part le vocabulaire et, d'autre part, la prise de parole. Ce dernier élément sanctionne le cas singulier des élèves « muets » en classe. Ils ne sont pas rares en effet ceux qui ne lèvent jamais la main pour s'exprimer ou ceux qu'une question du maître, en leur direction, gêne terriblement. La situation de groupe ou le simple environnement collectif provoquent, chez eux, un mutisme profond et d'autant plus troublant qu'il disparaît lors des temps de récréation. Ces quelques minutes en dehors de la classe paraissent offrir un tel sentiment de liberté que ces mêmes enfants, jusqu'alors effacés et insaisissables, se comportent de manière étonnamment communicative. Nettement, ils ne présentent aucun trouble de la parole et pourtant, la lecture à haute voix s'apparente à un exercice très périlleux, de très forte émotion, proche d'une certaine souffrance. Les faiblesses de langage renvoient alors, non pas à une incompetence d'origine linguistique, mais à une forme d'incapacité personnelle à se mettre en avant face à un groupe.

Le vocabulaire constitue un second volet des difficultés de langage. Plus classiquement, cette constatation marque un faible bagage lexical. On parle alors de pauvreté du vocabulaire. Parfois, mais de plus en plus rarement, il s'agit d'une utilisation importante du patois et, par conséquence, d'une simple ignorance de la langue française. Nous pourrions classer dans cette catégorie les enfants de culture étrangère pour lesquels il existe une cohabitation entre deux langues, maternelle et sociale. Nommer différemment des choses qui se ressemblent, sans qu'elles soient identiques, n'entre pas dans les habitudes. Certains élèves se contentent alors d'une approximation sémantique pour exprimer un point de vue ou, plus simplement, pour décrire un objet. De manière générale, les idées sont simples comme si la complexité d'une forme verbale n'était pas accessible. Les phrases sont courtes et isolées et la pensée semble verrouillée par ce manque de richesse lexicale.

Les deux aspects du langage que sont le vocabulaire et la prise de parole ne

définissent pas notre population de recherche. Tout au contraire, les élèves dont nous nous occupons montrent une surprenante capacité à verbaliser. Certes, ils connaissent des difficultés dans l'apprentissage de la langue en première année de primaire mais, paradoxalement, leur langage dégage une réelle aisance de parole. Les idées sont clairement exposées, l'ouverture et la curiosité d'esprit se manifestent dans leur comportement, la richesse de leur propos et l'utilisation de mots, rarement entendus dans la bouche des enfants, cautionnent un profil d'enfants, sans, à priori, de lacunes futures. Ce constat s'avère encore plus exact en grande section et en début de cours préparatoire. Au-delà, en cours d'année de CP mais surtout en CE.1 et ultérieurement, les difficultés de langue perturbent parfois cette disponibilité langagière. Alors que ces enfants développaient une participation active aux activités collectives, le sentiment de ne pas réussir s'accompagne d'une plus grande réserve à l'égard de toute activité. Lors des temps de concertation en grande section, consacrés à la prévention des difficultés, les individus de notre population ne sont pas mentionnés sauf pour signaler un certain manque de travail associé à un bavardage fréquent, parfois incessant. Par ailleurs, cette description, somme toute négative, s'accompagne en contrepartie d'une confiance absolue de la part des enseignants en leur réussite prochaine. Au risque de tomber dans la caricature, ils ne sont pas loin d'occuper la place de ces petits génies qui ne veulent pas travailler mais qui, par un oeil malicieux et complice, entretiennent une sorte d'intelligence aux yeux de l'adulte.

Notre population d'étude, épinglée pour des difficultés de langue en primaire, s'identifie, rappelons-le, par une aisance de langage et par une maturité sans faille en classes maternelles. Ce tableau initial a de quoi surprendre quelque peu l'observateur car il est attendu habituellement, pour des élèves en difficulté, un inventaire précis et exhaustif des défaillances en présence. Du moins, pourrait-on attendre une liste des prémices de l'échec ou du moins des inquiétudes émises par les enseignants sur le futur scolaire de ces élèves. L'ensemble des lacunes, mis en évidence dès le début du cycle 2, permet généralement d'expliquer le parcours chaotique de l'élève. « **On se doutait bien que cela n'allait pas fonctionner, on n'est pas vraiment surpris** » remarque-t-on alors. Il est vrai que beaucoup d'enfants, très faibles en GS, ne réussissent pas le CP y compris lorsque des mesures d'aide sont entreprises. Or, ici il n'en est rien. Sans vouloir exclure ces situations, ce ne sont pas elles qui mobilisent notre attention. Pour notre population, la réussite ou plus exactement l'apparence de réussite sonne bizarrement comme un indicateur d'échec.

Une évidente prudence est de rigueur dans la mesure où deux données contradictoires s'opposent : il existe à la fois un bénéfice en matière de langage, une série de compétences installées et, tout à côté, une perte dans le domaine de la langue, une insuffisance pour entrer dans l'écrit. Tout se passe comme si les faiblesses de langue, réelles mais souterraines, se cachaient derrière une aptitude à verbaliser, à se monter à la hauteur de ce que souhaite l'enseignant. Observons également que cette double réalité, sorte de dialectique fatale, n'intervient pas de manière tout à fait simultanée ; le parcours en maternelle offre une médiatisation du langage qui s'estompe brusquement en primaire quand il s'agit d'accéder à la découverte du code. Résumons ces quelques caractéristiques pour notre population de recherche : les individus montrent un langage

efficient en grande section, avec un vocabulaire plutôt riche et une capacité aisée à la prise de parole. En tout début d'apprentissage du « lire-écrire » en CP, lorsqu'ils sont confrontés à l'écrit, ils éprouvent rapidement des difficultés qui vont s'accroître en cours d'année.

### **0111.3. Le milieu social comme troisième indicateur de l'échec**

Dans l'établissement scolaire, le regard sur les faiblesses dans le « lire-écrire » se décline, couramment, selon deux critères essentiels: la maturité et le langage. Sur ces deux registres, nous avons mentionné que notre population ne montre aucune défaillance particulière. Nous avons signalé un déséquilibre important entre des difficultés de langue à partir du CP et de bonnes dispositions langagières en GS. Le milieu social, intervenant comme un autre révélateur de lacunes scolaires, vérifions si ce point caractérise plus directement les élèves de notre recherche.

A propos de cette caractéristique sociale, deux données sont principalement convoquées dans les propos des enseignants: le niveau culturel des parents et la dimension socio-économique. Si, bien souvent, un lien se manifeste entre ces deux aspects, leur distinction se justifie amplement dès lors que l'on aborde l'apprentissage du « lire-écrire ». En effet, un niveau socio-économique favorisé ne prédispose pas nécessairement à un éveil culturel important des enfants. Inversement, de faibles revenus ou une situation économique difficile de la famille ne s'accompagnent pas d'une faible attention éducative. Concernant la culture, nul ne conteste qu'un cercle familial encourageant la diffusion du livre, offre, pour l'apprenant lecteur, des conditions optimales de réussite. Cela ne se limite pas, bien entendu, à l'achat d'un album pour un anniversaire ou à tout acte isolé plus symbolique que culturel. Un environnement stimulant concerne aussi la fréquentation de la bibliothèque municipale, la présence de l'écrit dans la maison, le comportement de lecteur des adultes ou encore la manifestation du plaisir de lire pendant les temps de loisirs. Tout en admettant qu'il est difficile de connaître, dans le détail, les habitudes des parents à l'égard de l'écrit, force est de constater combien les élèves, éduqués dans cette culture de l'écrit, profitent à plein de ce bain de langue. Pour ces enfants, le CP ne constitue pas vraiment une découverte du « lire-écrire » mais une attente de compétences ou une amélioration d'acquis déjà implantés. Pour d'autres enfants, parce que ce monde leur est étranger, le livre se dévoile, non comme un partenaire attrayant mais davantage comme une menace, un objet d'aliénation où se côtoient angoisse, sanction et remise en cause. Le phénomène culturel s'accompagne d'un fort retentissement sur la réussite ou non de l'apprentissage du « lire-écrire ».

Bien qu'éprouvant des difficultés dans le « lire-écrire » en CP, les individus de notre population n'entrent pas non plus dans la catégorie des enfants manquant de culture. Ils manifestent, nous l'avons souligné, un langage satisfaisant qui s'appuie sur un éveil culturel évident. Leur prise de parole témoigne d'une stimulation culturelle incontestable. Le livre et l'écrit en général s'apparentent à un outil connu et apprivoisé dans sa dimension de sens. L'enfant attend l'histoire que l'adulte va raconter au moment de se coucher. Il prend un livre et regarde volontiers les illustrations pour reconstituer le fil du récit. Il photographie quelques mots et accède à un décodage automatique ; quand les circonstances sont favorables, il en restitue le sens devant des parents émerveillés.

L'enfant adopte une attitude positive à l'égard de l'acte de lecture et, rien dans son attitude quotidienne, ne permet de déceler la moindre faiblesse, y compris dans sa motivation.

Le facteur socio-économique n'est pas non plus négligeable lorsqu'il apparaît particulièrement criant. Si nous avons rappelé que l'éducation se réalisait sans nécessairement de relation avec la donnée économique, certaines familles vivent néanmoins dans des conditions si précaires qu'elles ne permettent pas, à l'enfant, d'envisager positivement son avenir d'apprenant. Il n'est plus question, à ce moment là, de culture ni de livre, mais de survivance sociale. Les contraintes matérielles sont très présentes et nécessitent l'aide de l'enfant. Il participe concrètement à la vie de la famille, avant de penser à ses propres attentes. Ne bénéficiant d'aucune facilité (voiture, téléphone, carte bancaire, etc...), les tâches de chaque jour exige une mobilisation de tous. S'isoler dans une pièce pour feuilleter les pages d'une bande dessinée s'avère quasiment impossible, tout comme écouter, dans un silence religieux, le récit palpitant d'un « chair de poule ». Cette réalité de détresse socio-économique ne concerne pas, non plus, notre population. La plupart de nos élèves connaissent des niveaux de confort matériel satisfaisant et, en tous les cas, rien ne permet d'affirmer une quelconque influence de ce facteur. L'appartenance à une classe défavorisée n'intervient pas dans la raison de leurs difficultés d'apprentissage de la langue.

## **2. A la recherche de la caractérisation d'une population**

---

Si nous reprenons le relevé des informations recueillies pour les élèves de notre recherche, force est de constater que nous sommes confrontés, d'une certaine manière, à l'absence de causes explicites, quelle que soit l'entrée sélectionnée. Paradoxalement, cette carence explicative signe la spécificité d'une population dont la singularité est à rechercher par des chemins inhabituels.

### **0112.1. Les premières indications**

Nul ne peut mettre en doute pourtant l'existence du problème concernant l'absence de réussite dans le « lire-écrire » mais, à ce stade de la réflexion, aucune piste sérieuse d'explication ne s'impose véritablement. Un phénomène important, ici les difficultés dans le « lire-écrire », ne se manifeste toutefois pas en l'absence de la moindre rationalité, sans que la moindre cause ne puisse être détectée. Il s'avère inconcevable qu'on ne puisse pas repérer, même furtivement, des indices préalables. En d'autres termes, les défaillances sérieuses, observées en CP, possèdent nécessairement leur propre genèse ; elles ne naissent pas subitement dans leur totalité. Il convient, en conséquence, d'activer le moyen de les identifier en se fixant sur leur origine, sur des indications initialement imprécises mais pertinentes qui expliqueraient leur émergence.

Nous doutons néanmoins. Notre préoccupation serait-elle sans issue, enfermée dans un problème sans solution? N'existerait-il pas, dans notre esprit, un acharnement ou une sorte de zèle intellectuel à vouloir comprendre et résoudre l'échec de cette population ? L'obstacle s'avère redoutable. La situation n'est probablement pas aussi simple au point

que nous puissions reprendre les arguments, classiques et rassurants, qui accompagnent le discours des enseignants sur les obstacles de la réussite. Il y aurait, sans aucun doute, à reconsidérer ou à abandonner les références sur la maturité, le langage ou le milieu social qui ne donnent aucune information significative au regard de notre population. Les élèves qui nous préoccupent ne sont pas issus de milieux défavorisé, s'expriment correctement et ne montrent pas un comportement instable. Ils questionnent pourtant l'école sur leur situation. Comment se fait-il que rien ne puisse attirer l'attention des enseignants de fin de maternelle sur l'éventualité des difficultés futures? N'y a-t-il pas dans le déséquilibre entre l'aisance verbale et les faiblesses sur l'écrit, des éléments de pertinence à dégager ?

**Tableau n°1 : Recueils d'informations sur notre population de recherche, à partir de critères d'observation habituellement utilisés pour expliquer les raisons des difficultés d'apprentissage dans le « lire-écrire ».**

<b>Champs d'analyse</b>	<b>Maturité</b>	<b>Langage</b>	<b>Milieu social</b>
<b>Caractéristiques de l'observation</b>	Il s'agit principalement d'une appréciation de la personnalité de l'enfant face aux apprentissages.	Le langage est évalué selon la prise de parole en groupe et l'acquisition du vocabulaire.	Deux domaines sont pris en compte: la culture et le niveau socio-économique.
<b>Conséquences pour notre population</b>	Aucune lacune, du point de vue de la maturité, ne se manifeste dans notre population.	Il est noté une bonne capacité dans la verbalisation en comparaison des faiblesses dans la maîtrise de la langue.	Il n'existe pas de pauvreté socio-économique et, sur le plan culturel, le livre est généralement un outil bien installé.

Sur l'évolution insatisfaisante de l'apprentissage du « lire-écrire », signalée en CP, les élèves de notre population étonnent tout à la fois leurs anciens enseignants et leurs parents. Les enseignants, n'ayant jamais soupçonné de réelles lacunes, précisent parfois, qu'au contraire, ces élèves leur apparaissaient véritablement bien prêts pour le CP. L'attitude est marquée de surprises, voire d'incrédulité sur les difficultés. Les parents ne comprennent pas qu'ils n'aient jamais été mis au courant d'une quelconque faiblesse. Tout apparaît soudain, au point qu'une sorte de suspicion s'abat sur le phénomène: on met en cause l'exigence abusive de l'enseignant de CP ; l'enseignant de GS est critiqué pour ne pas avoir assez bien préparé les élèves à la lecture ; les faiblesses de l'enfant finissent pas être, à tort, considérées comme mineures ou temporaires; la méthode de lecture soulève de nombreuses critiques ; les justifications empruntent, au bout du compte, de nombreuses voies contradictoires. Toute la panoplie des relations tumultueuses entre l'école et les parents semble se décliner sans qu'intervienne la moindre explication pertinente. En définitive, l'identification du problème, à savoir les difficultés dans le « lire-écrire » à partir du CP, ne s'accompagne d'aucun élément convaincant et rationnel sur ce qui accable notre population. Qui sont ces individus? En quoi sont-ils différents des autres enfants en difficulté de lecture en CP? Comment peuvent-ils berner à ce point la vigilance des enseignants ?

## **0112.2. Hélène<sup>2</sup>, élève de CE.2**

L'observation habituelle ne définit pas, dans le détail, les caractéristiques de notre population. Pire, elle ignore cette population car les indications, établies en référence à la maturité, au langage et au milieu social, ne permettent pas d'établir, avant que les difficultés ne soient importantes, quelques éléments de présomption. Autrement dit, elles ne rendent pas compte de faiblesses naissantes et laissent place à l'expression d'insuffisances criantes, en CP et ultérieurement. Notre intention vise, par conséquent, une plus grande compréhension de la population de recherche. Nous savons seulement que les lacunes émergent, de façon inattendue et brutale, lors de l'apprentissage du « lire-écrire » et que les enfants concernés sont assimilés initialement à de « bons élèves ». Nous nous proposons de dépasser ce constat, un peu rudimentaire quoique significatif, par l'attention portée sur une élève qui a connu ce même parcours. Scolarisée en CE.2, elle sort de notre échantillon plutôt centré sur le cycle 2. Ce choix s'explique pour deux raisons essentielles : il s'agit ici principalement, non pas de s'en tenir à un individu de notre population de recherche, mais de dégager des éléments de sens sur la définition de cette population. L'autre raison s'appuie sur la parole de cette élève. Il est souvent difficile de parler de ses difficultés lorsque celles-ci sont encore très présentes et lorsque l'enfant est très jeune ; bien entendu, aujourd'hui encore, Hélène ne maîtrise pas totalement la langue, mais la lueur d'espoir sur une amélioration progressive et future de ses compétences nous autorise, avec son accord, à l'interroger. Nous refusant à tout détour autre que pédagogique, il apparaît important de consacrer du temps à travailler, en sa présence, sur les obstacles qu'elle rencontre.

### **a) la situation scolaire de cette élève**

Confrontée à des difficultés dans l'apprentissage de la lecture, Hélène est scolarisée en CE.2. Aucun maintien n'est venu contrarier son parcours, en dépit des faiblesses qui se sont maintenues depuis le CP. Sa situation reflète particulièrement bien les individus de notre recherche dans la mesure où les premières inquiétudes sont apparues en CP, sans que rien n'ait été détecté auparavant, puis progressivement, les lacunes sont devenues de plus en plus massives. Aujourd'hui, les insuffisances en français apparaissent encore importantes et sa situation fait l'objet de discussions au sein de l'équipe enseignante, lors d'une réunion de concertation.

Un élément essentiel compte dans la situation d'Hélène. Son inscription, dans notre établissement, date de cette rentrée scolaire. Le changement d'école ne renvoie ni à une installation des parents dans une habitation nouvelle, ni à l'acceptation récente d'un emploi. Il s'appuie uniquement sur une décision parentale que nous pourrions résumer ainsi: les difficultés d'apprentissage d'Hélène durent depuis trop longtemps et aucune action n'a sérieusement été menée pour les réduire ou les résoudre. Au tout début, les échanges avec les parents se sont d'ailleurs accompagnés d'une certaine ambiguïté sur les justifications réelles du déplacement de l'enfant. Mais, en cours d'année scolaire, des informations plus précises ont été verbalisées, surtout lorsque les premières évaluations

---

<sup>2</sup> Le prénom d'Hélène ne correspond pas à l'enfant observé afin de préserver l'anonymat.

ont témoigné de lacunes significatives en lecture et en orthographe .

Ayant un frère plus jeune, Hélène vit dans une famille aisée. Son père, médecin, et sa mère, ingénieur, offrent un niveau de vie confortable. Sur le plan éducatif, malgré des métiers prenants, une organisation a été mise en place dans le cercle familial afin d'assurer, hors des temps de classe, la présence permanente d'un des deux parents. L'éveil culturel s'avère important, avec entre autres, la participation d'Hélène à un club d'arts plastiques, la fréquentation du cinéma ou encore la visite régulière de musées ou d'expositions. Ce qui constitue un manque d'ouverture pour certains enfants, ne s'applique vraiment pas pour Hélène. Par ailleurs, en raison de la profession du père, le suivi médical ne pose aucun problème. Il n'existe pas, notamment, de troubles visuels ni de défaillances auditives, très perturbateurs dans l'apprentissage du « lire-écrire ». Le milieu social, culturellement porteur, ne peut pas être à l'origine d'une quelconque défaillance scolaire, ce qui en l'occurrence n'a jamais été un argument avancé.

### **b) les fausses « vraies dispositions » d'Hélène**

Deux réalités ont troublé particulièrement l'analyse objective de la situation scolaire d'Hélène et, en conséquence, ont contribué à ignorer ses difficultés. Le premier point concerne l'appartenance socio-économique. L'école reste toujours sensible à l'origine sociale des enfants. Si des structures d'aide pédagogique ont été créées, il convient d'admettre qu'elles accueillent, en majorité, des enfants d'un milieu social défavorisé. Certes, les mesures sur les cycles et sur l'implantation d'une pédagogie différenciée favorisent une plus grande prise en compte de la diversité des élèves. Au demeurant, il n'empêche que le pronostic d'échec demeure presque toujours associé aux enfants issus de la classe ouvrière ou de parents à faible revenu. A l'inverse, les professions libérales sont censées avoir généralement des enfants qui réussissent à l'école. Influencé par la profession des parents, médecin et ingénieur, le regard porté sur les dispositions d'Hélène s'apparentait à un a priori très favorable. Tout en évitant la caricature, l'idée même que cette enfant soit en difficulté scolaire relevait d'une certaine rupture par rapport à une norme, encore souveraine. En conséquence, l'appartenance sociale a probablement eu un impact négatif sur l'attention aux difficultés d'Hélène, sur le discours de l'école en direction des parents et sur les commentaires écrits faisant suite aux évaluations.

Le second élément déterminant dans l'analyse insuffisante des enseignants concerne le niveau de langage. Qu'il s'agisse de la richesse de son vocabulaire ou de cette capacité évidente à exprimer des idées, un langage élaboré ne signifie pas nécessairement une réussite dans le « lire-écrire ». En d'autres termes, la propension à accéder au sens, par l'intermédiaire du langage, ne préjuge pas d'une maîtrise de la langue. Lorsque Hélène s'exprime, son discours est construit de manière élaborée, avec une cohérence installée et une formulation adaptée. Pourtant, Hélène connaît des difficultés de langue comme si elle n'arrivait pas à poser une passerelle entre son langage et une mise en pratique, voire une mise en « graphique » de la langue. Cette différenciation conceptuelle, entre la langue et le langage, n'a pas été retenue par les enseignants qui ont, d'emblée, considéré une concomitance entre l'expression orale (le langage) et l'accès à la langue, en tant qu'instrument. Ce faisant, peut-être ont-ils

encouragé Hélène à poursuivre son rapport singulier à la langue, tout acquis à l'énonciation orale.

Parce qu'ils sont assimilés, abusivement, comme des facteurs importants de réussite, l'appartenance sociale et le langage ont construit une réputation favorable à l'égard d'Hélène. Pour cette élève, ces deux éléments n'ont pas eu les effets attendus et les difficultés, trop longtemps ignorées, sont apparues massivement et très tardivement aux yeux des enseignants. Seul, le discours sur le mois de naissance (enfant née en fin d'année) témoignait d'une tentative d'explication.

### **c) l'obstacle virtuel du mois de naissance**

Hélène est née au mois de décembre. Longtemps, cette donnée s'est présentée comme un obstacle à la reconnaissance des difficultés de l'enfant. Lorsque les contrôles de CP, en début d'année, s'accompagnaient de faibles résultats, très souvent, l'enseignant ajoutait: « il ne faut pas s'inquiéter, Hélène est jeune, elle manque un peu de maturité. Mais, c'est tout à fait normal dans la mesure où elle est née en fin d'année. Tout ceci s'arrangera progressivement ».

La confusion s'installe fréquemment entre une plus grande jeunesse de l'enfant et un supposé manque de maturité. Si, véritablement, un mois de naissance, situé en fin d'année civile, entraîne un défaut d'expérience, rien n'autorise, dans le cas d'Hélène à en déduire une immaturité, préjudiciable à ses apprentissages scolaires. En fait, cette information sur le mois de naissance revêt toutes les apparences d'une argumentation infondée. Elle apporte une justification factice à des faiblesses, sans pour autant en avoir vérifié le bien-fondé. Dans la mesure où cette donnée de naissance est incontestable en elle-même, elle est utilisée comme un moyen d'explication aisé de difficultés face auxquelles, souvent, l'enseignant reste démuné. Dans le cas particulier d'Hélène, la référence à l'âge expliquait des insuffisances scolaires dans le sens où, avec ce statut, elles devenaient, en grande partie, acceptables. En conséquence, comme une variable sur laquelle il est impossible d'agir, les lacunes sont exclues de toute analyse, jusqu'à proscrire toute réflexion à leur sujet.

Si, chez certains élèves, nous ne pouvons contester l'existence de l'immaturité, nous observons une compétence professionnelle limitée de l'enseignant dans ce domaine. En effet, la maturité renvoie, rappelons-le, à des données qui sortent du champ de l'enseignement. Concrètement, ce sont principalement les comportements de l'enfant qui déclenchent le discours sur la maturité. Pour Hélène, l'observation montre une grande attention au travail, une attitude très studieuse et enfin un comportement empreint de beaucoup de calme. Par ailleurs, comment expliquer par le manque de maturité une difficulté qui n'apparaît que dans une discipline? Hélène est en difficulté dans le domaine de la langue mais réussit plutôt bien dans les autres matières, qu'il s'agisse des mathématiques ou des disciplines d'éveil. Elle serait mature dans toutes les disciplines sauf en français ? La maturité ne porte pas de responsabilité dans les difficultés que connaît Hélène.

## **3. Des défaillances de langue et non de langage**

---

Par l'intermédiaire d'Hélène, notre population se dessine moins obscure dans ses contours, sans toutefois obéir à une définition clairement formulée. Il y manque l'illustration vivante des comportements d'élèves et une caractérisation précise du phénomène.

### 3.1. La dictée d'Hélène

Restons sur l'exemple que nous avons déjà abordé en la personne d'Hélène. Nous nous appuyons sur une dictée, réalisée en début d'année de CE.2, afin d'illustrer les carences dans le domaine de l'écrit.

Tableau n°2 : Recueil de la dictée d'Hélène, élève de CE.2.

Pour gagner un superbe vélo, Alain et Bernard font fons une course. Au débu deibu début Bernard est devan, mes mais à un moment, Alain revien à sa auter hauteur. ils Ils arrive au but en mes tent tenps. le Le ma maire du village dit: « vous méritez le prix tous les deux ».

Pour gagner un superbe vélo, Alain et Bernard font fons une course. Au débu deibu début Bernard est devan, mes mais à un moment, Alain revien à sa auter hauteur. ils Ils arrive au but en mes tent tenps. le Le ma maire du village dit: « vous méritez le prix tous les deux ».

Cette reproduction informatique ne rend pas compte d'une part, du caractère particulièrement heurté de l'écriture et, d'autre part, des nombreuses hésitations dans l'exercice graphique proprement dit. Selon le témoignage de l'enseignante, l'activité ne s'est pas accomplie, pour Hélène, dans une grande décontraction. On peut imaginer aisément la tension de cette élève, concentrée tout à la fois sur les multiples corrections et sur l'écoute de l'énoncé du texte. La dictée exige, chez Hélène, une dépense d'énergie si intense qu'elle interroge la pertinence de ce mode d'évaluation et les défaillances de cette élève.

Sans entrer dans le détail de l'analyse, notons qu'Hélène traduit presque fidèlement la réalité sonore du texte. Elle tente de transcrire tout ce qu'elle entend. Pratiquement tous les mots respectent, dans leur réalité graphique, ce que cette élève a perçu auditivement de la bouche de sa maîtresse. Non seulement ce constat s'applique à la quasi totalité des mots de la dictée, mais il concerne, également, la plupart des mots erronés et ceux rayés par Hélène elle-même :

Tableau n°3 Quelques points d'analyse de la dictée d'Hélène

**Mots erronés dans la dictée d'Hélène** Fons au lieu de font Devan au de devant Revien au lieu de revient Arrive au lieu de arrivent Tenps au lieu de temps Mots apparus d'un premier jet d'écriture Débu au lieu de début Auter au lieu de hauteur Tent au lieu de temps Mérites au lieu de méritez

Mots erronés dans la dictée d'Hélène Fons au lieu de font Devan au de devant Revien au lieu de revient Arrive au lieu de arrivent Tenps au lieu de temps Mots apparus d'un premier jet d'écriture Débu au lieu de début Auter au lieu de hauteur Tent au lieu de temps Mérites au lieu de méritez

Seuls, deux éléments trahissent le mode de la simple transcription de l'oral : *début* au lieu de **début** et, plus important, l'expression *en mes temps* au lieu de **en même temps**. Sans négliger l'existence de ces deux éléments, observons qu'Hélène manifeste une compétence dans le registre de l'orthographe phonétique. Autrement dit, le texte écrit correspond bien au texte oralisé. Néanmoins, la conclusion considérant la relation phono-graphique comme satisfaisante paraît hâtive pour deux raisons essentielles:

1.

le fait de traduire, avec une rigoureuse minutie, chaque son en lettre(s) témoigne d'un manque de rapidité et d'automatisme dans les relations entre phonèmes et graphèmes. Hélène, pour les mots nouveaux, s'applique laborieusement à transcrire les phonèmes, l'un après l'autre, comme si un traitement plus rapide ne lui était pas accessible. En même temps, cette démarche entretient un doute dans son esprit dans la mesure où elle n'ignore pas qu'à un son donné correspond plusieurs graphies possibles. En conséquence, elle adopte la méthodologie de l'essai-erreur pour laquelle deux ou trois tentatives sont déclinées, mais avec le risque de perdre le fil de la dictée.

2.

la centration sur les relations entre les sons et les lettres soulève l'hypothèse d'une totale dépendance à l'égard de cette procédure, au détriment des autres activités en jeu dans l'exercice de dictée. D'une certaine façon, l'accès à la bonne orthographe passe, de manière presque obligatoire, par une étape phono-graphique. La transcription du mot « *hauteur* » manifeste bien cette progression avec, dans un premier temps, une première expression phono-graphique (*auter*<sup>3</sup>) puis, dans un second temps, l'énoncé orthographique correct, assez différent de la précédente version.

Le cas d'Hélène est intéressant en ce qu'il renvoie à deux conclusions à première vue contradictoires, à savoir celle d'un manque d'automatisme ou celle d'une soumission. Plus précisément, deux points de vue découlent de l'analyse :

ou bien l'on considère que le travail phonétique est satisfaisant mais trop exclusif (dépendance). Alors il conviendra d'aborder d'autres aspects complémentaires dans le passage à l'écrit qui restent plus faibles, chez Hélène.

ou bien l'orientation phonétique n'est pas jugée suffisamment maîtrisée par cette élève. C'est une amélioration de ce domaine qui sera travaillée afin d'accéder à une plus grande aisance et, par conséquent, à une disponibilité aux autres dimensions de l'écrit.

Notre recherche aura aussi pour but d'éclairer la complexité de la situation tant il est vrai que plusieurs chemins de remédiation sont, dans ce cas, envisageables. Auparavant, examinons un autre cas.

---

<sup>3</sup> Dans le mot *auter*, l'expert-lecteur aura tendance à decoder « oté » alors qu'il convient, en s'inspirant de la logique d'Hélène, d'abandonner la combinaison sonore des lettres *e* et *r* au profit de deux identités phonétiques indépendantes.

L'insuffisance de compréhension, à propos des difficultés à l'écrit, concerne Quentin. Scolarisé en CE.2, comme Hélène mais dans une autre école, cet enfant éprouve de réelles faiblesses lorsqu'il s'agit de transcrire un texte. Contrairement à Hélène, Quentin est resté une année supplémentaire en CP. Il a suivi une longue rééducation orthophonique sur environ une centaine de séances. Pourtant, rien n'explique véritablement le phénomène. Quentin est d'un milieu familial stable, plutôt stimulant sur le plan culturel avec un bon niveau socio-économique. Cet enfant sportif est actif sans être instable; il participe aux activités collectives et son application au travail s'avère satisfaisante. Aucune faiblesse d'origine psychologique ne perturbe un comportement qui se montre, en fait, équilibré. Il correspond, en résumé, à l'élève classique qui, sans être un premier de la classe, paraît à même d'accéder au « lire-écrire » dans de bonnes conditions. Cette hypothèse semblait d'autant plus plausible que Quentin manifestait, dès la grande section, une bonne réussite en mathématiques et dans des domaines comme la psychomotricité ou l'éducation physique.

Or, l'activité de production d'écrits s'apparente, chez lui, à une véritable épreuve, tant les erreurs sont importantes et nombreuses. Voici un écrit, réalisé par ses soins, à l'occasion de l'inauguration du « Stade de France ». Redoutable technicien, occupant une place de capitaine dans son club, Quentin se passionne pour le football.

**Tableau n°4. Recueil de la production de Quentin, élève de CE.2**

<b>le stad de france Il son mi 3 sant de quonstrucquesion un spquëtaqule mervéillieu. des jands qui été supandu a des corde.</b>
le stad de france Il son mi 3 sant de quonstrucquesion un spquëtaqule mervéillieu. des jands qui été supandu a des corde.

A la différence d'Hélène, Quentin a réalisé toute sa scolarité maternelle et primaire dans l'école. De ce fait, des informations plus directement accessibles étaient envisageables sans qu'il soit nécessaire de contacter des collègues d'une autre école. Néanmoins, comme pour le cas de Hélène, il ne fut pas simple de comprendre le parcours de cet enfant et, encore moins d'approcher les raisons de ses faiblesses actuelles. Une certaine gêne tout d'abord, comme si l'école se sentait coupable, puis une réelle incompréhension ont sans cesse accompagné le débat autour de cet élève. L'évocation de remplacements successifs a été avancé mais aucun argument très sérieux n'a véritablement émergé. La difficulté de Quentin, au cours des quatre années de la grande section au CE.1, n'a jamais été objectivée de manière sérieuse.

Pas un seul élément habituel de l'échec ne pouvait être avancé. Quentin n'était pas né en fin d'année, il témoignait d'une maturité incontestable et ses parents lui donnaient une éducation à priori satisfaisante. Seul le langage laissait percer quelques confusions de sons sans toutefois obérer son expression orale lors des jeux collectifs, en particulier. Pourtant, la lecture de son texte souligne, à l'évidence, les obstacles auxquels Quentin se confronte lors d'une production d'écrit. Visitons d'un peu plus près le travail de Quentin en dégagant des points positifs et négatifs :

**Tableau n°5 Quelques éléments d'appréciation du texte de Quentin**

	Eléments positifs	Eléments négatifs
<b>Analyse générale</b>	1. Le texte de Quentin est lisible en dépit des erreurs commises. 2. Le sujet traité apparaît nettement au lecteur.	1. La lecture du texte est perturbée par les nombreuses erreurs commises. 2. L'écrit est limité en longueur pour un élève de CE2. 3. Peu d'idées sont abordées.
<b>Structure des phrases</b>	1. Le texte comporte un titre et quelques phrases. 2. La segmentation des mots est satisfaisante.	1. La construction des phrases reste approximative. 2. Quentin utilise un langage parlé pour décrire le spectacle.
<b>Orthographe</b>	1. Sur 21 mots que compte le texte, quatre sont sans erreur : de, un, des, qui. 2. Le chiffre 3 est transcrit sans inversion graphique	1. Aucun nom commun n'est bien orthographié. 2. c'est pratiquement chaque mot écrit qui met Quentin en difficulté

Dans tous les compartiments de l'analyse du texte, Quentin fait preuve de réelles insuffisances. Par leur ampleur, les erreurs relevées expriment l'existence de difficultés anciennes, comparables à celles que pourrait connaître un enfant de CP ou de GS en découverte de l'écrit. Au lieu d'exprimer une construction progressive de l'écrit, la réalisation de Quentin renvoie plutôt à une multitude de strates d'incompréhension :

1.  
le respect du son n'est pas toujours atteint (**spquètaqule**)
2.  
l'orthographe lexicale est approximative qu'il s'agisse du choix de la bonne graphie comme dans **jands** ou de la transcription de la lettre muette (**stad**).
3.  
des erreurs se manifestent en grammaire (**des corde**) et en conjugaison (**été** au lieu de **étaient**)

Quentin se heurte à une organisation particulièrement défailante de la langue alors qu'à ce stade de la scolarité, les bases instrumentales sont considérées comme acquises. Un décalage se creuse, par conséquent, entre l'attendu des compétences de début CE.2 et les compétences réelles de cet élève de sorte qu'aucune aide n'est véritablement entreprise pour Quentin. En définitive, comme pour Hélène, apparaît, en cycle 3, une situation d'échec par rapport à l'écrit qui est restée dans l'ombre trop longtemps.

### 3.3. Le problème

La population est constituée d'élèves en difficulté d'apprentissage de langue, au cours du cycle 2. Les faiblesses relevées ont la caractéristique d'être inattendues, importantes et isolées à la seule discipline du français. Revenons, avec plus de détails, sur ces traits :

1. inattendues car, à aucun moment de la grande section, un pronostic de difficulté n'a été énoncé ou un risque quelconque d'échec n'a été formulé ;
2. importantes dans la mesure où les faiblesses s'installent durant plusieurs années scolaires, sans qu'une aide ne porte remède ;
3. disciplinaires, c'est-à-dire uniquement centrées sur l'acquisition du « lire-écrire » et non globales.

D'autre part, la situation de défaillance échappe souvent à l'analyse effectuée par les enseignants. Ce point apparaît capital. Les arguments classiques, au sujet de l'échec scolaire, n'opèrent aucun ancrage sur notre population de recherche. On ne peut pas retenir une carence de la maturité ou une appartenance à un milieu social défavorisé ou encore un langage déficient. Du point de vue de la communication orale, ces enfants accèdent une conversation pertinente et cohérente, élaborent des phrases précises, formulent correctement des idées. Rien dans le comportement de l'enfant n'interpelle directement l'enseignant.

Le passage d'un stade verbal avec l'expression orale à un stade graphique avec la présence d'un code, affecte particulièrement les élèves de notre population. La langue ne semble exister qu'à travers le langage et tout se passe comme si cette existence se réalisait contre l'introduction d'un code. Autrement dit, les leçons consacrées à la découverte des premières relations entre les sons et les lettres ou celles abordant les écrits fonctionnels ébranlent particulièrement une conception de la langue, entièrement sous la tutelle des idées et du message oral. L'écrit, avec ses contraintes graphiques et ses lois linguistiques, représente un obstacle important et, parfois, soulève la contestation et le refus comme si l'enfant voulait en rester à une fonctionnement langagier. Quand nous évoquons l'écrit, il s'agit aussi bien des activités de lecture où l'élève est confronté à des mots ou à des textes, que des premières productions écrites.

Au terme de cette première investigation, consacrée à l'énoncé d'un contexte scolaire posant problème, dressons un tableau-synthèse faisant apparaître la population visée et les questions soulevées :

**Figure n°6** *Enoncé des questions alimentant notre recherche et caractérisation de notre population de recherche*

<b>Qui est concerné par cette recherche ?</b>	<b>Les élèves de cycle 2 : GS, CP, CE.1.</b>
<b>Quel âge ont-ils ?</b>	Les sujets sont âgés de 5 à 8 ans.
<b>Qu'est-ce qui pose problème ?</b>	L'apprentissage du « lire-écrire ».
<b>Dans quelle discipline ?</b>	La langue française.
<b>De quelle difficulté s'agit-il ?</b>	Le passage à l'écrit s'avère particulièrement défaillant alors qu'aucune manifestation sérieuse de faiblesse n'apparaît en expression orale.
<b>Quelle est la singularité de la difficulté ?</b>	Elle n'est pas perçue dès le départ, en maternelle, mais apparaît brutalement lors des premières activités consacrées à l'écrit, en début de CP.
<b>Quel est l'environnement qui empêche la prévention de la difficulté ?</b>	- Le diagnostic habituel de l'échec n'opère pas : les arguments de la maturité, du milieu social ou du langage n'offrent aucun indice. - Les élèves développent, dans d'autres disciplines, de bonnes compétences.

A la lecture de cet inventaire, une question initiale s'impose : comment améliorer l'efficacité de l'enseignement de la langue afin que ces élèves, qui réussissent dans d'autres matières, puissent accéder également à une maîtrise satisfaisante du « lire-écrire » ?

## **Chapitre 2 : Une première voie de résolution possible : l'approche globale du « lire-écrire »**

L'existence d'une population d'élèves, en cycle 2, concernée par des difficultés d'apprentissage non résolues dans le « lire-écrire », incite à rechercher, dans le paysage pédagogique, des réponses adaptées. Une orientation insiste particulièrement sur l'introduction des textes écrits auprès de l'élève, dès le début de l'apprentissage : il s'agit de l'approche globale. Abandonnant l'étape de l'implantation du code, cette méthode semble correspondre à la situation de notre population si sensible à la notion de sens dans le discours. Pour les élèves de notre recherche, nous faisons l'hypothèse qu'à travers un langage très élaboré se dissimulent une attirance pour l'écrit et une envie de compréhension. Le malaise soulevé par la présence d'un code offre l'opportunité d'aller solliciter les pédagogies qui minimisent ce passage instrumental. Derrière ce calcul, nous doutons néanmoins du choix stratégique. L'approche globale constitue-t-elle pour eux un renforcement de leur comportement défaillant en situation de lecture ? A l'opposé, cette méthode répond-elle à leurs prédispositions, aux compétences qu'ils ont déjà accumulées sur la langue ?

Nous nous proposons de présenter les principes généraux de l'approche globale et

de pointer quelques activités avec les objectifs attendus. Le cadre étant posé, il est impératif de voir en quoi cette méthode répond ou non à la situation de notre population.

## 1. Principes généraux de l'approche globale du « lire-écrire »

---

Très peu utilisée dans les classes de cycle 2, souvent objet de polémique, cette orientation pédagogique axe sa pertinence sur un accès direct au sens, sans passer par une étape instrumentale. De ce fait, l'objet d'apprentissage (la langue) n'occupe plus une position centrale. Par contre, l'élève, le sujet apprenant, tient un place fondamentale ; toutes les activités sont pensées pour qu'il devienne lecteur.

### 1.1. Le privilège donné à l'apprenant et non au code

L'obstacle essentiel de l'apprentissage de la langue provient du fait qu'il s'agit, pour l'élève, de maîtriser à la fois un code et un véhicule de sens. Sur cette donnée, les chercheurs en pédagogie se sont souvent affrontés et parfois violemment. Les uns affirmant la nécessité d'un code pour l'accès au sens et les autres défendant la suprématie du sens sur l'instrument linguistique. L'approche globale plaide, sans ambiguïté, pour l'entrée par le sens, d'après elle, indispensable car synonyme de compréhension. Clairement, la découverte du code est ramenée à une fonction secondaire dès lors que l'enfant est capable de tirer une intelligence de l'écrit. « **On ne peut comprendre un texte que si on le lit d'abord pour trouver du sens; identifier les mots est inutile et inefficace** »<sup>4</sup> assure Deborah Lott Holmes. Franc Smith déclare, avec une plus grande insistance : « **j'affirme très souvent qu'il n'est pas possible que les enfants apprennent à lire par le truchement des règles de correspondance grapho-phonémique, lesquelles sont bien trop lourdes et trop peu fiables pour pouvoir être utilisées** »<sup>5</sup>.

Contrairement à une opinion souvent répandue, l'orientation globale s'origine dans un lointain passé. Liselotte Pasques le rappelle par cette citation de Bossuet datant de 1673 : « **on ne lit point lettre par lettre, mais la figure entière du mot fait son impression tout ensemble sur l'oeil et sur l'esprit** »<sup>6</sup>. Au-delà de cette référence historique, un renouveau de cette approche s'est enclenché aux alentours des années 70. A cette époque, la nécessité de prendre en compte le sens d'un texte contrebalançait des pratiques scolaires, fortement articulées autour de la découverte du code. Ce faisant, certains élèves maîtrisaient la combinatoire, c'est-à-dire l'association des lettres et des phonèmes, sans toutefois accéder à une prise suffisante d'informations. Ils déchiffraient selon un processus très mécanique et donnaient l'impression de bien lire à haute voix. Or, ils ne percevaient pas le *sens* de la lecture, trop attachés à oraliser de l'écrit.

<sup>4</sup> LOTT HOLMES Deborah in *Comment les enfants apprennent à lire*, ouvrage collectif, Edition Retz, Paris, 1980, 169 p, page 52.

<sup>5</sup> SMITH Franc, *Comment les enfants apprennent à lire*, Op. Cit., page 33.

<sup>6</sup> PASQUES Liselotte, *Théories de l'écrit dans l'orthographe de l'académie*, pp 35-45, in *Pour une théorie de la langue écrite*, ouvrage collectif édité par Nina Catach, 259 p, page 36.

### 0111.2. Une clarification du mot « sens » dans l'approche globale

Le terme de *sens*, que nous utilisons si fréquemment, mérite un certain détour en raison de sa nature polysémique. Les partisans de l'approche globale y voient, en effet, plusieurs réalités que nous nous proposons de discerner:

1.

le sens renvoie surtout aux idées contenues dans un texte. Evoquer le sens sollicite la dimension de la compréhension, c'est-à-dire l'abandon d'un simple exercice de décodage. « **Lire, ce n'est pas traduire mais comprendre** »<sup>7</sup> soutient Jean Foucambert avec tous les partisans de cette approche globale de la lecture.

2.

le sens soulève également un statut du lecteur. En d'autres termes, la capacité à donner du sens à un écrit construit une position sociale et personnelle de l'élève. Jean Foucambert, encore lui, développe beaucoup l'idée de l'émancipation de l'enfant en avançant le concept de lecturisation. Yves Prêteur et Barbara Vial précisent sur la lecturisation qu'il s'agit d'une « **approche communautaire qui inscrit d'emblée l'enfant, véritable partenaire ayant un statut de lecteur-scripteur, dans un rapport autonome de distancié à l'écrit** »<sup>8</sup>. L'enjeu ne se limite pas à la connaissance d'une technique, il convient de former l'enfant à devenir un lecteur attiré par l'écrit.

---

<sup>7</sup> FOUCAMBERT Jean, *L'enfant, le maître et la lecture*, Edition Nathan, Collection « Les repères pédagogiques », Paris, 1994, 188 p, page 83.

<sup>8</sup> PRETEUR YVES et VIAL Barbara, *Rapports à l'écrit et à l'école de la famille et de l'enfant en 1<sup>re</sup> année du cycle des apprentissages fondamentaux*, pp 103-127, in *L'illettrisme*, ouvrage collectif de Christine BARRE-DE MINAC et LETE Bernard, De Boeck, Pratiques pédagogiques, Paris, 1997, 385 p, page 104.

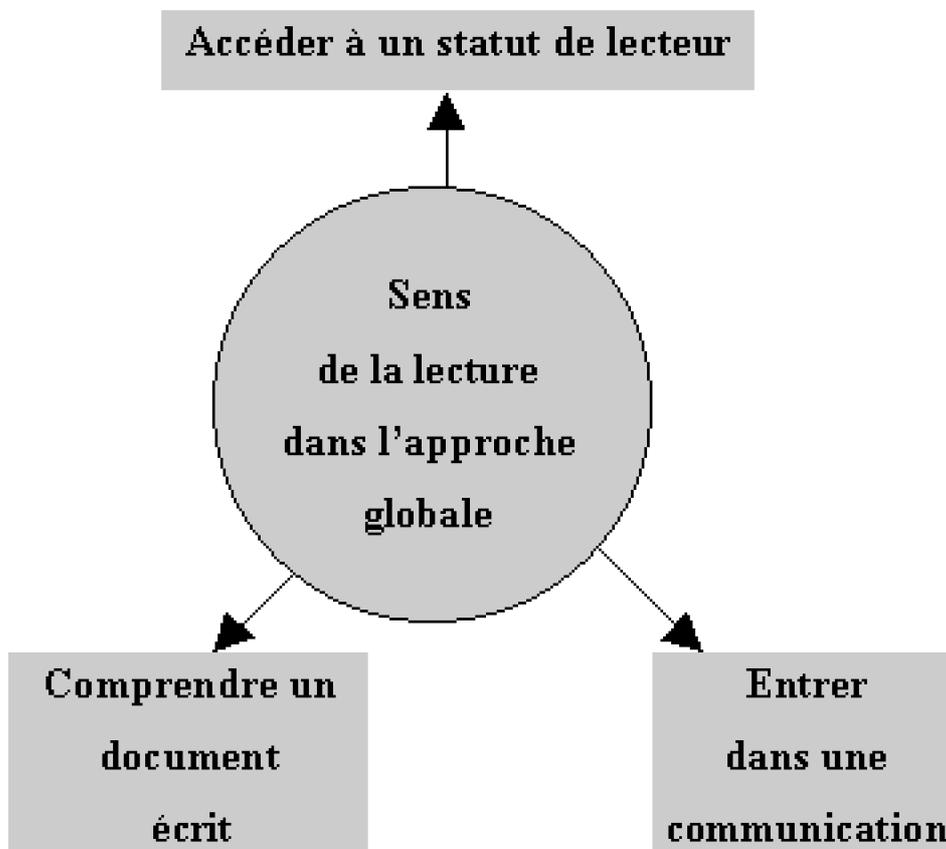


Figure n°10 Les différentes significations du sens dans l'approche globale de la lecture

3.

le troisième aspect du mot « sens » s'articule autour de la communication. Selon Eveline Charmeux<sup>9</sup>, la lecture s'apparente à une dynamique de communication différée où l'émetteur et le récepteur échappent à une présence simultanée. Le message passe par l'intermédiaire du livre et lire s'appuie, par conséquent, sur une symbolique de l'échange verbal. Goodman confirme : « **une langue n'est pas qu'un ensemble de symboles, c'est aussi un système de communication** »<sup>10</sup>.

L'élève occupe une place dominante dans la relation d'apprentissage et, à ce titre, l'approche globale s'apparente à une pédagogie du sujet. Elle puise ses ressources dans une manière d'être plus que dans une manière de faire. C'est un statut que l'élève conquiert et non pas seulement une compétence. Il endosse les habits du lecteur. L'approche globale n'étudie pas l'activité mentale de l'enfant ; elle vise à lui donner les finalités de l'acte de lecture. On cherche à former avant tout un sujet qui lit pour puiser de l'information. Parce qu'il s'attache à offrir, à chaque individu, cette position de lecteur, ce courant pédagogique de l'approche globale évolue dans le champ de la psychologie. La primauté est donnée au **JE**, à cet enfant qui grandit, qui s'émancipe grâce à la découverte de la lecture. Ceci explique l'importance accordée au désir et au plaisir de lire chez l'enfant. Cette attente de la satisfaction, régulièrement formulée dans le discours des

<sup>9</sup> CHARMEUX Eveline, *La lecture à l'école*, Edition Cédic, Paris, 1975, 3ième édition, 174 p.

<sup>10</sup> GOODMAN Kenneth S., *Comment les enfants apprennent à lire*, Op. Cit., page 126.

défenseurs de ce courant, marque davantage ce souci d'accéder à un état d'esprit que de satisfaire une compétence grapho-phonétique.

## **2. Les moyens mis en oeuvre dans l'approche globale**

---

Ils diffèrent sensiblement des habituels exercices centrés sur les relations phonèmes-graphèmes. Le livre, plutôt que le manuel de lecture, constitue le socle de la découverte dans la mesure où il offre des écrits variés.

### **2.1. L'importance de l'espace bibliothèque**

Si le sujet est très présent dans l'approche globale, l'objet d'apprentissage (la langue) s'introduit sous une forme principalement écrite. Rappelons-le, l'intention ne consiste pas ici à découvrir les relations entre les sons et les lettres mais d'installer l'élève dans un contexte d'écrit. Dans les pratiques pédagogiques, il n'est donc pas envisagé de recourir à des leçons portant sur l'acquisition systématique des sons et des graphies correspondantes. Tout au contraire, la visée revient à mettre l'enfant dans un bain de lecture, en somme dans une relation constante avec de multiples supports: albums, journaux, affiches publicitaires, correspondances écrites avec d'autres écoles. Dans cet esprit, l'école s'appuie sur une architecture favorisant l'immersion dans l'écrit. Elle met à disposition des locaux suffisamment attrayants et attirants pour l'apprenti lecteur: c'est en particulier la B.C.D (Bibliothèque Centre de Documentation). Cet élément environnemental constitue alors un moyen efficace pour donner envie de lire et pour consulter des ouvrages variés autant par plaisir que pour la nécessité d'un travail. D'autres supports sont également envisageables :

- des abonnements nombreux, consultables en classe ;

- des panneaux d'informations à destination des élèves dans lesquels seraient affichés le journal de classe, la correspondance scolaire, la dernière photo de la presse locale ;

- des écriteaux qui désignent les salles de classe, la BCD, la salle informatique et tout autre lieu de l'école.

### **2.2. L'accès à une position de lecteur**

La singularité de l'approche globale ne se limite pas seulement à l'énoncé d'outils. Il existe une forte volonté de partir du vécu de l'enfant. En corollaire, le refus d'imposer des écrits, sans rapport avec le quotidien, est volontairement exprimé. Le manuel scolaire, loin d'être abordé comme un support de découverte est, pour quelques auteurs, vu comme un outil coercitif. Sa présence témoigne, selon eux, du manque d'imagination des enseignants soumis à la toute puissance d'un éditeur. Dans l'approche globale, les exercices mobilisant l'expression de l'enfant sont développés ; les propres textes des

élèves sont l'objet d'exploitation en vue de mettre en lumière telle ou telle notion importante. Au fond, c'est la pédagogie de l'enfant pour l'enfant qui est au coeur du dispositif. On comprend ainsi les raisons pour lesquelles les manuels sont peu représentés.

Cette donnée repose sur le fait que l'environnement de l'élève s'apparente à un espace saturé d'écrits et d'images. L'association de l'image et de l'écrit mérite d'ailleurs un commentaire : l'approche globale développe une relation plutôt visuelle avec l'écrit. Les mots ne sont pas vus comme des données alphabétiques ou comme des entités sonores ; ils sont appréhendés en tant qu'unités sémantiques ; le mot correspond à une seule image de sens. Il s'agit d'une approche idéo-visuelle.

### **2.3. L'implantation de compétences transversales**

Contrairement aux approches traditionnelles, l'orientation globale tente de développer des compétences plus transversales, c'est-à-dire non spécifiques du « lire-écrire ». Tout d'abord, la prise d'indices visuels constitue une activité cognitive importante. Il s'agit de repérer par la présentation de l'écrit, son organisation et sa typographie, quelques éléments de sens ayant à voir avec la compréhension finale du texte. L'enfant pourra alors identifier une recette de cuisine, un mode d'emploi ou encore une publicité sans avoir à maîtriser la combinatoire. Cette première incursion dans la signification sera complétée par une capacité à anticiper un contenu. En d'autres termes, il s'agira pour lui de prévoir le contenu à la lumière des indices relevés mais également d'imaginer une suite possible à l'histoire. Cette faculté sera largement appuyée par une troisième habileté : la formulation d'hypothèses. Au fur et à mesure de sa découverte, la compréhension s'affinera, s'explicitera par confirmation de suppositions ou par leurs rejets.

### **2.4. L'accès indirect au code**

La confrontation de l'élève avec l'écrit, en priorité avec des textes, n'exclut pas entièrement des activités centrées sur le code. Toutefois, le départ n'en est jamais l'étude d'un son particulier mais, très souvent, il est demandé aux enfants de comparer des mots afin d'extraire des propriétés particulières ou des règles de fonctionnement de la langue. La démarche est inductive, centrée sur une rencontre régulière de l'écrit avec lequel on finit par identifier des propriétés. Prenons l'exemple du mot « CHAMEAU » que l'élève aurait, par imprégnation, visuellement mémorisé. En utilisant une démarche par comparaison, le travail pourrait alors consister à le retrouver une série de mots ressemblants. Il s'agit là d'une activité qui s'enclenche plutôt tardivement, de toute évidence après que l'élève se soit familiarisé avec l'écrit.

Voici l'exemple d'un exercice :

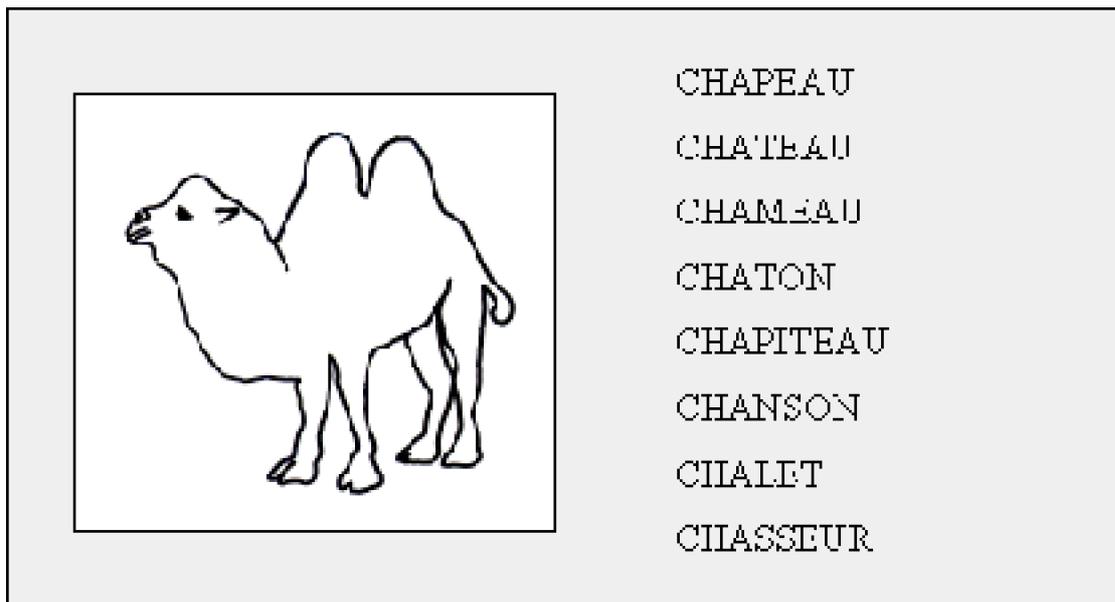


Figure n°11. Identification d'un mot par comparaison selon l'approche idéo-visuelle

Cette reconnaissance idéo-visuelle, basée à la fois sur la silhouette du mot et sur la signification, peut aussi évoluer uniquement sur une activité basée sur des traits visuels saillants. En d'autres termes, l'analyse porte sur la composition graphique du mot. Le livre de lecture « La sorcière et moi »<sup>11</sup>, un des rares manuels de l'approche globale, axe une partie de la découverte sur cette confrontation visuelle. Ainsi, l'exercice<sup>12</sup> suivant (figure n°12) est proposé aux élèves débutants lecteurs. L'enfant, par comparaison, sera amené à identifier le mot en isolant les traits caractéristiques sans pour autant, et c'est essentiel, avoir dépensé toute son énergie dans une activité de combinatoire.

Figure n°12. Identification du mot par repérage des traits visuels saillants selon l'approche globale

Entoure le mot juste dans chaque liste		
voyage	espace	longtemps
voyege veyage voyade	espèce aspace aspèce	lengtemps lontenps
noyage voyage noyade	espace esbace esgace	longtemps longtemp
		longtemps longtomps

Cette orientation pédagogique, très marquée par un contact exclusif et visuel avec l'écrit, évolue sur deux courants assez opposés. Le premier, défendu par Jean Foucambert et Franc Smith, milite, rappelons-le, pour un accès direct au texte. Le second installe le mot comme le support de découverte initiale ; cette position est notamment reprise par les défenseurs de l'apprentissage précoce. Sur ce point particulier, Ragnhild Söderbergh écrit dans son ouvrage « **la pratique de la lecture précoce est fondée sur des mots entiers et signifiants** »<sup>13</sup>. Considérant le mot comme le plus petit élément de

<sup>11</sup> BOUYSSOU Georges ROSSANO Pierre, *La sorcière et moi*, Edition Retz, Paris, 1988, 122 p.

<sup>12</sup> BOUYSSOU Georges ROSSANO Pierre, *La sorcière et moi*, Op. Cit., page 51.

sens, les auteurs qui se recommandent de l'apprentissage précoce, défendent son exploitation par imprégnation visuelle dès le plus jeune âge, avant même que l'enfant ne soit scolarisé : « ***l'enseignement de la lecture n'exige pas une capacité de parole préalable de la part de celui qui apprend*** »<sup>14</sup> affirme Rachel Cohen. Elle complète son propos en justifiant sa démarche par la nécessité de stimuler le jeune enfant : « ***la qualité et le nombre de connexions dépendent de la teneur de notre action pédagogique, de la qualité des expériences vécues par l'apprenant, du type de stimulations offertes par l'environnement et l'expérience, et du nombre d'associations établies*** »<sup>15</sup>.

### 3. L'approche globale de la lecture et notre population

---

Il ne nous appartient pas ici de développer une critique de l'approche globale, d'encenser cette méthode ou de reprendre les habituelles remarques négatives. Plus essentiel au regard de notre recherche, il convient de montrer si cette voie offre, pour les élèves de notre population, une explicitation de leurs défaillances dans le domaine de la langue. A ce titre, résumons la situation des deux représentants de notre population : Hélène et Quentin. Ils témoignent, l'un et l'autre, d'une difficulté importante à écrire un texte sans erreur d'orthographe, à lire une histoire pour en atteindre la signification. Ils ne montrent pas, par ailleurs, de défaillances sur leurs propres capacités à comprendre lorsque le message ne transite pas par de l'écrit. Ce constat pose la question du rapport entre le code et le sens. L'approche globale vise prioritairement une visée de sens mais cela correspond-il au problème de notre population ?

Observons que, généralement, l'attachement trop important à l'activité de décodage tend à éloigner l'enfant de la compréhension, mais que, par ailleurs, l'absence totale de décodage ne permet pas à l'enfant d'accéder au sens et donc à la compréhension. Par conséquent, nous pouvons considérer que les activités de combinatoire et de prise d'indices servent, les unes et les autres, une visée de compréhension. La recherche d'unités de sens et le décodage constituent alors deux éléments étroitement associés, voire dialectiques, de l'apprentissage de la lecture.

<sup>13</sup> SODERBERGH Ragnhild, in *Apprendre à lire avant de savoir parler*, de Rachel Cohen et Ragnhild Söderbergh, Albin Michel, Paris, 1999, 199 p, page 24.

<sup>14</sup> COHEN Rachel, in *Apprendre à lire avant de savoir parler*, de Rachel Cohen et Ragnhild Söderbergh, Albin Michel, Paris, 1999, 199 p, page 117.

<sup>15</sup> COHEN Rachel, in *Apprendre à lire avant de savoir parler*, de Rachel Cohen et Ragnhild Söderbergh, Albin Michel, Paris, 1999, 199 p, page 124.

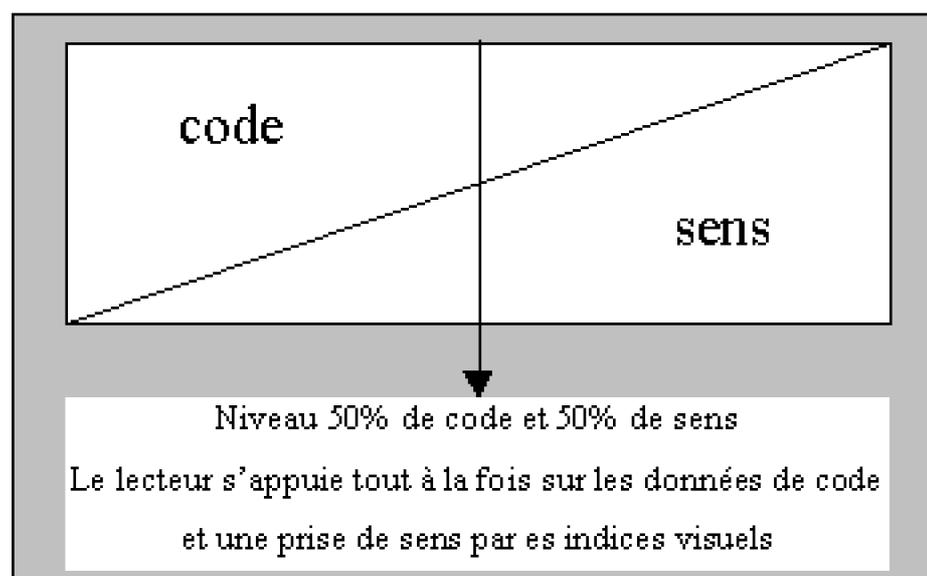


Figure n°13 Représentation de l'association du code et du sens dans l'acte de lecture

Cette analyse renvoie à l'équation de Gough et Juel<sup>16</sup>, intégrant les procédures de décodage et de prise de sens. Ils établissent, à cet effet, une égalité où la compréhension en lecture s'obtient d'une compétence de compréhension orale et d'une compétence d'identification de mots écrits.

Figure n°14 Egalité de Gough et Juel associant la compréhension orale et l'identification de mots écrits

**Si, L est la compréhension en lecture D la capacité à identifier les mots écrits C la compréhension orale Alors,  $L = D \times C$**

**Si, L est la compréhension en lecture D la capacité à identifier les mots écrits C la compréhension orale Alors,  $L = D \times C$**

Cette équation souligne que la compréhension orale (C), mécanisme non spécifique de la lecture, est associée au décodage (D) dans l'acte de lire. Elle illustre la position de ces deux auteurs : « **un mauvais décodage signifie peu de lecture, et donc peu d'occasions d'enrichir son vocabulaire et ses connaissances, ce qui prépare les fondations peu sûres pour le développement ultérieur de la compréhension écrite** »<sup>17</sup>. Jean Marc Braibant, commentant cette représentation mathématique, écrit : « **la compréhension du langage écrit résulte de l'intégration (d'où le signe x) de deux capacités essentielles et non pas simplement de la juxtaposition de celles-ci (qui aurait été marquée par le signe +)** »<sup>18</sup>. En d'autres termes, la maîtrise du « lire-écrire »

<sup>16</sup> GOUGH Philip B., JUEL Connie, *Les premières étapes de la reconnaissance des mots* in *L'apprenti lecteur*, sous la direction de L. Rieben et Ch. Perfetti, Editions Delachaux et Nieslé, Neuchâtel, 1989, 359 p, page 86.

<sup>17</sup> GOUGH Philip B., JUEL Connie, *Les premières étapes de la reconnaissance des mots*, Op. Cit., page 101.

<sup>18</sup> BRAIBANT Jean Marc, *La diversité des troubles de la lecture*, in *Education spécialisée*, Editions DeBoeck Université, Bruxelles, 1996, 195 p, page 76.

s'apparente bien à cette association du code et du sens. Les élèves de notre population, faisant la preuve d'une compréhension orale satisfaisante (C), n'accèdent pas à une compréhension en lecture (L) car ils éprouvent des faiblesses dans le registre du code (D). Nous soutenons, à ce titre, l'idée que l'approche globale n'offre pas des garanties suffisantes de pertinence à l'égard des élèves de notre population.

Un second argument joue en défaveur de l'approche globale. Il concerne une centration sur le langage et la lecture au détriment d'un travail sur la langue et l'orthographe. Ce choix témoigne, il est vrai, d'une indéniable cohérence d'un point de vue théorique car, si le sens mobilise la démarche d'apprentissage, celui-ci s'avère moins présent dans les règles de la langue écrite. Si nous reprenons la progression générale de l'orientation globale, la découverte s'articule d'abord sur le langage et non sur la langue orale. On cherche à faire s'exprimer l'enfant, sans s'arrêter à une analyse de l'instrument de langue. En illustration de ce principe, Laurence Lentin note : « **apprendre réellement à lire et à écrire nécessite l'activation d'un fonctionnement langagier d'acquisition dont on suppose qu'il ne doit pas différer profondément de celui qui caractérise l'acquisition du langage chez le jeune enfant** »<sup>19</sup>. Signalons que les élèves, sur lesquels cette recherche s'articule, ne montrent pas d'insuffisances de langage. Si, pour quelques uns, des troubles de la parole se sont manifestés, l'échange verbal et la communication interpersonnelle s'avèrent satisfaisants.

Par ailleurs, la population de notre recherche accède difficilement à une production écrite en raison, principalement, de faiblesses orthographiques importantes. Or, l'approche globale se désintéresse de cette dimension, misant tout sur le sens. Sur ce point, Rieben, Fayol et Perfetti y voient, de la part de psychologues, une réalité théorique: « **il n'est guère possible de comprendre les processus en jeu dans l'orthographe et dans son acquisition sans prendre appui sur la linguistique** »<sup>20</sup>. Il n'empêche que s'exprime, une nouvelle fois, l'incapacité pour l'approche globale à satisfaire le questionnement de notre recherche. L'angle d'acquisition de la lecture, centré uniquement sur le sens montre ses limites. Hélène Huot ne cache pas son hostilité à l'égard de l'approche globale : « **les affirmations de Smith et Foucambert en particulier, pour qui la lecture est une activité strictement idéo-visuelle, sont tout à fait insoutenables** »<sup>21</sup>. Par l'insuffisante place accordée au code écrit et à la langue orale, par le refus d'introduire le décodage dans un accès possible à la compréhension, nous maintenons l'idée que cette orientation de l'apprentissage ne permet pas de répondre au problème posé par notre population. La question suivante, à savoir : « **en quoi l'approche globale de la lecture permet-elle d'éviter les difficultés rencontrées chez les élèves de notre population ?** » ne peut être retenue comme pertinente pour notre recherche. Nous nous proposons d'aller vers les pédagogies de la langue car elles

<sup>19</sup> LENTIN Laurence, CLESSE Christiane, HEBRARD Jean, JAN Isabelle, *Du parler au lire*, Tome 3, Editions E.S.F, Paris, 1977, 195 p, page 59.

<sup>20</sup> RIEBEN Laurence, FAYOL Michel, PERFETTI Charles A.(sous la direction de), *Des orthographes et leur acquisition*, Edition Delachaux et Niestlé, Paris, 1997, 403 p, page 9.

<sup>21</sup> HUOT Hélène, *Et voilà pourquoi ils ne savent pas lire*, Edition Minerve, 1988, 220 p, page 189.

proposent, en ce qui concerne le code, des mesures concrètes d'apprentissage.

### **Chapitre 3 : Une seconde voie de résolution possible : l'approche linguistique du « lire-écrire »**

L'approche globale de la lecture, représentant une pédagogie volontairement centrée sur le sujet apprenant, n'offre pas de pertinence au regard des difficultés exprimées par notre population de recherche. Par conséquent, il ne nous a pas été possible de formuler une problématique opérationnelle. Les pédagogies misant sur une découverte de la langue, ancrées spécifiquement sur le champ linguistique, se préoccupent davantage de l'objet d'apprentissage. La discipline, cette fois introduite dans la démarche d'apprentissage, permet-elle d'expliquer les défaillances de notre population? Plus précisément, existe-t-il une découverte de la langue qui puisse permettre à l'enfant d'accéder à une meilleure maîtrise du « lire-écrire »?

Cette dernière interrogation convoque des analyses différentes de l'objet de langue et, en corollaire, soulève également des pratiques pédagogiques divergentes. Au coeur des multiples orientations linguistiques repose la nature du rapport entre la *langue orale* et la *langue écrite*. Précisons d'entrée ce que nous entendons par ces deux concepts:

1.

la langue orale renvoie au monde phonique. Ce monde intègre tous les supports où la parole intervient, avec l'idée que cette parole puisse être aussi intériorisée. Si la langue orale se réfère davantage à une dimension instrumentale, nous lui associerons le langage comme élément d'expression orale. Pour l'élève, la langue orale correspond à tout ce qu'il entend (position de récepteur) et à tout ce qu'il dit (position d'émetteur).

Langue orale	Récepteur	Émetteur
		

Figure n°15. Représentation de la langue orale en fonction des positions de récepteur et d'émetteur

2.

la langue écrite s'appuie davantage sur la dimension alphabétique. C'est le monde des lettres, des mots écrits, des phrases et des textes. Des activités comme la dictée ou la

lecture se reconnaissent dans cette appartenance à la langue écrite. Tout comme pour la langue orale, une donnée d'expression utilisant prioritairement la langue écrite est à pointer ; elle se nomme alors *production d'écrits*. Pour l'élève, la langue écrite correspond à tout ce qu'il écrit (position d'émetteur) et à tout ce qu'il voit écrit autour de lui (position de récepteur).

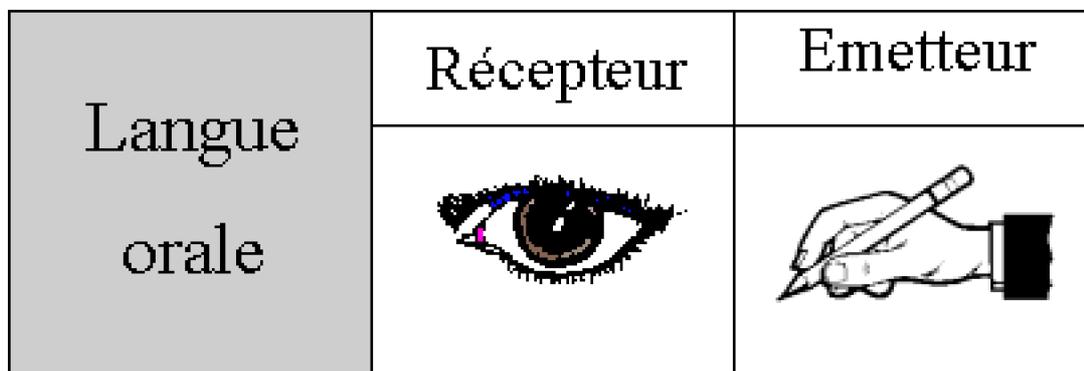


Figure n°16. Représentation de la langue écrite en fonction des positions de récepteur et d'émetteur

Les pratiques pédagogiques actuelles se réfèrent beaucoup à la langue orale pour accéder à l'écrit. Nous pouvons pointer une généralisation de ce que nous appellerons une linguistique de l'oral dans une majorité d'écoles. En prenant appui principalement sur la langue orale et sur ses rapports avec la langue écrite, recherchons de multiples aspects qui pourraient nous permettre de formuler une problématique.

## 1. Les principes de la linguistique de l'oral

Cette voie considère que la langue ne se découvre que par exploitation des éléments de la langue orale. En particulier, le phonème, considéré comme l'unité centrale de l'oral, porte les fondations d'un passage à l'écrit. Il permet, une fois repéré dans le langage, d'accéder à l'écriture grâce à la transcription des graphèmes correspondants. Le mot, porteur de plusieurs graphèmes, sera alors identifié ou retranscrit lorsque l'élève aura collectionné, sur ce même principe, les nombreuses relations entre la langue orale et la langue écrite. En s'appuyant exclusivement sur ce schéma d'apprentissage, l'élève atteindra le sens contenu dans les mots, puis progressivement, dans les phrases et, enfin, dans le texte entier. A ce titre, ce modèle est qualifié d'*ascendant* car les informations, très parcellaires initialement, s'associent progressivement pour déboucher sur le sens. Néanmoins, l'élève, au contact d'un écrit nouveau, se comporte comme s'il s'agissait d'une reconstruction totale de l'acte de lecture, comme s'il n'avait pas capitalisé des habitudes de lecteur : « **le lecteur est entièrement dépendant du texte qui se trouve sous ses yeux et le mouvement qui s'opère est ascensionnel** »<sup>22</sup>.

<sup>22</sup> VAN GRUNDERBEECK Nicole, *Les difficultés en lecture*, Gaétan Morin éditeur, Levallois-Perret, 1994, 159 p, page 7.

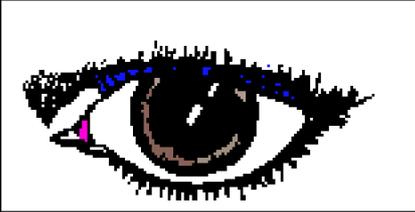
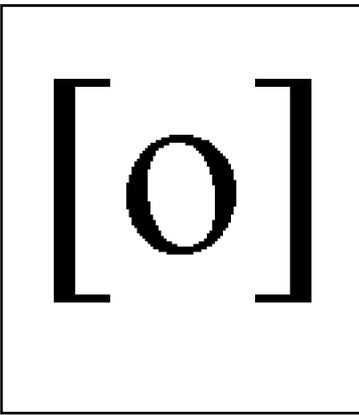
	
	<p><b>o</b> de vélo</p>
	<p><b>au</b> de chaussure</p>
	<p><b>eau</b> de château</p>

Figure n°17 Représentation d'un tableau « phonème - graphèmes » utilisé dans les pédagogies linguistiques favorisant la langue orale

Allant d'unités simples à des structures plus complexes, le débutant lecteur pourra, selon un rythme mesuré, investir méthodiquement l'écrit. Cette acquisition, abordant le phonème puis le graphème, repose sur une correspondance fidèle entre la langue orale et la langue écrite. La méthode Le Sablier, originaire du Québec, applique rigoureusement cette relation de la langue écrite à la langue orale, en déclinant toutes les éventualités d'écrire un seul et même phonème. La mémorisation occupe alors une place prépondérante dans la mesure où il est demandé à l'élève de stocker un nombre important de variables.

Pour illustrer cette démarche, prenons le son [l]. Les cinq premières étapes<sup>23</sup> se matérialisent de la manière suivante:

<sup>23</sup> PREFONTAINE Gisèle et Robert, GIRAUD Henri, CHEVALIER Christiane et Laurent, *Le Sablier 2 - de la langue orale à la langue écrite*, Edition Hatier, Paris, 1973, 111 p, page 6.

ETAPE 1 : Un conte d'introduction

« C'est demain jeudi,  
la fête à mon petit mari  
qui habite son écurie  
avec un bol de paradis  
Il y trouve une petite souris,  
il lui dit : Ma petite amie,  
va-t'en avec au paradis. »

ETAPE 2 : Des mots vedettes

jeudi - mon mari - l'écurie - paradis  
une petite souris il lui parle le paradis

ETAPE 3 : L'inventaire des voyelles

| I | ie is il ie i y

ETAPE 4 : La présentation de syllabes

li ir lir bir bri si is

ETAPE 5 : La phrase orthographique

la maison - papa - pour -  
toute - rue - avec - maitriani -  
la porte - deux - la table

Lionel Bellenger, dans son étude sur les méthodes de lecture, confirme cette orientation : « dans la méthode dite du sablier, chaque phonème est illustré dans une comptine, un conte, des phrases, des mots ou des syllabes » et ajoute : « **ensuite à chaque phonème on fait correspondre un graphème** »<sup>24</sup>.

Le chemin de la découverte est de type phonographique (nous pourrions presque traduire la démarche par : phono→graphique) en ce sens que le point central se situe sur le phonème. A cet effet, l'utilisation de l'alphabet phonétique international (A.P.I) permet l'association de chaque son avec ses correspondants graphiques. Elle constitue une sorte de langue intermédiaire entre une langue orale (qui n'existe pas graphiquement) et une langue écrite (difficile d'accès avec ses multiples signes alphabétiques). Raymond Toraille, citant la linguiste Hélène Huot, écrit : « **dans la mesure où notre écriture est avant tout phonographique, le savoir-lire dépend tout de même (qu'on le veuille ou non, et même si ce n'est pas que cela) de la connaissance maîtrisée de cette**

<sup>24</sup> BELLENGER Lionel, *Les méthodes de lecture*, P.U.F, Que sais-je ?, 1<sup>ière</sup> édition 1978, Paris, 1995, 127 p, page 83.

**combinatoire phono-graphique** »<sup>25</sup>. Ces deux auteurs cautionnent la démarche phonographique car elle exprime, selon eux, le fonctionnement majoritaire de la langue.

## 2. Les difficultés de notre population à la lumière de la linguistique

---

Trois données posent problème : le statut de la langue écrite, la place de la lecture et de l'orthographe, la conception de la langue élaborée par l'enfant.

### 2.1. Tout repose sur l'oral

L'idée que la langue écrite s'appuie entièrement sur la langue orale souligne combien la dimension verbale détient une position forte selon cette linguistique. Dans ces conditions, le monde des sons acquiert une hégémonie incontestable, au point de considérer la langue écrite sous la totale dépendance de la langue orale. Cette dernière se présente, à ce niveau, comme se situant dans une fonction tutélaire. Les élèves que nous avons observés dans notre population témoignent, il est vrai, de capacités orales satisfaisantes, d'un langage élaboré, dégagé de la présence d'altérations phonétiques. Toutes les conditions seraient en place, selon la linguistique de l'oral pour permettre la réussite dans le « lire-écrire ». Or pour eux, les compétences d'expression orale s'avèrent, au bout du compte, insuffisantes pour accéder à une maîtrise de l'écrit. La capacité à prendre la parole n'offre pas systématiquement des compétences à l'égard de l'écrit. De plus, les éléments graphiques ne traduisent pas fidèlement toute la réalité sonore du langage. André Angoujard, confirmant cette analyse, écrit : « **notre langue écrite ne se réduit pas à la transcription de l'oral** »<sup>26</sup>. Nina Catach dévoile un commentaire plus théorique : « **beaucoup de linguistes, suivant trop à la lettre (c'est le cas de le dire), les préceptes de Saussure lui-même, écartent délibérément l'écrit du champ de leurs investigations, et s'efforcent (en vain, dirai-je), de s'intéresser exclusivement à la langue « phonémique »** »<sup>27</sup>. Autrement dit, non seulement le comportement de nos élèves ne confirme pas le bien fondé de cette orientation car ils échouent à l'écrit mais, à contrario, il témoigne peut-être à l'inverse de son impact négatif. D'un point de vue linguistique, une contestation émerge dans la mesure où la langue ne semble pas répondre à cette supériorité de l'oral sur l'écrit. Notre population manifeste probablement une trop grande dépendance à l'égard de l'oral, comme s'il s'agissait d'une position hiérarchique massive. Ces élèves apparaissent en difficulté, non pas uniquement en raison d'un lien étroit entre l'écrit et l'oral, mais également parce qu'ils ne comprennent pas la nature et les caractéristiques de ce lien.

### 0112.2. La lecture et l'orthographe

<sup>25</sup> TORAILLE Raymond, *L'apprentissage de la lecture*, Edition Casteilla, Collection Istra, Paris, 1989, 159 p, page 44.

<sup>26</sup> ANGOUJARD André, JAFFRE Jean Pierre, RILLIARD Jacques, SANDON Jean-Michel, *Savoir orthographe à l'école primaire*, Hachette, Paris, 1994, 143 p, page 19.

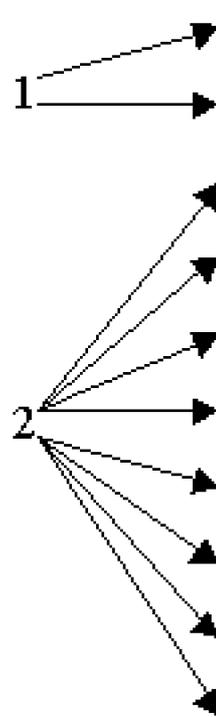
<sup>27</sup> CATACH Nina, *Pour une théorie de la langue écrite*, C.N.R.S, Paris, 1988, 259 p, page 13.

Un autre point d'interrogation, dans la linguistique de l'oral, se rapporte à la confusion, parfois exprimée, entre la lecture et l'orthographe. Lorsqu'un phonème est abordé, deux objectifs se présentent, sans que l'on sache véritablement les attentes en matière d'apprentissage:

1.  
soit l'élève mémorise les graphies nécessaires au décodage. Pour le son [o], la figure n°17 en inventorie trois: o, au, eau.

2.  
soit il lui est demandé de retenir toutes les graphies possibles pour un phonème donné. C'est l'inventaire des costumes de l'étape 3 présente dans la méthode Le Sablier. Pour le phonème [i], cela donnerait: i, iz, id, is, it, ix, ie, il, hi, y ...

Dans le cas n°1, la visée de lecture apparaît évidente car, dans toutes les situations d'identification de mots, le futur lecteur sera à même d'accéder au sens, y compris en prenant en considération le contexte. Dans l'autre configuration n°2, on entre dans un travail qui associe simultanément lecture et orthographe. A la fois, les activités s'adressent au débutant lecteur et au futur scripteur, approuvant l'idée selon laquelle les deux démarches procèdent d'une tâche cognitive similaire. L'utilisation de la langue, dans ces deux environnements, obéiraient aux mêmes contraintes linguistiques ? Inféoder à ce point la langue écrite à son expression acoustique laisse à penser que la langue écrite, elle-même, n'enferme aucun concept propre, aucune loi linguistique singulière. Pourtant, si nous prenons la notion de *lettre muette*, ne peut-on pas affirmer qu'il s'agit bien d'un concept spécifique de la langue écrite? Sur ce point particulier, nous observons chez les élèves de notre population une forme de transcription aléatoire à propos de la lettre muette. Tout se passe comme s'il n'existait un moyen de fixer cette lettre dès lors qu'elle est associée à une réalité sonore. En effet, la linguistique de l'oral tente, paradoxalement, de mémoriser la lettre muette en l'associant à une problématique phonétique. Or la transcription de cette lettre muette fait appel davantage à un acte de transcription de nature exclusivement lexicale.



Costumes	Mots-clés
i	de livre
y	de cygne
id	de nid
is	de souris
it	de lit
ix	de perdrix
ie	de parapluie
il	de fusil
hi	de hibou
iz	de riz

Figure n°18. Tableau des différentes graphies de [i] dans une approche de type Le Sablier

La justification orthographique souffre alors d'imperfections, très présentes chez Hélène et Quentin. Prenons les graphies qui incluent une lettre muette, c'est-à-dire celles qui soulèvent la seule réalité orthographique comme is, it, etc... Si l'on admet l'échelle Dubois-Buyse comme la référence en matière d'orthographe, le nombre total de « costumes »<sup>28</sup> à retenir pour l'élève de CP est plus important que celui de mots à bien écrire. En d'autres termes, l'échelle Dubois-Buyse dénombre 26 mots avec lettre muette à connaître en fin de CP, alors qu'une orientation de type Le Sablier aborde beaucoup plus de costumes rendant très complexe l'apprentissage. Non seulement l'objectif de mener de front lecture et orthographe s'avère contestable, mais, en outre, la défense d'une entrée orthographique ne tient plus. Lire ne procède pas d'une démarche orthographique et il est possible d'être un assez bon lecteur mais un très mauvais scripteur.

L'observation de notre population confirme cette réserve. Bien qu'ils ne soient pas de grands lecteurs, les élèves de notre recherche accèdent à une prise de sens satisfaisante sans pour autant connaître un niveau d'orthographe suffisant. Les deux domaines n'obéissent pas à des processus cognitifs identiques et, ce faisant, ne se découvrent pas selon une seule et même démarche d'apprentissage.

<sup>28</sup> Le terme de « costume » est utilisé dans l'approche Le Sablier pour énumérer toutes les graphies possibles d'un même phonème.

### 0112.3. Une conception erronée de la langue

Un dernier argument conteste le recours à une linguistique de l'oral. Hélène et surtout Quentin développent, dans leur écrit, une sorte de soumission totale à l'oral. Ils essaient, l'une et l'autre, d'être fidèles à l'énonciation verbale, en fait à ce qu'ils entendent. En conséquence, ils font l'impasse sur la spécificité graphique des mots. Rappelons-nous, par exemple, deux mots:

**auter** pour hauteur

**quonstrucquesion** pour construction

#### a) analyse du mot « auter » chez Hélène

Concernant l'écriture du mot « auter », développée par Hélène, deux analyses contradictoires se défendent et aboutissent à des conclusions et à des actions pédagogiques divergentes:

l'écriture de ce mot témoigne d'un non respect phonétique: en langage A.P.I, Hélène écrit /ote/ alors qu'on lui dicte /otEr/. Cette conclusion, s'appuyant sur l'écrit de l'enfant, note qu'Hélène éprouve des difficultés à pointer les différents phonèmes d'un mot. L'aide consiste, en conséquence, à proposer des activités d'analyse phonétique avec une complexification des mots, du point de vue de leur composition phonique.

la seconde analyse se fixe davantage sur la mise en oeuvre opérée par Hélène pour atteindre le résultat. L'hypothèse, selon laquelle cette élève aurait procédé à un traitement phonétique rigoureux, reste envisageable. En d'autres termes, c'est parce qu'Hélène est une spécialiste de l'analyse phonétique qu'elle n'accède pas à une orthographe correcte. Illustrons la situation par un découpage chronologique:

–

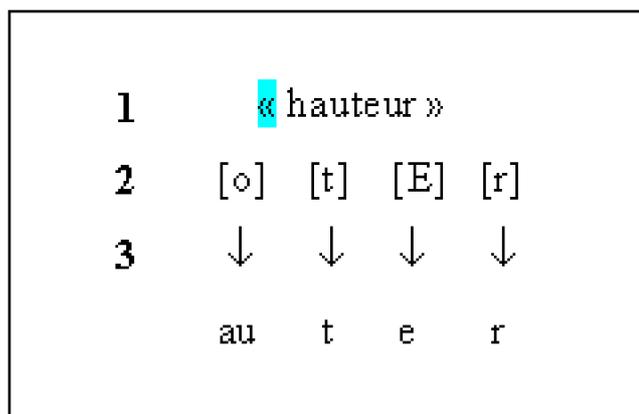
Temps n° 1 : Hélène entend le mot /otEr/.

–

Temps n° 2: son traitement phonétique aboutit à l'émergence de 4 unités sonores distinctes: [o] [t] [E] [r].

–

Temps n° 3: pour chaque unité sonore, une correspondance graphique est recherchée dans une construction verticale.



Temps n°4: Hélène se corrige. Le mot *auter* devient *hauteur*. Hélène semble obéir, cette fois, à une construction plus horizontale par laquelle se manifeste, à ses yeux (ou plus exactement à ses oreilles) une défaillance orthographique. A ce moment-là, apparaît la réalité graphique du mot que les étapes précédentes ne convoquaient pas, au fond, que l'oral ne transmettait pas.

En définitive, l'utilisation exclusive d'une démarche phonétique, encouragée par la linguistique de l'oral, entraîne Hélène vers une impasse orthographique, en raison de la négation de la langue écrite.

### b) Analyse du mot « quonstrucquesion » chez Quentin

La compréhension du mot « construction » que Quentin transcrit *quonstrucquesion* est d'une autre nature. Tout d'abord, la démarche de cet élève ne s'accompagne pas d'une dernière phase de correction, comme pour Hélène. Elle enferme Quentin dans un processus, sans lui donner d'autres possibilités. Si nous nous plaçons d'un strict point de vue de l'oral, le mot choisi par Quentin se révèle d'une certaine complexité. L'analyse des phonèmes de *construcquesion* soulève bien des difficultés, y compris chez un lecteur adulte. En particulier, le passage ...**ction** s'avère périlleux. Comme pour Hélène, Quentin tombe dans le travers d'une totale soumission à l'oral mais, contrairement à l'exemple précédent, l'entreprise apparaît d'emblée quasi irréalisable. C'est bien la démarche d'analyse de l'oral, elle-même, qui témoigne ici de sa défaillance, indépendamment des compétences de l'élève. La conclusion de Jean Noël Lalande, achevant une critique sur la méthode du Sablier, correspond bien à la situation de Quentin : « **le résultat est une dysorthographe typique, où l'écolier écrit les mots au hasard des « costumes » dont il se souvient** »<sup>29</sup>.

Nous observons, d'une part, que la référence à l'oral ne permet pas de prendre en compte les éléments spécifiques de la langue écrite (comme la lettre muette) et que, d'autre part, une totale soumission de l'élève à l'énoncé verbal le dirige vers un obstacle

---

<sup>29</sup> LALANDE Jean Noël, *Du B.A.BA à la B.D.*, pp 31-46, in *Faut-il assassiner l'orthographe?* Actes du colloque de Mai 1989 à l'UCO, Centre d'études et de recherches, appliquées aux langues et littératures, Angers, 91 p, page 39-40.

orthographique insurmontable. Prisonnier d'un mode de transcription uniquement phonétique, il analyse à outrance les sons des mots au point de s'éloigner d'une « mise en lettres » correcte. Il dissèque ce qu'il entend et écrit ce qu'il a disséqué, sans pour autant que cette opération soit considérée comme la plus adaptée pour écrire sans erreur. A ce titre, on peut parler de *dépendance phonographique*, mode d'efficiencia qui met en lumière l'unique procédure d'analyse phonétique. Tout semble se passer comme si la conception de la langue développée par l'enfant reposait uniquement sur une langue phonétique, comme l'espagnol.

## **Conclusion de la partie 1 : L'émergence d'une problématique de recherche**

En dépit des obstacles rencontrés pour analyser ce qui fait sens dans l'émergence des difficultés, nous approchons du questionnement opérationnel de cette recherche. Nous nous proposons de rédiger une problématique et de fixer une hypothèse de recherche. L'élaboration de la problématique va tenir compte de la réflexion déjà entreprise afin d'indiquer une orientation nette à notre recherche. En particulier, la mise à distance des pédagogies du sujet et de l'objet nous oblige à dévoiler un nouvel espace au regard des pratiques habituellement déployées en classe. Raymond Quivy et Luc Van Campenhout nous rappellent, à cet égard, la finalité de la problématique. Elle dégage « *l'approche ou la perspective théorique qu'on décide d'adopter pour traiter le problème posé par la question de départ* »<sup>30</sup>.

### **1. Un état des lieux de notre recherche**

---

Le refus d'en rester à un apprentissage formel des mécanismes graphophonétiques et le souci d'introduire le code comme un élément de sens de la langue écrite constituent le paradoxe apparent de notre recherche. En effet, traditionnellement, nous associons la connaissance de l'instrument de langue à une perspective techniciste s'appuyant sur une découverte mécanique. Au-delà de cet obstacle et sans doute grâce à lui, se dessine une évolution de notre réflexion qui dépasse la simple interrogation.

La substance de notre travail renvoie à la compréhension du fonctionnement linguistique. La langue attire notre investigation mais, tout particulièrement, au travers de ce que l'enfant en construit. Le sujet mobilise prioritairement cette recherche par une capacité à maîtriser l'outil de langue dans des finalités de sens, en dépassant une simple accumulation de savoirs linguistiques. Compte tenu d'une part, de la complexité du français et, d'autre part, de notre population qui éprouve des difficultés dès le CP lors du passage de la langue orale à la langue écrite, il convient de centrer notre objet d'étude sur

---

<sup>30</sup> QUIVY Raymond et VAN CAMPENHOUTD Luc, *Manuel de recherche en Sciences Sociales*, Dunod, Paris, 1995, 287 p, page 85.

l'axe phonographique de la langue.

Cette délimitation ne signifie pas une adhésion à une approche traditionnelle du « lire-écrire ». Elle institue, à cette recherche, une orientation précise selon laquelle l'élève sera mis directement en relation avec l'instrument phonographique. L'étude de cette relation stimule l'existence ou non d'une maîtrise des règles de fonctionnement, c'est-à-dire d'une compréhension ou pas des relations entre la langue orale et la langue écrite. Toute la question de cette recherche est de savoir comment la compréhension du code linguistique encourage une meilleure maîtrise du « lire-écrire ».

Étapes de la recherche	Contenus		
Question initiale de recherche	Comment améliorer l'efficacité de l'enseignement de la langue ?		
Définition de la population  Knowledge du problème	Des élèves de cycle 2, âgés de 5, 6 et 7 ans, en situation d'apprentissage du « lire-écrire »  Des élèves de cycle 2 connaissent des défaillances lorsqu'ils sont confrontés au code écrit, alors que, dans les autres disciplines, ils réussissent plutôt bien.		
1 <sup>ère</sup> tentative de résolution : <i>Les mécanismes de lecture</i>  2 <sup>ème</sup> tentative de résolution : <i>Les mécanismes de la langue</i>	L'approche globale    La centration sur la langue orale	Objectif prioritaire  Élaborer un statut de lecteur   Écrire en prenant appui sur le langage	L'absence de regard de notre population  L'écrit n'est ni plus seulement idéo-visuel.   L'écrit n'est pas une fin en soi, mais un moyen de déséquilibre au profit de l'oralité

Figure n°19 Etat des lieux de la situation de notre recherche

## 2. Une problématique pour entrer dans une résolution

Nous construisons, dès à présent, la problématique de cette recherche. Elle tient compte de la présence simultanée de l'élève et de la langue, elle inclut une centration sur le code tout en intégrant une logique de sens. Elle s'écarte, en conséquence, d'un enseignement des mécanismes de lecture au profit d'une intelligibilité du fonctionnement de la langue. De nouveau, ce n'est pas tant la connaissance des relations entre les phonèmes et les graphèmes qui oriente ce travail, c'est avant tout la compréhension de l'outil de langue. Pour reprendre deux termes introduits par Jean Pierre Gaté dans son livre « Eduquer au sens de l'écrit », notre recherche aborde « la compréhension extrinsèque »<sup>31</sup>, c'est-à-dire celle déployée par la convention linguistique. *Comment l'élève peut-il trouver du sens au code ?* En gardant l'essence de ce message, nous traduirons ce point capital de notre recherche en lui donnant une configuration plus opérationnelle. Elle deviendra un énoncé provisoire pour notre problématique.

<sup>31</sup> GATE Jean Pierre, *Eduquer au sens de l'écrit*, Nathan, Paris, 1998, 192 p, page 138.

*En quoi la compréhension, par l'enfant, du fonctionnement phonographique de la langue peut-elle constituer une clé de réussite du « lire-écrire » ?*

Cette problématique temporaire, articulée autour d'une question d'apprentissage du « lire-écrire » centrée autour du code, inclut une prise en compte de l'élève d'une part, dans sa manière d'appréhender la langue, d'autre part. Elle convoque, en conséquence, le champ théorique de la psycholinguistique. L'exploration de cet espace se fera avec la volonté de trouver des clés d'explicitation de notre problématique.

En résumé, les élèves de notre population mettent en évidence plusieurs réalités de leurs propres dysfonctionnements :

1.  
La référence à l'oral, c'est-à-dire à la dimension sonore, est incontestable mais cette activité apparaît incontrôlée.

2.  
Dans les relations entre le monde de l'oral et le monde de l'écrit, il existe une sorte d'application mécanique sans l'existence d'une prise de conscience.

3.  
L'activité qui consiste à identifier les différents phonèmes d'un mot avec l'intention de l'écrire n'apparaît pas comme une tâche automatisée. Elle reste encore largement un exercice difficile à réaliser.

Hélène et Quentin, comme les autres membres de notre population, mobilisent toute leur énergie à un découpage phonémique d'un mot alors qu'ils pourraient être attentifs à d'autres contraintes de l'écrit (comme le respect des accords par exemple). Ils manifestent une sorte de dépendance à l'égard de ce travail qui exclut la mise en oeuvre de toutes les autres tâches à mener. Cette dépendance exprime une absence de prise de conscience de ce qui se joue entre l'oral et l'écrit en situation de production d'écrit. Cette prise de conscience, sorte de dextérité phonographique pourrait se mettre en oeuvre non pas ultérieurement à l'apprentissage formel mais préalablement ? Nous appellerons cette disposition **la conscience phonographique**.

Nous formulerons notre problématique de recherche dans les termes suivants.

**En quoi la conscience phonographique facilite-t-elle l'apprentissage du « lire-écrire » ?**

L'hypothèse centrale de cette recherche consiste alors à penser que l'implantation de cette conscience phonographique est tout à fait indispensable à l'acte de lire et d'écrire et qu'elle en constitue un préalable, une condition tout à fait indispensable à la réussite. En d'autres termes, nous allons vérifier cette hypothèse de recherche : lorsque des compétences de conscience phonographique existent en fin de grande section, elles permettent à l'enfant de réussir l'apprentissage du « lire-écrire » en CP. A l'inverse, l'échec dans le « lire-écrire » en CP s'explique principalement par une conscience phonographique absente.



## Partie 2 Découverte du concept de conscience phonographique

L'enjeu de cette recherche se dessine de plus en plus précisément. Les pédagogies linguistiques ne répondent pas suffisamment aux difficultés de notre population dans la mesure où elles n'organisent pas la mise en oeuvre de la langue par l'élève lui-même en appui sur ses représentations et ses prédispositions. Quant aux pédagogies du sujet, délaissant la langue en tant qu'objet d'apprentissage, elles misent fortement sur l'apprenant et sur sa capacité à tirer profit de toute situation de découverte. Nous avons montré, dans ces deux orientations, une impossibilité à saisir les données singulières de notre problème. Dans la pratique, le défaut majeur de ces courants réside dans le déséquilibre entre le sujet et la langue, exprimé sous la forme d'une hégémonie de l'un sur l'autre ou inversement. La défaillance la plus présente chez certains de nos élèves, à savoir une utilisation non maîtrisée du code linguistique, n'est jamais appréhendée du seul point de vue de l'enfant.

Notre recherche, dans la première partie, a pointé ce qui pouvait être remis en cause dans ces pédagogies au regard des difficultés exprimées par notre population. Est-ce à dire qu'un aménagement de ces pédagogies suffirait à améliorer la réussite du « lire-écrire » ? Dans cette seconde partie, il nous faut aller plus en avant dans notre investigation et vérifier si ces pédagogies témoignent de limites structurelles qui dépasseraient le cas de quelques élèves isolés. Cette entrée apparaît incontournable si nous souhaitons ancrer notre problématique sur un nouveau champ théorique.

En l'état, deux données essentielles soutiennent l'avancement de notre réflexion :

Il apparaît nettement que le code constitue un obstacle de taille pour les élèves de notre population dès lors que sa découverte ne s'accompagne pas d'une compréhension des relations entre l'oral et l'écrit.

Les pédagogies indexées uniquement sur la langue ou sur le sens n'apporteraient pas une réponse suffisamment efficiente dans la mesure où, se limitant à un seul versant, elles n'offrent pas la possibilité à l'élève de saisir toute la réalité de l'apprentissage. De plus, elles ne permettent pas de saisir la singularité du rapport entre l'apprenant et la langue.

Dans cette seconde partie, nous visons à donner un ancrage théorique à notre proposition conceptuelle de conscience phonographique telle que nous l'avons proposé. Il semble probable que ce concept se situera dans un espace où le sujet et la langue constituent deux maillons indissociables. Le champ psycholinguistique réunit, dans sa dénomination, une attention portée au sujet et à la langue. Ce champ théorique répond-il précisément à notre problématique? Offre-t-il un terrain privilégié de résolution pour notre population ? Permet-il d'appréhender précisément la conscience phonographique ? Une fois repérée la filiation entre le concept et son champ théorique, il nous faudra aller plus avant dans la définition même de ce concept. Quelles en sont les caractéristiques ? Comment se différencie-t-il des concepts voisins ? Quelles possibilités nouvelles au regard de l'apprentissage soulève-t-il ? En plus de cela, il conviendra, dans un troisième chapitre de dégager une mise en oeuvre concrète d'activités autour de la conscience phonographique. Quels exercices décliner au service de cette conscience phonographique ? Comment mettre au point une évaluation de ce concept ? Quel protocole définir afin de mener une expérimentation ? Toutes ces questions soulèvent une réflexion d'envergure que nous nous proposons désormais d'aborder.

## **Chapitre 1 : Les limites fondamentales des pédagogies classiques à l'égard des difficultés de notre population**

L'accès au champ psycholinguistique se réalise, dans notre démarche, en pointant préalablement les faiblesses des pédagogies du sujet et des pédagogies de l'objet. Pourtant celles-ci, n'en doutons pas, occupent une place dominante dans les pratiques des enseignants. Dans la première partie, la remise en cause des pédagogies du sujet et de l'objet s'est instruite au regard de notre population. Nous lui donnons maintenant une tonalité plus fondamentale qui irait, sans les ignorer, au-delà des difficultés de notre population. Nous souhaitons vérifier si ces pédagogies classiques<sup>32</sup> ne sont pas intrinsèquement porteuses d'insuffisances structurelles et d'imperfections pédagogiques.

Pour accompagner ce cheminement théorique et offrir un balisage à un changement de posture pour l'enseignant, il convient de pointer avec précision ce qui fait fondamentalement obstacle dans les dispositifs actuels et poser un regard critique sur ces orientations. Sans que nous saisissons encore les raisons véritables, les pédagogies menées en classe sur le « lire-écrire » semblent porter une responsabilité sur l'émergence des difficultés. Nous interrogerons la présentation de la langue qui est faite aux élèves par les pédagogies linguistiques et la place accordée à l'apprenant, lecteur-scripteur, dans les pédagogies du sujet.

## 0111. Des réserves envers les pédagogies linguistiques

---

Ouvrir une réflexion sur la langue en privilégiant une entrée linguistique, participe volontiers à une clarification de notre objet d'apprentissage. En même temps, l'émergence d'une certaine complexité se manifeste tant il paraît difficile de cerner, avec précision, tous les aspects de la langue. Aujourd'hui, de très nombreuses pratiques pédagogiques s'appuient sur la réalité phonétique de la langue, comme si l'écrit était, somme toute, la simple transcription de l'oral. L'élève est mis dans une situation où il doit nécessairement analyser d'abord l'oral avant toute autre activité. Son attention reste grandement prisonnière de cette disposition alors que, en définitive, une recherche ou une production de sens dans un écrit constitue l'objectif essentiel du travail. Les relations entre l'oral et l'écrit ne peuvent pas s'identifier à une application mécanique entre le monde des sons et le monde des lettres dans la mesure où la langue obéit, elle-même, à d'autres règles que celle d'une translation systématique entre l'oral et l'écrit. La clarification des relations entre l'oral et l'écrit constitue un aspect essentiel qui modifie non seulement la conception de la langue mais également son enseignement. Observons d'autres alternatives que celle d'une hégémonie de l'oral sur l'écrit. Une tentation de séparation de la langue orale et de la langue écrite offre quelques attraits.

### 1.1. La justification linguistique de la rupture entre l'oral et l'écrit

Selon ce courant linguistique, le passage à l'écrit n'hérite pas des acquis de l'oral, bien au contraire. Il n'existe pas de relation directe entre le message oral et le message écrit. « ***Nous ne pouvons que très rarement et très approximativement nous appuyer sur la langue orale pour tenter de trouver, voire de retrouver l'orthographe d'un mot ou d'un groupe de mots*** »<sup>33</sup> affirme Béatrice Pothier. Sur un registre linguistique uniquement, la rupture entre la langue orale et la langue écrite provient déjà de l'existence d'un alphabet de 26 lettres et d'une phonie composée de 36 phonèmes. Cette constatation soulève, par conséquent, l'idée d'une véritable « ***non adéquation***

<sup>32</sup> Nous assimilons les pédagogies classiques à celles prioritairement centrées sur la langue et à celles axées sur le sujet. Pourtant, il nous faut reconnaître, parmi elles, une différence importante : les premières apparaissent plus traditionnelles et aussi plus utilisées que les secondes.

<sup>33</sup> POTHIER Béatrice, *Faut-il assassiner l'orthographe?*, Actes du colloque de Mai 1989, Centre d'études et de recherches, appliquées aux langues et littératures, Angers, 91 p, page 53.

**grapho-phonétique** »<sup>34</sup>.

L'autonomie ne se limite pas à la constitution des deux langues. Elle s'exprime également de manière conceptuelle. A cet égard, il est à noter que les enseignants utilisent régulièrement, dans leur langage, des concepts de langue comme si les élèves en maîtrisaient la référence à l'une ou à l'autre des deux langues. Si nous dressons l'inventaire des concepts de la langue orale et de la langue écrite, force est de constater que chacune d'elles revendique un territoire bien défini. En conséquence, l'utilisation de ces concepts, dans le langage de l'enseignant, devrait témoigner une claire appartenance soit à la langue orale soit à la langue écrite. Or, trop souvent, une confusion se manifeste déjà à ce niveau. Par exemple lorsqu'il dit : « **tu vois Fabien, la première lettre de ton prénom, c'est la lettre [F]** », les propos ne facilitent pas la compréhension du fonctionnement de la langue dans lequel un signe se réfère à deux réalités, l'un, sonore, appartient à la langue orale, l'autre, alphabétique, se situe sur la langue écrite. Par ailleurs, la langue écrite offre, sous cet angle, une liste plus importante que celle présentée par la langue orale. La découverte de l'écrit n'en sera que plus ardue et nécessitera une attention toute particulière de la part des enseignants.

Figure n°19 Les concepts de langue orale et de langue écrite

Langue orale	Langue écrite
Phonème	Lettre
Liaison	Alphabet
Diction	Graphème
Syllabe orale	Ponctuation
Archiphonème	Lettre muette
	Accords
	Segmentation
	Syllabe écrite
	Phrase
	Majuscule

Si les concepts énoncés dans ce tableau correspondent bien à des terrains connus, l'un mérite une attentive exploration. Il s'agit de l'*archiphonème*. Le dictionnaire en donne la définition suivante : « **ensemble des caractéristiques pertinentes communes à deux phonèmes dont l'opposition est neutralisée** »<sup>35</sup>. Afin de compléter l'explicitation de cette définition, considérons deux phonèmes : [f] et [v]. Ce dernier est un phonème sonore dans la mesure où il s'accompagne de la vibration des cordes vocales. Le premier, [f], n'obéit pas à cette loi : il se présente comme un phonème sourd. La proximité immédiate de deux phonèmes, l'un sourd et l'autre sonore, dans un seul mot ou dans deux mots voisins, modifie l'émission orale. Cette perturbation intervient quel que soit l'ordre d'apparition des deux phonèmes. Le mot « cheval » devient, dans le langage familier, /ʃfal/

<sup>34</sup> POTHIER Béatrice, *Réformer l'orthographe ou repenser sa pédagogie*, édité à compte d'auteur, Mars 1993, 166 p, page 21.

<sup>35</sup> Le Petit Robert, 1993, page 116.

au lieu de /]Eval/. Le phonème [v] se transforme en [f] en raison de la proximité de [j] et en l'absence de prononciation du phonème [E]. D'un point de vue linguistique, se manifeste un phénomène d'assourdissement. La sonorisation, pour sa part, correspond à l'influence d'un phonème sonore sur un phonème sourd, situé près de lui. Cette modification de langage, introduite par l'archiphonème, se répercute à l'écrit. La transcription du mot « cheval » risque d'aboutir, dans l'hypothèse d'une fidélité à l'oral, à l'erreur suivante : « chfal ». Ceci constitue un élément supplémentaire pour plaider en faveur d'une séparation entre la langue orale et la langue écrite et conclure : « **la langue écrite est une langue étrangère par rapport à la langue orale** »<sup>36</sup>.

Forts de leurs convictions linguistiques, les défenseurs de l'autonomie des deux langues militent pour une découverte du français très ancrée sur l'écrit. Jean-Paul Balpe se justifie : « **l'écrit est un système quasiment indépendant de l'oral, fonctionnant de façon autonome** »<sup>37</sup>. A partir du moment où le langage témoigne de bonnes dispositions, la langue écrite constitue l'étape suivante de l'apprentissage. Cette option rejoint les propositions défendues par les « pédagogues du sujet » comme Jean Foucambert et Eveline Charmeux. Pour autant, il convient de prendre en compte des références théoriques bien différentes. Ce sont pour des raisons purement linguistiques que les uns justifient l'entrée par la langue écrite tandis que les autres considèrent l'écrit comme la seule voie d'émancipation psychologique et sociale pour le futur lecteur.

### 0111.2. La notion de flux de langues

Ce qui ressort essentiellement de l'observation de notre population renvoie à cette différence d'acquisitions entre un langage acceptable, voire bien élaboré, et une langue écrite défaillante. Ce tableau valide, d'une certaine manière, la défense de rupture entre la langue orale et la langue écrite puisque ces deux langues n'obéissent pas aux mêmes ressorts de compétence. En ce sens, nous abandonnons définitivement la voie linguistique militant pour l'association de l'oral et de l'écrit comme l'exprime Laurence Lentin : « **pour moi, la langue écrite est une activité langagière, dont certaines activités se séparent de certaines variantes orales, mais je vois au contraire entre elles une grande continuité. L'enfant passe réellement du parler au lire et écrire, mais entre les deux il y a une continuité, et jamais de rupture** »<sup>38</sup>.

L'idée d'un continuum entre le langage et l'écrit n'est pas tenable, non pas seulement en raison d'une base instrumentale et conceptuelle distincte, mais parce que les deux langues évoluent dans des environnements très différents. A ce propos, Roman Jakobson et Linda Waugh nous rappellent que « **lire et écrire supposent l'espace, tandis que la parole est un phénomène essentiellement temporel** »<sup>39</sup>. Cette réalité incontournable de la langue ne s'apparente pas à une difficulté secondaire ; elle crée des conditions de

---

<sup>36</sup> POTHIER Béatrice, *Faut-il assassiner l'orthographe?*, Op. Cit., page 62.

<sup>37</sup> BALPE Jean-Paul, *Pratique de l'orthographe au cycle élémentaire*, Armand Colin, 1976.

<sup>38</sup> LENTIN Laurence, *La dépendance de l'écrit par rapport à l'oral : paramètre fondamental de la première acquisition du langage*, pp 113-12, in *Pour une théorie de la langue écrite*, Op. Cit. page 121.

différenciation entre un statut de locuteur et celui de scripteur, entre des compétences en langage et des obstacles avec l'écrit. La position des partisans de la discontinuité (par la rupture) entre la langue orale et la langue écrite développe une argumentation linguistique qui s'adapte bien à notre population.

Toutefois, l'analyse de la langue, de la part de cette linguistique de l'écrit, demeure trop figée. Elle ne prend pas en compte la dynamique d'apprentissage de l'enfant, lui permettant de passer effectivement du langage à l'écrit. Après avoir critiqué les chercheurs qui confondent oral et écrit, Nina Catach dénonce ce nouveau travers : « **d'autres, frappés par la spécificité incontestable de certains aspects des systèmes d'écriture, parlent, peut-être un peu rapidement, d'autonomie des deux médias** »<sup>40</sup>. Dans des propos assez similaires, Alain Bentolila s'oppose aux partisans de la rupture : « **ils n'ont pas pris le temps ni la peine d'interroger la langue dans ses fondements afin de découvrir la cohérence et la régularité de son fonctionnement ainsi que les grands universaux qui régissent sa forme écrite comme sa forme orale** »<sup>41</sup>.

Si la fusion oral-écrit entraîne une probable confusion pour l'élève, la scission n'offre pas, non plus, les conditions de compréhension et d'explication d'un fonctionnement linguistique. Or, les difficultés de notre population, au demeurant centrées sur l'écrit, témoignent d'une imparfaite maîtrise de l'instrument de langue. La rupture entre le langage et l'écrit nie l'existence d'un flux de langues, c'est-à-dire d'un mouvement entre la réalité sonore et verbale de la langue d'une part et la réalité scripturale d'autre part. Ce mouvement apparaît pourtant essentiel pour notre population qui, nous l'avons souligné, procède beaucoup par soumission phonographique. Ces individus ne gèrent pas, avec suffisamment de contrôle, ce flux entre l'oral et l'écrit que de nombreuses activités scolaires sollicitent. Ainsi, la lecture évolue de langue écrite à la langue orale (dans le cas d'une lecture à voix haute) tandis que la dictée passe de la langue orale à la langue écrite. Dans ces deux domaines, le rapport entre l'élève et la langue diffère sensiblement : le sujet est soit émetteur ou récepteur et selon cette posture il est confronté à une langue qui se manifeste sous une version acoustique ou visuelle.

---

<sup>39</sup> JAKOBSON Roman et WAUGH Linda, *La charpente phonique du langage*, Editions de Minuit, Paris, 1980, 336p, page 93.

<sup>40</sup> CATACH Nina, *Pour une théorie de la langue écrite*, Op. Cit., page 13.

<sup>41</sup> BENTOLILA Alain, *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Plon, Paris, 1996, 217 p, page 35.

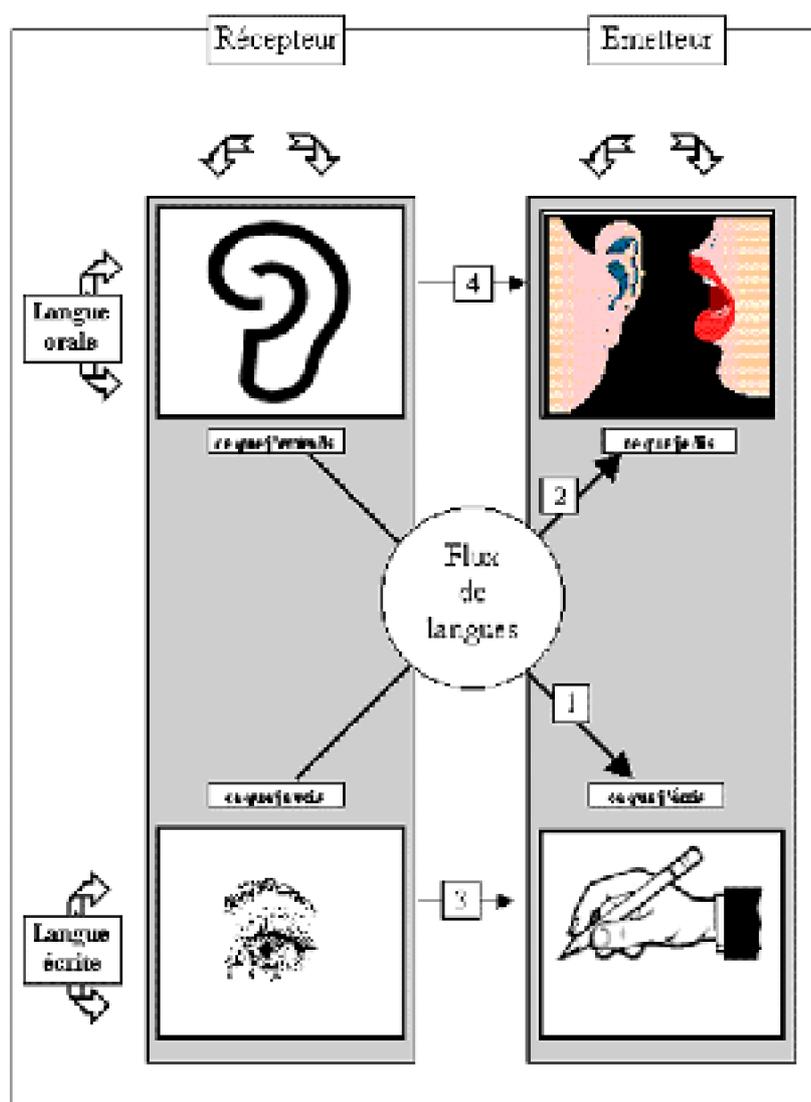


Figure n°20 Schématisation du concept de flux de langues

1. La lecture convoque, en première instance, une réception visuelle de données. L'enfant perçoit les éléments de la langue écrite : les lettres, les mots, les phrases, les indices, le sens, etc... Cette tâche prend ensuite une fonction d'émission orale lorsqu'il s'agit de lire à voix haute pour soi ou pour un groupe. L'action est intériorisée dans le cas d'une lecture silencieuse.
2. La dictée offre un déplacement inverse. Elle se situe d'abord dans une situation de réception sonore où l'élève se concentre sur l'écoute et sur la compréhension du message verbal. D'un contexte d'oralité, cette situation initiale devient une réalité de langue écrite par laquelle l'enfant perd son statut de récepteur au profit de celui d'émetteur.

Ces deux activités traditionnelles, la dictée et la lecture à haute voix, ne sont certes pas la référence ultime des compétences de la langue. Si, trop longtemps, elles ont encouragé une forme de sélection scolaire, elles n'en constituent pas moins des espaces d'évaluation sur la maîtrise de la langue. Par ailleurs, elles restent prescrites, aujourd'hui encore, dans les instructions ministérielles.

Le flux de langues justifie pleinement que l'on ne s'en tienne pas à une description statique, quoique pertinente, de la langue. Apprendre la langue passe par un mouvement de l'esprit entre une langue orale et une langue écrite. Il y a donc à saisir cette dynamique de l'objet que le sujet doit reproduire. Si l'autonomie se défend d'un point de vue théorique, il n'en reste pas moins vrai que le débutant lecteur et scripteur s'accroche à des compétences acquises de langue orale pour entrer dans la langue écrite. Qu'il s'agisse d'Hélène ou de Quentin, cet appui sur l'oral s'avère désordonné dans la mesure où ils ne maîtrisent pas, eux-mêmes, la relation entre les deux langues. Alain Bentolila revendique la nécessité d'observer l'oral pour accéder à l'écrit : « ***il est utile de souligner que mieux on aura engagé les enfants entre cinq et six ans à effectuer une véritable analyse de leur langage oral à tous les niveaux, plus leur entrée dans la pédagogie méthodique de l'écrit s'en trouvera facilitée*** »<sup>42</sup>. Plutôt que de leur proposer un autre modèle linguistique, ne faut-il pas mieux faire évoluer celui qui est déjà en place ? Cette question fait débat. Pour autant, l'existence d'un mouvement linguistique entre deux langues distinctes, orale et écrite, incite à interroger l'élève au sujet de cette dynamique. L'objectif serait de comprendre la réalité de son propre flux de langues.

La linguistique de l'écrit, comme celle de l'oral, se préoccupe prioritairement de l'adhésion à un modèle théorique. Ses partisans ne questionnent l'élève que pour mesurer l'écart entre son savoir linguistique et leur propre conception de la langue. On ne se préoccupe guère de la manière dont l'élève élabore son rapport à la langue. Bien que les linguistes « autonomistes » soulignent, à juste titre, le caractère singulier de l'écrit par rapport à l'oral, ils n'entendent pas la démarche propre de l'enfant. En ce sens, ils ne cherchent pas à la perfectionner, à la faire évoluer. Pour cette raison, cette voie linguistique ne permet pas d'intervenir sur les difficultés de notre population.

### **011 1.3. Une approche conceptuelle de la notion de système**

Cet autre point de vue milite contre l'idée d'une fusion entre l'oral et l'écrit et contre une scission. Si la langue orale et la langue écrite sont des constituants essentiels, il importe de mettre à jour la langue dans toute sa complexité, au-delà d'une simple organisation binaire (orale, écrite). Cette nouvelle stratégie ambitionne alors de développer une perspective d'apprentissage, à partir d'un matériel linguistique bien maîtrisé. L'énoncé de cette clarification apparaît sous le vocable de *plurisystème* et concerne l'analyse de la langue écrite. L'étude fut menée dans les années 1970, par un groupe de recherche du C.N.R.S.<sup>43</sup> (le groupe H.E.S.O : Histoire des Ecritures et des Systèmes Orthographiques),

---

<sup>42</sup> BENTOLILA Alain, CHEVALIER Brigitte, FALCOZ-VIGNE Danièle, *La lecture*, Nathan, Théories et Pratiques, Paris, 1991, 277 p, pages 2-3.

<sup>43</sup> C.N.R.S. : Centre National de Recherche Scientifique.

sous la direction de Nina Catach, initiatrice du concept de plurisystème. La recherche du groupe H.E.S.O montre que l'écriture (la langue écrite) intègre plusieurs systèmes, avec, pour chacun d'eux, une logique propre. Cette logique renvoie, bien évidemment à des éléments linguistiques, mais, plus important, elle retentit sur la manière de découvrir la langue. Jean Pierre Jaffré ne s'y trompe pas : « ***l'analyse de N. Catach, à la fois multidimensionnelle et hiérarchisée, aboutit au concept de mixité des écritures. L'orthographe ne peut plus être alors considérée sous l'angle monovalent de son rapport à la phonologie ; elle devient un plurisystème*** »<sup>44</sup>. Deux pôles de la langue participent à l'émergence du plurisystème :

le premier concerne le chemin allant de l'énoncé oral à l'énoncé écrit. Entre « ce que je dis » et « ce que j'écris », des données linguistiques en grand nombre se correspondent.

le second renvoie aux éléments spécifiques de la langue écrite, par conséquent, absents dans un énoncé oral.

### a) Les fonctions de chaque système

Trois systèmes caractérisent la langue écrite et forment un ensemble composite mais structuré :

1.

le système phonogrammique. Les unités de l'écrit transcrivent les phonèmes de l'oral. C'est un système dominant puisque, selon Carole Tisset, « ***80 à 85 % des signes d'un texte retranscrivent des sons*** »<sup>45</sup>. Supposons un extrait du roman de Daniel Picouli « Le champ de personne » sur les préparatifs de la dictée lors de sa scolarité. Soulignons d'un trait l'espace phonogrammique des deux phrases : « M oi, j'ai le calme de celui qui va avoir zéro. Je flotte dans les airs comme un albatros, plus confiant encore que Delac qui ne fait jamais aucune faute, à aucun mot »<sup>46</sup>. Il apparaît nettement que ce système occupe une place majoritaire dans l'écrit. Il rappelle les relations grapho-phonétiques des méthodes de lecture traditionnelles, mais montre, aussi, que tous les espaces de l'écrit n'appartiennent pas à ce système. Pour autant, quelques éléments soulignés ont fait l'objet d'une certaine hésitation : fallait-il souligner « t » ou « tt »<sup>2</sup> dans le mot « flotte » ? La lettre « m » du premier mot « Moi » combine en même temps une composante phonographique et grammaticale. La présence de la majuscule souligne l'existence d'une autre système.

2.

<sup>44</sup> JAFFRÉ Jean Pierre, *Orthographe et phonologie*, Laaya, Paris, 1992, page 30.  
<sup>45</sup> TISSET Carole, *Orthographe et phonologie*, Laaya, Paris, 1992, page 30.  
<sup>39</sup> il ne suffit pas de repérer tel phonème dans un mot pour écrire sans erreur. Le scripteur

<sup>46</sup> PICOULY Daniel, *Le champ de personne*, Edition Flammarion, Paris, 1995, 329 p, page 143.

se doit également d'écrire la graphie correcte, parmi différentes possibilités, chose que l'énoncé oral n'indique pas.

3.

le système logogrammique. Il recouvre principalement les homophones comme saut, sot, seau. L'écrit donne le sens de ces mots, ce que leur oralisation ne permet pas intrinsèquement.

Figure n°21 Typologie des morphogrammes

**Les morphogrammes grammaticaux** : - les marques du féminin : la jolie fleur - les marques du pluriel : les fleurs, les cheveux **Les morphogrammes verbaux** : - les marques d'un temps de conjugaison (subjonctif) : que je voie - les marques liées à la 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> ou 3<sup>ème</sup> personne du singulier ou du pluriel : tu vois **Les morphogrammes lexicaux** : - les lettres muettes : le tapis - les graphies de la « bonne orthographe »\* : la maison (ai au lieu de ê).

**Les morphogrammes grammaticaux** : - les marques du féminin : la jolie fleur - les marques du pluriel : les fleurs, les cheveux **Les morphogrammes verbaux** : - les marques d'un temps de conjugaison (subjonctif) : que je voie - les marques liées à la 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> ou 3<sup>ème</sup> personne du singulier ou du pluriel : tu vois **Les morphogrammes lexicaux** : - les lettres muettes : le tapis - les graphies de la « bonne orthographe »\* : la maison (ai au lieu de ê).

Au terme de cette présentation du plurisystème, nécessairement survolée, force est de constater que la langue ne se décline plus tout à fait en langue orale ou en langue écrite. Elle n'en constitue plus la simple combinaison. En définitive, le plurisystème abandonne l'étude comparée entre l'oral et l'écrit et se consacre pleinement aux réalités multiples et singulières de l'écrit. Cette idée de système n'est tout de même pas totalement nouvelle car Jakobson, reprenant le message d'un linguiste pragois en 1930, écrit : « **puisque la langue est un système, il s'ensuit qu'il doit y avoir un lien étroit entre les structures grammaticale et phonologique** »<sup>47</sup>. Toute la question, désormais, est de savoir si ce concept explique les difficultés de notre population de recherche.

#### 1.4. Un regard critique sur le plurisystème

Rompant la dichotomie de l'oral et de l'écrit, évinçant toute suprématie d'une langue sur l'autre, le plurisystème constitue-t-il pour autant une réponse à notre questionnement initial ?

##### a) Une grille de simple analyse

L'émergence de trois systèmes de l'écrit offre la possibilité de mieux comprendre la situation de notre population. Rappelons-nous la dictée d'Hélène :

---

<sup>47</sup> JAKOBSON Roman et WAUGH Linda, *La charpente phonique du langage*, Op. Cit., page 70.

***Pour gagner un superbe vélo, Alain et Bernard font fons une course. Au débu deibu début Bernard est devant, mes mais à un moment, Alain revien à sa auter hauteur. ils Ils arrive au but en mes tent temps. le Le ma maire du village dit: « vous mérit es ez le prix tous les deux ».***

*Pour gagner un superbe vélo, Alain et Bernard font fons une course. Au débu deibu début Bernard est devant, mes mais à un moment, Alain revien à sa auter hauteur. ils Ils arrive au but en mes tent temps. le Le ma maire du village dit: « vous mérit es ez le prix tous les deux ».*

En fonction des systèmes phonogrammique, morphogrammique et logogrammique, il est envisageable d'entreprendre un comptage des erreurs. A la fin de cet inventaire, une intelligibilité plus grande du problème d'Hélène, mais également de notre population, constitue un objectif attendu. Au demeurant, lors de l'étude sur le courant phonocentriste, la réflexion sur le cas d'Hélène s'est déjà orientée sur la conclusion suivante: il existe une forte soumission à l'oral qualifiée de dépendance phono-graphique.

Pour en revenir au comptage des erreurs selon le concept de plurisystème, on obtient le résultat suivant :

**Figure n°22 Inventaire des difficultés d'Hélène sous l'angle du plurisystème**

	<b>Système phonogrammique</b>	<b>Système morphogrammique</b>	<b>Système logogrammique</b>
<b>Erreurs</b>	En mes <i>temps</i> ( en même temps)	<i>Alain et Bernard fons</i>	
	Au début	<i>Bernard est devant</i>	
		<i>Alain revien</i>	
		<i>Ils arrive</i>	
		<i>En même temps</i>	

Les erreurs d'Hélène orientent le diagnostic de défaillance sur le système morphogrammique. S'il existe une erreur sur le versant phonogrammique, elle demeure isolée. Plus important, les hésitations de l'élève, c'est-à-dire les erreurs qu'elle a rapidement corrigées, se situent également sur le système morphogrammique et valide une dominante. La conclusion précédente renvoyait à une dépendance phono-graphique tandis que l'orientation du plurisystème oriente l'observation vers une faiblesse morphogrammique. Cette analyse inédite pose l'interrogation suivante: existe-t-il une contradiction entre la dépendance phono-graphique et une défaillance morphogrammique? Un développement s'avère nécessaire afin d'éviter toute approximation.

Le premier point à souligner concerne l'appartenance conceptuelle. La dépendance phono-graphique s'inspire de la position défendue par les linguistes de l'oral dont elle souligne, d'une certaine façon, l'excès. La défaillance morphogrammique renvoie à un tableau linguistique centré sur la transcription graphique.

Le second point se consacre à la nature de l'analyse. La notion de « défaillance morphogrammique » souligne une absence, un manque. En quelque sorte, il s'agit d'une proposition de comblement, une invitation à agir là où les difficultés se concentrent. Différemment, l'expression de « dépendance phono-graphique » cerne un mode d'accès, une utilisation mal appropriée de la langue par l'élève.

Le dernier point met en confrontation les deux conclusions. La dépendance phono-graphique et la défaillance morphogrammique ne constituent-elles pas, en fait, un phénomène identique de cause à effet? N'y a-t-il pas dans la soumission à l'oral une forme d'aveuglement aux morphogrammes?

En l'état de notre réflexion, il nous est difficile de répondre à cet ensemble de questions. Le plurisystème, par le regard porté sur l'écrit, donne une image éclairante des défaillances de l'élève. Cependant, l'analyse en reste à un tableau descriptif des lacunes, sans relever les raisons profondes de la situation, sans expliciter la logique d'un apprentissage mal conduit. De ce point de vue, le plurisystème montre ses faiblesses. Il convient de le compléter par une recherche sur le fonctionnement de la langue à l'origine de la naissance des difficultés.

### **b) l'utilisation de la langue par l'enfant n'est pas investiguée**

La composition linguistique de l'écrit, telle que l'a décrite N. Catach, marque bien l'abandon d'un seul chemin de la découverte. Il existe plusieurs systèmes et donc plusieurs voies d'accès à la maîtrise de la langue. L'intérêt du plurisystème réside dans la rupture avec un parcours linéaire unique qui oblige l'enfant à épouser un balisage décidé par l'enseignant. Carole Tisset confirme cette stratégie multipolaire: « **ce sont tous ces systèmes qu'il faut faire découvrir à l'enfant en lui apprenant à lire** »<sup>48</sup>. Ceci étant, il n'en demeure pas moins vrai que le discours demeure centré sur une problématique d'enseignement. On pense la langue dans une logique de transmission même si cette logique apparaît plus élaborée, plus proche d'une certaine réalité linguistique.

En plus des questions non résolues, d'autres surgissent plus fondamentales: comment l'élève construit-il la langue? Quels rapports entretient-il à l'égard de la langue orale ou de la langue écrite? Pourquoi en est-il arrivé à ce résultat? Le plurisystème établit effectivement la description d'une langue écrite, mais d'une langue écrite experte. Or, précisément, notre population ne connaît pas cette situation. L'insuffisance du plurisystème s'installe dans le fait qu'il nous indique seulement le point d'arrivée. Sans nier l'intérêt d'une mise en perspective, ce qui intéresse surtout notre recherche, c'est la façon d'atteindre la réussite.

En définitive, la conceptualisation de la langue, selon une terminologie linguistique, s'avère nécessaire mais, véritablement, elle demeure insuffisante. Les différents courants qui gravitent autour de la définition de la langue, contribuent, selon leur propre angle de recherche, à saisir, avec un peu plus de réalisme, la complexité du français. Néanmoins,

---

<sup>48</sup> TISSET Carole, *Apprendre à lire au cycle 2*, Op. Cit., page 43

cloisonnée sur ce champ théorique, la langue se découvre comme un savoir, certes savant, mais inerte. Par ailleurs, l'absence de l'élève se fait cruellement sentir. Il n'apparaît pas dans la réflexion linguiste, pas plus lui que les actions qu'il mène pour atteindre la maîtrise du « lire-écrire ». En ce sens, on ignore les étapes d'élaboration progressive par lesquelles l'enfant transite. On ne mesure pas la logique singulière d'acquisition, à l'origine des défaillances. Les pédagogies de la langue ne répondent pas vraiment à la situation de notre population en raison de l'insuffisante importance accordée au sujet.

Bien que le plurisystème témoigne de ses limites à l'égard de notre population, la présentation d'une langue « plurielle » d'une part, associée à la notion de flux de langues d'autre part, permettent d'accéder à une démarche d'apprenant. La préoccupation du chercheur envers des élèves en difficulté de langue, vise à rationaliser le fonctionnement que l'élève élabore sur la langue. A ce niveau, nous observons premièrement, que la langue orale ne se transcrit pas entièrement mais partiellement et, deuxièmement, que la langue écrite et langue orale dévoilent leurs propres concepts. En termes linguistiques, une formule inédite pourrait concentrer cette donnée:

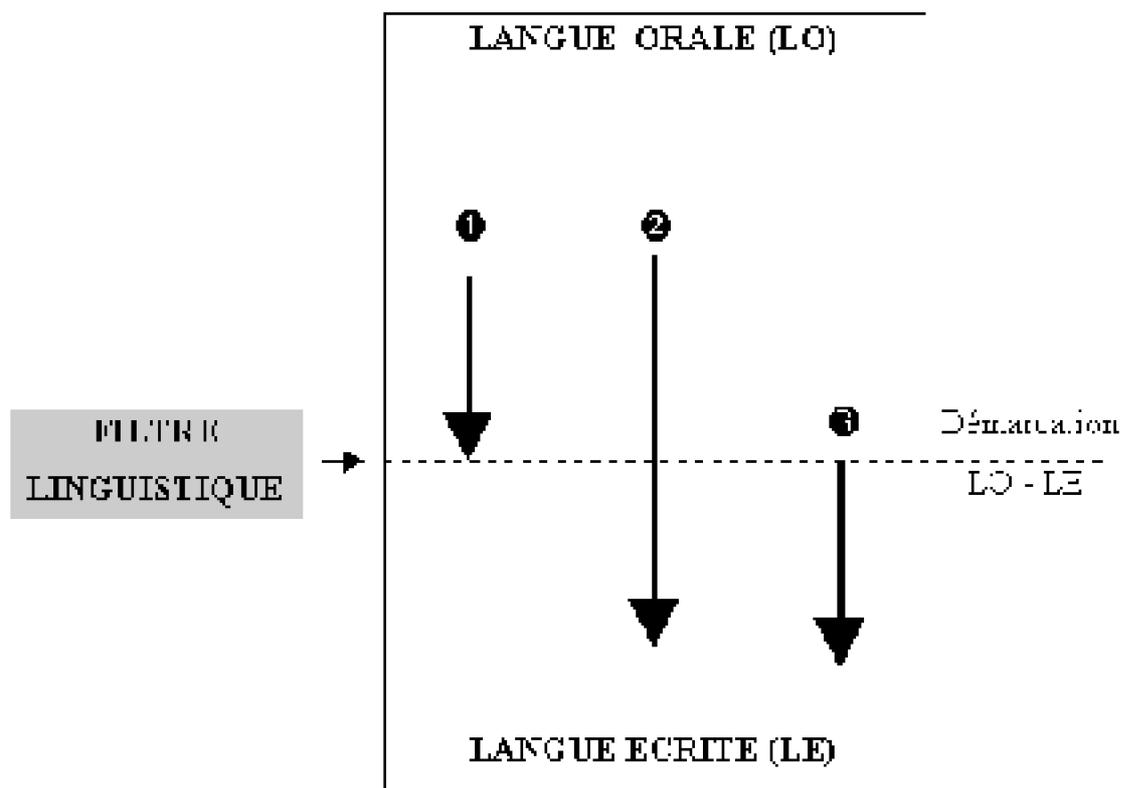
**« entre la langue orale et la langue écrite, il y a autonomie dans l'interdépendance »**

**« entre la langue orale et la langue écrite, il y a autonomie dans l'interdépendance »**

Selon ce principe, appliqué à l'activité de dictée, le débutant scripteur aurait à gérer simultanément trois opérations distinctes:

1. j'entends mais je n'écris pas (les liaisons)
2. j'entends et je transcris (la correspondance phono-graphique)
3. je n'entends pas mais j'écris (les morphogrammes)

Conservant l'idée de la pluralité, la description de la langue acquiert désormais une connotation dynamique et un ancrage psycholinguistique. En ce sens, une attitude plus explicite de l'élève est soulignée. Une sorte de *filtre linguistique*, posé par l'apprenant, constitue un instrument de prise en compte de l'oral mais aussi de vigilance à son égard.



*Figure n°23. Schématisation d'une mise en oeuvre de la langue à partir du concept de plurisystème et de la notion de flux de langues*

L'action d'écriture proprement dite s'affirme, sans renoncer totalement aux relations entre la langue orale et la langue écrite. La description, abandonnant le discours savant, offre une place prépondérante à l'apprenant. Ce n'est plus seulement la langue, en tant qu'objet d'apprentissage, qui mobilise le chercheur, mais c'est également l'élève. Notre population de recherche, pour analyser ses compétences, réclame une nécessité d'évaluation de ses travaux. Elle sollicite également que le mode d'effcience de la langue soit appréhendé.

## **2. Des réserves à l'égard des pédagogies du sujet**

---

Nous ne pouvons pas nous contenter d'émettre sur ces pédagogies du sujet de simples remarques. Il nous faut entrer dans le coeur de ces pédagogies et montrer en quoi elles n'offrent pas de garanties suffisantes de réussite pour un groupe d'élèves.

### **2.1. Code, sens et compréhension**

Dans la première partie de cette recherche, nous avons mis en avant l'équation de Gough et Juel afin de contester l'unique référence du sens dans l'approche globale. Nous ne croyons pas non plus qu'il faille accorder une place prédominante au code contre une finalité de sens. L'opposition entre ces deux termes mérite quelques remarques conceptuelles.

D'une part, la séparation entre code et sens laisse à penser que la découverte du « lire-écrire » s'appuierait sur l'un ou sur l'autre. Or, tout lecteur, face à un écrit, utilise les ressources qui lui sont accessibles en fonction du support, du sujet, de son expertise, des conditions dans lesquelles se réalise l'activité. Le lecteur expert freine le débit de la lecture d'un texte courant s'il rencontre un mot qui lui apparaît compliqué ; il y revient et opte, par exemple, pour une identification plus précise. Code et sens sont, par conséquent, deux armes utiles pour un lecteur-scripteur. Dans ces conditions, il est nécessaire de les enseigner toutes deux et non de faire un choix sur l'une ou l'autre. Nous pouvons contester les pédagogies du sujet qui, à ce titre, refusent l'investissement sur le code.

D'autre part, développer une opposition entre le code et le sens entretient une sorte d'hégémonie idéologique du second terme sur le premier. Utiliser l'argument du sens pour défendre sa propre pédagogie du « lire-écrire » ne peut constituer, telle quelle, une justification incontestable. Autrement dit, ce n'est pas tant l'intention de l'enseignant et la référence de ses méthodes qui comptent, c'est avant tout le bénéfice qu'en tire l'élève. Se sent-il concerné par une finalité de sens dans une situation de lecture ou de production d'écrits ? Le « sens » est un terme polysémique, énoncé fréquemment, sans qu'on puisse toujours délimiter l'implication réelle dans la pédagogie au quotidien.

Nous pouvons également évoquer la confusion entre sens et compréhension. La prise de sens convoque des techniques<sup>49</sup> qui, elles-mêmes, sollicitent des compétences particulières chez le lecteur scripteur. La compréhension se situe dans le registre des finalités, des buts à atteindre, du résultat attendu. Il existe une logique des moyens qui n'a d'intérêt que si elle supporte une logique des finalités. La première est totalement au service de la seconde. Dans ces conditions, dans tout acte de lecture ou de production écrite, ce qui compte fondamentalement c'est la compréhension et non le moyen d'y parvenir. Cela signifie que le sens ne constitue pas l'élément central du « lire-écrire » et qu'une prise de sens n'équivaut pas forcément à une compréhension. Prenons un exemple concret : un élève est confronté à la lecture de la phrase suivante :

**Les coureurs du Tour de France montent le col sans fatigue.**

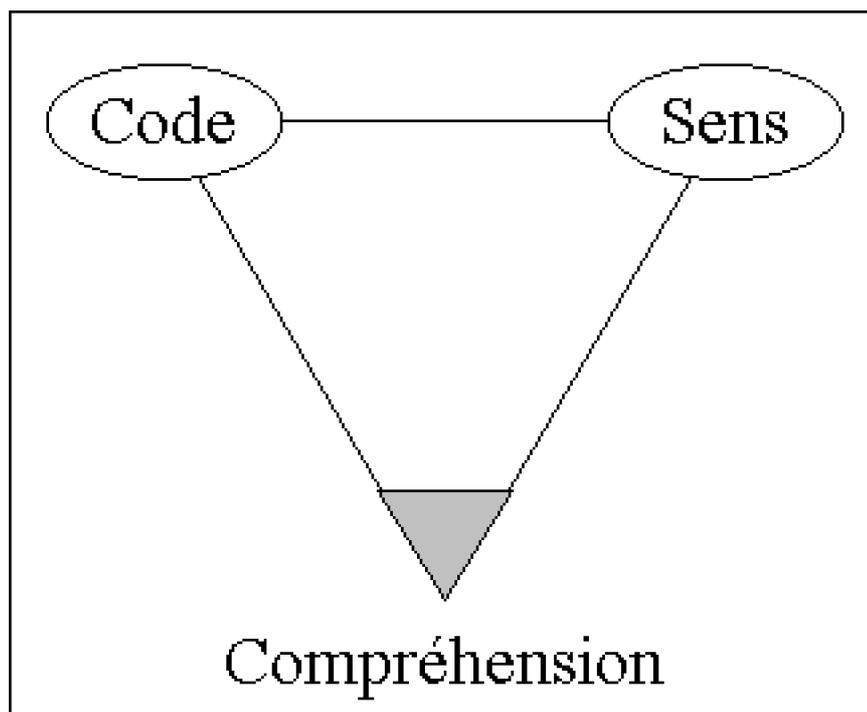
**Les coureurs du Tour de France montent le col sans fatigue.**

Suite à cette lecture, l'élève s'adresse à l'adulte et redonne le contenu qu'il en a perçu : « **ça parle des coureurs du Tour de France qui sont fatiguées en grim pant la montagne** ». Nous ne pouvons pas contester la prise de sens qui s'est opérée dans ce travail. Il existe effectivement des données exactes dans les propos de l'élève et pourtant nous concluons que cet élève n'a pas compris le texte et qu'il a même commis un contresens. Cette expérience témoigne du fait que la prise de sens peut se manifester sans que la compréhension soit présente. Ce n'est plus du code et du sens dont il convient de parler mais de la triade **code, sens et compréhension**.

Un dernier revers de la référence systématique au code et au sens se manifeste dans la négation de toute intelligibilité dans le code. Il se crée une sorte d'instrumentalisation

<sup>49</sup> Nous les avons déjà évoquées en partie 1, à savoir la formulation d'hypothèses, l'anticipation, la prise d'indices.

qui réduit le code à une connaissance purement mécanique que l'enseignant aborde en pensant que le choix est nécessaire mais forcément douloureux pour l'apprenant. Les pratiques pédagogiques mises en oeuvre renvoient souvent à une logique d'application où l'enfant doit avant tout mémoriser avec l'intention de reproduire des modèles qui s'imposent à lui. De manière flagrante, les dispositifs d'apprentissage ne tentent pas d'expliquer le code au débutant lecteur ou scripteur ; ils ne sollicitent pas souvent une compréhension de la langue en tant que système linguistique. Il existe, à tort, un refus de penser que la maîtrise du code offre aussi des possibilités d'accéder à la compréhension.



*Figure n°24 Représentation de la relation entre le code, le sens et la compréhension*

## **2.2. La notion de développement**

La maîtrise du « lire-écrire » s'apparente, dans cette orientation centrée sur le sujet, à une construction en deux étapes. La première s'appuie sur la capacité de l'élève à photographier les mots dans leur globalité. Cette compétence, idéo-visuelle par nature, se développe lorsque l'enfant repère, dans les mots, des indices visuels caractéristiques. Ce sont la forme des lettres, leur couleur, la longueur du mot, la présence d'un logo, le contexte dans lequel il apparaît. L'ensemble constitue alors une donnée de sens qui permet au lecteur débutant d'identifier un mot sans passer par une phase de décodage. Cette étape est appelée logographique dans la mesure où l'élève est sensible à l'image du mot, en définitive à son apparence.

La seconde étape est dite orthographique. La fréquence et l'imprégnation progressive des mots dans la première étape débouche sur une interpellation de la réalité graphique de la langue. L'enfant questionne l'écrit et fixe un certain nombre de règles quant à son fonctionnement. Elles sont d'abord approximatives, en partie erronées initialement, puis

s'améliorent au fur et à mesure des rencontres régulières avec l'écrit. Il existe une sorte de confrontation permanente entre l'apprenant lecteur et le système de l'écrit. Jean Foucambert écrit à ce sujet; il défend l'hypothèse « **d'un développement continu de la conscience graphique permettant de passer des mots vus comme des images à un système graphique organisé** »<sup>50</sup>. La conscience graphique dont il est question ici s'identifie davantage, en réalité, à une conscience orthographique. En effet, dans l'esprit de l'auteur, le rapport à l'écrit ne se conçoit pas, à ce niveau, comme un acte d'écriture mais comme une découverte du fonctionnement instrumental. Cette clarification sémantique permettrait de ne pas confondre la conscience orthographique et la conscience graphique, telle qu'elle est soulignée par Jacques Fijalkow<sup>51</sup> dans son ouvrage « Entrer dans l'écrit ». Il s'agit ici d'une construction de la langue qui transite par des expériences d'écriture, au sens psychomoteur.

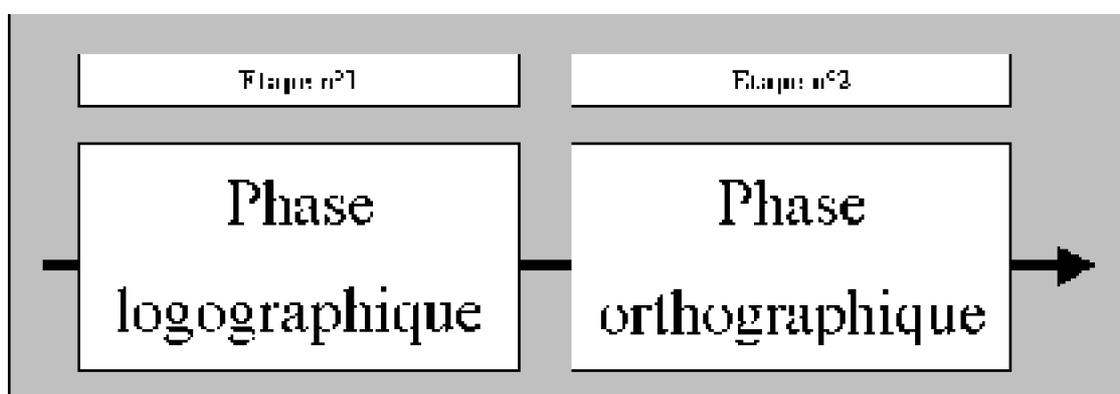


Figure n°25 Schématisation des deux étapes de développement de l'apprentissage du « lire-écrire » dans l'orientation pédagogique défendue par Jean Foucambert

L'idée d'un développement dans le dispositif d'apprentissage pose un double questionnement. Peut-on effectivement considérer ce choix comme adapté à l'objet que constitue la langue ? Ces deux étapes sont-elles les seules qu'il faille considérer ? Sur l'idée même d'un développement linéaire, selon un balisage bien établi, une réserve peut être énoncée quant à la rigidité du dispositif. Tout se passe comme si d'autres voies possibles n'étaient pas accessibles, comme s'il s'agissait de suivre catégoriquement le parcours décidé par l'enseignant. Ce n'est pas tant les idées qui sont critiquables mais la manière de les mettre en oeuvre. Plutôt qu'un développement continu, ne peut-on pas faire l'hypothèse d'un dispositif circulaire qui autoriserait une plus grande flexibilité dans les moyens d'atteindre la réussite du « lire-écrire ».

Par ailleurs, le refus d'introduire le code comme un élément important (et non un préalable) soulève quelques réserves. S'il convient d'éviter toute stigmatisation de l'enfant sur la réalité instrumentale, cet aspect n'en demeure pas moins comme une donnée d'accessibilité à la compréhension. Les pédagogies du sujet refusent assez nettement la présence du code dans le dispositif de découverte de la langue davantage par idéologie que par nécessité.

<sup>50</sup> FOUCAMBERT Jean, *L'enfant, le maître et la lecture*, Op. Cit., page 139.

<sup>51</sup> FIJALKOW Jacques, *Entrer dans l'écrit*, Editions Magnard, Collection Les guides Magnard, Tournai (Belgique), 1993, 104 pages.

### **2.3. Un profil de lecteur scripteur qui ne prend pas en compte la diversité**

Tous les élèves ne sont pas dans les mêmes dispositions au début de la découverte du « lire-écrire ». Certains d'entre eux, stimulés par l'ouverture culturelle de leurs parents ou par des prédispositions personnelles, ont une expérience de l'écrit plutôt élaborée en comparaison à d'autres pratiquement ignorants de ce savoir. Les premiers entrent déjà dans une relation idéo-visuelle, très adaptée à l'attente scolaire si la méthode s'appuie sur une pédagogie du sujet. En effet, ils identifient de manière automatique de nombreux mots et offrent un comportement de lecteur puisant tous les indices de sens. D'autres connaissent une autre expérience sans pour autant bénéficier d'une approche idéo-visuelle. L'expérience de la langue s'est articulée d'abord sur l'observation de l'instrument. Ils ont observé les signes écrits, ont recherché leur dénomination, se sont intéressés à la transcription sans toujours s'interroger sur ce qu'ils étaient en train d'écrire. C'est la trace écrite comme support qui les attire. Les premiers pas vers la langue n'ont pas été portés vers la recherche de la compréhension, mais ce qui a fait sens pour eux, c'est la découverte instrumentale.

Entre ces deux cas de figure, on peut estimer qu'il existe une palette importante de situations. Chacun se construit un parcours singulier au point d'arriver avec des acquis spécifiques, diamétralement opposés du point de vue des enjeux et des finalités. Or les pédagogies du sujet, paradoxalement, ne s'appuient pas sur l'expérience accumulée par les élèves. Elles ignorent cette ressource de l'apprenant comme si elles soupçonnaient d'entrée une trop grande attention à une réalité instrumentale. Elles tentent d'imposer leur vision de l'apprentissage du « lire-écrire » à tout élève de la même manière.

A bien des égards, on pressent ici un marquage idéologique fort qui tend vers une sorte d'injonction pédagogique. Avant de commencer l'apprentissage formel du « lire-écrire » selon une démarche idéo-visuelle, certains élèves sont d'entrée en conformité avec les attentes de l'enseignant. Dans ces conditions, ils vont à l'évidence mieux vivre la découverte que les autres élèves qui n'ont pas emprunté la même voie. Les pédagogies du sujet expriment une et une seule voie d'accès au « lire-écrire », certes cohérente, mais qui ne s'adapte pas nécessairement à tous les élèves et à leurs connaissances passées. Ce reproche s'applique, bien entendu, à l'ensemble des pédagogies classiques. En effet, inversement, les débutants lecteurs ayant une entrée idéo-visuelle de la langue se retrouvent en difficulté lorsque, dans la classe, la seule et unique voie de découverte, suivie par l'enseignant, est de nature graphophonétique. La réserve que nous soulevons à l'endroit des pédagogies du sujet concerne tout de même une contradiction importante. Elle revient à dire que ces pédagogies oublient en partie le sujet dans sa singularité d'apprenant. Leur positionnement se situe davantage sur le sujet mais au sens épistémologique du terme. On évolue sur un idéal de l'apprentissage dans lequel la place accordée à l'objet est très nettement minorée au bénéfice de l'apprenant, mais un apprenant vu selon une vision générale et globale.

Cette orientation se manifeste aussi dans la priorité donnée à l'acte de lire sur l'acte d'écrire. Délibérément dans les pédagogies idéo-visuelles, le sujet lecteur est privilégié au sujet scripteur. Autrement dit, pour elles, il faut être d'abord lecteur pour espérer accéder à une position de scripteur. Cette vision témoigne, à nouveau, d'une forte emprise

idéologique. Le postulat qui consiste à donner une priorité au lire sur l'écrire reste véritablement contestable. Certains enfants accumulent une expérience scripturale non négligeable qu'il serait souhaitable de prendre en compte et d'articuler dans une démarche de découverte de la langue.

En fin de compte, les pédagogies du sujet dans le « lire-écrire » minimisent l'impact de l'objet d'apprentissage et misent totalement sur une démarche idéo-visuelle. Cette voie restaure une place pour le sujet en lui permettant d'accéder assez rapidement à la compréhension lorsqu'il s'agit d'une activité de lecture. Toutefois, elle ignore si les apprenants s'adapteront à ce parcours et n'accorde aucune place à l'évaluation diagnostique des compétences des futurs lecteurs scripteurs. La diversité n'est pas suffisamment appréhendée du point de vue des élèves mais également au niveau de la langue, ignorant la possibilité d'écrire d'abord pour lire ensuite.

## **Chapitre 2 : L'approche psycholinguistique de l'apprentissage du « lire-écrire »**

L'association du sujet et de la langue caractérise notre investigation, et en même temps, elle ne saurait suffire à résoudre notre problématique. Cette référence théorique accueille différents courants qu'il convient d'étudier un à un.

### **011 1. Les orientations de la psycholinguistique**

---

La psycholinguistique se situe, comme son nom l'indique, dans un espace à proximité des sphères linguistique et psychologique. Il s'agit, tout d'abord, de bien comprendre la nature de cet entre-deux: renvoie-t-il à l'idée d'un cumul ou bien concerne-t-il une intersection entre deux champs théoriques? Une partie de cette réponse se conçoit en énonçant les caractéristiques de la psycholinguistique: en effet, sa spécificité est de nature paradigmatique, dans le sens où l'émergence du questionnement n'obéit pas aux mêmes préoccupations que les autres champs. Rappelons-le, la linguistique s'intéresse en priorité à la langue comme objet d'étude, tandis que la psychologie a pour domaine central le sujet. Dans un cas comme dans l'autre, leurs conclusions sont transférables à d'autres recherches; ainsi, les études linguistiques s'appliquent aussi pour des rééducations langagières, les principes psychologiques sont utilisés pour mener des psychothérapies. En ce qui concerne la psycholinguistique, la recherche se concentre totalement sur le *sujet* apprenant *la langue*. Cette bipolarité sujet-langue n'est pas une simple juxtaposition, mais elle est en réalité un seul et même ensemble, une entité théorique unique et indissociable. « **Alors que la linguistique se préoccupe de l'objet, la langue, la psycholinguistique se préoccupe du sujet, le locuteur et l'interlocuteur à l'oral, le lecteur et le scripteur à l'écrit** »<sup>52</sup>.

<sup>52</sup> FIJALKOW Jacques, *Entrer dans l'écrit*, Op. Cit., page 14

Cette combinaison du sujet et de la langue offre l'originalité de consacrer au contexte d'apprentissage une place importante. En même temps, elle met l'élève au centre de la découverte. En d'autres termes, un principe essentiel est soulevé: c'est bien l'enfant qui indique le niveau de connaissances atteint dans le « lire-écrire » et c'est avec lui que s'élaborent progressivement les différentes acquisitions. « **Pendant de longues années, les discours et les ouvrages sur l'apprentissage de la lecture avaient un point commun: les enfants y étaient absents. On examinait tout sauf le principal intéressé** »<sup>53</sup>. Ces propos de Gérard Chauveau et de ses collègues indiquent combien la recherche peut devenir aveugle, en particulier lorsqu'elle tente de rester dans son univers conceptuel. La position de ces mêmes chercheurs s'affirme nettement: « **comme Wallon, nous pensons plutôt que les découvertes les plus importantes se font aux frontières, c'est à dire à l'intersection de plusieurs disciplines et de plusieurs approches scientifiques** »<sup>54</sup>.

L'espace psycholinguistique repense les différentes orientations pédagogiques, en se centrant sur une direction particulière : langue orale, langue écrite, son et sens. En conséquence, plusieurs courants cohabitent :

· La dimension interactive et dialectique

· L'orientation graphique

· La direction métalinguistique

---

<sup>53</sup> CHAUVEAU Gérard, REMOND Martine, ROGOVAS-CHAUVEAU Eliane, in *L'enfant apprenti lecteur*, ouvrage collectif, Edition I.N.R.P L'Harmattan, Paris, 1993, 220 p, page 18.

<sup>54</sup> CHAUVEAU Gérard, REMOND Martine, ROGOVAS-CHAUVEAU Eliane, in *L'enfant apprenti lecteur*, Op. Cit., page 19.

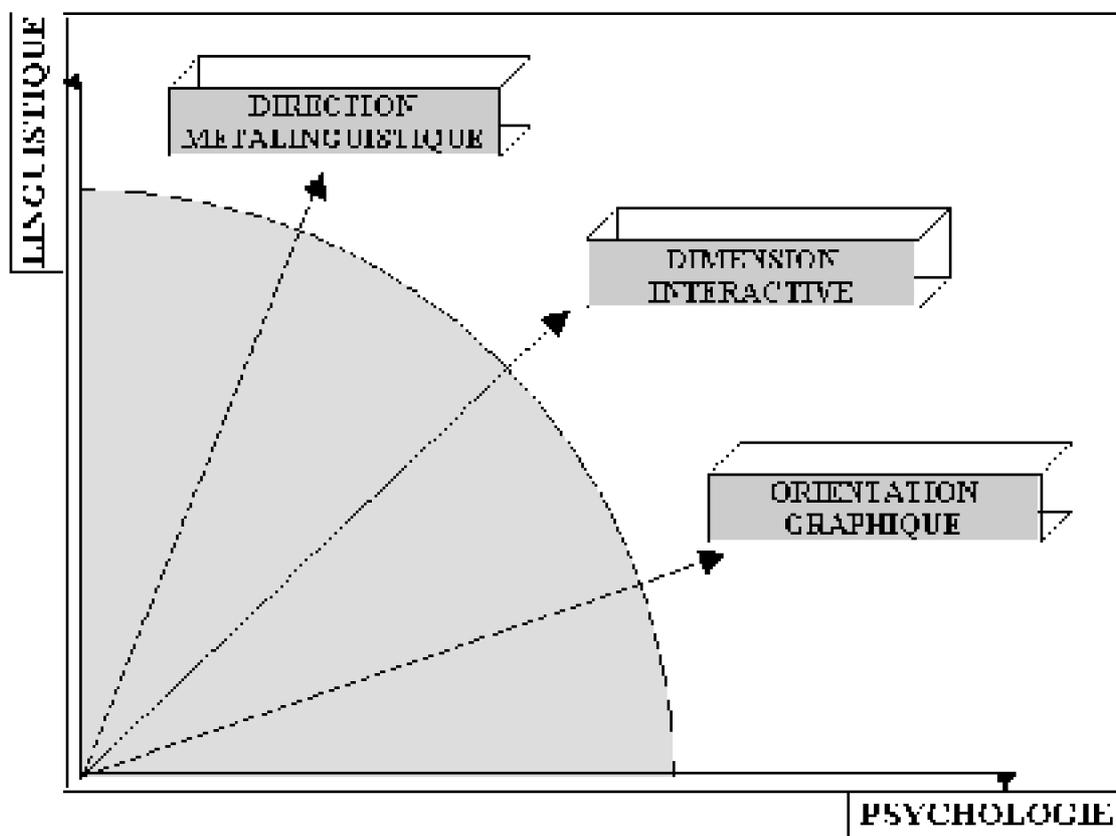


Figure n°26 Représentation de l'espace psycholinguistique

Revenons globalement sur chaque courant, avant d'entrer dans une étude plus approfondie :

1. la dimension interactive de l'apprentissage de la lecture exploite les deux directions si souvent opposées, celle du code et celle du sens. Cette dimension n'innove pas véritablement si l'on considère qu'elle utilise des positions sur l'apprentissage largement évoquées dans le passé. Néanmoins, et c'est un point capital, sa manière d'envisager les étapes du développement du « lire-écrire » apparaît tout à fait éclairante.
2. L'articulation entre la découverte de la langue écrite et celle de la langue orale est souvent un terrain privilégié dans l'apprentissage. Une seconde dimension psycholinguistique milite pour un travail directement centré sur l'écriture sans nécessairement passer par la lecture. Cette direction s'appuie sur l'acte d'écrire,

comme d'autres sur l'acte de lire, avec toute sa symbolique de sens. L'association d'une trace écrite et d'un signifié, la connaissance de l'alphabet comme signes graphiques de l'écriture sont des axes exploités.

3.

Le troisième courant est à l'opposé du précédent. La médiation phonologique est mise en avant. Des concepts dénommés « compétences métalinguistiques » sont avancés et montrent qu'une maîtrise de la langue orale s'avère absolument indispensable à la réussite du « lire-écrire ».

## 0112. L'approche interactive

---

Deux conceptions du « lire-écrire » en matière d'apprentissage ont depuis longtemps été formulées, soit dans une logique de découverte des mécanismes, soit dans une perspective de prise en compte du sens. Au fond, si l'une comme l'autre souhaitent atteindre la compréhension d'un écrit, les moyens pour y parvenir sont souvent divergents. L'approche interactive revient sur ces deux voies, graphophonétique et idéo-visuelle, en affirmant qu'elles sont, toutes les deux, utiles au débutant lecteur. Mais que signifie exactement cette notion d'utilité?

Les deux voies se sont accomplies, jusqu'à présent, en quasi autarcie dans la mesure où le débat, fortement connoté d'idéologie, a abouti à une rigidité des positions, presque d'une certaine façon à un radicalisme pédagogique. Un second élément explique, en partie, la faiblesse des échanges entre ces deux voies: il renvoie au caractère dialectique de l'apprentissage de la langue. Il convient d'entendre dans ce terme de *dialectique* la difficulté à mettre en oeuvre simultanément des éléments qui, dans la situation de découverte, se contredisent. Gérard Chauveau apporte la précision suivante: « ***il y a dialectique quand la solution exige des synthèses et la construction d'interdépendances entre les procédés conçus au départ comme opposés, soit simplement comme étrangers l'un par rapport à l'autre. L'acte de lire exige des synthèses entre des opérations de sens contraire*** »<sup>55</sup>.

Tentons tout d'abord une représentation du parcours pédagogique proposé par chacune des deux voies habituellement reconnues :

---

<sup>55</sup> CHAUVEAU Gérard, ROGOVAS-CHAUVEAU Eliane, *Les chemins de la lecture*, Editions Magnard, Collection « Les guides Magnard », Tournai, 1994, 120 p, page 44.

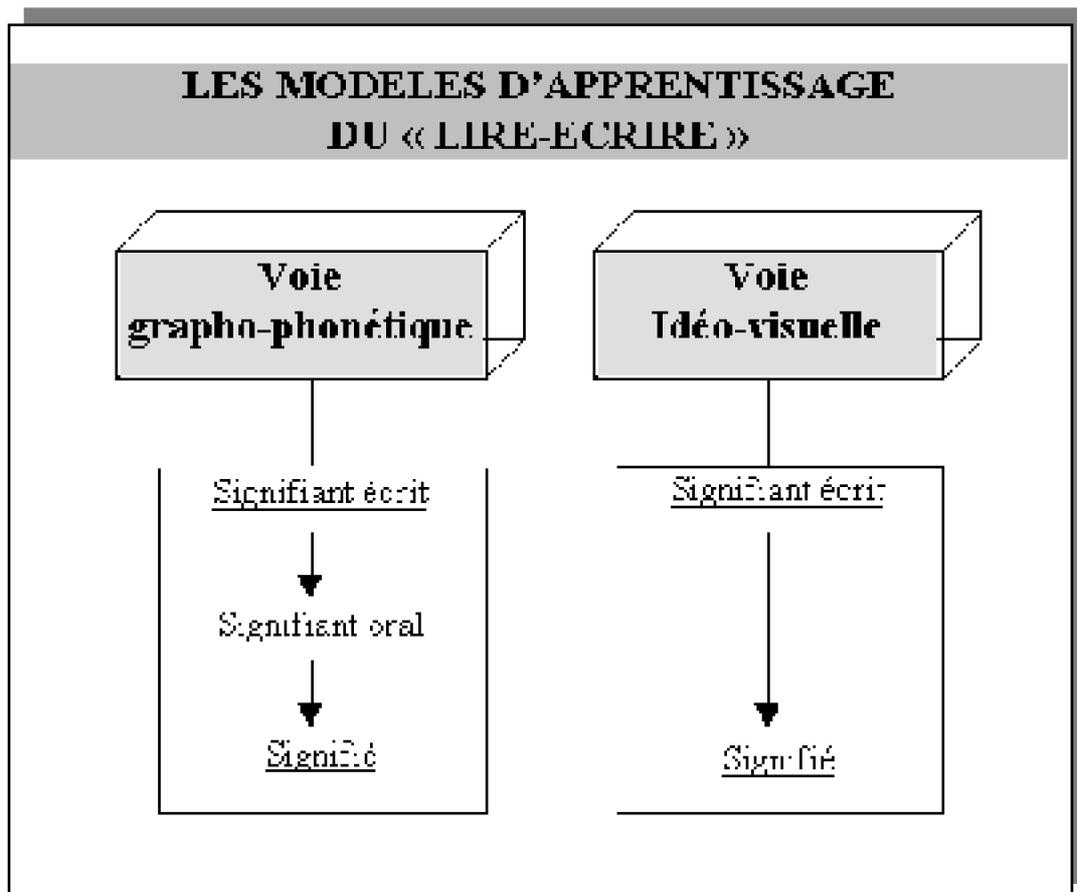


Figure n°27 Les deux grandes voies de découverte du « lire-écrire »

Les deux démarches classiques, graphophonétique et idéo-visuelle, ont évité cet obstacle de la dialectique en choisissant, délibérément et probablement à tort, un unique versant méthodologique. Plutôt que de séparer ces éléments antagonistes qui se manifestent lors de la découverte de la langue, l'approche interactive non seulement les accepte mais les inclut dans son dispositif d'apprentissage. Analysant l'approche interactive et dialectique, Jean Pierre Gaté pointe également cette même association : « **le code comme outil au service de l'acte lexique et le sens comme visée de l'acte sont interdépendants et autant nécessaires l'un que l'autre** »<sup>56</sup>. Sur ce plan, cette approche croit inévitable la difficulté de l'élève, confronté à la mise en action de procédures de lecture, souvent en opposition. Tout le problème pour l'enseignant se conçoit, alors, comme une capacité à gérer ce passage délicat. Avec un objectif d'accompagnement, il lui revient de proposer deux parcours possibles de telle sorte que l'élève puisse opter pour l'un ou pour l'autre. La démarche de l'approche interactive est, à ce niveau, très singulière car on ne cherche pas, chez l'enfant, l'adhésion à un comportement type de lecteur. L'abandon d'un modèle unique d'apprentissage s'affirme nettement. La fourniture à l'élève de moyens divergents d'accès au « lire-écrire » constitue la stratégie déployée. De ce point de vue, l'approche interactive et dialectique se

<sup>56</sup> GATE Jean Pierre, *Eduquer au sens de l'écrit*, Op. Cit., page 34.

situé bien en phase avec notre problématique, sensible à une forte implication de l'enfant. Ce qui déçoit toutefois concerne l'absence de questionnement réel autour du mode d'élaboration de la langue. L'apprenant est laissé à sa propre construction, comme si la seule présentation de plusieurs chemins garantissait automatiquement la réussite.

La démarcation entre cette nouvelle approche et les anciennes s'accroît dans la manière singulière de concevoir l'apprentissage. Si beaucoup d'auteurs croient en une découverte linéaire et progressive, les « interactifs » traitent cette idée de développement avec une certaine distance. D'après eux, les avancées de l'enfant ne rendent pas compte d'une continuité aussi rassurante. L'acte de lire est trop complexe pour que les acquis des élèves ne soient pas enchevêtrés dans un ensemble difficile à cerner. Cette prise de position ne manque pas d'originalité car, à propos du « lire-écrire », les modèles développementaux constituent souvent une référence.

Cet auteur n'est pas le seul à mettre en avant l'idée de développement car Emilia Ferreiro, proche de la théorie de Piaget, propose quatre étapes pour accéder à la langue: pré-syllabique, syllabique, alphabétique et orthographique. Uta Frith, suivant la même démarche, découpe la découverte de l'écrit en trois stades successifs qu'elle appelle logographique, alphabétique et orthographique. Jacques Fijalkow décrit, toujours selon cette même idée de développement, quatre niveaux de maîtrise pour un élève entrant dans l'écrit: figuratif, visuel, oral et orthographique. Peter Bryant écrit sans hésitation à ce sujet: « **la lecture se développe dans le sens où les enfants passent par une série d'étapes bien définies dans leur cheminement vers l'acquisition de la lecture et de l'écriture** »<sup>57</sup>.

---

<sup>57</sup> BRYANT Peter, *Rapports entre les premières expériences de l'enfant et l'apprentissage de la lecture*, in *Les entretiens Nathan*, Actes 2, sous la direction d'Alain Bentolila, Edition Nathan, 1992, 255 p, page 21.

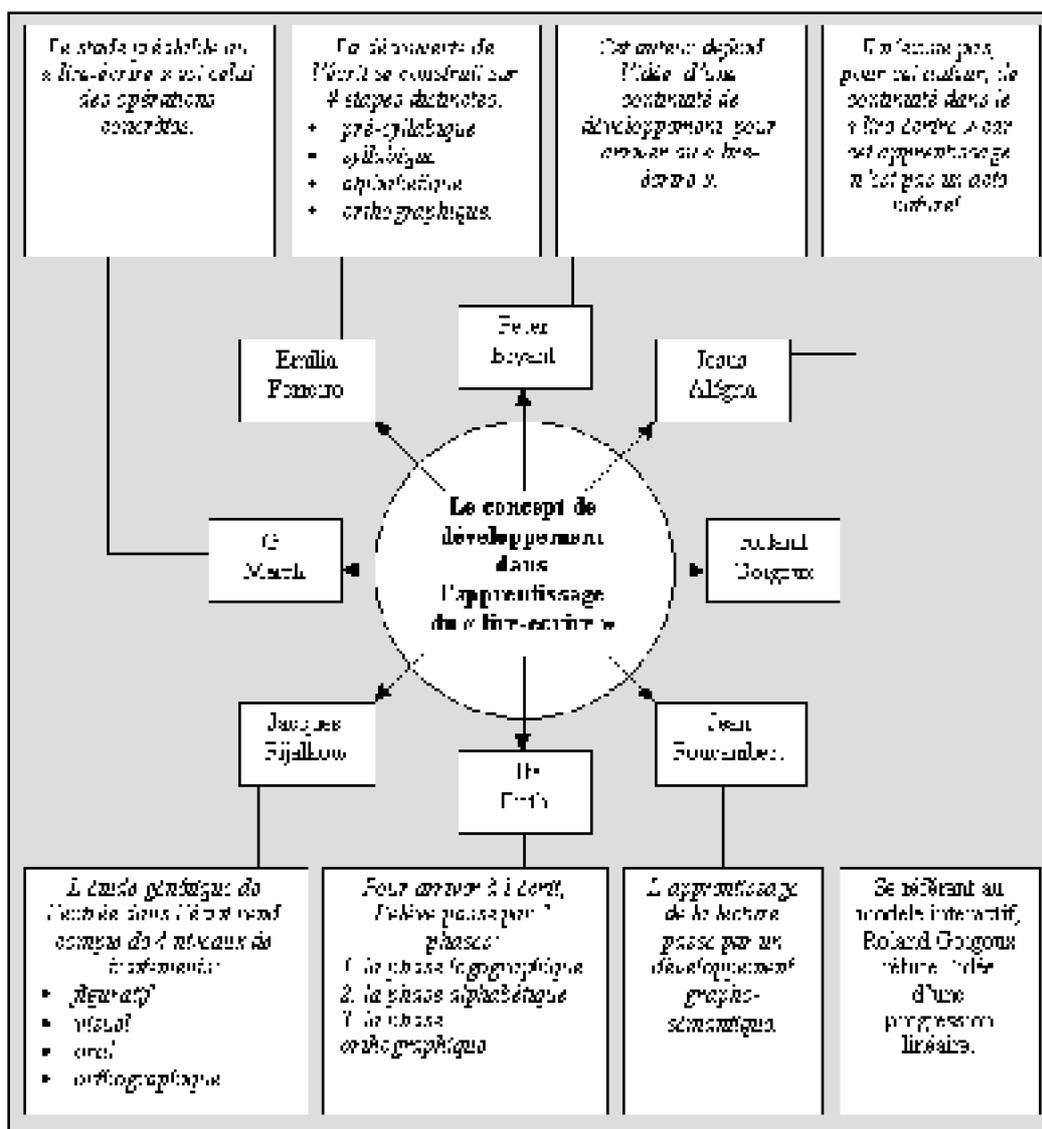


Figure 28 Inventaire des positions en matière de développement du « lire-écrire »

Cet inventaire laisse penser que l'unanimité règne et, qu'en fin de compte, les partisans de l'approche interactive seraient véritablement isolés. S'il est exact que la majorité des positions s'appuie largement sur une description « étapistes » de l'apprentissage du « lire-écrire », un chercheur comme Jésus Alégria conteste, avec son équipe, cette présentation: « **il nous semble essentiel d'émettre quelques réserves à propos de la notion de stade** »<sup>58</sup>.

Au fond, si la notion de développement n'est pas contestable en soi, tout dépend en réalité de l'utilisation qui en est faite: faut-il croire que la découverte du « lire-écrire » réponde à une logique cumulative d'acquisitions avec des paliers successifs ou bien alors, le développement s'accomode-t-il, en réalité, de multiples trajectoires associées. D'un côté, la présentation en stades offre une simplicité éclairante et probablement

<sup>58</sup> ALEGRIA Jesus, LEYBAERT Jacqueline, MOUSTY Philippe, chapitre 8 *Acquisition de la lecture et troubles associés*, p 105-126, in *Evaluer les troubles de la lecture*, Editions DeBoeck Université, Bruxelles, 1994, 272 p, page 112

quelque peu naïve mais, par ailleurs, la complexité de l'analyse renvoyant à une grande variété de relations peut entraîner vers une difficulté de compréhension. Roland Goigoux, défenseur de l'approche interactive, soutient aussi la rupture avec les modèles développementaux classiques qui n'utilisent que la voie grapho-phonétique ou la voie idéo-visuelle. Il donne une précision sur l'appréciation du « lire-écrire » : « **A l'opposé de cette conception linéaire, nous formulons l'hypothèse d'une simultanéité et d'une complémentarité de développement de ces deux voies** »<sup>59</sup>. L'utilité des voies classiques par rapport au « lire-écrire » réside donc dans leur complémentarité, dans leur association, en fait dans leur interactivité.

En écho à l'évocation des deux voies habituelles de découverte, l'approche interactive précise les deux traitements distincts de l'écrit, jusqu'à présent considérés comme inconciliables :

1.  
le traitement grapho-phonique des mots qui s'apparente à l'exercice habituel de décodage. Le modèle ascendant (bottom up) des méthodes traditionnelles n'est, en conséquence, pas à rejeter car « la méconnaissance des règles de correspondance oral-écrit (code) et des conduites grapho-phoniques (codage) constitue un obstacle énorme à la construction du savoir-lire »<sup>60</sup>.

2.  
le traitement sémantique et conceptuel du texte qui renvoie à la recherche de sens. « Les enfants deviennent vraiment lecteurs quand ils cessent de se focaliser sur les seules marques écrites pour questionner le contenu du texte »<sup>61</sup>. C'est alors le modèle descendant (top down) des méthodes préconisées par Smith, Goodman et Foucambert qui est retenu car la démarche idéo-visuelle présente des finalités attrayantes à propos du sens.

Cette démarche, à deux niveaux, fait dire à Gérard Chauveau d'une part qu'il existe « un double pilotage de l'activité de lecture » et que, d'autre part, l'enfant apprenti-lecteur est à la fois « **chercheur de code et chercheur de sens** ». L'attrait de l'approche interactive est indéniable. Le premier intérêt concerne la rencontre du code et du sens. Guy Robillard abonde en cette position : « **les maîtres qui obtiennent les meilleurs résultats sont ceux qui abordent parallèlement l'apprentissage du code et la compréhension du texte** »<sup>62</sup>. L'autre intérêt s'affiche dans le regard qu'elle porte sur l'évolution du « lire-écrire ». La découverte, détachée d'une progression unimodale, a de quoi convaincre les praticiens. La découverte paraît effectivement souvent le jeu de multiples regards sur l'écrit et la réussite du « lire-écrire » est peut-être liée à leur gestion.

<sup>59</sup> GOIGOUX Roland, Une étude de l'apprentissage initial de la lecture en cycle 2. Premiers résultats, in Les Entretiens Nathan, Acte 2, Edition Nathan, Paris, 1992, 255 pages pp.

<sup>60</sup> Pour autant, quelques chercheurs s'élèvent contre cette approche de l'interactivité. Jean Foucambert exprime ses réserves: tout d'abord, il critique l'opposition qui est avancée sur CHAUVEAU Gérard, ROGOVAS-CHAUVEAU Eliane, *Les chemins de la lecture*, Op. Cit., page 48.

<sup>61</sup> CHAUVEAU Gérard, ROGOVAS-CHAUVEAU Eliane, *Les chemins de la lecture*, Op. Cit., page 48.

<sup>62</sup> ROBILLART Guy, *L'apprentissage de la lecture au cycle des apprentissages fondamentaux*, pp 139-153, Observatoire National de la lecture, Ministère de l'Education Nationale, 1996, 215 p, page 153.

les orientations grapho-phonétique et idéo-visuelle. « **Cette opposition stricte est un piège car les deux modèles ne sont pas symétriques** »<sup>63</sup>. Cet argument est recevable quant à la mise en oeuvre pédagogique de chaque orientation, largement adaptée par les enseignants, mais sur le fond, il existe bel et bien des positions qui s'apparentent à celles de la thèse et de l'antithèse. La seconde critique est une objection sur la nature interactive. Selon Jean Foucambert, la démarche interactive ressemble plutôt à une juxtaposition et non à une interaction. En effet, il ne voit pas clairement la mise en action simultanée du sens et du code mais, en fait, un maintien de la dimension grapho-phonétique: « **l'introduction du modèle interactif aura servi à légitimer d'abord les deux entrées pour finalement (mais peu importe ici) en privilégier une et donc revenir au modèle ascendant** »<sup>64</sup>. Celui qui a introduit la théorie de Smith et Goodman croit alors à une interaction de surface à tel point qu'il transforme le terme pour en retenir un autre. Il écrit alors: « **c'est pourquoi il est préférable, pour marquer la rupture avec cette dérive du modèle interactif, de parler du modèle interactionniste** »<sup>65</sup>. Accordons à ces critiques la sagesse d'avertir le praticien; il ne faut pas totalement évincer le risque d'un pseudo-changement où une présentation plus moderne cache en réalité un maintien des traditions.

Au terme de cette visite de l'approche interactive, nous observons une innovation notable dans la manière de gérer l'apprentissage, sans pour autant qu'apparaissent nettement des nouveautés dans l'apprentissage lui-même du « lire-écrire ». Pour reprendre une expression de l'approche interactive, les élèves de notre population sont chercheurs de sens mais ils ne sont guère chercheurs de code. Plus précisément, les défaillances en matière de code sont telles qu'elles constituent un handicap majeur pour la compréhension d'un document écrit et, plus encore, pour la création d'un texte personnel. Judicieusement, les partisans de l'interactivité du « lire-écrire » délivrent un message de pédagogie différenciée sur la démarche d'apprentissage. Mais, entre la voie grapho-phonétique et la voie idéo-visuelle, aucune connexion ne suggère la possibilité de maîtriser des va-et-vient entre son et sens. Gérard Chauveau s'explique : « **dans nos certaines d'observations, nous n'avons jamais vu d'enfants bons lecteurs qui lisaient soit par le code, soit par le sens** »<sup>66</sup>. C'est un fait incontestable qu'un bon lecteur maîtrise toutes les compétences de la lecture. Néanmoins que fait-on des élèves qui ne suivent pas ce parcours d'excellence ? Encore une fois, nous recherchons la possibilité de donner du sens au code afin de vérifier si la compréhension des mécanismes de lecture s'accompagne d'une facilitation de l'apprentissage du « lire-écrire ». L'approche interactive et dialectique ne résout pas notre problème. Nous reconnaissons pourtant, à travers l'appartenance théorique de la psycholinguistique, l'existence d'un rapprochement entre notre questionnement et un espace éventuel de

---

<sup>63</sup> FOUCAMBERT Jean, *Le maître, l'enfant et la lecture*, Op. Cit., page 127.

<sup>64</sup> FOUCAMBERT Jean, *Le maître, l'enfant et la lecture*, Op. Cit., page 128.

<sup>65</sup> FOUCAMBERT Jean, *Le maître, l'enfant et la lecture*, Op. Cit., page 129.

<sup>66</sup> CHAUVEAU Gérard, *Comment l'enfant devient lecteur*, Editions Retz, Paris, 1997, 192 p, page 113.

résolution.

## 0113. L'orientation graphique

---

Une première orientation psycholinguistique s'appuie sur une interactivité de la découverte du code et du sens. Différemment, l'orientation graphique mise sur la connaissance que l'enfant possède de la langue écrite, en situation de transcription. Cette compétence va être l'objet d'une exploration allant du plus petit geste d'écriture jusqu'à sa maîtrise complète. L'élément de base qui préside à cette orientation concerne, avant tout, la capacité de l'enfant à s'ouvrir sur ce monde de l'écrit. Dominique Fily, adepte de cette orientation graphique, s'explique : « **certains considèrent que la lecture doit être prioritaire par rapport à l'écriture. Nous pouvons nous demander si ce point de vue peut être admis comme une vérité infaillible ou si l'on ne doit pas plutôt se poser la question de la place et du rôle de l'écriture dans l'acquisition de la lecture, imaginant qu'elle puisse précéder la lecture** »<sup>67</sup>. Observons d'entrée que ce courant reprend la spécificité des faiblesses de notre population, centrée précisément sur ce passage à l'écrit. La différence réside dans le sens accordé à l'écrit : l'orientation graphique soulève, non pas une compréhension sur le code linguistique, mais une progression pédagogique s'originant dans l'action d'écriture.

Aujourd'hui, la découverte de la langue écrite se situe essentiellement au milieu du cycle 1, le plus souvent en fin de petite section. Précisons immédiatement que parler de langue écrite pour ce courant, c'est entrer dans l'exercice de transcription et non principalement de lecture. C'est essentiellement écrire à l'aide de signes graphiques tel objet familier ou son propre prénom. En classe maternelle, le contact initiatique avec l'écrit se déclenche, au moment où les enfants sont entraînés en particulier à reconnaître leur prénom. Ils l'écrivent en lettres majuscules d'imprimerie sur une feuille ou bien sur un carton afin, par exemple, de le placer au-dessus de leur portemanteau. Le plus souvent, avec ou sans l'aide d'un modèle, ils réalisent eux-mêmes l'écriture de leur prénom et comparent les différentes transcriptions : celui-ci a beaucoup de lettres, l'autre a plusieurs lettres identiques. Si l'écriture choisie est cursive, les lettres qui montent ou celles qui descendent sont identifiées, au même titre que les petites lettres.

Une remarque s'impose à propos de ce travail car il n'a pas toujours les mêmes objectifs et, par le fait même, il renvoie à des attentes différentes :

parfois, la transcription graphique est envisagée dans le but de reconnaître son prénom et uniquement cela. Cette perspective consacre une logique identitaire qui est mise en avant et non, directement, une entrée dans l'écrit. Si au demeurant, cette activité apparaît comme fort intéressante, elle ne peut pas être assimilée à un travail véritable sur la langue lorsqu'elle se limite à un exercice à dominante psychologique. Par ailleurs, l'élève mis dans cette situation développe souvent un comportement où sa tâche consiste à dessiner une forme plus qu'à transcrire des lettres.

---

<sup>67</sup> FILY Dominique, *Faut-il enseigner la lecture ?*, Syros, Paris, 1997, 158 p, page 83.

parfois, à partir de la transcription graphique du prénom, toute une série d'activités sont proposées aux élèves, mais alors sur la trace écrite elle-même. La nature de ce travail est, selon cette orientation, centrée par exemple sur la symbolique de l'écriture: le prénom, en tant que signifié, est mis en correspondance avec des signes graphiques. Ce type de travail répond à un souci d'aller dans le coeur de la langue. L'objectif ne se limite pas à la simple reproduction visuelle d'un modèle, il se définit avant tout comme une première introduction de la langue écrite, et dans certains cas, un début de conceptualisation.

Les partisans d'une orientation graphique, c'est-à-dire d'un accès privilégié à la langue écrite, se situent dans cette seconde dimension. L'enjeu consiste à sensibiliser l'enfant à l'écrit avec sa spécificité graphique. Cette entrée se réalise très tôt dans la scolarisation, dès la première année d'école maternelle. Emilia Ferreiro, totalement acquise à cette idée, affirme: « **la meilleure façon de lutter contre l'échec scolaire en début de scolarité obligatoire est de donner des occasions d'apprentissage, le plus tôt possible, à tous les enfants** »<sup>68</sup>. A ce titre, le reproche le plus fréquent à l'égard de cette position se rapporte à la précocité abusive des apprentissages. Faut-il vraiment entrer dans le « scolaire » dès les classes maternelles? Cette interrogation, de plus en plus vive, occupe une place conflictuelle dans le discours des enseignants. Pour quelques uns d'entre eux, la maternelle n'est pas le moment opportun des apprentissages, plutôt réservés aux classes primaires. Jacqueline Massonnet évoque cette résistance : « **malgré de nombreux apprentissages « spontanés » de l'écrit qui sont et continuent d'être appréhendés par les enfants à l'école maternelle, l'apprentissage de la langue écrite n'est encore envisagé comme un apprentissage véritable pour bon nombre de parents (et par de nombreux enseignants aussi) qu'à partir de l'âge de six ans** »<sup>69</sup>. Les propos sur l'orientation graphique soulèvent une réflexion profonde autour de l'implantation de la langue. Dans la balance, les deux options présentes, à savoir la langue orale ou écrite, sont opposées pour finalement profiter à l'écrit. Sans bannir cette position, force est de constater qu'elle ne solutionne pas la situation des élèves ayant connu une entrée sur la langue orale, comme c'est le cas pour notre population, mais également pour une très grande majorité d'enfants. En ce sens, nous ne pouvons qu'émettre des réserves face à l'impasse sur la langue orale.

Le débat s'envenime, comme autant de résistances au changement, lorsqu'il est souligné qu'une norme psychologique fait que certains enfants sont plus ou moins prêts à la découverte de la langue écrite. En d'autres termes, le courant maturationniste, développant la notion de pré-requis, se manifeste comme pour faire barrage à cette conception nouvelle de la découverte de la langue axée sur l'écrit. André Inizan défend, en ce qui concerne l'accès à la lecture, l'idée que des conditions minimales sont à installer

<sup>68</sup> FERREIRO Emilia, *Remarques sur la précocité et les apprentissages précoces*, pp 119-134, in *Les entretiens Nathan*, Actes 4, sous la direction d'Alain Bentolila, Editions Nathan, 1994, 239 p, page 134.

<sup>69</sup> MASSONNET Jacqueline, JEANJEAN Marie-Françoise, *Premiers pas dans l'écrit à l'école maternelle*, pp 175-204, in *L'enfant apprenti lecteur*, Op. Cit., page 175.

avant d'entamer un véritable travail d'apprentissage. Dans un article intitulé « **apprendre à lire et s'y préparer à son heure et à son rythme** », André Inizan écrit sur les pré-requis: « **ils fondent et facilitent l'apprentissage** »<sup>70</sup>. Jean Marie Besse s'oppose à cette idée de pré-requis par lequel l'école travaille des capacités comme l'orientation gauche-droite, la perception ou le rythme en délaissant à tort le contexte de l'écrit: « **certains auteurs préconisent de faire patienter l'enfant jusqu'au moment où il aurait acquis certaines « maturités » présentées comme « préalables » à la rencontre avec l'écrit** »<sup>71</sup>. Ce même auteur formule une proposition: « **une partie de ces acquisitions ne peut-elle s'effectuer directement sur des supports écrits, dans des activités impliquant l'écrit, la communication, la représentation?** »<sup>72</sup>. Par ailleurs, Jean Marie Besse considère que l'enfant, dans notre société moderne qui privilégie le visuel, accumule à l'égard de l'écrit des conceptualisations que l'école n'a pas le droit d'ignorer: « **bien avant l'enseignement de la lecture, le jeune enfant commence à se former des représentations de la langue écrite, de ses fonctions et de sa structure** »<sup>73</sup>. Isabelle Le Guay répond à cette critique des pré-requis : « **certains pensent qu'il n'y a pas de « pré-requis » spécifiquement liés à l'apprentissage de la lecture. Pourtant force est de constater qu'un retard de lecture résulte très souvent d'un retard d'acquisition de certaines notions** »<sup>74</sup>.

En définitive, le courant psycholinguistique de l'écrit s'oppose donc à deux lieux communs. L'un concerne la maturité car elle est vue comme une inertie scolaire et l'autre renvoie à la précocité considérée en réalité comme l'expression cachée de la norme. L'évocation de la maturité n'est pas sans rappeler les observations des enseignants à l'égard de notre population, pour lesquelles rien d'opérationnel n'apparaissait. « **Il faut abandonner l'idée d'un commencement du travail cognitif concernant la langue écrite qui coïncide avec l'initiation scolaire à la langue écrite** »<sup>75</sup> écrit Emilia Ferreiro qui distingue fondamentalement « **le droit d'apprendre (à n'importe quel âge) tel ou tel contenu scolairement et socialement valorisé et l'obligation d'apprendre à un âge scolairement défini** »<sup>76</sup>. Il est clair que la position des psycholinguistes de l'écrit tente de

<sup>70</sup> INIZAN André, *Apprendre à lire et s'y préparer à son heure et à son rythme*, pp 43-50 dans « Les Cahiers de Beaumont », n°55, Janvier 1992, page 45.

<sup>71</sup> BESSE Jean Marie, *De l'écriture productive à la psychogenèse de la langue écrite*, pp 43-72, in *L'enfant apprenti lecteur*, sous la direction de Gérard Chauveau, Martine Rémond, Eliane Rogovas-Chauveau, Edition l'Harmattan, collection CRESAS n°10, 1993, 220 p, page 69.

<sup>72</sup> BESSE Jean Marie, *L'écrit, l'école et l'illettrisme*, Edition Magnard, collection Les guides Magnard, 1995, 118 p, page 103.

<sup>73</sup> BESSE Jean Marie, *L'enfant et la construction de la langue écrite*, Revue Française de Pédagogie, n°90, 1er trimestre 90, pp 17-22, page 17.

<sup>74</sup> Le GUAY Isabelle, *La préparation à l'apprentissage de la lecture : un préalable important*, pp 19-29, Observatoire National de la Lecture, Op. Cit., page 25.

<sup>75</sup> FERREIRO Emilia, *Remarques sur la précocité et les apprentissages précoces*, Op. Cit., page 122.

briser quelques habitudes bien ancrées dans le conservatisme éducatif pour, en finalité, introduire l'écrit dès le plus jeune âge. L'objectif revient à perfectionner, de plus en plus, le regard que l'enfant porte sur la langue écrite afin que son utilisation en soit de plus en plus élaborée. Jean Pierre Jaffré analyse nettement l'enjeu: « **dès qu'un enfant de 3 ou 4 ans se met à laisser des traces sur un support, à l'école maternelle ou chez lui, il est aux prises avec des données de l'écriture, qui se situent à des niveaux extrêmement divers** »<sup>77</sup>. De toute évidence, l'approche graphique souhaite introduire l'écrit, en tant que structure graphique, dès les classes maternelles.

Un des questionnements autour de cette branche psycholinguistique se rapporte à la priorité donnée à la transcription graphique. Elle apparaît sous la forme d'une disposition allant contre l'implantation de la lecture. Autrement dit, existe-t-il une prise de position qui irait jusqu'à privilégier l'écriture sur la lecture? Si, jusqu'à présent, la lecture supplante largement l'écriture dans les pratiques scolaires, il faut voir dans la défense de l'écrit un moyen de rééquilibrer la situation et une volonté d'arriver à une égalité approximative dans le temps de découverte entre la lecture et l'écriture. Jacques Fijalkow illustre cette option: « **la conception proposée ne consiste donc, ni à respecter la tradition en mettant l'accent sur la lecture, ni à l'inverser en mettant l'accent sur l'écriture, mais à définir un nouveau rapport entre lecture et écriture** »<sup>78</sup>.

Par rapport au champ du savoir proprement dit, la démarche préconise l'amélioration des représentations initiales (de l'enfant) vers une conceptualisation de plus en plus juste. En ce sens, les partisans de l'approche graphique élaborent une grille suivant un schéma en étapes. Cette démarche vise à comprendre les différents niveaux de représentation de l'écrit et donc de prendre nécessairement appui sur la connaissance de l'enfant. Par conséquent, son travail devient le guide, la seule vraie direction pédagogique vers où l'enseignant doit se diriger. Ce principe est lourd d'implications pratiques car il n'est plus question de s'en tenir à une démonstration magistrale. La clarté cognitive est, en fin de compte, la visée fondamentale de toute action d'apprentissage. Ce concept de « clarté cognitive »<sup>79</sup>, introduit par John Downing et Jacques Fijalkow, déplace le discours au cœur même du savoir de l'enfant, savoir qu'il convient d'appréhender, évaluer et perfectionner. Selon cette théorie de la clarté cognitive, « **apprendre à lire consiste essentiellement à découvrir les fonctions et les règles de codage de l'écriture** »<sup>80</sup> écrivent Gérard Chauveau et son équipe.

<sup>76</sup> FERREIRO Emilia, *Remarques sur la précocité et les apprentissages précoces*, Op. Cit., page 132.

<sup>77</sup> JAFFRE Jean Pierre, *Graphèmes et idéographie*, pp 93-102, in *Pour une théorie de la langue écrite*, Editions du C.N.R.S, Paris, 1990, 259 p, page 94.

<sup>78</sup> FIJALKOW Jacques, *Entrer dans l'écrit*, Op. Cit., page 58.

<sup>79</sup> DOWNING John, FIJALKOW Jacques, *Lire et raisonner*, Edition Privat, Toulouse, 1984, Edition de 1990, 223 p, page 60.

<sup>80</sup> CHAUVEAU Gérard, REMOND Martine, ROGOVAS-CHAUVEAU Eliane, *L'enfant apprenti lecteur*, Op.Cit., page 15.

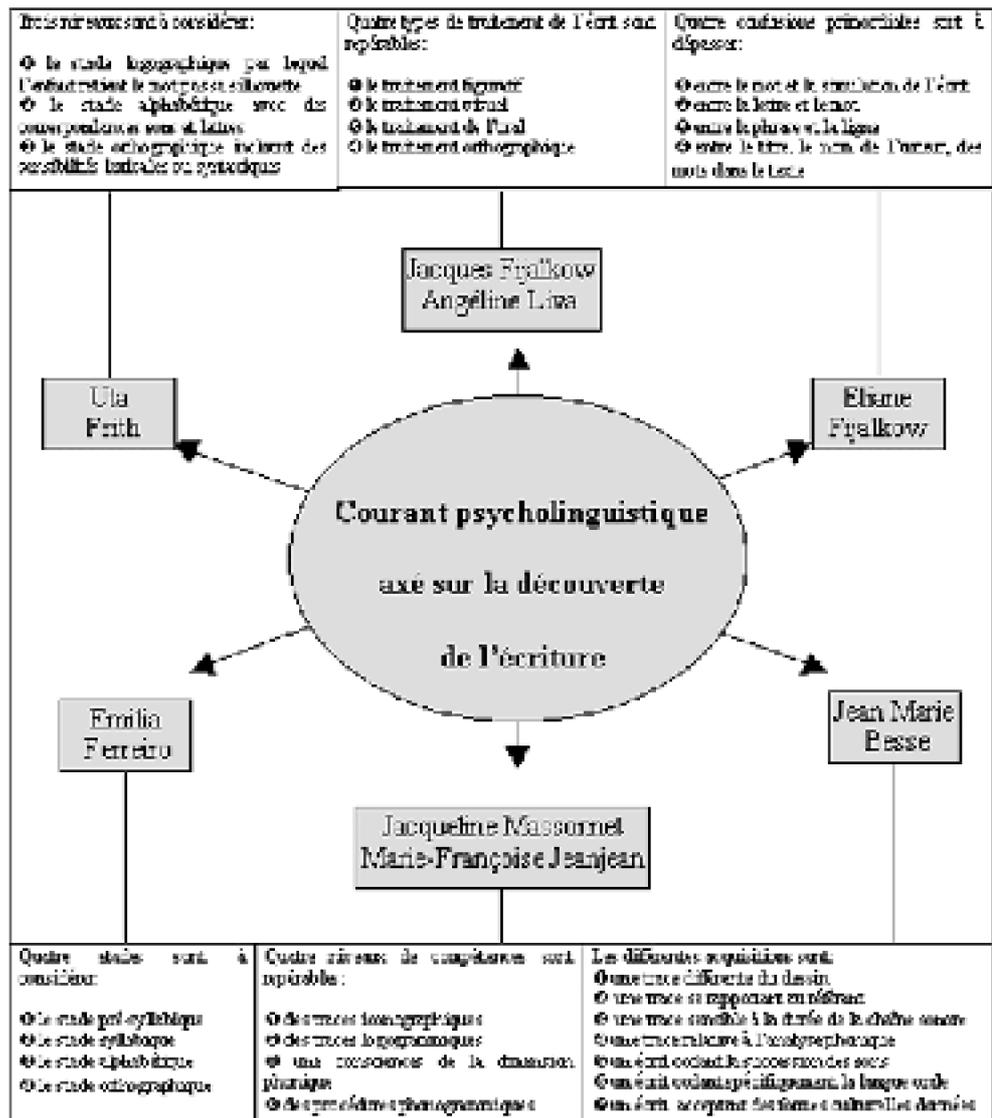


Figure n°29 Evaluations du niveau de conceptualisation de la langue écrite selon l'orientation graphique

Cette définition soulève néanmoins une réserve dans la mesure où elle limite la clarté cognitive à l'activité de lecture alors que ses précurseurs évoluent dans une psychogenèse de l'écrit, c'est-à-dire dans une description des différentes conceptualisations de la production écrite. Le concept de clarté cognitive s'applique parfaitement à notre population, perturbée lors du passage à l'écrit. A l'instar de l'orientation graphique, les élèves de notre recherche connaissent effectivement, pour le code, une difficulté de compréhension. L'obstacle se situe par contre sur le passage d'un langage au code écrit et, non pas, dans une construction de plus en plus élaborée de l'écrit. Les principes que développe cette orientation correspondent à notre population, hormis que le problème ne se pose pas sur la langue écrite mais sur le flux allant de la langue orale à la langue écrite. Il reste à cette enquête psycholinguistique une troisième piste, celle de la direction métalinguistique. Nous nous proposons, dès à présent, de l'étudier comme source de résolution.

## 0114. L'orientation métalinguistique

---

Le champ psycholinguistique constitue le territoire d'investigation de notre problématique. La double centration sur l'apprenant et sur sa conceptualisation de la langue pose bien le contexte des difficultés rencontrées par notre population. Avec cet espace théorique, le questionnement abandonne le seul terrain de l'enseignement pour s'installer au coeur de l'apprentissage mené par l'élève. Dans l'approche interactive et dialectique, premier maillon psycholinguistique, la conjonction du son et du sens introduit un enjeu de pertinence au code linguistique. L'apprentissage ne se contente plus de la simple acquisition de notions, comme par exemple les différentes façons d'écrire un son ; il ne s'agit plus désormais de mémoriser des variables en grande quantité. La découverte vise une maîtrise instrumentale avec une optique de compréhension et d'intelligibilité. Toutefois, ce courant n'aborde pas les connexions possibles entre les deux pôles du son et du sens comme si ces deux éléments étaient irrémédiablement étrangers l'un par rapport à l'autre. Dans l'approche graphique, autre piste psycholinguistique, la langue écrite occupe une place cruciale, au sens où sa construction relève de l'exploration de l'élève. Cette branche s'attelle aussi à la compréhension instrumentale de la langue mais seulement par le biais de l'acte graphique.

Si ces deux courants psycholinguistiques offrent un éclairage positif au regard de notre problématique, ils soulèvent toutefois quelques limites. Nous reprenons ici, dans le schéma suivant, quelques griefs en direction de ces deux courants psycholinguistiques pour souligner que le déplacement « langue orale  $\longleftrightarrow$  langue écrite » est resté sans réponse.

*Figure n°30 Eléments critiques sur deux courants psycholinguistiques*

Courants psycholinguistiques	Eléments positifs	Eléments négatifs
<b>Approche interactive et dialectique</b>	+ La prise en compte du <u>son et du sens</u> place l'apprenant dans une double problématique : chercheur de code et chercheur de sens. + La <u>rupture avec un développement</u> linéaire de la découverte permet d'envisager une singularité de l'apprentissage.	- Rien n'est avancé pour remédier aux carences affectant le code. En particulier, une grande accumulation de connaissances, mémorisées sans compréhension, reste sans réponse pédagogique. - Aucune connexion entre les dimensions de son et de sens n'est appréhendée comme si le code ne pouvait se découvrir dans une construction de sens.
<b>Approche graphique</b>	+ L'introduction du concept de <u>clarté cognitive</u> introduit la nécessité d'une compréhension de fonctionnement. + Une <u>grille analyse</u> la construction progressive de la langue écrite chez l'enfant.	- Cette approche mise totalement sur une élaboration scripturale de la langue et ne se réfère pas à la langue orale. - Elle n'explique pas les faiblesses qui apparaissent à l'écrit en dépit d'un langage satisfaisant.

L'insuffisance des deux premiers courants psycholinguistiques invite à étudier l'approche métalinguistique. Cette nouvelle orientation soulève un contenu a priori plus proche de notre recherche. La dénomination « métalinguistique » intègre explicitement la langue et offre, en ce sens, l'hypothèse d'une possible résolution face aux difficultés de code. Nous étudions seulement maintenant cette approche pour avoir confronté notre problématique aux autres courants, sans obtenir de réponses pertinentes mais avec le bénéfice d'éclairages satisfaisants. Cette partie aborde cette ultime piste selon trois entrées: la première partie éclaire la référence conceptuelle, la seconde inventorie les composantes de la conscience métalinguistique et le dernier en aborde un élément particulier.

#### 4.1. Notre langage comme lieu d'apprentissage

Deux termes sont associés pour qualifier ce courant: *linguistique* et *méta*. Si de ces deux mots, le premier témoigne véritablement d'une claire référence théorique, le second dévoile, quant à lui, une dimension plus obscure.

En fait, la fonction *méta* renvoie à une construction ou une élaboration nouvelle entreprise par le sujet lui-même et cela de manière délibérée. Le savoir linguistique n'est plus seulement amélioré sous l'influence de l'enseignant ou d'un support quelconque, il s'élabore de l'intérieur grâce à une réflexion personnelle menée par l'apprenant. La spécificité de ce courant métalinguistique se dévoile, dans ces conditions, sur la «

**capacité du sujet à réfléchir intentionnellement et consciemment sur le langage** »<sup>81</sup>. On comprend à la lecture de cette définition, ouverte à la conjugaison du sujet et de la langue, la filiation explicite entre la métalinguistique et le champ psycholinguistique. Sur la capacité métalinguistique, Gérard Chauveau précise : « **c'est l'aptitude à réfléchir sur les aspects formels et fonctionnels de la langue et l'aptitude à manipuler délibérément certains traits de la langue ou du discours : syntaxe, phonologie, structure, cohérence...** »<sup>82</sup>.

Parce qu'il existe, de la part de l'élève, un retour sur soi à propos de l'utilisation du langage, cette mise à distance de son propre fonctionnement aboutit à une prise de conscience progressive du concept de langue. Margarida Alves Martins précise à cet égard que « **le fait de produire ou de recevoir des discours oraux ne signifie pas - et n'implique pas nécessairement - qu'il y ait pensée sur le langage; l'usage du langage est une chose différente de la conscience réflexive sur celui-ci** »<sup>83</sup>. C'est la raison pour laquelle on évoque la *conscience métalinguistique* comme pour insister sur l'idée d'une élucidation maîtrisée par l'apprenant. John Downing rapporte que Mattingly fut l'un des premiers, en 1972, à se servir du concept de conscience linguistique: « **un enfant ayant une conscience linguistique bien développée devrait parvenir plus aisément à la clarté cognitive dans sa compréhension des concepts spécifiques et fonctionnels qui interviennent dans l'enseignement de la lecture** »<sup>84</sup>. Cela signifie que la dimension métalinguistique s'intéresse à la capacité, pour un enfant, à sérier les connaissances de son langage à travers d'une part, les éléments qui le composent et d'autre part, l'utilisation qu'il en fait.

« **Est métalinguistique l'activité réflexive du sujet sur les objets langagiers, leur nature, leur fonction et leur manipulation: le sujet traite le langage comme un objet de pensée en mettant en oeuvre des processus cognitifs de gestion consciente, de réflexion et d'auto-contrôle intentionnel** »<sup>85</sup>. Cette définition témoigne de la dimension d'auto-construction de son propre langage, suggérée par l'approche métalinguistique, mais aussi de cette possibilité d'analyser le langage comme élément de connaissance.

---

<sup>81</sup> DEMONT Elisabeth et GOMBERT Jean Emile, pp 11-22, in *Eduquer et Former*, Décembre 1995, n°3-4, page 11.

<sup>82</sup> CHAUVEAU Gérard, *Comment l'enfant devient lecteur*, Retz, Paris, 1997, 192 p, page 119.

<sup>83</sup> ALVES MARTINS Margarida, *Conceptualisations enfantines sur la langue écrite, conscience phonémique et apprentissage de la lecture*, pp 73-82, in *L'enfant apprenti lecteur*, sous la direction de Gérard Chauveau, Martine Rémond et Eliane Rogovas-Chauveau, Op. Cit, page 74.

<sup>84</sup> DOWNING John, FIJALKOW Jacques, *Lire et raisonner*, Op. Cit, page 40.

<sup>85</sup> DEMONT E., GAUX C., FAUCHER C., GAUTHEROT S., GOMBERT J.E., *Développement métalinguistique et acquisition de la lecture*, page 182 in « *Illettrisme* » en questions, sous la direction de J.M.Besse, M.M de Gaulmyn, D. Ginet et B. Lahire, Editions Presses Universitaires de Lyon.

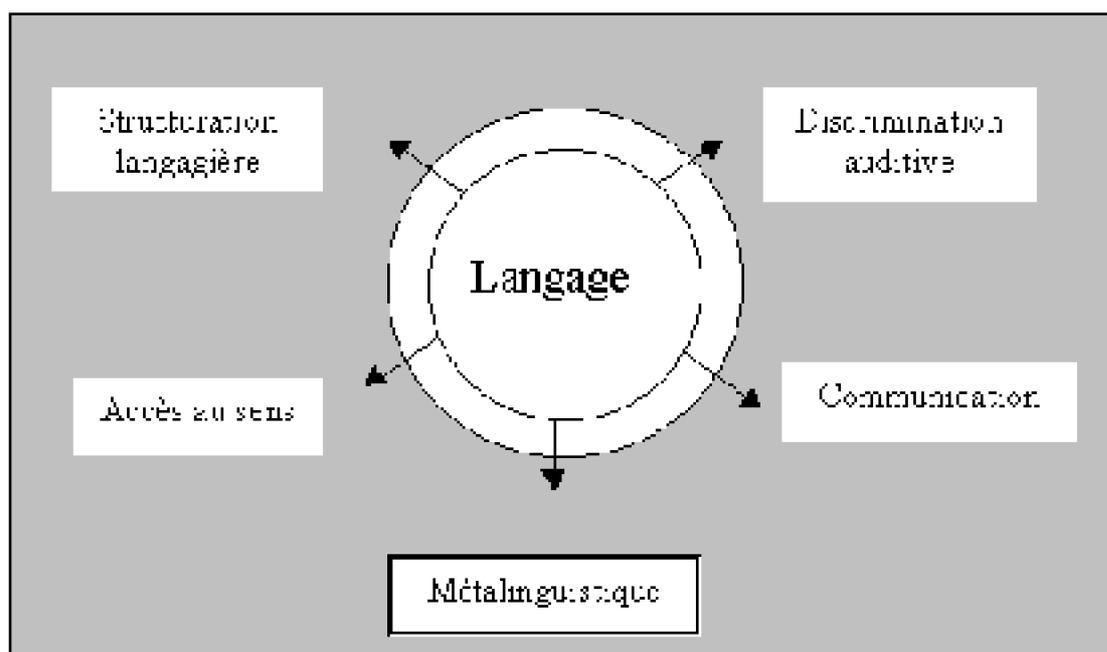


Figure n°31 La piste métalinguistique parmi d'autres

#### 0114.2. Métalinguistique et métacognition

Deux aspects sont considérés dans une orientation métalinguistique: l'un procédural renvoie à l'effet de contrôle sur l'utilisation du langage et l'autre descriptif s'applique à la conceptualisation du langage. Ce dernier aspect n'est pas sans évoquer les positions développées par Britt Mari Barth<sup>86</sup> sur l'accès au savoir. A l'opposé d'un enseignement magistral, cet auteur préconise une pratique pédagogique qui laisse à l'élève une part importante de découverte, par élaborations successives de concepts. Ainsi l'objet du savoir est appréhendé progressivement en fonction de la capacité que possède l'élève à réactualiser telle ou telle de ses connaissances. De manière similaire, l'approche métalinguistique invite l'apprenant à analyser le langage afin de saisir son utilisation, d'énoncer des concepts de plus en plus précis pour, au bout du compte, le perfectionner. Appliqué au « lire-écrire », conceptualiser revient à nommer les différents éléments de la langue, aussi bien de la langue orale que de la langue écrite. C'est réellement pouvoir repérer, identifier et définir sans ambiguïté un phonème ou une lettre ou encore une phrase et maîtriser les relations entre ces concepts. Sur ce point, la situation de notre population témoigne de défaillances directement centrées sur le fonctionnement linguistique. La langue pose de grandes difficultés, non pas dans sa fonction de transmetteur d'idées, mais en tant qu'instrument de transmission.

Gérard Chauveau et Eliane Rogovas-Chauveau optent aussi pour une pédagogie conceptuelle en défendant l'idée qu'il ne suffit pas d'apprendre à lire et à écrire, mais qu'il convient aussi d'apprendre sur le « lire » et sur « l'écrire »: « ***l'enfant doit saisir comment fonctionne notre système écrit, ce qu'est l'activité de lecture et quelle est la manière d'apprendre à lire*** »<sup>87</sup>. Autrement dit, il est essentiel d'aller au-delà d'un

<sup>86</sup> BARTH Britt-Mari, *L'apprentissage de l'abstraction*, Editions Retz, Paris, 1987, 192 pages.

apprentissage qui s'apparente à de l'assimilation pour atteindre aussi une compréhension de la langue en tant qu'objet d'étude. Cette démarche « **aide l'apprenant à considérer l'écrit et la lecture comme des objets de réflexion et de recherche, à prendre du recul par rapport à son activité sur/avec l'écrit, à se regarder faire** »<sup>88</sup>. Cette direction convient parfaitement au questionnement de cette recherche, pour lequel la compréhension du fonctionnement de la langue occupe une place essentielle.

Si la découverte des concepts du langage entre dans une logique métalinguistique, l'observation même de son langage constitue un vecteur d'apprentissage. L'élève est invité à analyser, entre autres, sa manière d'exprimer des idées, sa capacité à énoncer correctement, sa compétence en matière d'expression et d'explicitation du sens. C'est le fonctionnement entier de son langage qui est objet d'enquête. En ce sens, la dimension métalinguistique reprend les caractéristiques de la métacognition que l'on peut associer à une forme d'auto-régulation en situation d'apprentissage. Jean Emile Gombert précise, à cet égard : « **l'activité métalinguistique ne renvoie pas au langage sur le langage mais à la cognition sur le langage et fait partie intégrante des activités métacognitives** »<sup>89</sup>.

En définitive, les caractéristiques de l'approche métalinguistique s'appuient sur deux axes:

les concepts de la langue. Ils vont permettre de nommer les éléments de langue et de les classer selon qu'ils appartiennent, par exemple, à la langue orale ou à la langue écrite.

les procédures de mise en oeuvre de son langage. Il s'agit pour l'élève de s'interroger sur un fonctionnement personnel. L'objectif revient à évaluer son langage : convenir d'une formulation élaborée, détecter des erreurs, pointer des insuffisances ou alors, éventuellement, constater des démarches simplistes.

### 4.3. Les composantes de l'approche métalinguistique

Par la formulation d'une définition, par l'explicitation des relations entre métalinguistique et métacognition, quelques grands principes sont ainsi présentés. Il convient dès à présent de clarifier quelques éléments concrets de cette approche.

#### a) la référence à la langue orale

Alors que l'approche graphique développée par des auteurs comme Jean Marie Besse,

<sup>87</sup> CHAUVEAU Gérard, ROGOVAS-CHAUVEAU Eliane, *les chemins de la lecture*, Op. Cit., page 110.

<sup>88</sup> CHAUVEAU Gérard, ROGOVAS-CHAUVEAU Eliane, *les chemins de la lecture*, Op. Cit., page 111.

<sup>89</sup> GOMBERT Jean Emile, *Le développement métalinguistique*, Editions Presses Universitaires de France, Collection Psychologie d'aujourd'hui, Paris, 1990, 295 p, page 20.

Jacques Fijalkow ou Emilia Ferreiro s'appuie sur une entrée précoce dans la langue écrite, une prédominance de la langue orale s'impose à propos du courant métalinguistique. Par la référence fréquente au langage, cette troisième orientation psycholinguistique table avant tout sur les capacités existant chez l'élève, sur un savoir déjà installé. En la matière, c'est bien la langue orale à travers le langage qui accumule les acquis les plus importants chez l'enfant et c'est sur ce terrain là qu'il existe, selon une perspective métalinguistique, un gisement à exploiter pour la découverte de la langue. Ainsi Liliane Sprenger-Charolles écrit à propos d'activités sur la maîtrise des phonèmes: « **ce sont les enfants les plus sensibles à ces aspects du langage oral qui apprennent le plus facilement à lire** »<sup>90</sup>. De la même façon, évoquant le développement métalinguistique, Elisabeth Demond et ses collègues affirment: « **les habiletés dans le langage oral jouent un rôle dans l'apprentissage de la lecture: un niveau suffisant d'habileté langagière à l'oral s'avère être un préalable nécessaire à l'abord de l'écrit** »<sup>91</sup>.

Dans le champ psycholinguistique, deux courants choisissent des options diamétralement opposées: l'approche graphique parie sur l'introduction de la langue écrite tandis que l'approche métalinguistique, différemment, exploite en priorité la langue orale. Contrairement aux habitudes, parce qu'elle présente l'écrit aux très jeunes enfants, l'approche graphique apparaît plus interventionniste et novatrice dans le contexte scolaire que l'approche métalinguistique. D'une certaine façon, l'approche interactive et dialectique échappe à cette contradiction grâce probablement à son positionnement plus consensuel où son et sens sont associés. Si les deux premiers courants psycholinguistiques se différencient par une référence singulière à une langue, ils s'entendent par contre pour établir différents stades d'évolution alors que, comme nous l'avons déjà écrit, l'approche interactive et dialectique ne se réfère pas à une progression linéaire établie selon de multiples étapes successives.

## **b) le concept de charge cognitive**

A la manière des tenants de l'approche graphique, les défenseurs de l'apprentissage métalinguistique mettent en avant l'intérêt de commencer cette découverte le plus tôt possible dans la scolarité. Cette précocité, bien qu'elle soit parfois rejetée par les enseignants, pourrait intervenir, selon eux, dès les classes maternelles. L'enjeu n'a rien à voir avec la volonté de faire des têtes bien pleines; il s'agit avant tout de préparer au mieux les élèves à la découverte du « lire-écrire », dans les meilleures conditions et avec le souci que le plus grand nombre, si ce n'est tous, puisse être à même de réussir. Cela signifie, lorsque l'on ne croit pas le tout petit capable d'entamer la découverte du « lire-écrire », que l'école n'anticipe pas suffisamment cette activité avant l'entrée en primaire.

<sup>90</sup> SPRENGER-CHAROLLES Liliane, *L'apprentissage de la lecture dans un système d'écriture alphabétique*, pp 38-47, in Les Cahiers de Beaumont, Avril 1991, n° 52 bis - 53, page 47.

<sup>91</sup> DEMONT E., GAUX C., FAUCHER C., GAUTHEROT S., GOMBERT J.E., *Développement métalinguistique et acquisition de la lecture*, in « *Illétrisme* » en questions, Op. Cit., page 181.

Nous observons en effet aujourd'hui, que ce soit sur la langue écrite ou sur la langue orale, un travail extrêmement mesuré de la part des élèves, au cours de la scolarité maternelle. En d'autres termes, la préparation au « lire-écrire » n'est pas pleinement mise en oeuvre alors que la découverte reste concentrée principalement sur la classe de C.P. En conséquence, quelques enfants ne supportent pas l'exigence qui ne manque pas de se manifester à l'occasion de leur passage en primaire. Outre la discipline et les contraintes qui se modifient et se font plus présentes, ce sont les exigences en matière de travail qui deviennent nettement plus élevées. L'accentuation des difficultés d'une classe à une autre est sans doute souhaitable afin de créer une certaine émulation chez les élèves, mais le passage entre la grande section et le cours préparatoire demeure en réalité infranchissable pour bon nombre d'élèves en raison de l'incapacité, de la part de l'institution, à reconnaître une continuité absolument indispensable.

Cet obstacle, pour lequel l'école est grandement responsable, montre combien la précocité des apprentissages reste encore éloignée de la réalité. Pourtant, il pourrait s'avérer judicieux de croire à l'opportunité d'équilibrer la charge cognitive lors de l'apprentissage du « lire-écrire ». Evoquer le concept de charge cognitive, c'est renvoyer à la complexité et à l'importance des efforts demandés au cours de l'initiation à la lecture: **« si l'installation des capacités métalinguistiques nécessaires à la manipulation de l'écrit est précocement faite à l'oral, elle n'est plus à faire lors de l'apprentissage de la lecture. La place prise en mémoire de travail par cette installation pourra être consacrée à d'autres composants de l'activité lecture. De plus, la probabilité qu'un apprenant se retrouve dans un état de surcharge cognitive qui mettrait en péril la possibilité d'apprendre s'en trouvera diminuée »**<sup>92</sup>.

#### 4.4. Les différents éléments métalinguistiques

L'approche métalinguistique oriente l'apprenti lecteur ou scripteur, non pas seulement vers une utilisation de la langue, mais aussi et surtout vers une analyse et une compréhension de cette langue. Il s'agit désormais de définir et d'organiser les étapes de la découverte en tenant compte des caractéristiques proprement linguistiques. A chaque fois, c'est bien cette capacité à porter un regard précis sur les propriétés de la langue qui sera attendue. Cinq niveaux sont pris en considération par Elisabeth Demond et Jean Emile Gombert<sup>93</sup> dans la revue « Eduquer et former » tandis que Jean Emile Gombert<sup>94</sup> dans son livre « le développement métalinguistique » relève six développements métalinguistiques. Nous nous proposons de les présenter en évitant toute présentation hiérarchique :

le niveau textuel. Il s'applique à la compréhension globale du texte oralisé et donc au

<sup>92</sup> GOMBERT Jean Emile, *Le rôle des capacités métaphonologiques dans l'apprentissage de la lecture*, pp 55-62, in *Les entretiens Nathan*, Actes 2, sous la direction d'Alain Bentolila, Editions Nathan, 1992, 252 p, page 58-59.

<sup>93</sup> DEMONT Elisabeth et GOMBERT Jean Emile, pp 11-22, in *Eduquer et Former*, Op. Cit., page 12.

<sup>94</sup> GOMBERT Jean Emile, *Le développement métalinguistique*, Op. Cit.

fait que l'élève puisse s'interroger sur sa propre capacité de compréhension. Plusieurs aspects sont soulevés par ce niveau: le contrôle de la cohérence et de la cohésion du texte, la maîtrise de sa structuration et le choix d'une stratégie qui facilite la compréhension.

le niveau pragmatique. Il s'appuie sur l'existence et l'influence du contexte sur le message oral. Dans la réalité, tout discours est inclus dans un environnement particulier qui joue en sa faveur ou en sa défaveur, selon le partenaire, le ton employé, le climat installé. Cette relation entre contexte et langage, lorsqu'elle est perçue et gérée par l'enfant mais également par l'adulte, peut permettre d'accéder à une meilleure compréhension. L'absence de la capacité métapragmatique est particulièrement sensible chez l'élève en difficulté scolaire: c'est l'élève qui, à l'écoute d'une question, répond seulement en fonction de

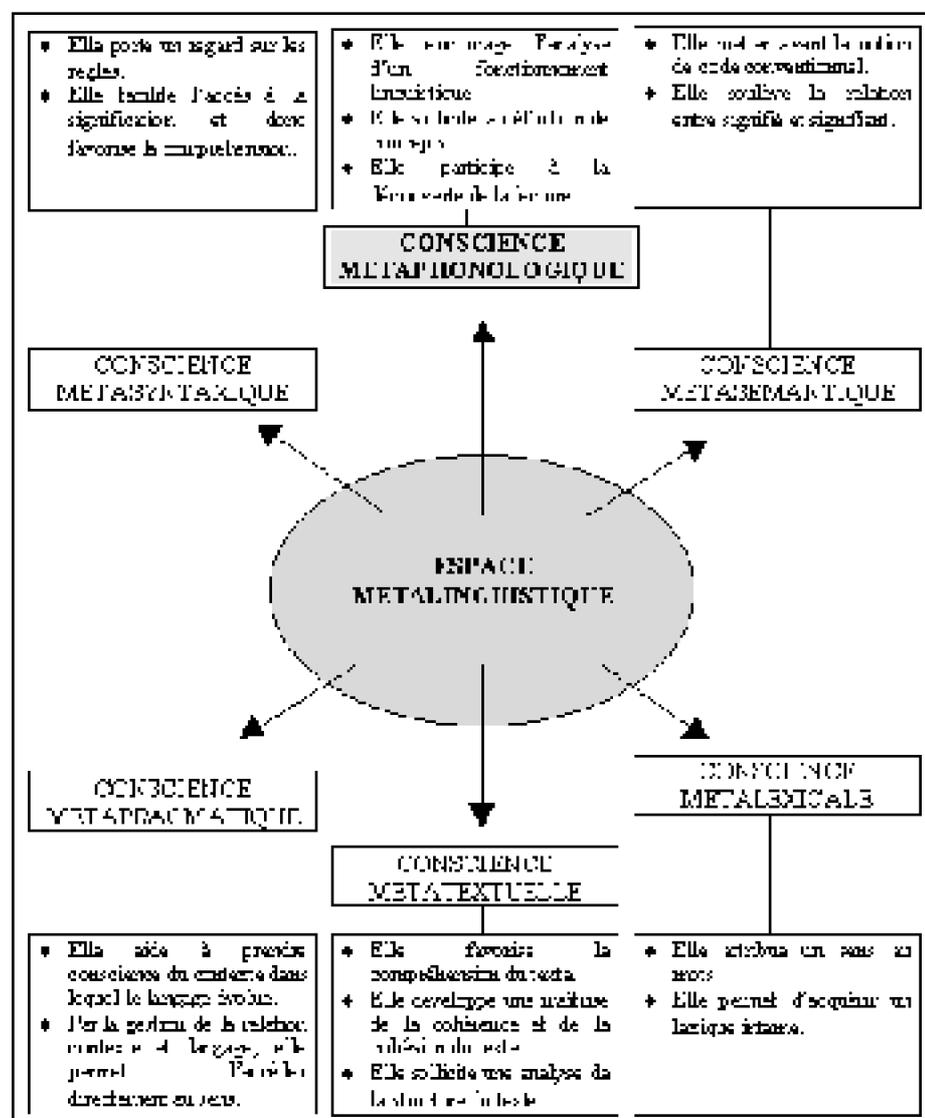


Figure n°26 Les différents éléments métalinguistiques

l'intonation de l'enseignant ou d'un indice relevé mais supposé à tort pertinent. Contexte et message sont alors étroitement associés et, pire encore, la suprématie du premier élément éjecte l'enfant de toute prise de sens. Lorsque ce comportement devient systématique, l'énergie n'est plus consacrée à comprendre mais à détecter des informations suggérées par l'environnement.

le niveau sémantique. Il développe, pour la langue, l'existence d'un code conventionnel. Les relations entre signifié et signifiant illustrent cette dimension. Piaget aborde aussi cette caractéristique en la nommant fonction symbolique. Un objet est représenté par une trace aussi bien sonore (langue orale) que graphique (langue écrite). L'intérêt pour l'enfant est par conséquent d'accéder à ce symbolisme et de rompre avec le lien perceptif entre l'objet et son référent. « **Grâce à cette capacité nous savons que « train » est un mot court bien que référant à un objet long** »<sup>95</sup>.

le niveau lexical. Il renvoie à l'idée que chaque mot est porteur de sens et que l'accumulation de mots avec signification participe à la constitution d'un lexique interne. Autrement dit, il ne s'agit pas seulement d'intégrer, plus ou moins, des mots au gré des expériences que vit l'enfant, sans jamais en comprendre l'intérêt. L'approche métalexicale s'appuie sur une intention délibérée, sur une action volontaire de mémorisation qui contribue à atteindre une maîtrise plus élaborée de la langue.

le niveau syntaxique. Il renferme toutes les règles de grammaire de la langue. Selon Elisabeth Demont, le fait qu'un élève n'ait pas conscience, au-delà du savoir pur, de l'existence de règles de grammaire peut entraîner des répercussions négatives sur son apprentissage de la lecture: « **l'étude de Tunmer, Nesdale et Wright (1987) apporte une preuve expérimentale de l'effet causal des difficultés au niveau de la maîtrise syntaxique sur le retard en lecture** ».<sup>96</sup>

le niveau phonologique. Il concerne le monde des sons et son implication dans notre langue. L'objectif visé pour l'apprenant correspond à la capacité « **d'identifier les composants phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon délibérée** »<sup>97</sup>. Ce niveau a été abordé dans plusieurs études et c'est, à en croire les propos de Laurence Rieben et Charles A. Perfetti, deux chercheurs américains qui en seraient les initiateurs: « **nous avons choisi de donner au chapitre de I. Liberman et D. Shankweiler la faveur d'introduire l'ouvrage, à la fois parce qu'il constitue une entrée en matière bien documentée mais aussi pour rendre hommage au rôle de pionniers que ces auteurs ont joué dans le domaine de l'étude de la conscience**

<sup>95</sup> DEMONT Elisabeth et GOMBERT Jean Emile, pp 11-22, in *Eduquer et Former*, Op. Cit., page 12.

<sup>96</sup> DEMONT Elisabeth, *Conscience phonologique, conscience syntaxique*, chapitre 12, pp 195-208, *1<sup>er</sup> Les troubles de la lecture* de Jacques Grégoire et Bernadette Puerari, Edition De Boeck Université, Bruxelles, 1994, 272 p, page 196.

<sup>97</sup> GOMBERT Jean Emile, *Le développement métalinguistique*, Op. Cit., page 29.

<sup>98</sup> RIEBEN Laurence, PERFETTI Charles A., *L'apprenti lecteur*, Editions Delachaux et Niestlé, page 16.

dimension métaphonologique: « **on entend par capacités métaphonologiques les différentes formes de sensibilités aux unités de segmentation non signifiantes de la langue orale: entre autres, les syllabes et les phonèmes** »<sup>99</sup>. Rebecca Treiman confirme cette disposition à travailler sur les syllabes et les phonèmes lorsqu'elle cite les travaux de deux chercheurs américains sur la conscience métaphonologique : « **Rozin et Gleitman (1977) ont proposé d'apprendre aux enfants le lien entre mots écrits et parlés en travaillant au niveau des syllabes plutôt qu'au niveau des phonèmes** »<sup>100</sup>.

Les différentes orientations que soulève l'espace métalinguistique constituent pour chacune d'entre elles une source possible de recherche. Il est à noter que la complexité qui accompagne cet inventaire soulève, en ce qui nous concerne, la nécessité d'une exploration qui reste largement à entreprendre. C'est en particulier le cas pour les consciences métapragmatique et métalexicale pour lesquelles il nous est difficile de sentir les retentissements pédagogiques. Pour autant, retenons de cette orientation métalinguistique deux éléments essentiels: d'une part, l'intérêt à faire prendre conscience à l'élève des différentes spécificités linguistiques et d'autre part, les pistes possibles d'exploitation.

La conscience métaphonologique renvoie directement aux difficultés de notre population. Rappelons que les élèves de cette recherche, bien qu'ils possèdent un langage satisfaisant et une bonne compréhension orale, connaissent de grandes défaillances lorsqu'il s'agit de passer à la transcription écrite d'un message oral. Leurs difficultés se manifestent aussi bien quand ils produisent un texte que lors de l'activité de dictée. Dans notre investigation, l'analyse du problème s'est construite autour de l'observation d'une compréhension insuffisante de la langue, d'un point de vue instrumental. C'est la maîtrise par l'élève de l'outil de langue qui semble particulièrement insuffisante, tout en considérant que l'origine des faiblesses ne concerne ni une dialectique son et sens, ni une faiblesse centrée sur la seule langue écrite. La conscience métaphonologique, par l'ancrage sur les syllabes et les phonèmes, s'adresse plus nettement aux premiers pas de la découverte. Elle apparaît, de ce fait, comme une première étape d'un travail sur la langue orale, à tout le moins comme une phase cruciale avant un approfondissement. En ce sens, elle témoigne d'une réelle adaptation à notre situation de recherche et mérite un développement particulier.

## **Chapitre 3 : La conscience phonographique : ancrage théorique, définition, conceptualisation**

<sup>99</sup> SPRENGER CHAROLLES Liane, CASALIS Severine, Lire, Presses Universitaires de France, collection Psychologie et Sciences de la Pensée, Paris, 1996, 238 p, page 14.

<sup>100</sup> TREIMAN Rebecca, Le rôle des unités intrasyllabiques dans l'apprentissage de la lecture, pp 240-259 in *L'apprenti lecteur*, Op. Cit., p 255.

utile car l'état des lieux des multiples courants sur le « lire-écrire » a permis d'éviter un certain obscurantisme, une forme de parti pris intellectuel qui aurait privilégié d'emblée une seule voie de résolution. Cette démarche a, de surcroît, accompagné et construit la recherche par une formulation de plus en plus explicite de la problématique.

nécessaire car notre réflexion s'est déroulée, nous le pensons, méthodiquement pour arriver au point d'une étape cruciale de la recherche, tout proche du terrain d'expérimentation.

Le tableau suivant donne quelques repères sur les différentes étapes de notre travail :

***Figure n°28 Représentation des étapes de la recherche***

Etape n°1 Le champ théorique concerné par le « lire-écrire »	Linguistique	Sociologie			Psycholinguistique	Psychologie
Etape n°2 Les courants psycholinguistiques	Approche interactive et dialectique		Développement métalinguistique		Conceptualisation de l'écrit	
Etape n°3 Les différentes composantes métalinguistiques	Conscience métasémantique	Conscience métalexicale	Conscience métatextuelle	Conscience métaphonologique	Conscience métapragmatique	Conscience métasyntaxique
Etape n°4 (en cours) Deux données métaphonologiques	Conscience syllabique			Conscience phonémique		
Etape n°5 (à suivre) L'établissement d'un lien entre l'oral et l'écrit	Clarification conceptuelle de la notion de <i>conscience phonographique</i> qui permettrait de prendre en compte la réalité sonore de la langue sans se détacher totalement des écrits. Les compétences rattachées à ce concept de <i>conscience phonographique</i> seraient en relation directe avec les difficultés de notre population de recherche.					

Trois directions vont être suivies: tout d'abord, nous évoquerons les moyens mis en oeuvre pour évaluer les capacités métaphonologiques. Une seconde partie sera consacrée aux différentes recherches sur ce sujet. Nous terminerons ce chapitre par une clarification conceptuelle sur la conscience phonographique et une mise en perspective de l'expérimentation.

## Les principes d'une évaluation de la conscience métaphonologique

Si la syllabe et le phonème constituent les deux outils essentiels de cette évaluation, nous pointerons les relations entre capacités métaphonologiques et apprentissage du « lire-écrire » et nous donnerons quelques limites à la conscience métaphonologique.

### 1.1. La syllabe et le phonème dans les capacités métaphonologiques

Il est important, pour notre propos, de signaler d'entrée plusieurs dénominations qui nous apparaissent en réalité voisines. Il est question parfois de *conscience phonique* lorsque l'auteur veut insister sur l'importance de la langue orale et de sa réalité sonore. D'autres auteurs écrivent *conscience phonologique* ou encore *développement mét a phonologique*. Ces différentes nomenclatures peuvent être considérées comme autant de synonymes et, à tout le moins, les termes sont très proches sur un plan sémantique de *conscience métaphonologique*.

Par contre, dans la mesure où la conscience métaphonologique vise à manipuler, de manière délibérée, des unités phonologiques, deux concepts vont faire l'objet d'une grande attention: la syllabe et le phonème.

#### a) la syllabe

Nous évoquerons l'idée d'une conscience syllabique comme une compétence à pouvoir segmenter les mots oraux en de multiples syllabes. Élément de notre langue, certains auteurs, comme Mehler, considèrent la syllabe comme « *l'unité naturelle de la segmentation du discours* »<sup>101</sup>. Afin qu'il n'existe aucune confusion possible, précisons que c'est de la syllabe orale dont il est ici question puisque l'approche métalinguistique puise son origine sur la langue orale. L'ambiguïté s'avère importante à lever dans la mesure où les pratiques pédagogiques n'offrent pas de véritable cohérence dans ce domaine. Pour un mot, par exemple *fenêtre*, nous avons observé dans un même établissement deux versions différentes de la syllabe sans que les enseignants ne mentionnent s'il s'agissait de la syllabe orale ou de la syllabe écrite. En grande section, l'enseignante entraînait les élèves à frapper les syllabes ; les enfants dénombrèrent deux syllabes dans le mot *fenêtre*. L'année suivante, dans une activité identique, l'enseignante attendait comme résultat trois syllabes afin de prendre en compte la lettre muette. Pour ce qui nous préoccupe, les activités de conscience métaphonologique abordent uniquement la syllabe orale.

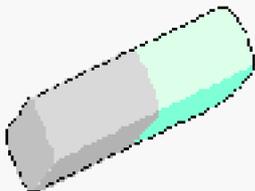
1 syllabe	2 syllabes	3 syllabes
		

Figure n°29 Classification de mots images en fonction du nombre de syllabes

Une remarque s'impose sur le dénombrement des syllabes fortement associé au

<sup>101</sup> GOMBERT Jean Emile, *Le développement métalinguistique*, Op. Cit., page 35.

langage oral. Elle concerne les différences linguistiques que l'on peut observer entre les départements français. Dans le sud de la France, la lettre muette n'est pas aussi présente que dans les autres départements : en particulier, le e final est prononcé dans le langage courant. Dans ces conditions, le nombre de syllabes pourra varier en fonction du langage couramment utilisé.

## b) le phonème

Dans le même esprit, le phonème s'accompagne également d'une conscience phonémique. Plus difficile d'accès que la conscience syllabique, elle correspond cette fois à une disposition d'énonciation des différents phonèmes d'un mot. Très généralement, ce concept est perçu comme central car il permet d'établir une correspondance directe avec les unités orthographiques de l'écrit. Ainsi, le passage de la langue orale à la langue écrite sera investi et progressivement automatisé, ce qui facilitera l'apprentissage du « lire-écrire ». Jésus Alégria et ses collaborateurs, reconnaissant à cet égard une certaine unanimité dans la recherche psycholinguistique malgré quelques disparités dans les conclusions, écrivent: « **tous s'accordent cependant pour affirmer que l'évolution du système passe nécessairement par la mise en rapport des unités orthographiques (lettres et groupes de lettres) et des unités phonologiques correspondantes (syllabes, parties de syllabe, y compris phonèmes)** »<sup>102</sup>.

En illustration de ce concept de phonème, nous prenons l'exemple du mot *chat*. Il est composé de deux phonèmes simples à identifier « ch » et « a »<sup>103</sup>.

---

<sup>102</sup> ALEGRIA Jésus, LEYBAERT Jacqueline et MOUSTY Philippe, *Acquisition de la lecture et troubles associés*, chapitre 8 pp 105-126, in *Evaluer les troubles de la lecture* de Jacques Grégoire et Bernadette Piérart, Op. Cit., page 115.

<sup>103</sup> Le lecteur observera, à juste titre, que nous n'utilisons pas les codes phonétiques habituels. Par simplification, nous reprenons les graphies les plus courantes pour symboliser un phonème.

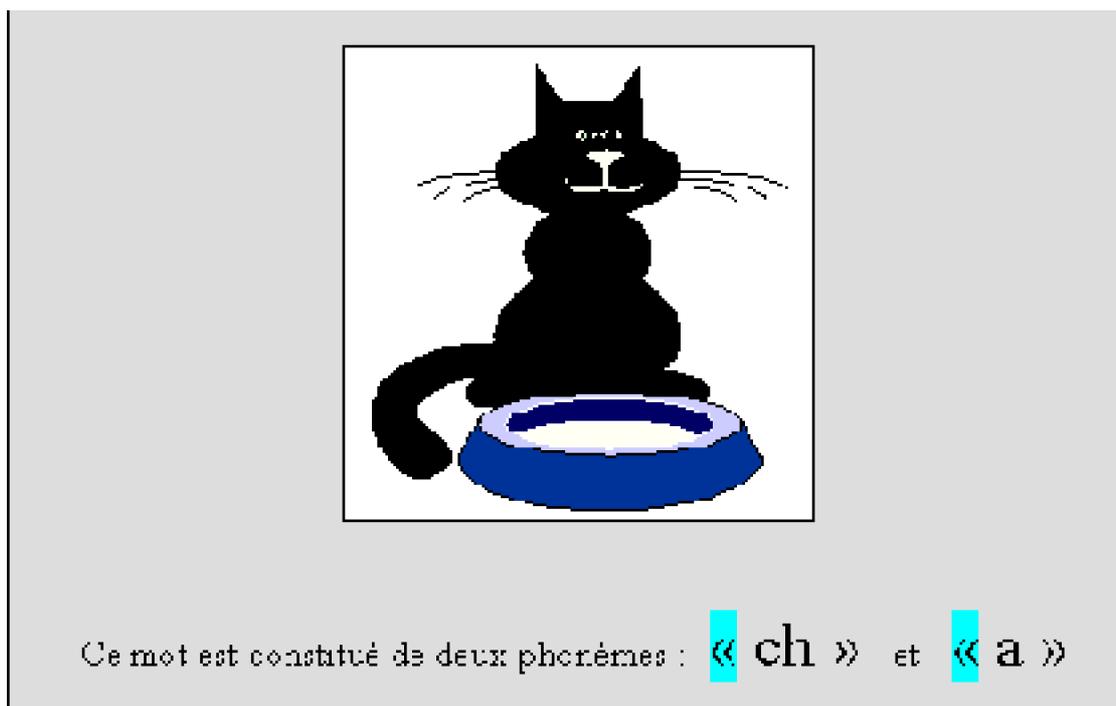


Figure n°30 Analyse phonémique du mot « chat »

Si simple à découper d'un point de vue phonémique, cet exercice met en lumière un aspect essentiel de la langue française : l'inadéquation de la réalité sonore et de la réalité graphique. La première (l'oral) accepte deux unités distinctes tandis que la seconde (l'écrit) en intègre quatre. Pour *chat*, il existe bel et bien **deux** phonèmes et **quatre** lettres.

## 1.2. Le rapport entre les capacités métaphonologiques et le « lire-écrire »

Les activités autour de la métaphonologie n'abordent pas directement l'apprentissage formel du « lire-écrire ». Elles visent à « **faire découvrir la position respective des segments phoniques et surtout leurs capacités à les combiner entre eux pour fabriquer des mots** »<sup>104</sup>. A ce propos, une question essentielle renvoie à la relation entre ces données métaphonologique et le « lire-écrire ». Autrement dit, quels retentissements se manifestent entre une conscience métaphonologique et l'apprentissage du « lire-écrire » ?

### 011a) il n'existe pas de rupture entre la métaphonologie et le « lire-écrire »

Quelques chercheurs défendent l'idée d'une continuité entre des compétences métaphonologiques et l'apprentissage de la lecture. Dans l'argument de continuité, il faut comprendre une adhésion à l'argument suivant : la conscience phonologique existe avant le début de l'apprentissage de la lecture. Ainsi, Peter Bryant affirme : « **les enfants acquièrent une certaine connaissance phonologique [...] qu'ils augmentent tout au long de la période pré-scolaire, et ces premiers acquis phonologiques forment la**

<sup>104</sup> MORAIS José et ROBILLART Guy (sous la direction de), *Apprendre à lire*, Observatoire national de la lecture, Odile Jacob, Paris, 1998, 224p, page 42.

**base de leur apprentissage des rapports lettres-sons lorsqu'ils commencent à lire** »<sup>105</sup>. Ce chercheur anglais de l'université d'Oxford a travaillé principalement sur des jeux de rimes lesquelles sont assimilées à un premier stade de sensibilité phonologique. Sa conclusion est sans nuance: « **en fait, les preuves de l'importance de la rime et de ses liens avec la future progression en lecture semblent si concluantes que d'une façon ou d'une autre, le point de vue de la continuité paraît devoir s'imposer** »<sup>106</sup>. Très clairement, il existerait une étape préalable (la conscience métaphonologique) à la réussite dans l'apprentissage du « lire-écrire ».

Reprenant des conclusions similaires, Liliane Sprenger-Charolles évoque les thèses de Leroy Boussion: « **l'analyse phonémique peut se développer en dehors de l'apprentissage de la lecture/écriture, de façon naturelle, spontanée, sous l'effet de stimulations linguistiques fournies par la vie courante** »<sup>107</sup>. On pourrait résumer cette position ainsi: la conscience métaphonologique est préparatoire à l'apprentissage du lire-écrire et offre l'avantage d'être exploitable au cours de la période pré-scolaire (en maternelle principalement). Le débat est lancé sur l'apparition de la conscience phonologique et surtout sur sa nature.

### **011b) les compétences métaphonologiques naissent de l'apprentissage du « lire-écrire »**

Certains auteurs, préférant associer à une conscience métaphonologique une manipulation véritable de l'enfant sur les phonèmes et non seulement sur les syllabes, considèrent l'activité pré-scolaire sur les rimes comme sans rapport avec la lecture: « **l'enfant distingue parfaitement entre voisins phonologiques tels que SAC, BAC et LAC (si tel n'était pas le cas, il n'aurait pas appris à parler) mais cette habileté résulte de l'activité automatique du système de traitement de la parole** »<sup>108</sup>. Ces partisans de la discontinuité croient que la conscience métaphonologique, dès lors qu'elle se centre sur le concept de phonème, ne se développe réellement qu'à partir du moment où l'enfant est confronté à la découverte du lire-écrire. Dans cette mouvance, Isabelle Liberman écrit: « **la conscience des phonèmes, unités de base de notre système alphabétique, est initialement plus difficile à acquérir que la conscience des syllabes, et se développe plus tard, si elle se développe** »<sup>109</sup>.

En d'autres termes, c'est l'apprentissage de la lecture qui participe spécifiquement à

---

<sup>105</sup> BRYANT Peter, *Rapports entre les premières expériences de l'enfant et l'apprentissage de la lecture*, in *Les entretiens Nathan*, Actes 2, sous la direction d'Alain Bentolila, Edition Nathan, 1992, 255 p, page 11.

<sup>106</sup> BRYANT Peter, *Rapports entre les premières expériences de l'enfant et l'apprentissage de la lecture*, in *Les entretiens Nathan*, Actes 2, sous la direction d'Alain Bentolila, Op. Cit., page 16

<sup>107</sup> SPRENGER-CHAROLLES Liliane, *L'acquisition de la lecture: conscience phonologique et mécanismes d'identification des mots (perspective cognitive)*, pp 111-133, in *Les Entretiens Nathan*, Actes 1, Edition Nathan, 1991, 285 p, page 115.

<sup>108</sup> ALEGRIA Jésus, LEYBAERT Jacqueline et MOUSTY Philippe, *Acquisition de la lecture et troubles associés*, chapitre 8 pp 105-126, in *Evaluer les troubles de la lecture* de Jacques Grégoire et Bernadette Piérart, Op. Cit., page 115.

la découverte d'une compétence métaphonologique. La relation entre la première et la deuxième est inverse de celle exposée par les tenants de la continuité. Pour ce deuxième courant, il n'est pas question de discuter de pré-requis mais il est convenu que l'approche métaphonologique est facilitatrice de la lecture-écriture. « **La conscience phonémique est un produit de l'apprentissage de la lecture: elle ne se développe qu'à partir de cet apprentissage** »<sup>110</sup> témoigne Liliane Sprenger-Charolles lors d'une analyse de ce second courant. Il existe dans cette seconde voie l'idée que les compétences métaphonologiques seraient loin d'être naturelles et qu'il conviendrait d'y travailler de manière attentive lors de l'apprentissage du « lire-écrire ».

En définitive, la contradiction porte sur la nature de la relation en métaphonologie et apprentissage du lire-écrire. Le point central s'apparente à une querelle d'influence entre deux variables: « qui influence qui? ». La résolution de cette question est capitale pour notre recherche dans la mesure où nous étudions, comme le formule notre problématique, le lien entre la compréhension du code écrit (phono-graphique essentiellement) et les compétences dans le domaine du « lire-écrire ». Si nous savons désormais que la métaphonologie permet l'accès à une compréhension de la dimension phonique, nous ignorons véritablement l'existence et la nature des retentissements sur le « lire-écrire » induits par cette entrée psycholinguistique.

---

<sup>109</sup> LIBERMAN Isabelle et SHANKWEILER Donald, *Phonologie et apprentissage de la lecture: une introduction*, Chapitre 1, pp 23-42, in *L'apprenti lecteur*, sous la direction de Laurence Rieben et Charles Perfetti, Op. Cit., page 30.

<sup>110</sup> SPRENGER-CHAROLLES Liliane, *L'acquisition de la lecture: conscience phonologique et mécanismes d'identification des mots (perspective cognitive)*, pp 111-133, in *Les Entretiens Nathan*, Op. Cit., page 116.

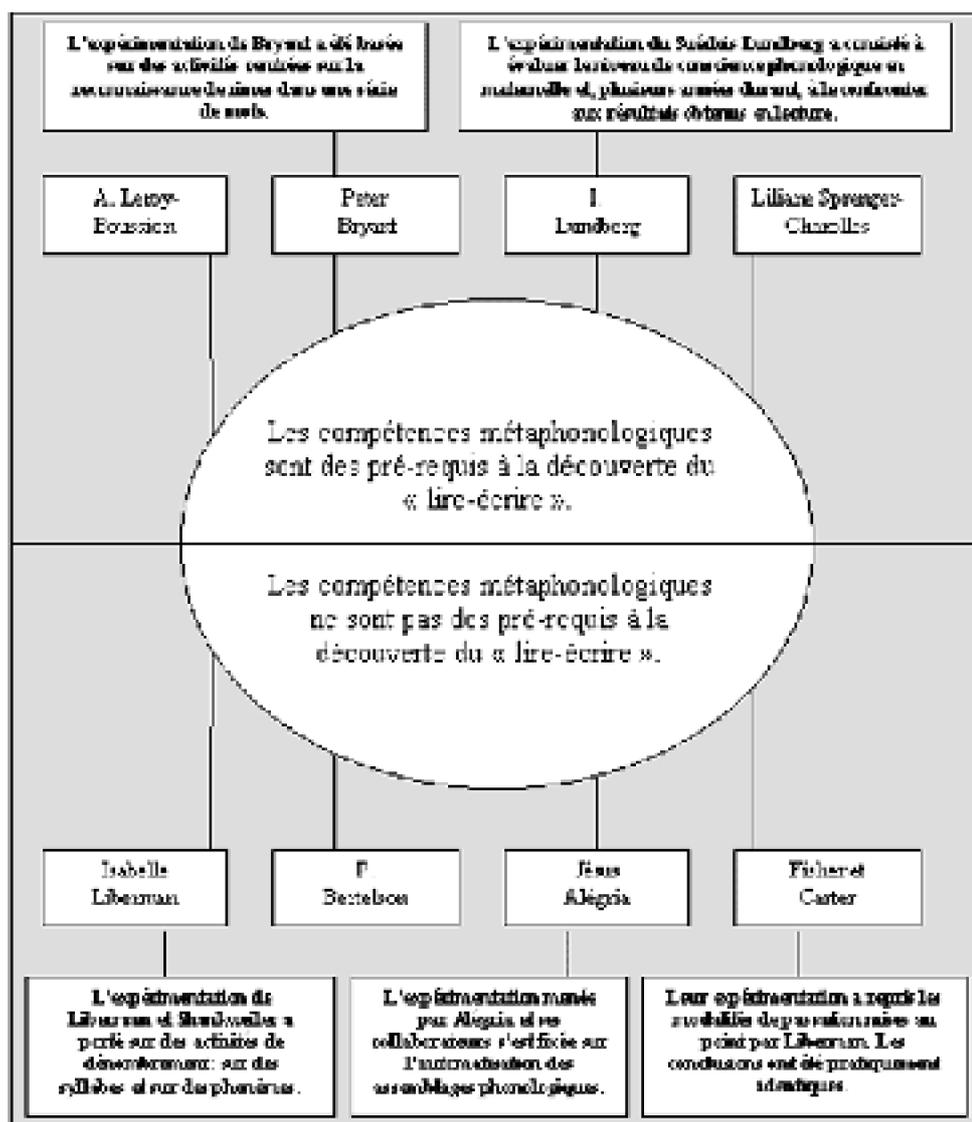


Figure n°31 Inventaire des positions sur la relation entre les compétences métaphonologiques et le « lire-écrire »

### c) la notion de causalité réciproque

Une ouverture se profile par l'intermédiaire de l'équipe belge d'Alégria, Content et Morais. En effet, si l'on ne peut admettre entre deux variables que l'une soit à la fois la cause ou l'effet de l'autre, l'hypothèse de l'intervention de la conscience métaphonologique, simultanément avant et pendant l'apprentissage de la lecture, serait à retenir. « Morais (1979) suggère que l'habileté d'analyse constituerait une conséquence de l'apprentissage justement parce qu'elle en est un élément nécessaire, un pré-requis »<sup>111</sup>. Autrement dit, des capacités métaphonologiques, déjà installées avant la découverte du lire-écrire, seraient profitables à cette même découverte et l'apprentissage du lire-écrire, par effet de

<sup>111</sup> DEMONT E., GAUX C., FAUCHER C., GAUTHEROT S., GOMBERT J.E., *Développement métalinguistique et acquisition de la lecture*, in « *Illettrisme* » en questions, Op. Cit., page 184.

retour, améliorerait les acquis métaphonologiques.

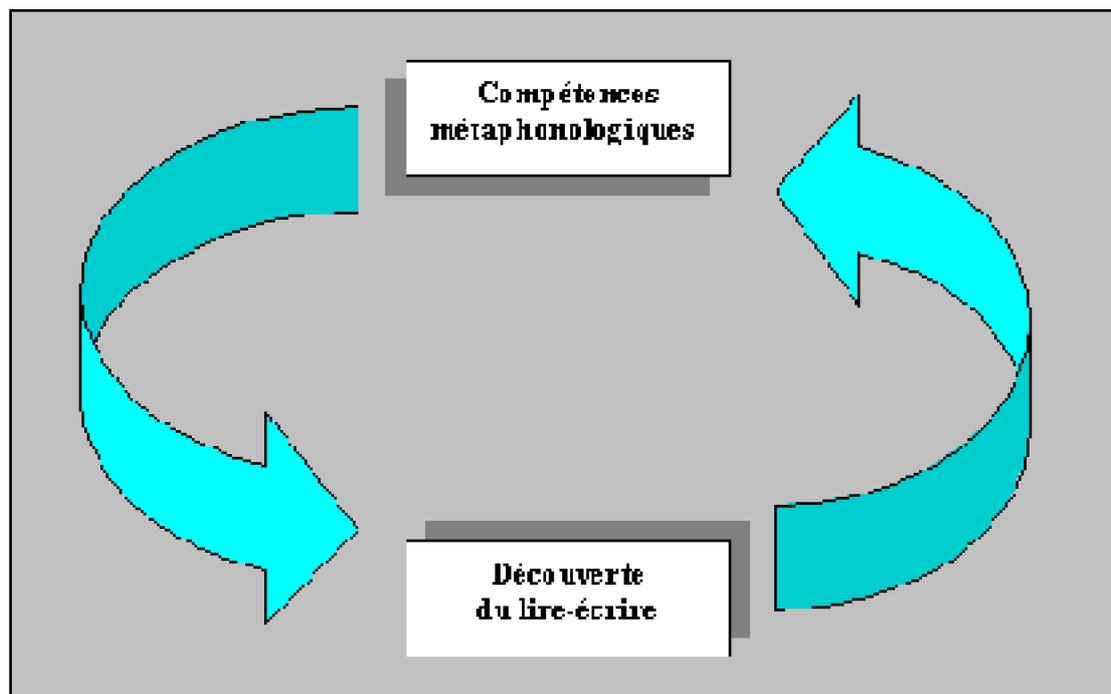


Figure n°32 Relation de causalité réciproque Entre les compétences métaphonologiques et la découverte du « lire-écrire »

La forme de relation entre métaphonologie et apprentissage du « lire-écrire » s'apparenterait à une « causalité réciproque »<sup>112</sup> comme l'écrit Jésus Alégria. Cette conclusion serait alors une explication aux réponses contradictoires formulées par la recherche. Il existerait alors « **une gradation dans les habiletés métaphonologiques avec certaines apparaissant bien avant l'acquisition de la lecture, et d'autres plus tardives** »<sup>113</sup>. D'une certaine façon, tout en reconnaissant la dimension consensuelle et peut-être trop satisfaisante de cette position, elle marque de toute évidence un intérêt: il convient d'explorer plus à fond les activités mises en oeuvre dans le registre métaphonologique et notamment lorsque l'on se situe sur le terrain de l'évaluation.

### 0111.3. Quelques limites de l'approche métaphonologique

Après avoir trouvé le champ théorique de notre recherche, après avoir repoussé deux approches psycholinguistiques, l'une interactive et l'autre graphique, cette approche métaphonologique centrée sur la langue orale constitue, semble-t-il, une réponse a priori satisfaisante. Bien que bénéficiant d'un langage efficient, les élèves retenus dans notre population de recherche, n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la langue orale.

<sup>112</sup> ALEGRIA Jésus, LEYBAERT Jacqueline et MOUSTY Philippe, *Acquisition de la lecture et troubles associés*, chapitre 8 pp 105-126, in *Evaluer les troubles de la lecture* de Jacques Grégoire et Bernadette Piérart, Op. Cit., page 123.

<sup>113</sup> ALEGRIA Jésus, LEYBAERT Jacqueline et MOUSTY Philippe, *Acquisition de la lecture et troubles associés*, chapitre 8 pp 105-126, in *Evaluer les troubles de la lecture* de Jacques Grégoire et Bernadette Piérart, Op. Cit., page 123.

Autrement dit, les capacités d'expression et de communication n'ont jamais fait place, chez eux, à une analyse instrumentale du matériel sonore contenu dans la langue. Au risque de choquer, nous pourrions traduire cette lacune comme un manque d'intelligibilité instrumentale et matérielle de leur propre langage. « **C'est en saisissant très tôt toutes les opportunités permettant de manipuler la langue orale que l'on fera prendre conscience à l'enfant de sa composition et de ses mécanismes** »<sup>114</sup> rappelle, à cet égard, Alain Bentolila. La pertinence de cette orientation au regard de notre population s'avère effectivement juste et cela à deux niveaux distincts :

1.

une rapide enquête sur les pratiques pédagogiques menées en classe, de la maternelle au primaire, confirme bien la maigre présence d'activités de conscience métaphonologique. D'ailleurs, l'évocation de la *conscience phonique* auprès des enseignants s'est souvent accompagnée d'une interrogation, de leur part, sur la signification exacte de ce concept. Bien que sa présence soit récente, signalons que ce terme est tout de même utilisé dans les programmes officiels du Ministère de l'Education Nationale. Ainsi il est écrit : « **vers cinq ans, un enfant est généralement capable d'accéder à la conscience des éléments phoniques qui constituent les paroles qu'il prononce ou entend** »<sup>115</sup>.

2.

les élèves de notre population, connaissant des difficultés en CP et CE.1 dans le domaine de la langue, témoignent effectivement de faiblesses dans les activités de segmentation de syllabes et surtout de phonèmes. Par contre, les élèves de cycle 3 comme Hélène ou Julien, accèdent à une conscience phonique, après seulement quelques minutes d'entraînement sans que cela n'ait d'incidence sur leurs propres lacunes. Plusieurs questions surgissent de cette observation :

—

N'y a-t-il pas une simple insuffisance pédagogique qu'un travail métaphonologique peut combler ? En cas de réponse positive, il n'est plus possible de parler intrinsèquement de faiblesses métaphonologiques chez les élèves. Cette hypothèse n'enlève en rien l'intérêt de la métaphonologie.

—

Les erreurs relevées pour les enfants de cycle 2 et non pour ceux de cycle 3 ne peuvent-elles pas indiquer une limite de la conscience métaphonologique? Est-elle la seule en jeu dans les difficultés de notre population ?

Les élèves demeurent sensibles à ce registre de la métaphonologie car ils en tirent un profit sur la compréhension de la langue orale. Pour autant, il convient d'insister encore une fois sur un point capital concernant les difficultés de notre population : le problème se situe sur le passage entre la langue orale et la langue écrite, d'un point de vue instrumental. Or, la métaphonologie évolue uniquement sur le terrain de la langue orale, **en tentant de lui donner des caractéristiques transférables dans la langue écrite sans que**

<sup>114</sup> BENTOLILA, Alain, *La maîtrise de la langue à l'école*, C.R.D.P., Savoir Livre, Paris, 1992, 192 p, page 39.

<sup>115</sup> Ministère de l'Education Nationale, *La maîtrise de la langue à l'école*, C.R.D.P., Savoir Livre, Paris, 1992, 192 p, page 39.

celles-ci soient présentées de manière explicite. Par exemple, l'exercice métaphonologique qui consiste à retrouver le premier phonème « ch » de « chat » induit que, dans la réalité graphique, le premier graphème à transcrire sera *ch*. La réserve que nous exprimons concerne précisément la nature de cette induction car elle n'offre pas suffisamment de garantie sur sa réelle mise en oeuvre. L'analyse de la langue orale, certes utile et nécessaire, reste toutefois cloisonnée à la seule réalité sonore sans permettre concrètement à l'élève de comprendre le flux de langue allant du monde des sons au monde des lettres. Plusieurs données importantes ne sont pas abordées :

comment introduire l'idée d'un ordre entre un énoncé oral et un énoncé écrit ?

Un élève peut-il signaler la place d'un son dans un mot par la simple conscience métaphonologique, sans avoir conscience de la réalité de la langue écrite et de son fonctionnement ?

Par quels moyens développer l'existence d'une correspondance entre l'émission orale qui s'effectue dans le temps et l'émission graphique qui se matérialise de la gauche vers la droite ?

Comment introduire les notions de combinatoire, c'est-à-dire d'association de sons formant une réalité sonore singulière ?

Nous ne contestons pas le bien-fondé et l'intérêt de l'entreprise métaphonologique. Toutefois, nous la trouvons incomplète dans la mesure elle ne facilite pas l'émergence d'une **conscience phonographique**, présentée comme telle au regard de la langue. Cette conscience phonographique exprime la compréhension du fonctionnement entre la langue orale et la langue écrite. Elle consisterait à établir une conscience phonique éclairée des conventions de l'écrit. En raison de l'incomplétude supposée de cette approche métaphonologique, il s'avère important d'aller plus en avant dans l'étude pour saisir, en particulier dans les évaluations métaphonologiques, si l'expression de notre réserve s'affirme ou s'infirme. Nous nous proposons de témoigner des recherches dans le domaine de l'approche métaphonologique afin de pointer, au regard des réserves exprimées, des données à compléter dans le concept d'une conscience phonographique.

## 2. L'état des recherches sur la conscience métaphonologique

---

La dimension métalinguistique et, à travers elle, la conscience métaphonologique semblent offrir à l'élève un soutien non négligeable dans l'apprentissage du « lire-écrire ». La prise en considération de la réalité sonore de la langue permet à l'apprenant de comprendre, plus précisément, le fonctionnement linguistique. Une relation d'influence réciproque entre les capacités métaphonologiques et la découverte du « lire-écrire » est évoquée comme une sorte de déterminant mutuel. Au demeurant, les avis restent très partagés sur la nature de ce lien qui oscille entre causalité ou conséquence. Pourtant, un

certain consensus se dessine pour défendre l'importance de cette voie psycholinguistique. Jacqueline Massonet et Marie Françoise Jeanjean concluent, sur la base de leur étude, « **qu'un point charnière pour le passage à l'écriture se situerait autour de la prise de conscience de l'aspect phonique de l'écriture** »<sup>116</sup>. La prudence exprimée dans leur propos montre combien l'ambiguïté demeure entre apprentissage du « lire-écrire » et métaphonologie, entre une réalité sonore et une réalité graphique.

De notre côté, sans remettre en cause l'intérêt d'une telle orientation, nous exprimons une évidente réserve, non sur les finalités de compréhension, mais sur la mise en pratique de la métaphonologie. Viser une conscience de l'existence des sons dans les mots oralisés s'apparente à un objectif louable à la seule condition que, dans cet exercice, l'élève y voit la présence d'une langue écrite. Autrement dit, les activités destinées à analyser des syllabes et des phonèmes, sans que l'élève ne pense à leur transcription future, pourraient ne pas répondre à l'attente de notre population de recherche, particulièrement sensible en la mise en lettres et en mots d'un message oral, de leur propre langage. Or, la conscience phonique ne dit rien de l'organisation que prendra à l'écrit les syllabes et les phonèmes comme si leur perception auditive suffisait.

Afin de lever le doute sur une possible inadaptation de la métaphonologie au regard des élèves de notre étude, nous optons, tout d'abord, pour la description des actions développées sur la compétence métaphonologique. A partir des recherches entreprises, l'intention consiste à mettre en évidence, dans les exercices de conscience métaphonologique, la présence ou l'absence de relations entre l'oral et l'écrit. Deux recherches alimentent notre observation sur les activités métaphonologiques. L'étude américaine de Liberman et Shankweiler, l'une des premières sur le sujet, introduit la notion de segmentation syllabique et phonémique. Plus récemment, la recherche française d'Elisabeth Demont complète l'évaluation par d'autres exercices de manipulation.

### 0112.1. L'évaluation de la segmentation phonologique

C'est, à partir des années 1970, que la recherche d'Isabelle Liberman et de ses collaborateurs débute. Les premières publications apparaissent en 1974, orientées principalement sur la phonologie. La conscience de la réalité sonore de la langue s'accompagne, selon cette étude, de retentissements bénéfiques sur l'apprentissage du « lire-écrire ». Pour I. Liberman et D. Shankweiler, « **le mot est une structure phonologique et, lorsque nous le percevons, c'est à cette structure que nous accédons** »<sup>117</sup>.

Par l'intermédiaire des unités linguistiques élémentaires, que sont la syllabe et le phonème, un contrôle se met en place afin d'apprécier l'importance de la conscience métalinguistique. L'évaluation consiste à dénombrer les syllabes et les phonèmes dans

---

<sup>116</sup> MASSONET Jacqueline et JEANJEAN Marie-Françoise, *Premiers pas dans l'écrit à l'école maternelle*, pp 175-204, in *L'enfant appreni lecteur*, sous la direction de Gérard Chauveau, Martine Rémond et Liliane Rogovas-Chauveau, Op. Cit., page 196.

<sup>117</sup> LIBERMAN Isabelle et SHANKWEILER Donald, *Phonologie et apprentissage de la lecture*, Chapitre 1, pp 23-42, in *L'appreni lecteur* de Laurence Rieben et Charles Perfetti, Op. Cit., page 26.

les mots. L'expérimentateur demande à l'élève de frapper autant de fois qu'il perçoit soit une syllabe, soit un phonème. Dans les ouvrages consultés, il n'est pas fait réellement mention des modalités de la passation: s'agit-il d'une image proposée à l'élève ou bien d'un mot énoncé par l'enseignant? Il est fort probable que la présentation d'une image soit retenue afin que le message, modélisé par l'enseignant, n'induisse pas un résultat nécessairement meilleur que prévu.

L'hypothèse de la médiation de l'image sera retenue. Pour une évaluation de segmentation syllabique et phonémique, les activités obéissent à une progression selon trois temps:

Temps n°1 : répéter les mots-images<sup>118</sup>. On peut supposer l'existence de plusieurs niveaux de difficulté en fonction du nombre de syllabes ou de la composition sonore des mots. Clairement, le mot « chat » se dévoile comme plus accessible à une analyse des éléments sonores que le mot « crocodile ». Si nous adaptons l'épreuve, initialement en anglais, à la langue française, nous obtenons par exemple une liste de mots-images, présentés un par un et comportant des monosyllabiques comme chat, loup ou chien, des bisyllabiques comme château, panier ou encore vélo et enfin des trisyllabiques comme robinet, éléphant ou perroquet.

Temps n°2 : frapper les syllabes sur la table. Selon cette consigne, l'enfant frappe le nombre de syllabes, probablement en énonçant simultanément chaque syllabe. Ainsi il tape deux fois sur la table pour le mot « vélo », par exemple. Une variante de cette formule introduit le frapper dans les mains. Quel que soit le procédé retenu, l'objectif revient à découper le mot en différentes unités syllabiques.

Temps n°3 : frapper les phonèmes sur la table. Pour illustrer ce troisième exercice, proposons trois images de difficulté croissante : âne, car, girafe. Nous optons pour un dénombrement réalisé par le frapper des mains.

---

<sup>118</sup> Nous appellerons les mots-images, tout signifié présenté par une image et non formulé par l'adulte.

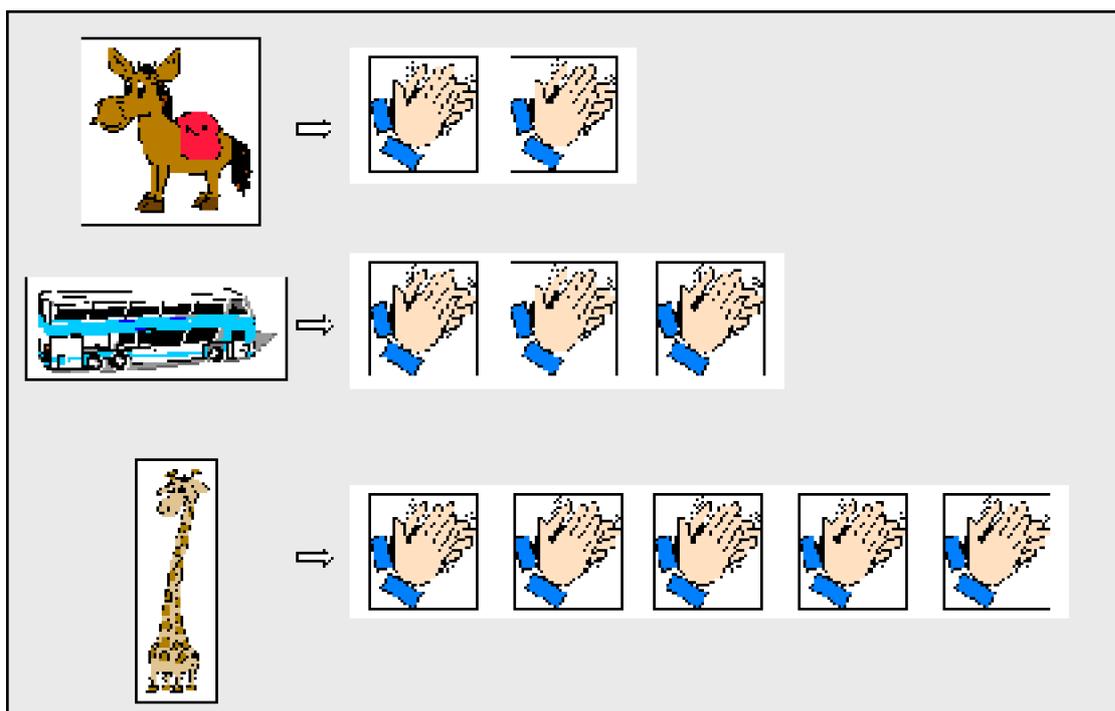


Figure n°33 Segmentation phonémique sur trois mots de difficulté croissante

Liliane Sprenger-Charolles<sup>119</sup> rapporte les résultats précis de l'expérience développée par Liberman: le tableau, ci-après, donne pour chaque niveau de classe, les performances obtenues par les enfants.

Niveau scolaire	Equivalent français	Syllabes	Phonèmes
2 <sup>ème</sup> maternelle	Moyenne section	46%	0%
3 <sup>ème</sup> maternelle	Grande section	48%	17%
1 <sup>er</sup> primaire	Cours préparatoire	90%	70%

Figure n°34 Analyse syllabique et phonémique (d'après Liberman et al., 1974) (% des enfants ayant atteint le critère de réussite)

Que ce soit sur les syllabes ou sur les phonèmes, la découverte du « lire-écrire » s'accompagne d'une amélioration considérable des performances métalinguistiques. A propos de la conscience syllabique, une maîtrise s'observe pour un élève sur deux dès la deuxième année de maternelle, c'est-à-dire en moyenne section. Ce niveau reste identique en grande section et s'accroît notablement en cours préparatoire. En ce qui

<sup>119</sup> SPRENGER-CHAROLLES Liliane, *L'acquisition de la lecture: conscience phonologique et mécanismes d'identification des mots (perspective cognitive)*, in Les Entretiens Nathan, Op. Cit., page 114.

concerne la conscience phonémique, le mouvement reprend le même schéma mais encore plus accentué: c'est, en dernière année de maternelle, qu'une première amorce se manifeste mais c'est surtout en primaire que ce domaine prend véritablement naissance chez une majorité d'enfants.

A propos de la segmentation phonémique, remarquons que l'activité proposée par Liberman n'est véritablement réussie qu'une fois l'apprentissage du « lire-écrire » largement entrepris. Par conséquent, selon cette expérimentation, elle ne permet pas de faire office de moyen préventif pour détecter les enfants pour lesquels la découverte pourrait s'avérer difficile. En somme, la justification de sa passation ne révèle qu'un attrait assez limité, celui d'offrir une explication à posteriori, une confirmation des lacunes repérées. Pour tel élève, son échec en apprentissage du « lire-écrire » sera démontré aussi par ses faiblesses en conscience phonémique. Cette remarque concentre avec elle une évidente déception si l'on se réfère à notre population de recherche. Nous avons rejeté, pour les enfants de notre étude, plusieurs explications infondées sur l'échec du « lire-écrire », comme l'insuffisance de maturité ou les défaillances de langage. La conscience métaphonémique, si elle s'avère postérieure ou simultanée à la compétence de lecture et d'écriture, pourrait également être exclue de l'analyse.

### 0112.2. Les activités d'une épreuve métaphonologique

La conscience métaphonologique s'obtient par une analyse phonique de la langue. A ce titre, elle participe à une compréhension du fonctionnement de la langue pour le débutant lecteur. Notre problématique tente de vérifier si une compréhension de l'instrument linguistique bénéficie à l'accès au « lire-écrire ». L'évaluation de Liberman indique que la conscience métaphonologique et la réussite du « lire-écrire » sont grandement associées dans les activités sur le phonème, sans que la première ne précède la seconde. Par contre, à propos du découpage syllabique, la réussite de cette compétence précède la découverte de l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans la moitié des cas.

La mise en oeuvre de la segmentation introduit, de manière pertinente, un travail de conscience phonique. Le dénombrement des syllabes et des phonèmes constitue bel et bien une entrée dans l'univers instrumental de la langue. L'apprenant ne perçoit plus le mot comme seulement un vecteur de signification, il lui reconnaît une composition phonique. De ce fait, le lecteur novice accepte, en plus d'une identité de sens, l'existence d'un code. D'autres recherches, sur ce même thème, débordent l'unique découpage sonore des mots. Elles se consacrent à des exercices de suppression ou de permutation d'unités linguistiques, aussi bien sur la syllabe que sur le phonème. L'expérimentation d'Elisabeth Demont<sup>120</sup> aborde ce complément d'activités, institué dans les évaluations métaphonologiques.

L'intérêt d'examiner cette nouvelle recherche s'appuie sur la volonté de la confronter avec l'étude menée par Liberman. Plusieurs questions restent en suspens:

1.

---

<sup>120</sup> DEMONT Elisabeth, *Conscience phonologique, conscience syntaxique*, Chapitre 12, pp 195- 208, in *Evaluer les troubles de lecture* de Jacques Grégoire et Bernadette Piérart, Op. Cit.

les résultats observés en dénombrements syllabique et phonémique reprennent-ils les chiffres retenus par l'étude américaine?

2.

Les autres exercices, en l'occurrence permutation et suppression de syllabes et de phonèmes, apportent-ils un complément d'information sur la conscience métaphonologique?

3.

Quelle conclusion tire Elisabeth Demont sur son expérimentation?

Sur les choix méthodologiques, la recherche française se singularise de l'approche américaine en retenant deux populations d'enfants. L'une intègre de « futurs mauvais lecteurs » et l'autre de « futurs bons lecteurs ». Par ailleurs, l'expérimentation débute en GS (grande section), au mois de mars, et s'achève en CE.1 (cours élémentaire 1<sup>ère</sup> année), au mois d'avril. Elle se déroule, par conséquent, sur trois années scolaires alors que l'expérimentation de Liberman était programmée sur deux années seulement.

**Figure n°35 Epreuves métaphonologiques selon Elisabeth Demont**

	Désignation de l'activité	Mise en oeuvre
1	Différenciation signifiant-signifié	Quinze paires d'images sont présentées aux enfants. Chaque paire associe un objet (ou un animal) dont le nom est court et un objet (ou un animal) dont le nom est long. L'enfant doit désigner dans chaque paire l'image qui représente l'objet qui a le nom le plus long.
2	Dénombrement syllabique	L'enfant doit dénombrer et dénommer les syllabes consécutives de 24 mots de 1, 2, 3 syllabes.
3	Dénombrement phonémique	L'enfant doit dénombrer et dénommer les phonèmes consécutifs de 16 mots dont huit biphonémiques et huit triphonémiques.
4	Suppression syllabique initiale et finale	L'enfant doit supprimer la syllabe initiale de 16 mots dont huit bisyllabiques (région) et huit trisyllabiques (réciter); Même exercice pour la syllabe finale.
5	Suppression phonémique initiale et finale	L'enfant doit supprimer le phonème initial de 16 mots dont huit unisyllabiques (lit) et huit bisyllabiques (lacet); Même exercice pour le phonème final.
6	Permutation syllabique	L'enfant doit inverser les syllabes consécutives de 16 items bisyllabiques dont huit mots et huit non-mots.
7	Permutation phonémique	L'enfant doit inverser les phonèmes de 16 items biphonémiques dont huit mots et huit non-mots.

Nous retiendrons, dans le recueil des performances, celles qui correspondent à une période allant de la GS à la fin du CP pour la population dite de « futurs mauvais lecteurs ». On peut s'attendre à des données, dans l'expérimentation de Demont, plus faibles que dans la recherche de Liberman dans la mesure où, dans cette dernière, la

population n'était pas préalablement ciblée. Un second intérêt de la comparaison entre les deux expérimentations se rapporte au maintien ou non d'une distorsion entre la conscience syllabique et la conscience phonémique en GS et en CP.

L'évaluation d'Elisabeth Demont offre l'avantage d'aller véritablement vers une exploitation des unités linguistiques. Le mode de mise en oeuvre reste oral, c'est-à-dire assimilable à un jeu de langage: « **les épreuves métalinguistiques, toujours présentées dans le même ordre et de façon exclusivement orale, demandent de la part de l'élève une réponse orale** »<sup>121</sup>. La variété des exercices témoigne d'un dépassement de la seule segmentation syllabique ou phonémique. L'auteur adjoint, notamment, une activité de suppression et d'inversion et se situe ainsi plus proche de la définition de la conscience métalinguistique où l'idée de manipulation est avancée. En ce sens, une plus grande cohérence entre l'investigation théorique et la mise en oeuvre pratique est décelable. L'épreuve d'Elisabeth Demont, organisée de Mars 1991 à Avril 1993, reprend une recherche similaire menée en 90-91 par Pierre Lecocq et ses collègues. Du point de vue de la mise en oeuvre, l'équipe lilloise confirme une passation exclusivement menée par échange verbal : « **toutes les épreuves sont administrées oralement et évidemment sans support écrit** »<sup>122</sup>.

Figure n°36 Pourcentages de réussite à l'issue des épreuves métaphonologiques lors de l'expérimentation d'Elisabeth Demont

Type d'activité	Unité linguistique concerné		Mars en GS	Janvier en CP	Juin en CP
<b>Exercices de dénombrement</b>	syllabe		60%	70%	74%
	phonème		0%	35%	60%
<b>Exercices de suppression</b>	syllabe	initiale	25%	36%	73%
		finale	29%	51%	60%
	phonème	initial	0%	16%	51%
		final	6%	35%	64%
<b>Exercices de permutation</b>	syllabe		5%	48%	57%
	phonème		0%	24%	50%

Ces résultats n'apparaissent pas très différents de ceux de Liberman. Avant d'entreprendre l'apprentissage systématique des relations entre les phonèmes et les graphèmes en CP, il existe bien un décalage important entre le dénombrement syllabique, maîtrisé par 60% des élèves « faibles » de GS et le dénombrement phonémique non acquis (0% de réussite). « **Nous avons constaté que l'identification et la manipulation des syllabes sont réussies avant l'identification et la manipulation des phonèmes** » confirme Elisabeth Demont. Pour les élèves de cette expérimentation, le dénombrement

<sup>121</sup> DEMONT Elisabeth, *Conscience phonologique, conscience syntaxique*, Chapitre 12, pp 195- 208, in *Evaluer les troubles de lecture* de Jacques Grégoire et Bernadette Piérart, Op. Cit., page 199.

<sup>122</sup> LECOQC Pierre, CASALIS Séverine, LEUWERS Christel, WATTEAU Nicole, *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*, Presses Universitaires du Septentrion, Paris, 1996, 368 p, page 27.

syllabique constitue la seule compétence souvent acquise avec, dans une moindre mesure, la suppression syllabique (25% et 29% de réussite). Les autres manipulations posent de sérieux problèmes. Elisabeth Demont conclut sa recherche en écrivant: « ***l'entrée à l'école primaire permet aux enfants de faire en six mois des progrès considérables, particulièrement dans le domaine de la conscience phonologique dont le déclencheur principal semble ainsi bien être l'accès à l'écrit et la lecture*** »<sup>123</sup>. Autrement dit, selon ce chercheur, la conscience phonémique ne s'organise que dans une confrontation avec la langue écrite. Elle ne retient pas, comme nous l'avons énoncé, l'hypothèse d'une possible *conscience phonographique*. Celle-ci serait mise en place, chez le futur lecteur, pour introduire les conventions de l'écrit, sans pour autant qu'interviennent la lettre et le mot écrit.

### 0112.3. Les commentaires et les réserves autour des exercices phonémiques

Peter Bryant écrit, à propos de l'évaluation de Liberman: « ***dans une version de l'exercice, les enfants devaient taper une fois pour chaque syllabe dans chaque mot (trois coups pour « elephant »***<sup>124</sup>), et dans un autre, ils devaient indiquer le nombre de phonèmes (trois coups pour « cat »). Le premier exercice était beaucoup plus facile que le second » puis il rajoute: « ***l'exercice difficile portant sur les phonèmes s'avéra tout à fait impossible pour les jeunes enfants qui n'avaient pas encore appris à lire*** »<sup>125</sup>. Deux remarques à l'égard de ce commentaire sont à formuler: l'une s'adresse à la segmentation phonémique proprement dite et l'autre à la relation entre cet exercice et l'activité de lecture.

#### a) l'accessibilité en question de la segmentation phonémique

Sur le dénombrement de phonèmes, il est incontestable que la difficulté est certaine. Si, éventuellement, on peut estimer cet exercice envisageable pour des mots comportant deux phonèmes comme « lit » par exemple, il n'est pas aisé d'imaginer qu'un enfant de cinq ou six ans puisse frapper les huit phonèmes de « crocodile ». D'ailleurs, si nous adultes, tentons l'expérience, nous éprouverons sinon des difficultés du moins un certain manque d'aisance. Même en cas de réussite, nous observerons combien l'identification des phonèmes dans un mot sollicite de concentration. La question essentielle est alors de savoir si, effectivement, cette activité répond bien à une démarche métaphonologique dont l'objectif est, rappelons-le, d'introduire une compréhension du fonctionnement linguistique. Clairement, ceci consiste à accompagner l'enfant vers l'apprentissage du « lire-écrire », par une prise de conscience des concepts et de l'instrument de langue. Or, sur ce point, une réserve peut être légitimement émise à double titre:

<sup>123</sup> DEMONT Elisabeth, *Conscience phonologique, conscience syntaxique*, Chapitre 12, pp 195- 208, in *Evaluer les troubles de lecture* de Jacques Grégoire et Bernadette Piérart, Op. Cit., page 206.

<sup>124</sup> Le mot « elephant » est présenté ici dans sa formulation anglaise.

<sup>125</sup> BRYANT Peter, *Rapports entre les premières expériences de l'enfant et l'apprentissage de la lecture*, pp 7-25, in *Les Entretiens Nathan*, Actes 2, Op. Cit., page 11.

la complexité de la segmentation phonémique, à l'oral, est si importante qu'elle se montre hors de portée de la plupart des enfants. Paradoxalement, cette activité est menée pour limiter la charge cognitive. Faut-il en conclure, comme l'envisagent Liberman et Demont, que la conscience phonémique est tardive ou, mais ce n'est jamais évoqué, doit-on remettre en cause l'épreuve d'évaluation elle-même comme non pertinente au regard de l'apprentissage du « lire-écrire » ?

la pertinence de la relation entre le dénombrement mental des phonèmes et les capacités indispensables pour la réussite du « lire-écrire » soulèvent une certaine contestation. Il nous paraît légitime d'interroger les finalités d'une telle épreuve si elle n'est pas conçue pour détecter les compétences nécessaires à l'apprentissage de la lecture.

### **b) une mise en pratique inadaptée de la segmentation phonémique**

Le fait que le dénombrement phonémique, en tout cas dans la version pratiquée par les recherches actuelles, déborde le cadre de l'apprentissage du « lire-écrire » semble d'ailleurs être confirmé par les propos de Bryant lorsqu'il évoque qu'aucun non lecteur ne réussit l'épreuve<sup>126</sup>. Tout se passe comme si cette compétence de segmentation phonémique se situait au-delà de la compétence de lecture. Dans notre propos, il ne s'agit pas de mettre en doute les résultats présentés par les différentes recherches. Ils ont d'ailleurs été confirmés par d'autres chercheurs, auprès d'enfants mais aussi avec des adultes. Ainsi, sur l'expérimentation auprès d'adultes, Jean Emile Gombert fait part d'une épreuve de manipulation phonémique menée par Morais, Cary, Alégria et Bertelson sur une population d'adultes analphabètes et sur une population alphabétisée: « **alors que les premiers n'ont qu'un taux de 19% de réussite, 72% des seconds subissent l'épreuve avec succès** »<sup>127</sup>. Ce résultat est en concordance avec l'épreuve américaine.

Il existe, dans l'exercice de dénombrement phonémique, une inadaptation flagrante. La métaphonologie consiste à introduire des spécificités de la langue et de montrer que les mots sont composés de sons pour comprendre et accéder ensuite à leur réalité graphique. Or, à l'écrit, cet exercice de segmentation des phonèmes ne se réalise pas comme à l'oral puisque le recours à la trace écrite simplifie considérablement la tâche. Si, à l'oral, l'élève se voit contraint de faire un inventaire complet de l'ensemble des sons, à l'écrit, la transcription s'accomplit élément par élément avec une sorte de vérification simultanée. Le scripteur écrit au fur et à mesure les graphèmes qui correspondent à l'énoncé entendu. En conclusion, les exercices de manipulation phonémique, réalisés

<sup>126</sup> C'est dans cette logique que le chercheur anglais développe un travail sur les rimes en évoquant la plus grande simplicité de cette démarche.

<sup>127</sup> GOMBERT Jean-Emile, *Activité de lecture et activités associées*, Chapitre 3, pp 107-140, in *Psychologie cognitive de la lecture* de Michel Fayol, Jean-Emile Gombert, Pierre Lecocq, Liliane Sprenger-Charolles et Daniel Zagar, Edition PUF, Paris, 1992, 285 p, page 113.

sans support écrit mais uniquement mentalement, ne renvoient pas précisément à l'activité de lecture-écriture. Ils évoluent exclusivement dans le contexte oral de la conscience phonique, sans autoriser l'élève à introduire des données graphiques simplificatrices. Lorsque l'exercice porte sur les syllabes, le nombre d'unités linguistiques est suffisamment limité pour permettre sa réalisation.

Les activités de conscience métaphonologique, telles qu'elles sont pratiquées dans les expérimentations de Liberman et Demont, et en particulier celles qui mettent en scène le phonème, sont trop complexes pour mesurer les compétences nécessaires à la lecture-écriture. Si, dans ce domaine, nous voulons juger des prédispositions d'un enfant, il convient de ne pas proposer des exercices pour lesquels la difficulté va bien au-delà de l'acte lui-même de lire et d'écrire. Autrement dit, pour réussir les exercices de conscience phonémique, le fait de maîtriser l'écrit constitue une aide essentielle. En cela, nous soulignons que l'écrit apporte trois éléments importants : une linéarité (facilitateur pour la visualisation), une transcription de la gauche vers la droite (confirmant le début et la fin d'un mot), un ordonnancement des éléments linguistiques (imposant un ordre dans l'énoncé).

L'idée d'introduire ces trois éléments au sein même des tâches de conscience métaphonologique revient à défendre le bien-fondé d'une conscience phonographique. Non seulement ce concept établit une passerelle entre la langue orale et la langue écrite, mais il tente également d'installer un espace entre une conscience phonique toute acquise à la notion de son et une conscience graphique indexée au mode des lettres. Une autre ambition de la conscience phonographique revient à répondre au point faible de notre population de recherche, par la maîtrise du flux de langues, mouvement linguistique qui se manifeste entre l'oral et l'écrit. Désormais, il convient de développer ce concept de conscience phonographique.

### 3. La conscience phonographique pour accéder à l'écrit

---

Nous abordons ici un concept inédit : celui de conscience phonographique. L'intention revient à introduire, plus explicitement, une compréhension des relations entre la langue orale et la langue écrite, tout en s'appuyant sur une réalité sonore. Les activités déployées pour juger d'une conscience métaphonologique induisent une complexité qui dépasse l'acte de lire et d'écrire. La conscience phonographique tente de réajuster une plus grande cohérence entre la nécessité d'identifier des sons dans les mots et la possibilité de recourir à leur trace visuelle, organisée selon les conventions de l'écrit.

#### 0113.1. L'expérimentation de Calfee

Toutes les évaluations entreprises sur la conscience métaphonologique se sont réalisées par oral, sans support écrit, car ce concept est associé à une compétence de langue orale. Pourtant une exception existe dans la tentative d'inclure, dans le dispositif, une représentation graphique. Le chercheur Calfee et ses collaborateurs ont tenté cette autre voie de la visualisation des phonèmes. Jean Emile Gombert rapporte cette expérimentation anglo-saxonne, menée en 1973: « **Calfee & coll. demandent à des**

**sujets âgés de 6 à 17 ans d'arranger des cubes de couleur conformément à l'arrangement des phonèmes dans les syllabes qu'ils leur présentent oralement** »<sup>128</sup>. Matérialisons cette démarche (nous remplacerons les cubes de couleur par des symboles) :

Ordre	Objet	Organisation
Étape n°1	la présentation de deux phonèmes débute l'évaluation	Ces deux phonèmes servent de base connue par exemple [t] représenté par ▲ et [p] représenté par ◆
Étape n°2	L'activité porte sur la combinaison de deux phonèmes	Après l'enfant a entendu le exemple sonore [tə], son travail consiste à poser les symboles ▲▲ Pour [pt] l'enfant utilise ▲◆ Pour [tp] cela devient ◆▲◆.
Étape n°3	L'activité porte sur la combinaison de trois phonèmes	Un autre phonème intervient alors afin de rendre plus complexe l'exercice c'est le phonème [f] symbolisé par ◆. Par exemple l'enfant transcrit ▲◆◆ Par exemple le résultat est le suivant ◆◆◆

Figure n° 37 Expérimentation de Calfee portant sur une symbolisation des phonèmes

Cette évaluation s'est avérée très peu réussie par les enfants de 5 à 7 ans. Jean Emile Gombert témoigne du niveau atteint: « **il faut attendre 8 ans pour qu'une majorité d'entre eux ait des performances correctes et à 12 ans, un tiers des sujets échouent encore** »<sup>129</sup>. Il est vrai que les exercices proposés exigent une faculté de combinatoire, difficilement accessible pour un lecteur débutant qui n'aurait pas bénéficié d'un entraînement préalable. Néanmoins, il convient d'admettre que la matérialisation visuelle des phonèmes par des cubes soulève des soubassements conceptuels qui ne sont pas étrangers à la notion de conscience phonographique. Nous pouvons relever deux éléments qui militent en faveur de cette rencontre :

1. A un phonème correspond bien une représentation graphique.
2. La succession dans l'apparition des phonèmes constitue une variable importante.

Par contre, l'expérimentation de Calfee n'introduit pas explicitement le sens de l'écriture avec, en conséquence, un ordre dans la présentation des symboles. D'autre part, cette évaluation ne donne aucun élément sur une analyse de la conscience syllabique. En

<sup>128</sup> GOMBERT Jean Emile « Le développement métalinguistique », Op. Cit., page 36.

<sup>129</sup> GOMBERT Jean Emile « Le développement métalinguistique », Op. Cit., page 37.

définitive, les résultats ne convainquent pas la communauté scientifique qui a peu repris cette expérimentation. Nous en garderons l'idée d'une voie phonographique qui, bien qu'elle soit ici incomplète, envisage une association de la langue orale et de la langue écrite.

Trois données essentielles participent à l'établissement d'une conscience phonographique pour laquelle elles en constituent le socle:

la représentation graphique linéaire de l'unité syllabique ou phonémique. Il est attendu que l'enfant puisse associer une trace visuelle à une syllabe ou à un phonème, selon la nature de la demande.

l'ordonnement. Cet élément renvoie un inventaire précis de l'apparition des unités linguistiques. L'ordre existe déjà, pour les activités de conscience phonique, selon une dimension de temps. Désormais, il se manifeste pour un travail de conscience phonographique dans un environnement spatial.

l'orientation de la gauche vers la droite. L'écriture impose une convention du sens de l'émission graphique. Les unités linguistiques (syllabes ou phonèmes) sont représentées par des signes qui se succèdent selon une direction précise.

Les trois éléments que sont la linéarité, le sens de la gauche vers la droite et l'ordonnement ne sont pas totalement étrangers à l'élève débutant lecteur et scripteur. Observons que dès la petite ou moyenne section de maternelle, les enfants sont déjà entraînés à tenir un crayon et à transcrire le plus souvent leur prénom. Très tôt, ils sont accompagnés dans un travail sur l'écrit. Certes, la qualité graphique de leur production n'est pas toujours présente mais, et c'est plus important, relevons qu'ils utilisent ou tentent de le faire ces trois conventions de l'écrit. En clair, dans la conscience phonographique, il s'agit de rendre plus explicites les relations entre un message oral et un message écrit en prenant appui sur des données que l'enfant connaît déjà, même partiellement.

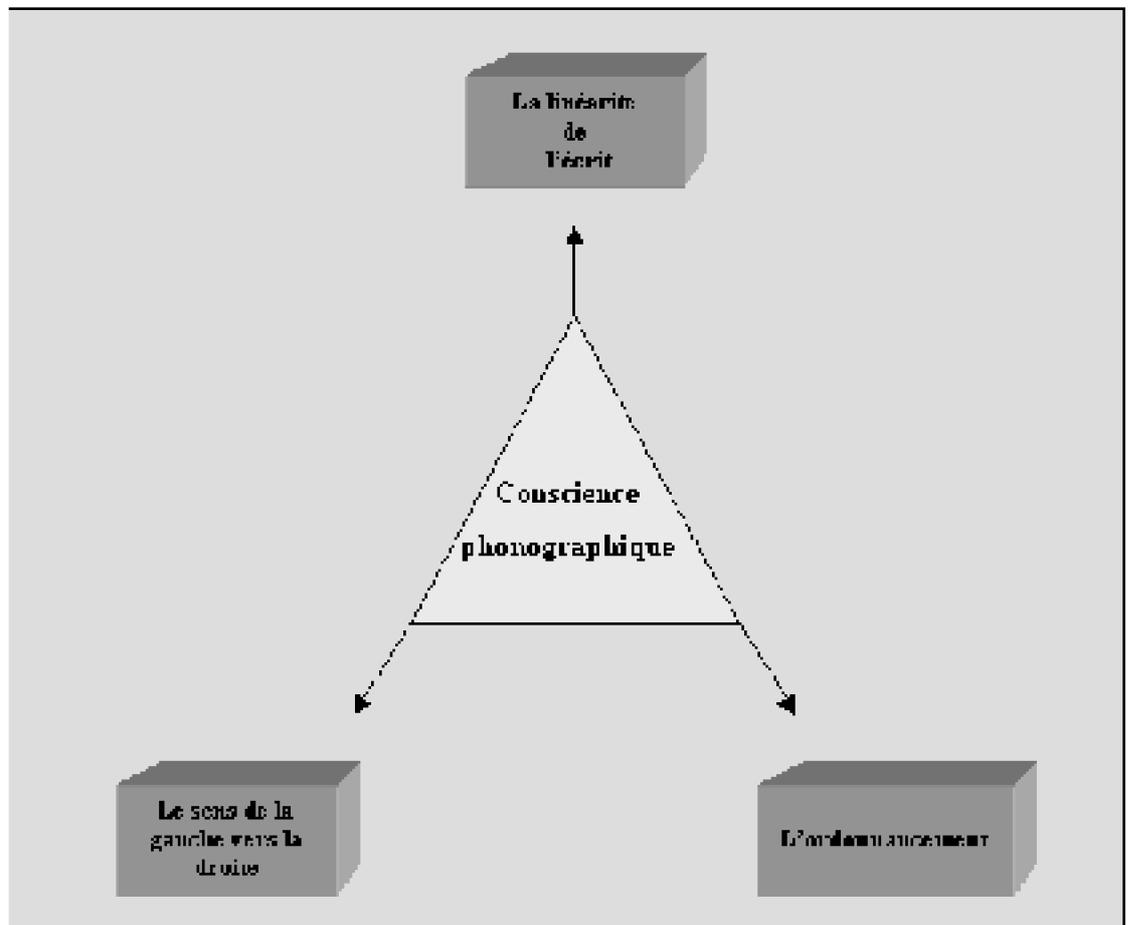
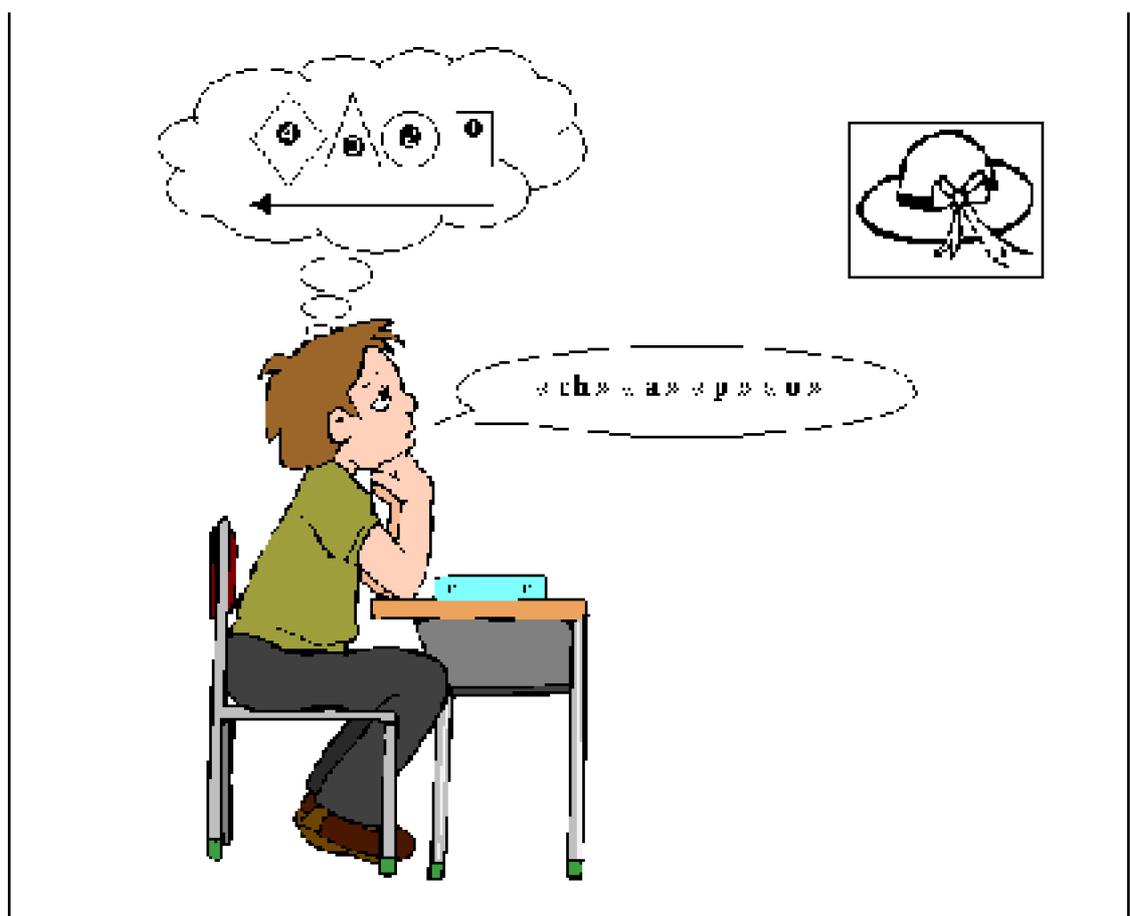


Figure n°38 Trois éléments fondamentaux de la conscience phonographique

Illustrons la différence qui se manifeste entre la conscience phonique (uniquement positionnée sur l'oral) et la conscience phonographique (qui s'appuie sur l'oral tout en tenant compte des conventions de l'écrit). Sur un **mode oral**, l'activité principale de conscience phonique consiste à énumérer les différents phonèmes qui composent un mot. A l'écoute du mot « chat », l'enfant doit énoncer les deux phonèmes suivants : « ch » et « a ». Si cet exercice constitue un bon entraînement, il n'offre pas toutes les garanties nécessaires au regard de la maîtrise de la langue. Attardons-nous sur les limites de ce mode oral. Supposons que l'enfant ait donné une bonne réponse, nous ignorons le plus souvent comment il a procédé pour atteindre ce résultat. Faisons l'hypothèse suivante : l'élève se donne des repères visuels « dans sa tête » au fur et à mesure qu'il trouve les phonèmes du mot « chapeau » par exemple. Pour le premier phonème, il installe dans sa mémoire un rectangle **1** ; pour le deuxième, il choisit un rond **2** ; pour le troisième un triangle **3** et pour le dernier un losange **4**. Il aurait pu tout aussi bien opter pour des couleurs au lieu de formes ; peu importe car ce qui est crucial, c'est l'organisation qu'il fait

de ses propres repères visuels. Admettons qu'il respecte la linéarité, l'ordonnement mais pas le sens de la gauche vers la droite. Son système n'est pas conforme à la convention de l'écrit et pourtant sa réponse sera néanmoins satisfaisante. La gratification de la bonne réponse par l'enseignant consolidera chez l'enfant l'implantation d'une organisation défaillante et risquera de contrarier sa découverte de l'écrit. Nous nous limitons, dans cet exemple, à un simple dysfonctionnement affectant le sens de l'écrit. D'autres erreurs, plus sévères, peuvent se cacher derrière une bonne réponse, si nous en restons à l'échange verbal. Il est donc primordial d'aller, en complément du mode oral, vers un mode écrit pour lequel l'organisation d'un écrit sera abordée.



*Figure n°39 Représentation du risque de désorganisation de la langue écrite dans un travail de conscience phonique axée sur un mode oral*

### **0113.2. De la définition de la conscience phonographique à sa mise en oeuvre**

La conscience phonographique permet au débutant d'entrer dans une compréhension des relations entre la langue orale et la langue écrite tout en s'appuyant sur son langage. Les données de langue écrite, introduites dans cette démarche, non seulement ne s'apparentent pas à des obstacles pour l'apprenant mais ils constituent, selon nous, des éléments de facilitation pour l'apprentissage du « lire-écrire ». A propos de la conscience phonique, Emilia Ferreiro écrit à juste titre : « **ce que je ne comprends pas est le souci d'exercer une telle conscience phonologique en dehors des activités d'écriture, c'est-à-dire dans des contextes purement oraux (exercices de segmentation de la chaîne parlée)** »<sup>130</sup>. Sur ce point, la conscience phonographique convoque les conventions de l'écrit pour entreprendre une prise de conscience de la réalité sonore de la langue.

### a) une définition

La conscience phonographique se définit comme une capacité à manipuler délibérément des unités linguistiques (syllabe et phonème) en tenant compte des conventions de l'écrit. Notre problématique qui met en confrontation la compréhension du fonctionnement phonographique et la réussite du « lire-écrire », nous invite à développer des outils concrets au service de la conscience phonographique. Nous entamons cette élaboration en matérialisant la syllabe et le phonème de telle sorte qu'ils se présentent l'une et l'autre dans un contexte d'écrit.

### 011b) une matérialisation de la syllabe

Pour représenter les syllabes, nous optons pour la réalisation de rectangles sur lesquels figurent:

·  
une ou plusieurs cases selon le nombre de syllabes

·  
une flèche pour indiquer le sens de l'écriture.

Nous appellerons cette représentation des syllabes, des *tableaux syllabiques*. D'autres dénominations seront possibles auprès des élèves comme les tiroirs syllabiques ou alors, tout simplement, les cartons syllabiques.

---

<sup>130</sup> FERREIRO Emilia, *Comment les enfants s'approprient l'écriture*, Conférence extraite du forum Retz du 7 mars 2001 à Paris sur le thème « Lecture, écriture, culture écrite ».

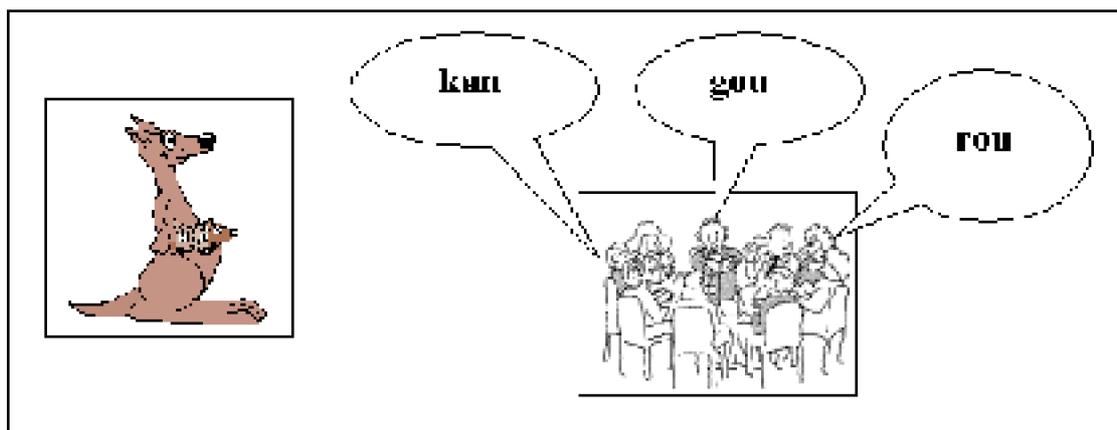


Figure n°40 Outil de conscience phonographique autour de la syllabe

Cette matérialisation de la syllabe fait l'objet de deux exploitations : d'une part, elle s'introduit dans les fiches de travail destinées aux élèves, d'autre part, elle se présente, sous une forme cartonnée en plus grand format (20 cm x 16 cm), avec l'objectif d'être manipulée. La taille des syllabes entre les différents cartons syllabiques soulève quelques questions : pourquoi ne pas avoir choisi une taille standard pour la syllabe ? Pourquoi les cartons syllabiques sont-ils tous de la même grandeur alors que le nombre des syllabes varie ? Rappelons l'intérêt de la démarche. Il réside fondamentalement dans la capacité à donner une image graphique à la syllabe, sans prendre en considération le nombre de lettres. Bien qu'il s'agisse de respecter les conventions de l'écrit, ce travail s'appuie sur le langage, c'est-à-dire sur l'oral : la question du temps est plus présente que la question de l'espace. Outre la résonance qu'elle soulève avec l'écrit, cette intention active une plus grande aisance de la manipulation. Différencier la taille des cartons syllabiques signifierait une référence à la langue écrite, toute acquise à la dimension spatiale. Ce serait s'éloigner d'une dynamique « phono □ graphique ». Les trois éléments de la langue écrite, en l'occurrence la linéarité, l'ordonnement et le sens de l'écriture, sont bien présents et permettent, à notre avis, une identification nettement facilitée des syllabes. En conséquence, l'objectif d'une meilleure compréhension du fonctionnement phonographique est renforcé.

La création de ce matériel syllabique soulève un nombre important d'activités dont certaines étaient impossibles à mettre en oeuvre dans le seul registre oral. Nous les citons ici, de manière formelle, tout en sachant qu'il conviendra de les développer :

1. le dénombrement des syllabes par le choix du carton approprié ;
2. la correspondance entre l'énoncé oral et l'indication (avec son doigt) des syllabes sur le carton ;
3. le repérage d'une syllabe dans le mot ;
4. la recherche de la position d'une syllabe en utilisant des termes spatiaux (premier,

dernier, au milieu, troisième...);

5.

l'identification d'une syllabe ;

6.

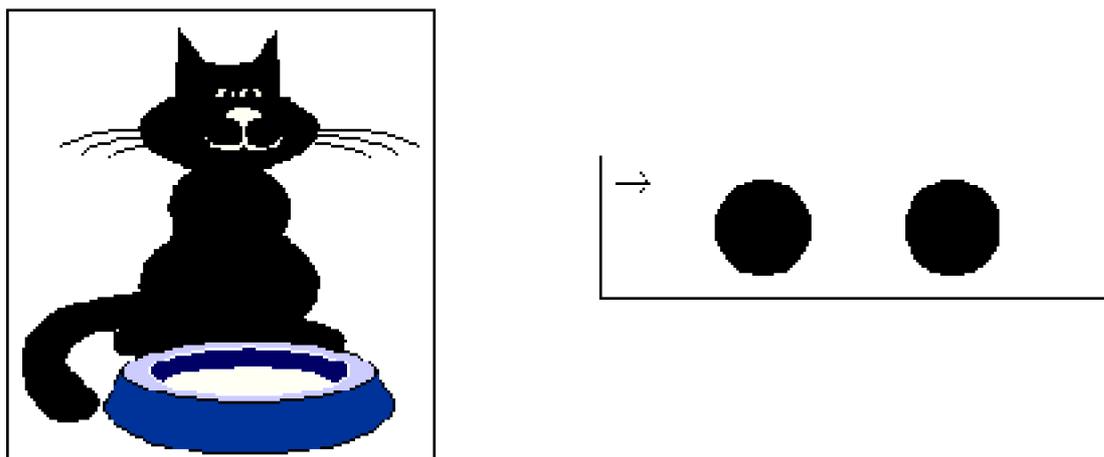
la combinaison de syllabes ;

7.

la recherche d'une syllabe commune.

### 011c) une matérialisation du phonème

Inspirée des travaux de Calfee, des jetons représentent simplement les phonèmes. A la différence de toutes les expérimentations précédentes, le travail de conscience syllabique se réinvestit pour les exercices de conscience phonémique dans la mesure où les conventions de l'écrit (l'orientation de la gauche vers la droite par exemple) sont encore présentes. Afin de clarifier le type d'activités mises en oeuvre, prenons l'exemple du mot « chat » :



*Figure n°41 Exemple de découpage phonémique selon une démarche de conscience phonographique*

le premier temps consiste à présenter l'image à l'enfant ;

1.

puis, toutes les activités de conscience syllabique sont entreprises. Faisons l'hypothèse que l'enfant utilise sans difficulté le carton représentant une syllabe ;

2.

le dernier temps développe une segmentation phonémique avec identification des phonèmes « ch » et « a », que l'enfant représente avec deux jetons.

3.

L'utilisation des jetons sépare bien chaque présence phonémique, incluse dans le mot. Au-delà de cette segmentation, il est possible d'envisager une couleur de jeton pour une

identité phonémique. Comme pour la syllabe, de multiples activités permettront à l'élève d'accéder à une conscience phonémique, tout en maîtrisant la relation entre la langue orale et la langue écrite.

Une objection naît du fait que tous les mots ne font pas l'objet d'un découpage aussi aisé que le mot « chat ». Les mots comme « arbre » ou « crocodile » appartiennent à une famille plus difficilement accessible du point de vue de l'analyse phonémique. Il en est de même pour les mots comme « papillon », « nuit » ou encore « lumière » qui offrent une complexité phonémique pratiquement insurmontable pour l'élève. En effet, cette légitime réserve souligne une limite de cette activité phonographique, pour laquelle il conviendra de rechercher différents niveaux de difficulté. Probablement, conviendra-t-il d'inventer une classification avec des mots à exclure en raison de leur complexité. Notons, en même temps, que cet obstacle vaut également pour les évaluations de conscience métaphonologique qui ne se préoccupent pas du lien avec l'écrit.

### **011d) un dispositif pour appréhender la relation entre l'oral et l'écrit**

Le fonctionnement linguistique ne se réduit pas à l'existence des relations entre les phonèmes et les graphèmes même si celles-ci occupent une place dominante. La description d'un plurisystème et la nécessité d'installer un « filtre linguistique »<sup>131</sup> incitent à développer une compréhension de la relation entre la langue orale et la langue écrite, avec autonomie et interdépendance. Ce point revêt une importance primordiale si l'on souhaite éviter toute *dépendance phonographique* pour laquelle le comportement de l'élève revient à écrire ce qu'il entend et uniquement cela. Pour autant, ce concept de filtre linguistique sort de la conscience phonographique, telle que nous l'avons définie. En effet, elle souligne la spécificité de la langue orale et celle de la langue écrite sans se limiter à une correspondance systématique. En d'autres termes, la compréhension attachée à la différenciation des deux langues se met en place lorsque la maîtrise phonographique est installée, sans pour autant que l'élève n'érige cette dernière comme une règle absolue et intangible. On s'aperçoit ici de la difficulté de la découverte : il est nécessaire d'implanter une compréhension phonographique (relations entre l'oral et l'écrit) tout en permettant à l'enfant d'être sensible aux spécificités de l'oral et de l'écrit.

Nous n'aborderons pas directement, pour la résolution de notre problématique, cette question de la rupture. Prenons seulement l'exemple de la lettre muette, cet élément singulier de la langue écrite. Une difficulté, dès lors qu'un travail de conscience phonographique est entrepris, réside dans l'implantation d'un concept étranger à la correspondance entre l'oral et l'écrit. Comme son nom l'indique, la lettre muette ne renvoie à aucune réalité sonore. Une question se pose alors : comment permettre une compréhension, par l'élève, du fonctionnement lexical de la langue ?

En appui sur une conscience phonographique déjà installée, une sensibilisation à l'existence des lettres muettes s'articule à partir d'une activité d'analyse entre le monde des sons et le monde des lettres. Pour reprendre l'exemple du mot « chat », progressivement l'élève attribue aux lettres *c* et *h* le phonème « ch » et à la lettre *a* le

---

<sup>131</sup> La notion de *filtre linguistique* est introduite dans le chapitre 1 de la partie 2 de ce mémoire. Il renvoie à la nécessité d'instaurer entre la langue orale et la langue écrite une autonomie de chaque langue mais également une interdépendance.

phonème « a », de telle sorte qu'il mette en évidence une lettre sans « musique », la lettre t. Cette prise de conscience s'effectue en reprenant la démarche mise en oeuvre pour la conscience phonographique.

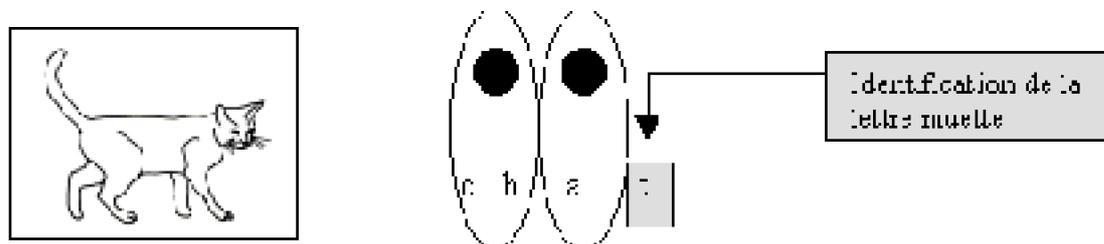


Figure n°42 Implantation d'une conscience lexicale par la mise en évidence de la lettre muette

Soulever la conscience lexicale revient à exprimer le danger à se satisfaire de la seule conscience phonographique. Au demeurant, si la conscience lexicale ne prend forme qu'en contact avec l'écrit, la conscience phonographique qui draine, avec elle, une compréhension significative du fonctionnement linguistique, se met en place sans l'intervention de la langue écrite, en l'absence de signes alphabétiques.

#### 4. Une population en difficulté, une problématique et la conscience phonographique

---

Les principes conceptuels de la conscience phonographique sont tout acquis à une compréhension du fonctionnement linguistique, du point de vue des relations entre la langue orale et la langue écrite. La conscience phonographique participe-t-elle à la résolution de notre recherche ?

##### 4.1. Des éléments de réponse à notre problématique de recherche

Nous formulons de nouveau notre question de recherche : *en quoi la conscience phonographique facilite-t-elle l'apprentissage du « lire-écrire » ?* Les pistes de réponse, en direction de la problématique, reposent sur le parcours suivi au cours de cette recherche. Elles se présentent, de prime abord, de manière diffuse. La compréhension, par l'enfant, du fonctionnement phonographique (autrement dit la conscience phonographique) constitue une clé de réussite du « lire-écrire » en ce qu'elle :

1. exige une mobilisation du sujet à l'égard de la langue puisque la compréhension de l'élève est au coeur de la démarche d'apprentissage.
2. implique une présentation de la langue dans toute sa complexité linguistique, sans simplification abusive.
3. introduit l'idée de flux de langues en articulant une dimension auditive et verbale avec

une dimension visuelle et scripturale.

4.  
sollicite l'établissement d'un filtre linguistique entre l'écoute et la transcription afin de soustraire tout risque de dépendance phonographique.

5.  
diminue la charge cognitive habituellement exigée en CP par une approche préalable du fonctionnement linguistique, dès les classes maternelles.

6.  
automatise le principe de la correspondance phonographique avant l'apprentissage systématique des phonèmes et des graphèmes.

7.  
rend intelligible les relations entre l'énoncé oral et l'énoncé écrit afin d'éviter une acquisition fortement soumise au seul conditionnement.

8.  
défend l'existence d'un sens extrinsèque pour aborder le code linguistique. Cette acception s'oppose à une conception mécanique de la langue.

9.  
organise une logique de découverte instrumentale sans la dialectiser à la découverte de sens intrinsèque.

10.  
présente les concept de langues pour identifier, nommer et différencier les syllabes, les phonèmes et les lettres.

11.  
crée les conditions d'une manipulation « gestuelle » de la langue, sorte d'exploitation pédagogique complémentaire à la découverte habituellement menée.

12.  
développe une conscience phonique qui tient compte des conventions de l'écrit.

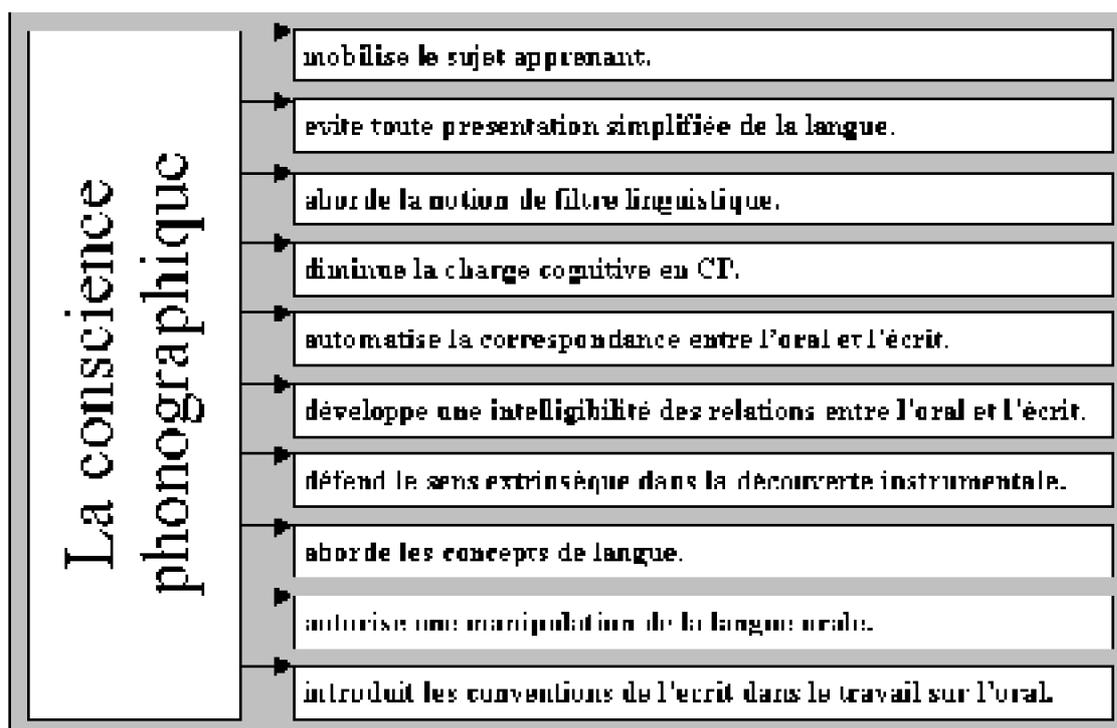


Figure n°43 Les réponses à notre problématique

Cet inventaire justifiant l'implantation d'une conscience phonographique révèle quatre dimensions essentielles de la découverte : la prise en considération du sujet (le débutant lecteur-scripteur), de l'objet d'apprentissage (la langue), l'apprentissage (ce que l'élève construit) et la pédagogie (ce que l'enseignant organise). Cela revient à constituer une sorte de dispositif en quatre niveaux distincts dans lequel, au bout du compte, l'élève pourra trouver, nous l'espérons, des éléments de construction de sa réflexion sur le « lire-écrire » :

1 le sujet avec un positionnement favorable à l'apprenant	2 la langue avec une conception exacte de la langue	3 l'apprentissage avec une réflexion sur les dispositions cognitives	4 la pédagogie avec un dispositif au service de la découverte
1 le <b>sujet</b> avec un positionnement favorable à l'apprenant	2 la <b>langue</b> avec une conception exacte de la langue	3 l' <b>apprentissage</b> avec une réflexion sur les dispositions cognitives	4 la <b>pédagogie</b> avec un dispositif au service de la découverte

Ces différentes pistes sont énumérées en pensant que l'approche de la conscience phonographique ne se limite pas à quelques exercices d'application. Elles renvoient à un ensemble plus complexe d'éléments que nous organiserons dans le schéma suivant :

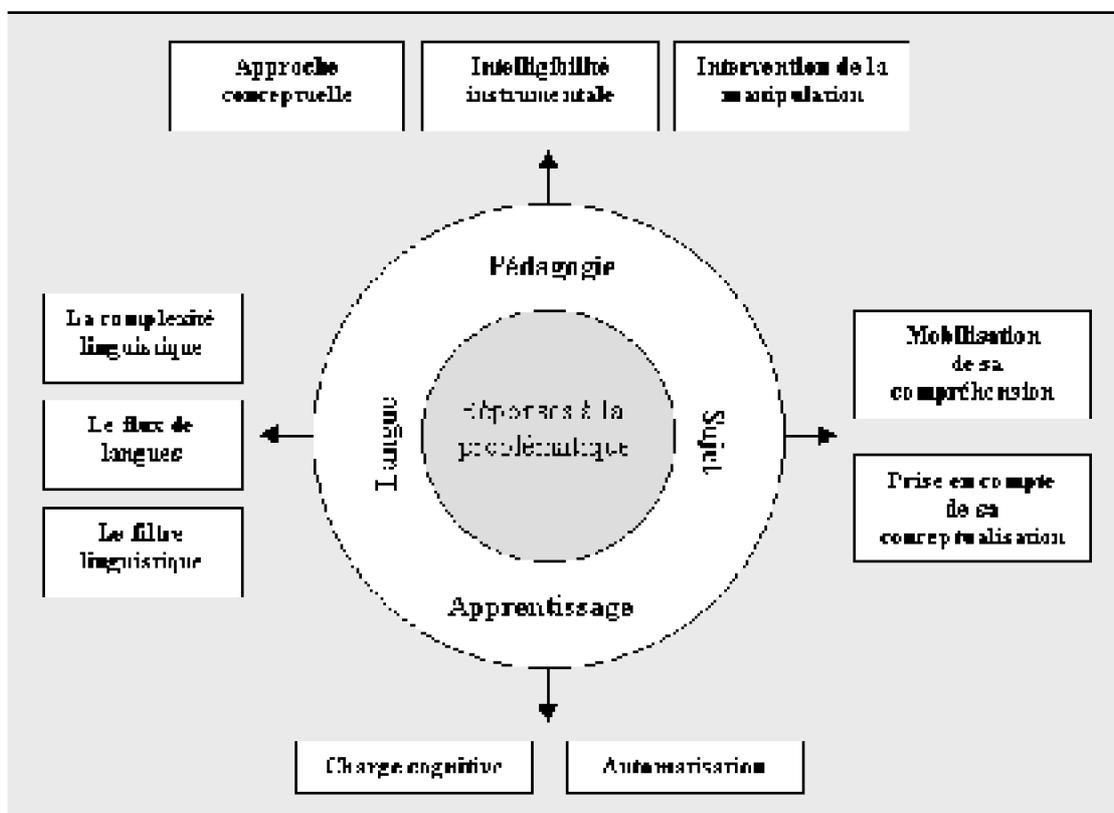


Figure n°44 Les réponses à notre problématique de recherche

### 0114.2. Notre population d'étude et ses difficultés

Ce sont des élèves en difficulté qui sont à l'origine de cette recherche. Rappelons-nous d'Hélène et de Quentin confrontés à des lacunes importantes dans une activité écrite. Tous les deux manifestent une sérieuse incompréhension à l'égard du fonctionnement linguistique. Quentin témoigne d'une défaillance quasi évidente dans le domaine de la conscience phonographique. La situation d'Hélène s'avère plus ardue à mesurer. Elle déploie toute sa concentration à satisfaire une correspondance phonographique en raison, c'est une hypothèse, d'un flux de langues très peu maîtrisé et d'un manque d'automatisation. Il existe, chez ces deux élèves comme pour de nombreux élèves connaissant des lacunes dans le domaine de la langue, une réelle incapacité à expliquer et à maîtriser le fonctionnement de l'instrument linguistique et à en évoquer les concepts. Bien que la conscience phonographique constitue, à nos yeux, une clé de réussite pour aborder le « lire-écrire », il convient de souligner combien l'aide s'avère faible envers les

élèves qui accumulent des faiblesses depuis plusieurs années.

Un des intérêts d'une action de conscience phonographique, outre l'accès à une compréhension du fonctionnement linguistique, se situe dans le moment de son implantation. Les travaux consacrés à la conscience phonique, n'utilisant que la médiation de la langue orale, n'autorisent que très peu d'enfants à découvrir la réalité phonémique des mots. Les recherches ont toutes démontré des résultats assez faibles dans la segmentation phonémique, avant l'entrée en C.P. Or, le découpage des phonèmes dans les mots s'avère absolument incontournable dès lors que l'apprentissage du « lire-écrire » s'appuie sur la connaissance des phonèmes et des graphèmes. Les évaluations pratiquées sur la conscience phonémique, selon un mode exclusivement oral, ne mesurent pas totalement la prédisposition de l'élève à réussir l'apprentissage du « lire-écrire ». Les activités comme l'énonciation orale de tous les phonèmes d'un mot ne correspondent pas véritablement à une compétence attendue d'un lecteur débutant car leur complexité va bien au-delà de l'acte de lire. En raison de cette inadaptation, l'entraînement proposé pour réduire les faiblesses d'un élève avant le CP reste incomplet.

En conclusion, le développement d'une conscience phonographique, intégrant des caractéristiques de langue écrite, simplifie considérablement la maîtrise instrumentale de la langue. D'autre part, elle évalue, avec une plus grande précision, les possibilités de réussite ou d'échec du futur lecteur ou scripteur à l'égard de la découverte de la langue. Cette conviction, établie à partir d'une construction théorique, reste à démontrer à l'aide d'un dispositif expérimental.

## Partie 3 Mise en expérimentation du concept de conscience phonographique

La démarche de découverte d'un concept nouveau, ici la conscience phonographique, nécessite de le définir nettement et de montrer son lien avec le problématique de recherche. Cette étape nous apparaît comme franchie par l'ancrage théorique située dans le champ psycholinguistique, par la filiation au courant métalinguistique et par la référence à la métaphonologie. La deuxième partie a montré notamment la spécificité de la conscience phonographique au regard de la conscience phonique.

Il nous incombe désormais de donner une réalité « matérielle » à ce concept, de lui offrir une signification pédagogique. En d'autres termes, il s'agit de répondre véritablement aux difficultés que nous avons rencontrées dans notre population. Trois temps seront consacrés à cette troisième partie. Tout d'abord, il s'agira de décrire nettement l'idée d'un parcours pédagogique autour de la conscience phonographique. En quoi ce concept s'inscrit-il dans les activités concrètes de la classe ? Quels sont les exercices que les élèves peuvent réaliser en manipulation, en mode oral ou en mode écrit ?

Dans une seconde partie, nous établirons une évaluation de conscience phonographique afin de la mettre en oeuvre dans le cadre d'un dispositif expérimental. Cette évaluation ne peut intervenir qu'après avoir dressé l'inventaire de toutes les compétences de conscience phonographique. Autrement dit, c'est à la lecture du parcours pédagogique de la première partie que nous pourrons élaborer une évaluation

en faisant des choix particulièrement associés à la conscience phonographique. Comment identifier les compétences de conscience phonographique chez un futur lecteur-scripteur ? Quel protocole doit-on constituer ?

Dans une dernière partie, il s'agira de rendre compte d'un dispositif expérimental en pointant deux données : les conditions de son organisation et les résultats recueillis. Au terme de l'expérimentation, nous attendons de pouvoir établir une relation entre, d'une part, des compétences de conscience phonographique et, la réussite du « lire-écrire », d'autre part. Notre hypothèse centrale de recherche, nous la rappelons, est que la réussite de l'apprentissage du « lire-écrire » est associée à l'existence d'une conscience phonographique. Autrement dit, nous voulons vérifier que :

1.  
Les difficultés dans le « lire-écrire » sont corrélées à une conscience phonographique absente ou peu représentée.
2.  
La réussite dans le « lire-écrire » est en relation avec la présence des compétences de conscience phonographique.
3.  
Les compétences de conscience phonographique peuvent exister chez les élèves bien avant d'entreprendre l'enseignement du « lire-écrire » en CP.
4.  
Les compétences de conscience phonographique ne sont pas présentes d'emblée. Elles nécessitent un dispositif particulier d'apprentissage qui, aujourd'hui, n'est pas mis en oeuvre dans les écoles.

## **Chapitre 1 : La construction d'un dispositif pédagogique**

L'établissement d'un dispositif pédagogique convoque toutes les activités reliées au concept de conscience phonographique. Il existe, par conséquent, une intention de mettre en lumière l'ensemble des implications pédagogiques. Les enseignants des cycle 1 et 2 pourront dès lors, organiser, planifier et développer une continuité de cet apprentissage à la seule condition, il est vrai, que l'expérimentation témoigne du bien-fondé de cette démarche.

### **1. La complexité de l'analyse phonographique**

---

La prise de conscience de la syllabe et du phonème est plus ou moins aisée selon les mots qui servent de lieu d'analyse. Par exemple, l'inventaire des phonèmes n'est pas identique, du point de l'exigence cognitive, lorsqu'il s'agit du mot « os » ou du mot

« ordinateur ». Le premier se compose de 2 phonèmes tandis que le second en compte 9.

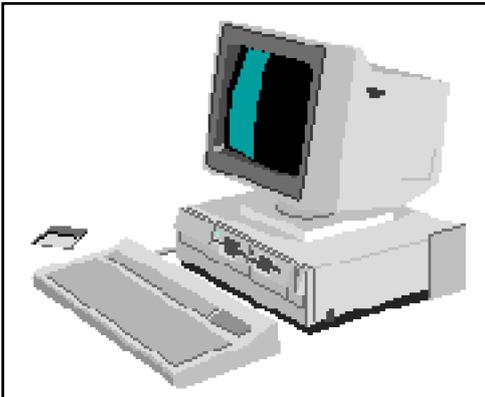
													
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">OS</th> </tr> <tr> <th>Nombre de syllabes</th> <th>Nombre de phonèmes</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> </tr> </tbody> </table>	OS		Nombre de syllabes	Nombre de phonèmes	1	2	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">ordinateur</th> </tr> <tr> <th>Nombre de syllabes</th> <th>Nombre de phonèmes</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">9</td> </tr> </tbody> </table>	ordinateur		Nombre de syllabes	Nombre de phonèmes	4	9
OS													
Nombre de syllabes	Nombre de phonèmes												
1	2												
ordinateur													
Nombre de syllabes	Nombre de phonèmes												
4	9												

Figure n°45 Deux exemples pour montrer deux niveaux de complexité de l'analyse phonographique

### 0111.1. Création de 4 niveaux de complexité

Cette réalité invite tout d'abord à réaliser une classification des mots selon un critère de complexité. Il convient de définir ce critère, de rechercher des éléments constituant les différentes classes et de proposer une liste de mots qui tienne compte d'une progression accessible à l'élève. D'entrée, nous optons pour un critère de complexité centré sur les phonèmes et non sur les syllabes. Autrement dit, ce n'est pas tant le nombre de syllabes qui pose problème mais leur composition phonémique. A ce titre nous pouvons reconnaître quatre niveaux de difficulté.

1.

Une syllabe composée de 1 ou 2 phonèmes apparaît comme une première étape. Elle se rencontre dans des mots de 1, 2 ou 3 syllabes. C'est le cas pour les mots : *un*, *souris*, *éléphant*.

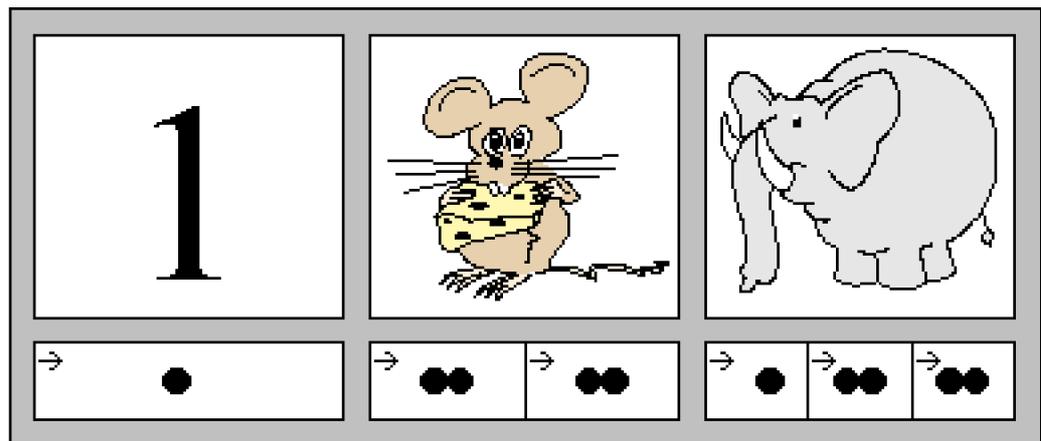


Figure n°46 Mots appartenant à un 1<sup>er</sup> niveau de complexité

2.  
 une syllabe composée de 3 phonèmes se manifeste comme l'étape ultérieure. Pourtant, il est utile de distinguer les syllabes qui intègrent un phonème vocalique en 2<sup>ème</sup> position (comme la première syllabe de *tortue*) et celles qui possèdent deux phonèmes consonantiques consécutifs (comme la première syllabe de *fromage*). Les syllabes de la première catégorie constitueront le second niveau de complexité.

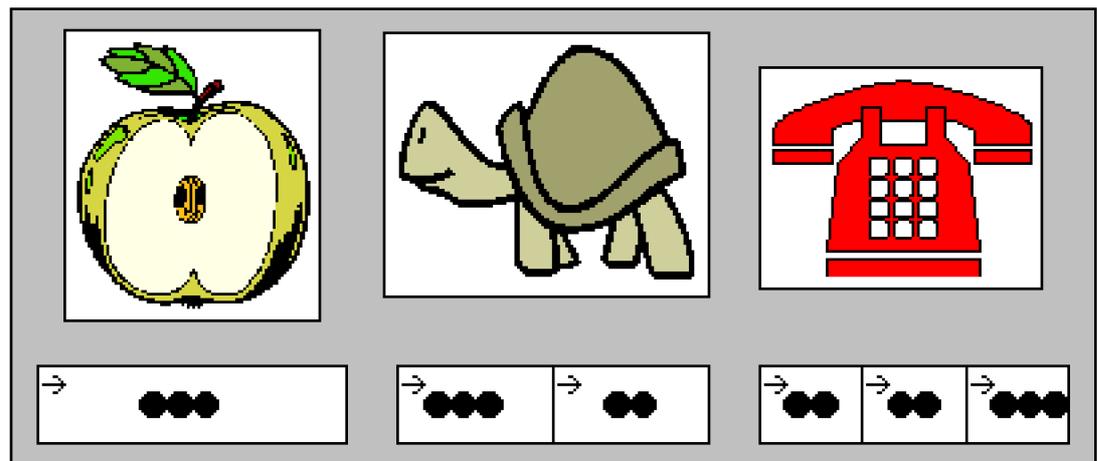


Figure n°47 Mots appartenant à un 2<sup>ème</sup> niveau de complexité

3.  
 Corrélativement au point précédent, une troisième étape de complexité concernera la syllabes avec deux phonèmes consonantiques consécutifs. Il s'agit en fait de tous ces mots qui ont les groupes *tr*, *dr*, *cr*, *fl*, etc...

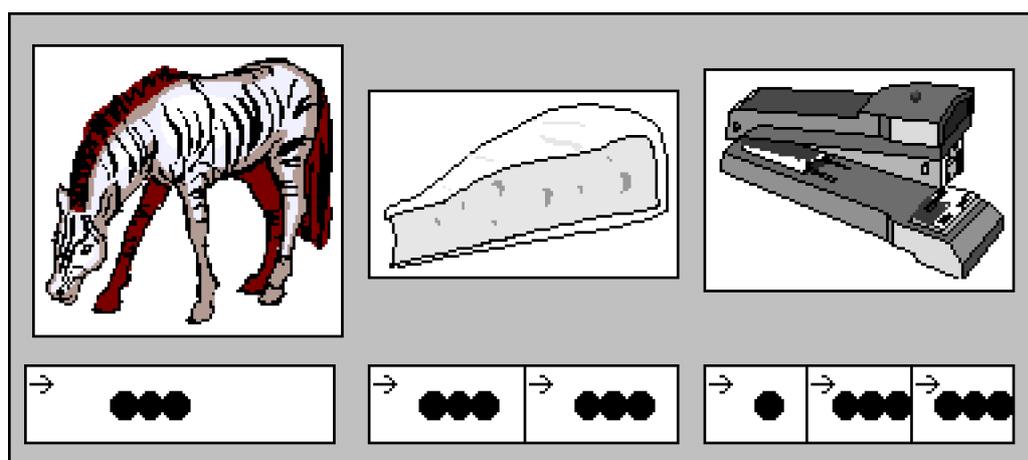


Figure n°48. Mots appartenant à un 3<sup>ème</sup> niveau de complexité

4.

Le dernier niveau concerne des syllabes pour lesquelles l'analyse phonémique s'avère extrêmement complexe par la présence de phonèmes semi-consonantiques. C'est le cas de mots comme *pa ni er*, *ou i*, *l u i* et aussi *a gn eau* (mais il s'agit dans ce dernier exemple d'un phonème consonantique).

## 1.2. Constitution d'un capital de mots

Directement issu des 4 niveaux de complexité, établis sur la composition phonémique de la syllabe, nous pouvons déterminer un capital de mots. C'est alors la base instrumentale pour le travail de conscience phonographique. Les quatre série de mots (voir la figure n°49) correspondent aux quatre niveaux de complexité :

**La série n°1** accepte des mots avec deux phonèmes au maximum par syllabe. Cette série comptera 31 mots.

**La série n°2** est composée de mots où trois phonèmes peuvent apparaître dans, au moins, une seule syllabe. Par contre, dans aucune syllabe, il n'y aura deux phonèmes consonantiques consécutifs du type « tr » ou « dr ». Cette série acceptera 37 mots.

**La série n°3** renferme des mots où la restriction précédente n'est plus présente. Dans une syllabe au moins, il y aura deux phonèmes consonantiques consécutifs. Dix-sept mots composent cette troisième série.

**La série n°4** est un ensemble de mots pour lesquels l'analyse phonémique s'apparente à un exercice impossible pour le lecteur débutant. Ils sont mentionnés pour information et pour signifier aussi les limites de la démarche. Dans cette série, il y aura seulement 14 mots qui pourront servir pour des activités exclusivement sur la syllabe.

Figure n°49 Collection de mots permettant d'entreprendre des activités de conscience phonographiques

Série n°1	Série n°2	Série n°3	Série n°4	
<b>1 syllabe</b>	un, deux, chat, nez, doigt, main, lit, scie, loup	pomme, tasse, mouche, singe, car, verre, vis, ville, poire, pince, fer	zèbre, crabe, ours, aigle, tigre, France, veste, glace, clé, fraise, flèche, fleur, cloche	lion, chien, nouilles, pointe
<b>2 syllabes</b>	oiseau, cochon, souris, poisson, lapin, bateau, dauphin, mouton, moto, chameau, vélo, raisin, paquet, ciseaux, château, ballon, gâteau, poupée	tortue, panthère, canard, voiture, ampoule, cheval, carotte, banane, barrique, chaussure, garçon, tambour, guitare, cerise, étoile, girafe chasseur, tondeuse, usine	fromage, épingle, église, trombone	camion, scorpion, avion, montagne, réveil
<b>3 syllabes</b>	kangourou, éléphant, perroquet, lavabo	téléphone, coccinelle		papillon, champignon, araignée, infirmière
<b>4 syllabes</b>		rhinocéros, ordinateur, locomotive, hélicoptère, aspirateur	calculatrice	photocopieuse

Le choix des mots s'est fait d'une part, selon un critère d'appartenance au capital sémantique des enfants concernés et d'autre part, en fonction d'une indispensable visualisation de chaque mot par une image.

## 2. Le parcours syllabique de la conscience phonographique

Des oppositions fréquentes se cristallisent autour de l'intérêt de ce concept de syllabe. A-t-elle une place dans la découverte du « lire-écrire »? Ne faut-il pas privilégier le phonème sur la syllabe ? Notre point de vue est de considérer la syllabe comme une entrée en matière, une amorce de la conscience phonographique. A ce titre, elle est utile pour beaucoup d'enfants mais non indispensable dans la mesure où il n'est pas rare de voir des élèves accéder, assez rapidement et directement, à la notion de phonème, élément linguistique fondamental.

Les élèves de grande section et même de moyenne section entrent très aisément

dans ce travail sur la syllabe. Cette étape participe à la compréhension du système linguistique, en ce qui concerne la relation entre le mot oralisé (une seule unité de sens) et sa composition sonore (plusieurs unités phonologiques). En effet, il arrive parfois que l'énonciation d'un objet ou de toute autre chose soit satisfaisante sans que l'enfant comprenne que le signifiant intègre différents éléments sonores. Cette absence de segmentation s'observe quelques fois chez les enfants en début de CP alors qu'ils vont aborder l'étude des phonèmes. En écho à ce constat, Savin se positionne nettement: « **il n'y pas lieu d'essayer d'enseigner à un enfant qui n'arrive pas à prendre conscience des phonèmes que la lettre s a pour son /s/** »<sup>132</sup>.

Ce qui caractérise donc la segmentation syllabique est d'être pensée comme une introduction, un entraînement à l'analyse de la langue orale, moins complexe que ne le serait un travail directement axé sur les phonèmes. Par ailleurs, la conscience phonographique va faire en sorte que cette analyse associe à la fois langue orale et langue écrite et se constitue en élément passerelle au profit, nous le souhaitons, d'un accès facilité au « lire-écrire ».

## 2.1. La segmentation syllabique

La syllabe permet le découpage des mots en différents éléments. Avant d'atteindre le phonème, la segmentation syllabique va entraîner l'enfant à découvrir la langue et ses particularités. D'autre part, la plupart des activités proposées à ce niveau seront reprises ultérieurement pour le phonème mais avec une plus grande exigence cognitive. Rappelons l'importance d'alléger la charge cognitive en cours préparatoire, comme l'ont exprimé Liliane Sprenger-Charolles et Séverine Casalis en évoquant les « ressources cognitives disponibles »<sup>133</sup> au service alors de la compréhension.

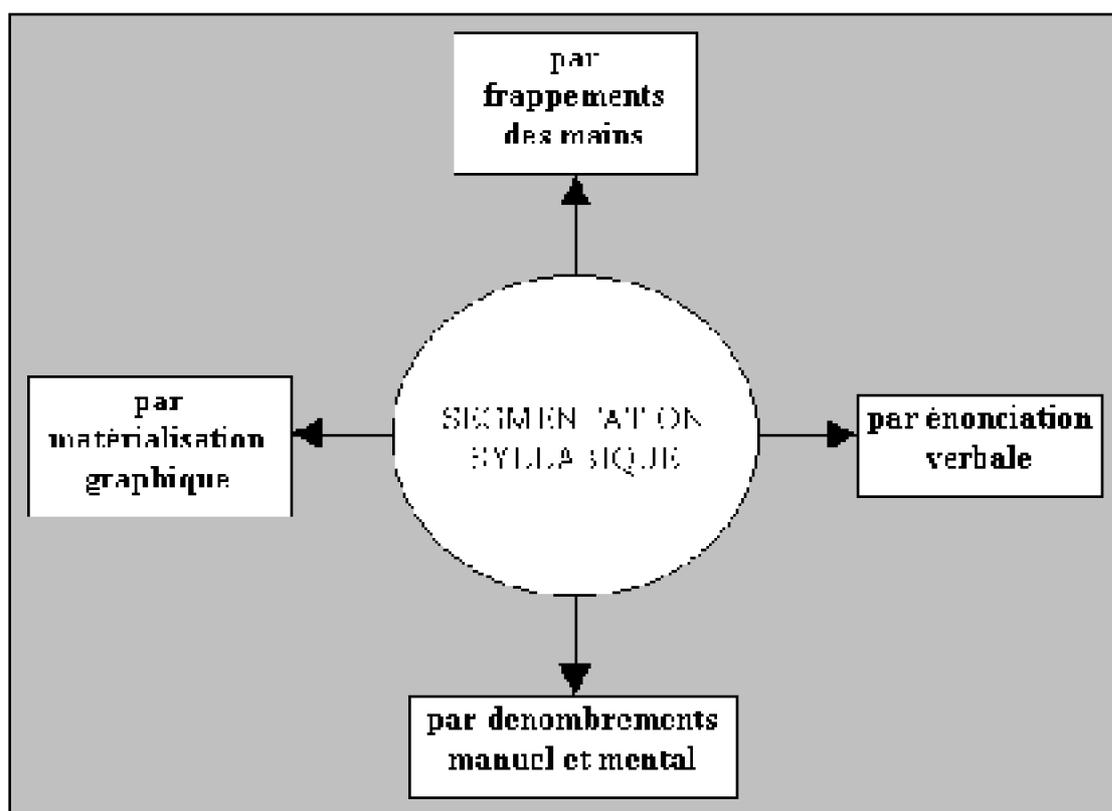
Plusieurs activités sont à entreprendre autour de cette segmentation syllabique que nous pouvons classer dans l'inventaire suivant :

1.  
des activités de segmentation par frappements des mains utilisant l'énoncé verbal et le rapport au rythme corporel.
2.  
Des exercices sollicitant uniquement l'énonciation verbale.
3.  
Des actes de dénombrement manuel (utilisation de support) et mental (sans aucune référence visuelle)
4.  
des exercices de correspondances graphiques autorisant des liens entre l'oral et l'écrit.

---

<sup>132</sup> SAVIN HB, in *lire et raisonner* de John Downing et Jacques Fijalkow, Op. Cit., page 41

<sup>133</sup> SPRENGER-CHAROLLES Liliane et CASALIS Séverine, *Lire*, Puf, 1996, 258 p, page 238.



*Figure n°50. 4 directions sur l'exploitation de la conscience phonographique*

L'un des exercices qui semble le plus aisé à un grand nombre d'élèves est la segmentation par frappements successifs<sup>134</sup>. Par contre, l'énonciation orale, deuxième exercice, mérite une attention particulière: il s'agit pour deux ou trois élèves de dire, à tour de rôle, chaque syllabe d'un mot à deux, trois ou quatre syllabes. Cette activité s'avère particulièrement indiquée lorsque le jeune enfant n'arrive pas à faire correspondre, dans la segmentation syllabique, son énoncé oral avec le frappement dans les mains. Plutôt que de le laisser seul avec sa difficulté, une ouverture apparaît sous la modalité du petit groupe. L'enseignant prépare des images dont le nombre de syllabes pour chaque mot correspond au nombre d'élèves. Par exemple, trois élèves sont rassemblés et vont travailler sur *kangourou*, *papillon*, *champignon*, *araignée* et *téléphone*.

<sup>134</sup> Cet exercice est reproduit à la figure n°33 de cette thèse.

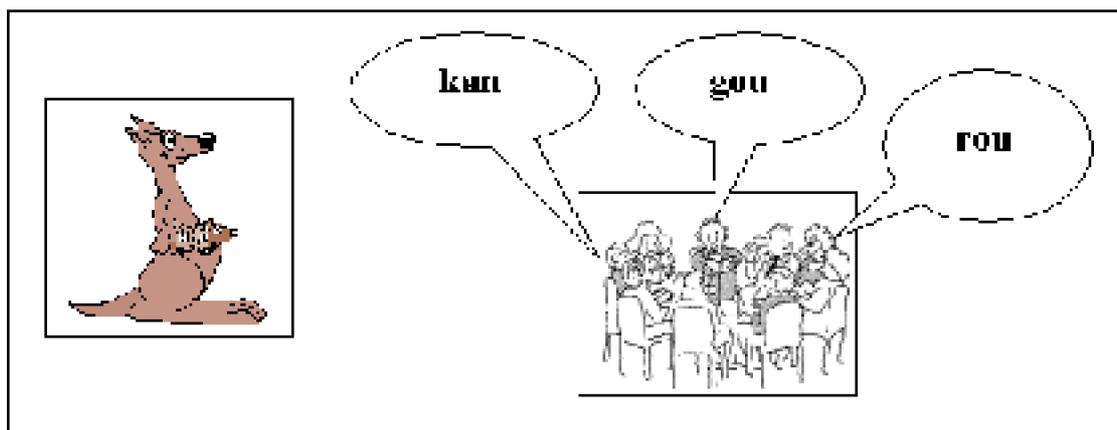


Figure n°51 Segmentation syllabique selon une modalité collective

Cet exercice est apprécié des élèves car non seulement il se réalise en groupe mais encore, il est vécu comme un véritable jeu de langage. Il débouche sur un découpage où l'enfant est invité à dénombrer les syllabes. La première forme utilisée est celle du comptage par les doigts. L'affectation d'une syllabe est faite sur chaque doigt et la position de la main indique ensuite la quantité de syllabes. Prenons l'exemple du mot *crocodile* :

La deuxième forme de comptage attendue concerne le dénombrement mental. Si l'objectif n'est pas très différent, le moyen pour y parvenir exclut toute médiation corporelle et visuelle (les doigts de la main) pour privilégier l'acte mental de dénombrement. Cette étape accomplie, il est possible alors d'atteindre une certaine automatisation de la segmentation qu'aucun intermédiaire ne va freiner. Le passage à une réalité spatiale est désormais envisageable avec l'intention de manipuler les syllabes dans un environnement comparable à celui de la langue écrite.

Le premier travail est d'assurer une liaison entre le comptage et le choix des cartons syllabiques. Cette transition ne pose pas de difficulté majeure car les enfants associent aisément un calcul mental de 3 syllabes à un carton syllabique de 3 cases. Il est néanmoins nécessaire d'argumenter la présence des flèches sur les cartons, en faisant référence au sens de l'écriture. A cet âge, en cours de moyenne section ou en début de grande section, la pratique habituelle de l'écriture, sur le prénom principalement, facilite l'explication. Lorsque les enfants manipulent eux-mêmes le matériel, souvent, il est recommandé de rappeler cette relation à l'écrit.

Les mots à deux, trois et quatre syllabes vont être mis à contribution. On évitera les monosyllabiques, non pas parce qu'ils surprennent l'enfant dans l'analyse, mais parce qu'ils serviront de lien avec la segmentation des phonèmes. Voici, par exemple, une proposition sur le mot « hélicoptère ».



**Réponse attendue**

→	→	→	→
---	---	---	---

*Figure n°53 Consigne de travail : recherche pour cette image le tableau syllabique correspondant*

L'exercice présenté dans la figure n°53 est à compléter d'une manipulation. L'enfant va pointer les syllabes sur le carton en même temps qu'il va les énoncer oralement. Si nous conservons le même exemple cela donnera:

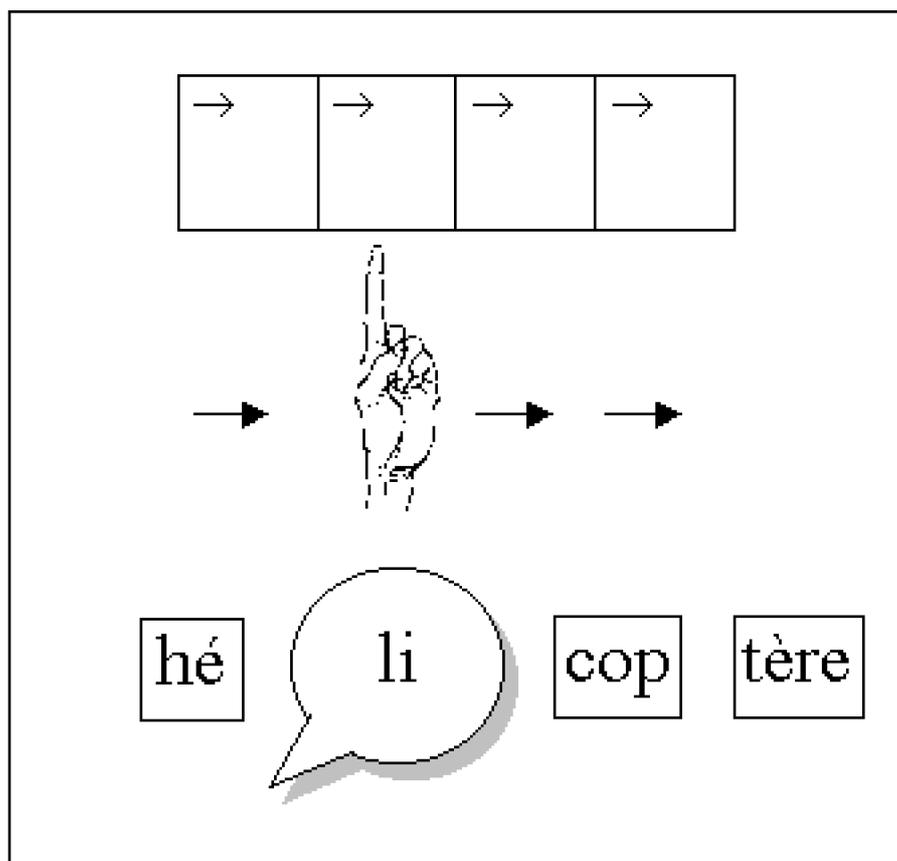


Figure n°54 Enoncé verbal des syllabes en correspondance avec une visualisation spatiale

A la suite de cet exercice, une application est à envisager afin de vérifier si le découpage des mots en différentes syllabes est une compétence bien maîtrisée par l'enfant. La consigne consistera à relier les mots-images aux cartons syllabiques correspondants.

## 2.2. Le repérage et l'identification d'une syllabe

Dès lors que la syllabe est matérialisée dans l'esprit de l'enfant, autrement dit dès qu'il a conscience de son existence, de nombreuses opérations vont pouvoir se réaliser, toujours dans le registre de la conscience phonographique.

Le repérage se différencie de l'identification dans la mesure où l'élève a simplement à situer une syllabe dans la chaîne écrite. Parce que ce repérage s'appuie sur des données spatiales, l'utilisation des tableaux syllabiques sera indispensable. Optons pour une modalité collective : les élèves ont à disposition les 4 tableaux syllabiques. Une image de 3 syllabes est présentée à l'ensemble, par exemple « pantalon ». Chaque élève choisit le tableau syllabique correspondant à ce mot (révision de l'activité précédente). Une attention particulière sera donnée au respect du sens des flèches, de la gauche vers la droite. L'enseignant s'adresse ensuite à la classe : « posez votre doigt sur la syllabe **ta** ».

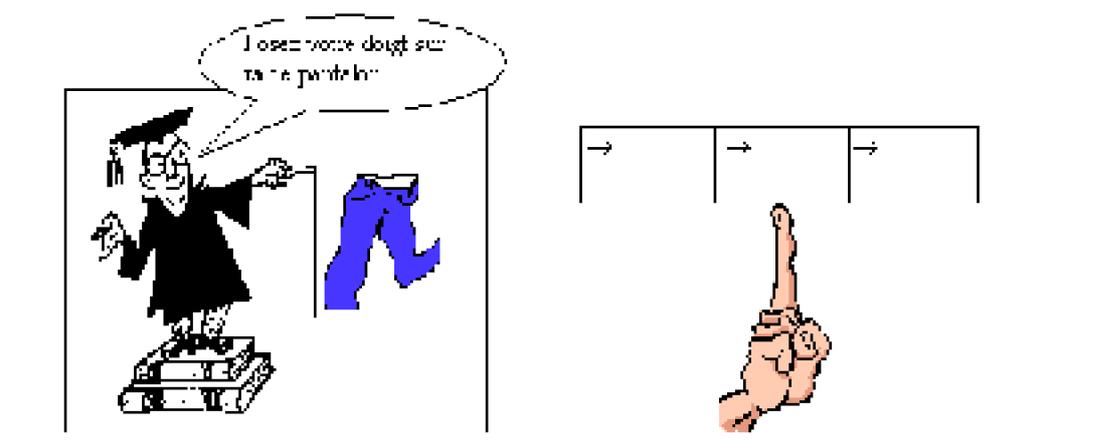


Figure n°55 L'activité de repérage en conscience phonographique

Une difficulté plus grande se manifeste dans cette tâche d'identification : il s'agit désormais de nommer la syllabe préalablement désignée sur le tableau syllabique. Isoler un élément d'un tout n'est pas chose aisée pour un élève lorsque celui-ci ne perçoit pas toujours les multiples réalités sonores du langage. Le dispositif sera identique à celui emprunté précédemment. A partir d'une image, l'élève choisit le tableau syllabique correspondant. Puis, l'enseignant formule la consigne en 3 étapes distinctes :

« Voici l'image d'un parapluie (étape 1). Sur le tableau syllabique, mets ton doigt sur la dernière syllabe (étape 2). Quelle est cette syllabe ? (étape 3) ».

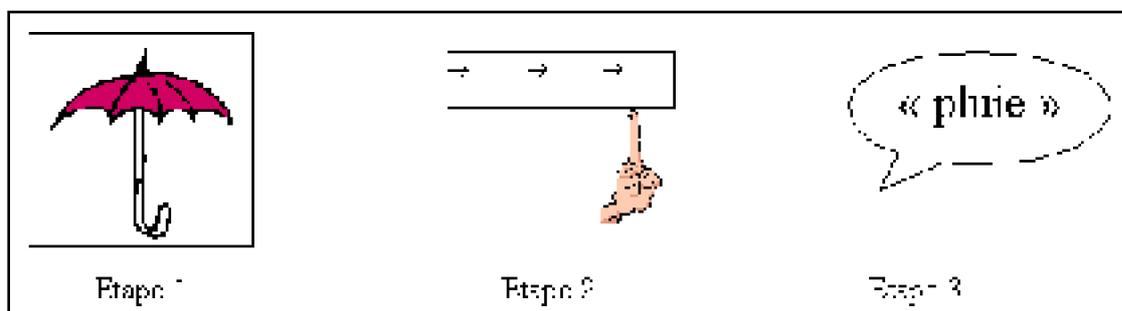


Figure n°56 L'activité d'identification en conscience phonographique

Toujours sur l'activité d'identification, nous pouvons imaginer différentes variantes. A partir de 3 images, il est demandé à l'élève de déposer un cube sur un emplacement précis de chaque tableau syllabique. Ensuite, l'élève aura à identifier la syllabe commune. Prenons l'exemple des mots *poireau*, *robinet*, *perroquet*. Après que les élèves aient choisi les tableaux syllabiques correspondants, l'enseignant donne les consignes d'emplacement : « pour *poireau*, vous mettez un cube dans la 2<sup>ème</sup> syllabe ; pour *robinet*, vous mettez un cube dans la 1<sup>ère</sup> syllabe ; pour *pe r roquet*, vous mettez un cube dans la 2<sup>ème</sup> syllabe ».

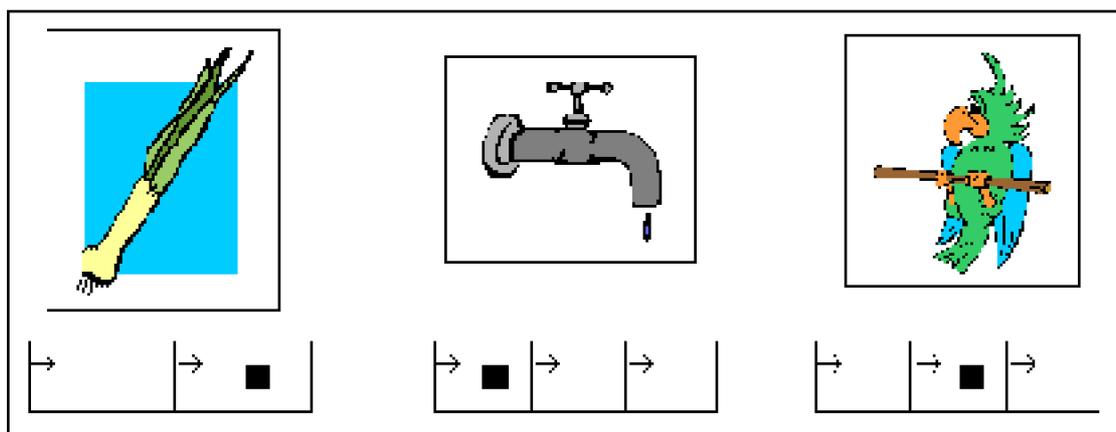


Figure n°57 Recherche de la syllabe commune

L'enseignant s'adresse aux élèves en leur demandant d'identifier cette syllabe. Ultérieurement, ce sera à l'élève d'identifier lui-même la syllabe commune sans que lui soit indiqué le moindre emplacement.

L'activité d'identification d'une syllabe peut être menée par les élèves entre eux, l'un interrogeant l'autre et cet autre interrogeant lui-même un autre élève. Il arrive que certains élèves n'accèdent pas, ou difficilement, à cette identification. Ils sont le plus souvent prisonniers d'une entité globale qui rend l'énoncé oral indivisible. Il est possible alors de regrouper ces élèves par trois. Chacun aura à dire une seule syllabe d'un mot de 3 syllabes et, en même temps, ils suivront avec leur doigt la progression de l'énoncé. Cette activité reprend celle qui concernait la segmentation orale des mots ; la différence ici tient à la présence d'une marque visuelle, d'une trace permanente matérialisée par le tableau syllabique, qui aide l'élève dans cette tâche d'identification. Encore une fois, l'introduction de la réalité graphique du message oral, bien loin de complexifier le travail de l'élève, lui simplifie la possibilité d'isoler une syllabe. En d'autres termes, cet exercice d'identification sur un support qui reprend l'écriture à travers son existence visuelle et ses conventions, offre une opportunité d'accès et de compréhension. Concrètement, pour reprendre l'exercice d'identification à plusieurs élèves, prenons l'exemple du mot « parachute ». Avec son propre tableau syllabique, chaque enfant aura à positionner son doigt sur un maillon de la chaîne et à énoncer la syllabe.

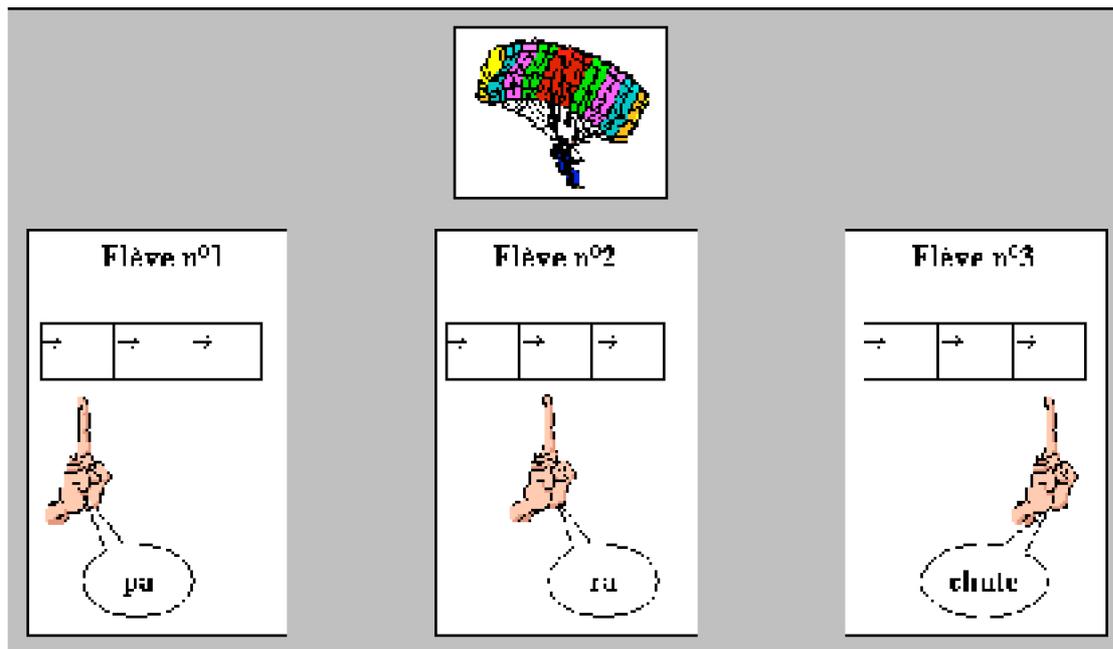


Figure n°58 Identification collective des syllabes d'un mot

En prenant toujours une modalité collective, des équipes auront à constituer des couples de mots en respectant la consigne suivante : *entre deux mots, il convient de trouver une syllabe identique, située à la même place.*

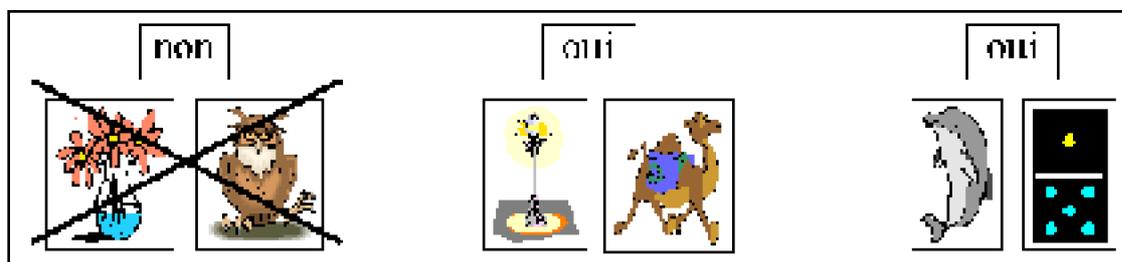


Figure n°59 Recherche de la syllabe commune entre deux mots située à une position identique

### 0112.3. La combinaison de plusieurs syllabes

Depuis la première activité de ce parcours (frapper les syllabes dans les mains), le niveau de difficulté s'est progressivement accru. Si tous les exercices visent une manipulation sur la syllabe, la réflexion qu'exige cette manipulation devient de plus en plus intense. Sur ce point, la combinaison de plusieurs syllabes soulève une forte demande cognitive, en particulier en mémoire de travail. Cet exercice, tout en se limitant à la syllabe, se rapproche de l'activité de lecture : l'élève doit garder en mémoire une syllabe tout en recherchant à identifier une seconde syllabe qui, combinée à la première, constituera un mot. La difficulté, faisant parfois obstacle, méritera une modalité collective.

Les élèves sont en équipes de deux. Deux images sont présentées dans un ordre précis: *bouteille* et *girafe*. Il est demandé à chaque membre de l'équipe de rechercher,

pour chaque image, le tableau syllabique et de trouver le mot qui correspond à la 1<sup>ère</sup> syllabe de bouteille associée à la 1<sup>ère</sup> syllabe de girafe.

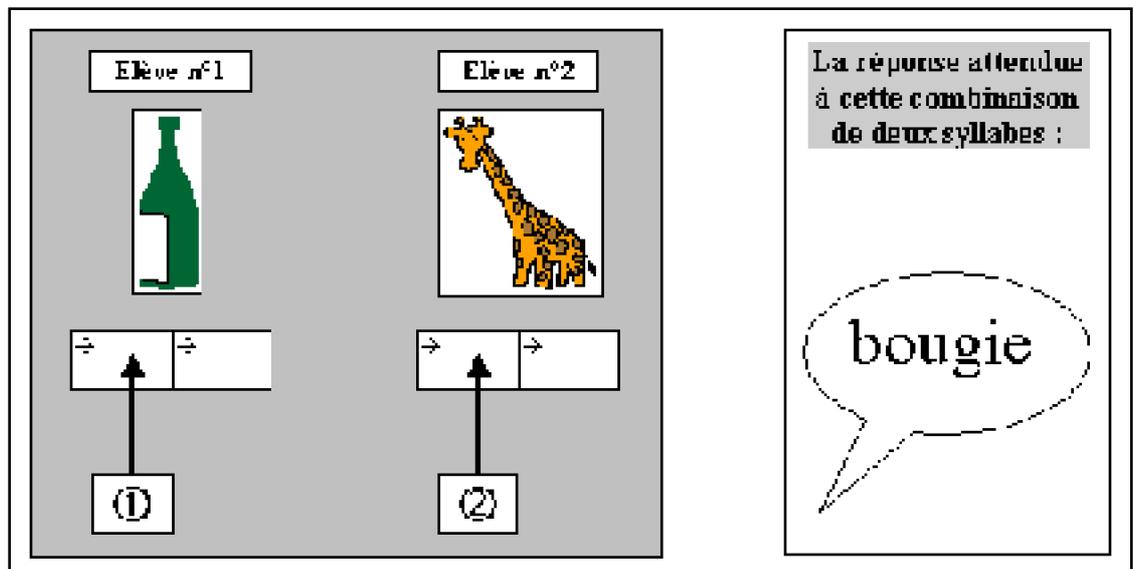


Figure n°60 Combinaison de 2 syllabes afin de trouver un mot nouveau

Si l'activité de combinaison de syllabes s'avère moins complexe en se servant d'une organisation collective, nous n'excluons pas de confronter l'élève à cette même tâche mais alors de manière individuelle. D'autre part, si combiner deux syllabes sollicite une attention importante, l'exercice devient périlleux lorsqu'il s'agit d'associer trois, voire quatre syllabes. Voici deux exemples :

Combinaison de trois syllabes : « a » de *avion*, « vo » de *volant*, « ca » de *café*. Ces trois syllabes, dans ce même ordre constitueront le mot *avocat*.

Combinaison de quatre syllabes : « as » de *asperge*, « pi » de *tapis*, « ra » de *parapluie* et « teur » de *tracteur*. Ces quatre syllabes formeront le mot *aspirateur*.

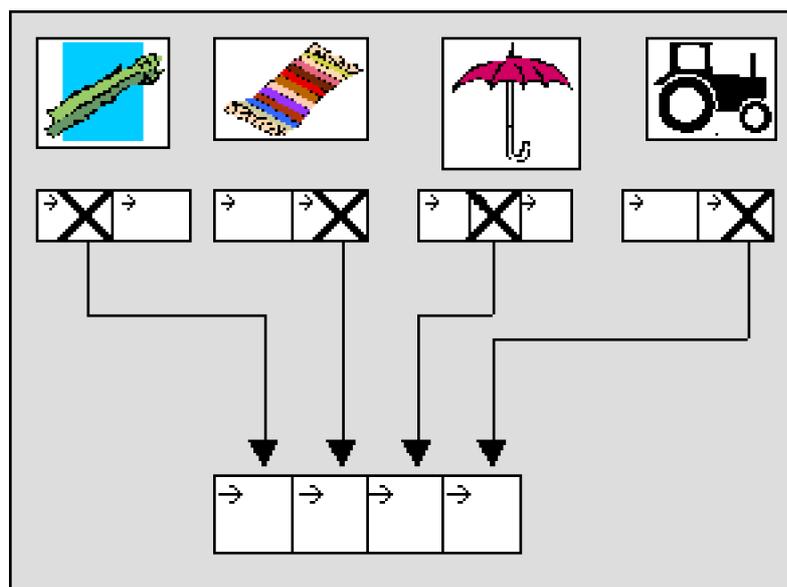


Figure n°61 Combinaison de 4 syllabes

Au terme de ce parcours syllabique, nous observons une grande diversité des exercices allant du plus simple au plus complexe. Nous le complétons (activité 3) par une centration sur le concept de syllabe afin de vérifier que l'élève nomme correctement les objets qu'il dénombre. Neuf activités de base constituent alors ce parcours :

1. le frapement des syllabes
2. le dénombrement sur les doigts
3. l'introduction du concept de syllabe
4. le dénombrement mental
5. l'association de la trace écrite
  - présentation des tableaux syllabiques
  - correspondance d'une case et d'une syllabe
  - implantation du sens de l'écrit de la gauche vers la droite.
6. le repérage d'une syllabe dans un tableau syllabique

- l'identification d'une syllabe dans un tableau syllabique 7.
- la recherche d'une syllabe commune à plusieurs mots 8.
- la combinaison de plusieurs syllabes afin de créer un mot nouveau 9.

### 3. Le parcours phonémique de la conscience phonographique

Le phonème mérite une attention toute particulière en ce sens que l'élève n'accède pas aisément à son identification dans les mots. Si segmenter les syllabes s'avère une activité réussie par une grande majorité d'enfants de 4-5 ans, il n'en est pas de même pour la segmentation phonémique. Pourtant, l'acte de lecture peut s'appuyer en partie sur une correspondance phonie-graphie et surtout le passage à l'écrit ne tolère aucune approximation dans ce domaine. Pour écrire, il est indispensable (mais cela ne suffit pas) que le message écrit soit en concordance avec le message oral.

#### 0113.1. Percevoir un phonème en début de mot

Il ne s'agit pas tout de suite d'isoler « physiquement » le premier phonème d'un mot dans la mesure où cette compétence, importante au demeurant, exige quelques étapes préliminaires. Le travail de perception constitue une forme de sensibilisation à la composition phonémique des mots. Certains enfants ne voient dans le mot qu'une entité de sens ; ils ignorent, voire refusent, l'existence d'un code. Sans leur faire abandonner l'idée de sens (approche globale), l'objectif consiste à les éveiller à une réalité acoustique de la langue (approche phonique). L'enseignant choisit une série d'images pour lesquelles le phonème se situe de préférence seul dans une syllabe (exemple : si le travail porte sur le phonème « a », le choix pourra se porter sur *avion*). Il énonce oralement le phonème sur lequel va porter l'exercice, en choisissant tout d'abord un phonème vocalique (exemple « a ») puis un phonème fricatif (exemple « f ») et enfin, si l'enfant témoigne d'une grande aisance, un phonème comme « p » ou « k ». La consigne est de *répondre OUI* lorsque le phonème en question se situe en début de mot. L'enseignant montre l'image et le verbalise aussitôt.



Figure n°62 Perception du phonème initial

Une variante de cette exercice privilégiera des mots comportant tous le phonème « é ». Pour quelques mots seulement, le phonème « é » sera situé en début. Voici deux séries possibles :

Série n°1 : **dé, étiquette, hélicoptère, araignée, clé** Série n°2 : **église, sifflet, pied, hérisson, briquet**

Série n°1 : **dé, étiquette, hélicoptère, araignée, clé** Série n°2 : **église, sifflet, pied, hérisson, briquet**

### 3.2. Percevoir un phonème en fin de mot

La consigne s'avère identique à l'exercice précédent. Il s'agit de *répondre OUI* ou de *lever la main* si le phonème en question se situe en fin de mot. L'enseignant montre et verbalise l'image :

Figure n°63 Liste de mots au service de la perception du phonème final<sup>135</sup>

**Le phonème « an » : ampoule, éléphant, perroquet, tambour, France** **Le phonème « o » : cochon, vélo, gâteau, nez, fromage** **Le phonème « on » : papillon, montagne, trombone, poisson, mouton** **Le phonème « in » : lapin, main, pince, épingle, dauphin** **Le phonème « r » : poire, canard, réveil, fraise, rhinocéros**

**Le phonème « an » : ampoule, éléphant, perroquet, tambour, France** **Le phonème « o » : cochon, vélo, gâteau, nez, fromage** **Le phonème « on » : papillon, montagne, trombone, poisson, mouton** **Le phonème « in » : lapin, main, pince, épingle, dauphin** **Le phonème « r » : poire, canard, réveil, fraise, rhinocéros**

Le dispositif privilégié dans ces deux exercices de perception se situe exclusivement sur un mode oral. Pour introduire l'écrit et ses conventions, les élèves vont se servir des tableaux phonémiques. Ce matériel diffère peu de celui consacré à la syllabe hormis que les séparations ont disparu. Toutes les activités phonémiques utiliseront ce matériel avec la réserve qu'il sera parfois utile de revenir, pour certains élèves, aux tableaux syllabiques. La raison en est qu'ils effectueront alors le travail d'identification des phonèmes, syllabe par syllabe.

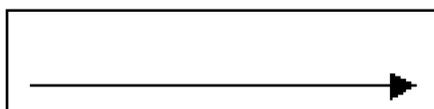


Figure n°64 Représentation du tableau phonémique

Cette étape du tableau phonémique, spécificité de la conscience phonographique, s'avère très importante car, rappelons-le, elle autorise des liens entre l'oral et l'écrit. Elle permet de donner une image physique (et visuelle) du phonème tout en s'appuyant sur

<sup>135</sup> Le code phonétique international n'est pas utilisé par simplification.

l'oralité. Elle autorise de ne pas sans s'en tenir à une conception exclusivement auditive, difficile d'accès pour certains élèves et d'introduire très tôt les conventions de l'écrit.

Voici deux types d'exercices qui peuvent être menés sur la perception du phonème final et du phonème initial (révision de l'activité précédente).

**Exercice 1**

*Classer les images en deux groupes : dans un groupe, tous les mots commencent par [n], dans l'autre, aucun mot ne commence par [n].*

Voici les images à classer :









Les images sont à disposer sous les deux tableaux :

● >

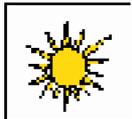
~~● >~~

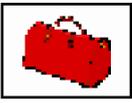
**Exercice 2**

*Classer les images en deux groupes : dans un groupe, tous les mots commencent par [s], dans l'autre, tous les mots finissent par [s].*

Voici les images à classer :









Les images sont à disposer sous les deux tableaux :

● >

● >

Figure n°65 Exercices sur le phonème final et sur le phonème initial

### 0113.3. Estimer le nombre de phonèmes

L'objectif consiste, ici, à déterminer approximativement la quantité de phonèmes contenus dans le mot. Deux critères d'appréciation vont être retenus : **beaucoup** ou **peu** (les élèves diront « beaucoup » ou « pas beaucoup »). Ce nouvel exercice introduit un premier niveau d'analyse « grossière » de la composition sonore d'un mot : du point de vue phonémique, l'énoncé oral de « rhinocéros » se différencie quantitativement de l'énoncé oral de « riz ». Néanmoins, l'estimation de ce dénombrement n'est accessible qu'en présence de deux mots pour lesquels le nombre de phonèmes s'affiche le plus éloigné possible l'un de l'autre. En effet, il est difficile d'affirmer rapidement que le mot « fenêtre » contient beaucoup de phonèmes en comparaison du mot « pantalon ». Nous sommes bien dans une mesure relative qui impose de présenter les images par couple. A ce titre, l'exercice d'estimation sera envisageable sur le couple *main-robot* mais pas sur le couple *parachute-trottinette*.

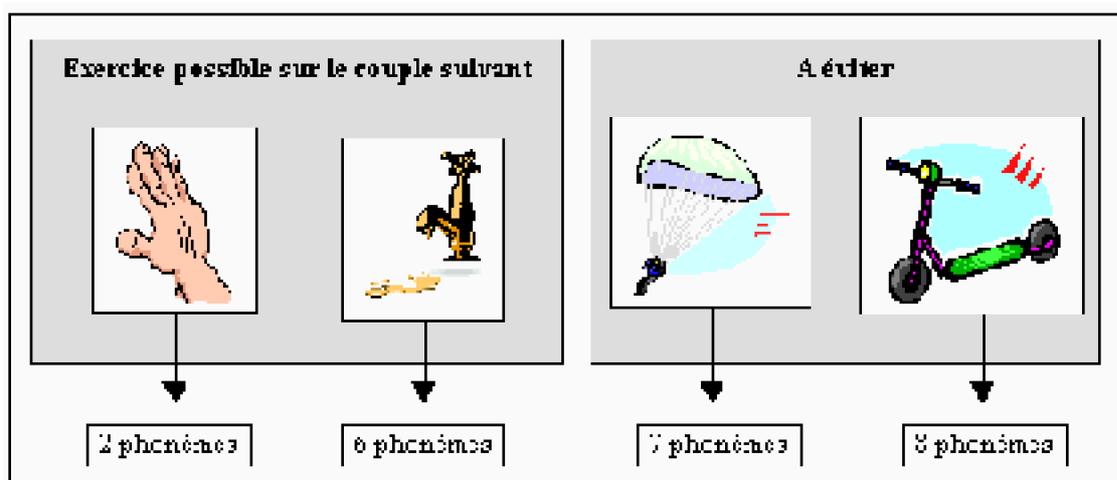
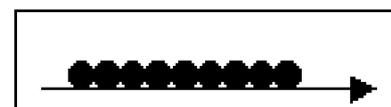
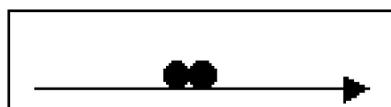


Figure n°66 Les conditions de l'estimation phonémique

Une première application se réalise avec le groupe classe. Des images sont montrées par couple et énoncées oralement par l'enseignant. La consigne, formulée également par l'adulte, peut être la suivante : « **après vous avoir montré les deux images, j'en choisis une seule que je vous montre. Si le mot contient beaucoup de phonèmes, vous levez la main au signal ; sinon, vous laissez les mains sur votre table** ». Une autre variante vise à interroger un élève afin qu'il désigne le mot avec peu de phonèmes, par exemple. Voici une série de 5 couples utilisables pour cet exercice (par simplification, les mots sont ici écrits alors qu'il convient de présenter soit les images, soit les mots oralisés) :

roue	main	os	as	lit
hélicoptère	locomotive	chronomètre	chirocères	ordinateur

Afin d'aborder la dimension phonographique (relations oral-écrit) de cette activité, les tableaux phonémiques seront introduits avec un aménagement particulier. Le tableau représentant peu de phonèmes acceptera 2 ou 3 gommettes (ou jetons) ; celui représentant beaucoup de phonèmes en intégrera 8 ou 9 :



Toujours avec le groupe-classe, un travail de classification peut être entrepris. Plusieurs couples d'images, représentant à chaque fois un mot avec peu de phonèmes et un autre avec beaucoup de phonèmes, sont distribués à des équipes. Celles-ci ont la charge de les séparer selon une estimation quantitative. Le travail accompli, la mise en commun voit chaque équipe déposer, à tour de rôle, les images dans un tableau. Cette activité peut se mettre en oeuvre dans un atelier (groupes de 5-6 enfants), voire de manière individuelle. Les images ainsi que les tableaux phonémiques peuvent être alors distribués directement.

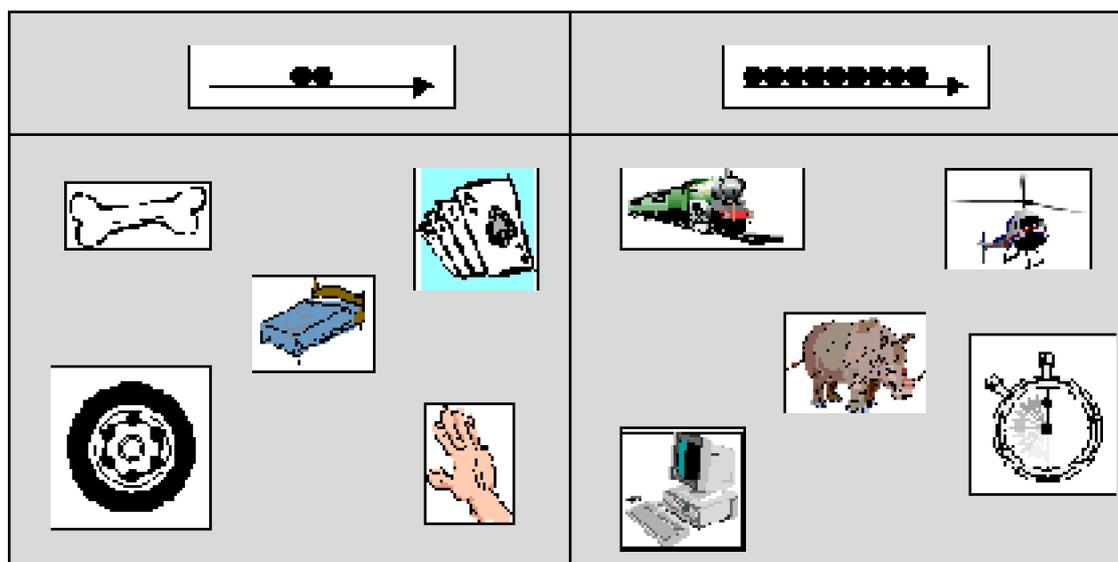
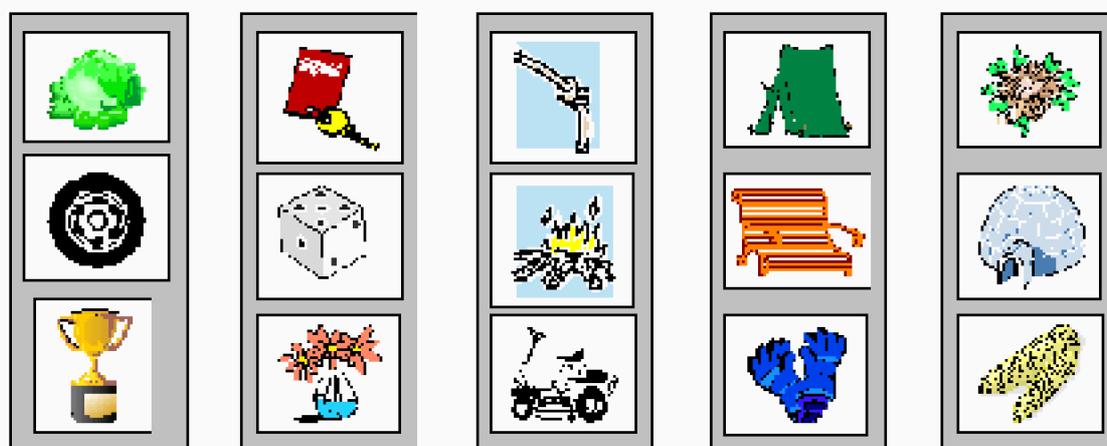


Figure n°67. Classification des mots selon l'estimation : peu ou beaucoup de phonèmes

#### 0113.4. Repérer un même phonème dans plusieurs mots

Nous abordons, avec cet objectif, une activité nettement plus exigeante que les précédentes. En effet, la sensibilité phonique n'est plus attendue sur un lieu précis du mot, début ou fin, ce qui autorise et permet à l'élève une rupture avec l'unité de sens du mot. Le repérage d'un phonème se situe désormais en confrontation directe avec la réalité signifiante. Autrement dit, son et sens ici se concurrencent pleinement et nécessitent, de la part de l'élève, une prise en compte puis une mise à distance du sens pour accéder au repérage d'un phonème.

Concrètement, il est demandé à l'élève, non pas encore d'identifier tous les phonèmes d'un mot ni d'en localiser un seul dans une suite phonémique, mais de dire si oui ou non le mot se compose d'un phonème particulier, préalablement énoncé. Un premier travail va consister à trouver le phonème commun sur trois images. Les images seront choisies avec une composition sonore d'abord simple (mots d'une syllabe et de deux phonèmes) puis les mots seront de plus en plus complexes.



*Figure n°68 Recherche d'un phonème commun sur 3 images*

Les images sont, dans ces exemples, regroupées par lots de 3. Les deux premières images sont simples d'accès et permettent déjà un repérage initial du phonème commun, la troisième arrive alors en confirmation. Il est important de veiller, sur les trois images choisies, à l'existence d'un seul phonème commun. En ce sens, des difficultés se manifesteront sur *gâteau*, *sac* et *car* dans la mesure où pour *sac* et *car*, il existe deux phonèmes communs. Lorsque l'élève témoigne d'une grande aisance, il est toutefois possible de travailler sur deux phonèmes communs, voire sur 3 ou 4.

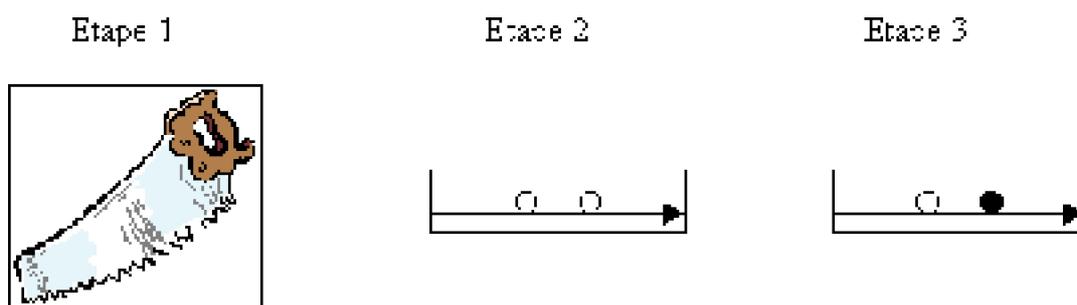
Un exercice consistera, lorsque les mots possèdent le même nombre de phonèmes (en italique dans la figure n°69), à rechercher le phonème qui n'est pas commun. Ainsi pour les mots *sac* et *car*, la réponse est « s » pour *sac* et « r » pour *car*. Il est possible d'aborder ces multiples activités sur un mode oral et en groupe. L'enseignant énonce les mots (seulement verbalement s'il ne possède pas les images correspondantes) pour lesquels une recherche de phonème commun est entreprise. Lorsque le phonème est détecté, d'autres mots sont à proposer ; l'élève doit répondre alors par OUI ou par NON lorsque le mot comporte ou pas le phonème en question. Avec les images, l'exercice sera plus individuel ou organisé en atelier. Des manipulations inédites pourront être mises en oeuvre : mélanger 6 images et classer en deux groupes selon un critère phonémique. La planche n°9 aborde cet objectif du phonème commun. Il sera nécessaire, avant de laisser l'élève compléter cette planche, de préciser le contenu de chaque image.

*Figure n°69 Recherche de plusieurs phonèmes communs*

<b>2 phonèmes communs</b>	<b>3 phonèmes communs</b>	<b>4 phonèmes communs</b>
<i>Sac et car</i> <i>But et bus</i> <i>Judo et domino</i> <i>Fourmi et kangourou</i>	<i>Chapeau et château</i> <i>Lampe et pantalon</i> <i>Crocodile et cadeau</i> <i>Moulin et moule</i>	<i>Barque et barrique</i> <i>Drapeau et dromadaire</i> <i>Escalier et escargot</i> <i>Caravane et caméra</i>

### **0113.5. Localiser un phonème préalablement identifié**

Nous approchons de la segmentation phonémique du mot visant à énoncer verbalement et à visualiser physiquement tous les phonèmes d'un mot. L'étape de la localisation permet à l'enfant de s'appuyer sur un découpage phonémique déjà réalisé. Il doit alors situer avec précision le lieu d'un phonème mais peut procéder encore par tâtonnements, en se repérant toujours au début ou à la fin du mot ou encore en se référant à la syllabe. Pour les exercices, il est nécessaire que chaque élève possède quelques jetons (dont un de couleur différente) et un tableau phonémique.



*Figure n°70. Localisation d'un phonème dans un mot simple*

Avec une image ou simplement oralement l'enseignant donne un mot en indiquant le nombre de phonèmes. Exemple : « voici le mot » scie », il comporte deux phonèmes. Un jeton représente un phonème ; vous disposez les jetons sur le tableau » (étape 1) . Chaque élève doit choisir un sens correct au tableau et installer deux jetons (étape 2). Il est ensuite demandé aux élèves de mettre un jeton d'une autre couleur sur le phonème « i » par exemple (étape 3).

Cette activité se complexifiera selon la composition sonore des mots et selon le nombre de phonèmes à localiser ( le phonème « o » dans le mot *domino*) . On peut identifier plusieurs niveaux de difficulté :

· mots d'une syllabe et 2 phonèmes comme *os, as, pot, rat, lit*.

· mots de deux syllabes et 3 phonèmes au total comme *hibou, épée*.

· mots d'une syllabe et 3 phonèmes au total comme *car, sac, vache, vis, botte*.

· mots de deux syllabes et 4 phonèmes au total comme *souris, moto, ballon, bouquet, poupée*.

· mots de trois syllabes et 5 phonèmes comme *éléphant*.

· mots de trois syllabes et 6 phonèmes comme *kangourou, perroquet, caméra*.

· mots d'une syllabe et 4 phonèmes comme *crabe, livre, plume, glace, frite*.

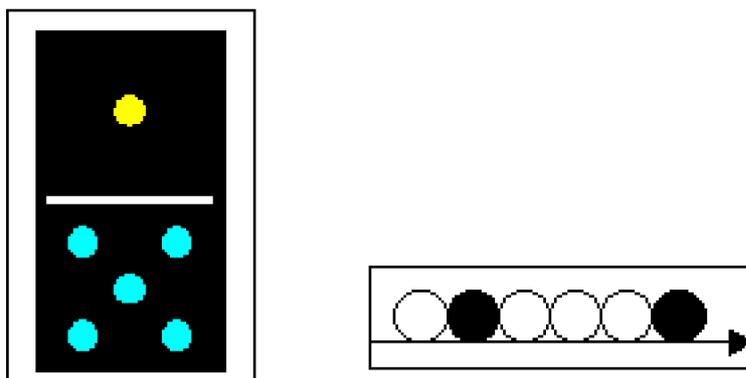


Figure n°71 Localisation de deux phonèmes préalablement identifiés

### 0113.6. Segmenter et identifier les phonèmes d'un mot

C'est l'activité phare de la conscience phonographique car elle exprime, à elle seule, de multiples compétences phoniques sous-jacentes ou, tout au contraire, elle montre combien l'élève peut être ignorant de cette dimension sonore de la langue. Sur un mode écrit (utilisation des tableaux phonémiques), l'élève reconstitue la composition sonore d'un mot à l'aide de jetons. Rien ne lui est préalablement donné : suivant l'identification progressive des phonèmes, il installe sur le tableau phonémique les différents jetons.

dans un premier temps, l'objectif se limite à la simple segmentation. Les jetons pourront être alors de couleur identique, l'essentiel étant de respecter un découpage correct du mot en de multiples phonèmes (étape 1).

dans un second temps, il lui est demandé d'attribuer une couleur spécifique à chaque phonème. Dans ces conditions, il doit reprendre, lorsque le cas se présente, la même couleur de jeton s'il rencontre une deuxième fois un phonème (étape 2). Ce travail peut se mettre en oeuvre sur un seul mot tout d'abord puis sur plusieurs mots (étape 3).

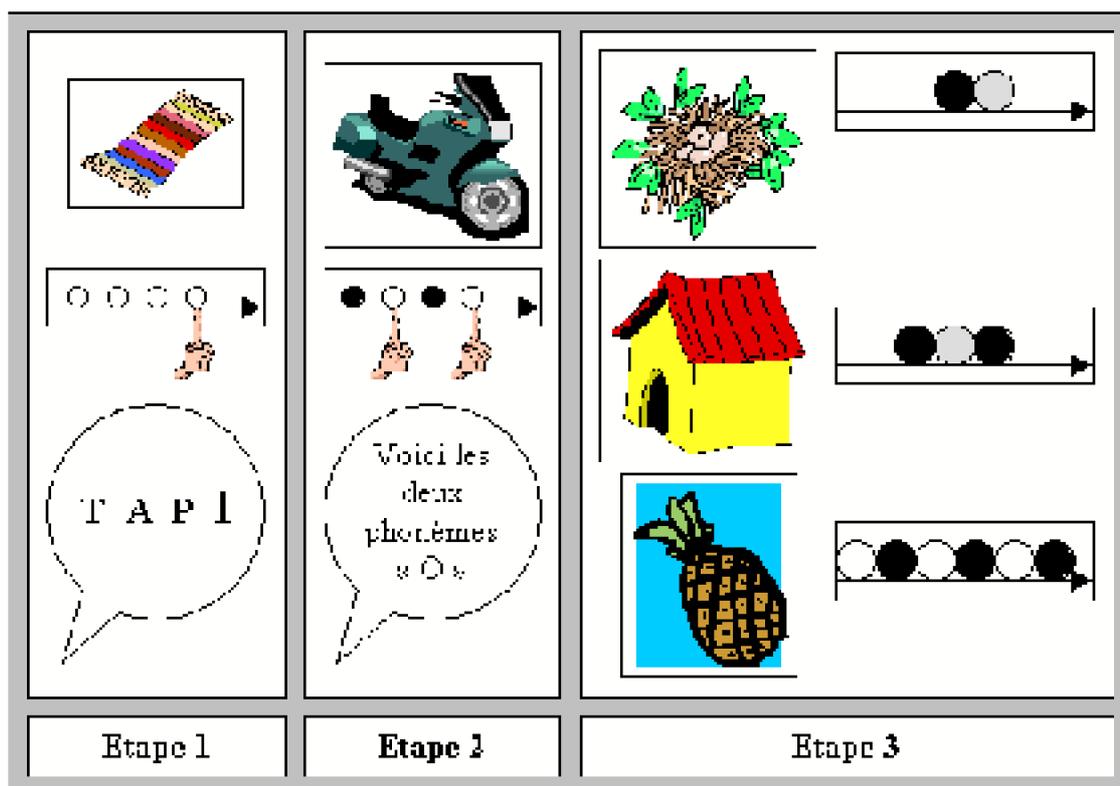


Figure n°72 Segmentation et identification des phonèmes

Dans ces exercices, il sera important, une fois les jetons installés, d'oraliser l'ensemble en veillant à ce que l'élève dépose son doigt sur chaque jeton au fur et à mesure de l'énoncé. Lorsque ce travail sera terminé, il sera ensuite possible de questionner les élèves :

Combien y a-t-il de phonèmes dans *tapis* ?

Le mot *bureau* commence par quel phonème ?

Quel est le dernier phonème du mot *pomme* ?

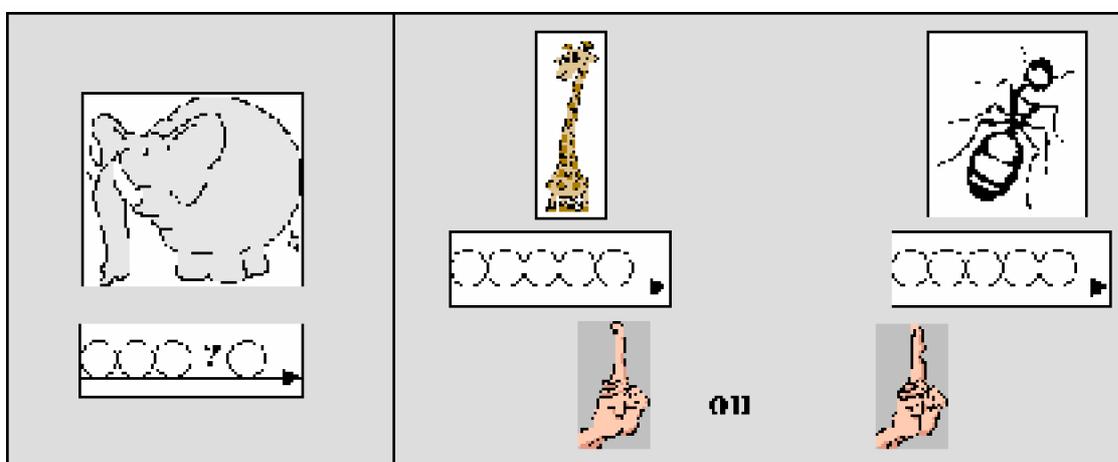
Dans *domino*, quel est le phonème que l'on retrouve deux fois ?

Quelle est la place du phonème [r] dans *perroquet* ?

### 3.7. Rechercher les phonèmes manquants

La segmentation phonographique, sur un mode oral et sur un mode écrit, constitue une étape fondamentale de la prise de conscience d'éléments sonores dans le mot. Cette prise de conscience s'exprime dans la capacité à énoncer les phonèmes en tenant

compte des conventions de l'écrit. Sur cette base, plusieurs exercices vont être exploités comme ici la recherche des phonèmes manquants. Trois images sont distribuées à un élève ou présentées au grand groupe. Le premier travail revient à installer les jetons sur les tableaux phonémiques ou éventuellement sur sa table si les 3 conventions de l'écrit (déjà citées) sont parfaitement assimilées. Il s'agit en principe d'une révision limitée à une segmentation simple : les jetons seront tous de la même couleur. L'enseignant pointe un jeton dans un mot (exemple le troisième), demande une identification et le supprime. L'objectif consiste ensuite à rechercher dans les autres mots un phonème identique afin de remplacer celui qui est manquant. L'élève alors pose son doigt sur le jeton suppléant. Si d'autres possibilités existent (un autre lieu sur un autre mot par exemple), un échange peut alors s'engager entre les élèves sur cette question. Il s'agit en définitive d'une variante du phonème commun, l'intention étant d'observer des sons identiques dans plusieurs mots à des emplacements différents.



*Figure n°73 Recherche d'un phonème manquant*

### **3.8. Combiner plusieurs phonèmes pour créer un mot nouveau**

La classe est divisée en plusieurs équipes (5 par exemple) avec un ordre de passage. Chacune reçoit une image et analyse, à l'aide de jetons de couleur identique, les différents phonèmes. L'enseignant désigne la place du phonème à identifier en posant un jeton d'une autre couleur. Un représentant de chaque équipe énonce à voix haute le phonème identifié. L'équipe gagnante est celle qui trouvera le mot nouveau, créé par l'association des phonèmes. Dans notre illustration, il s'agit du mot « girafe ».

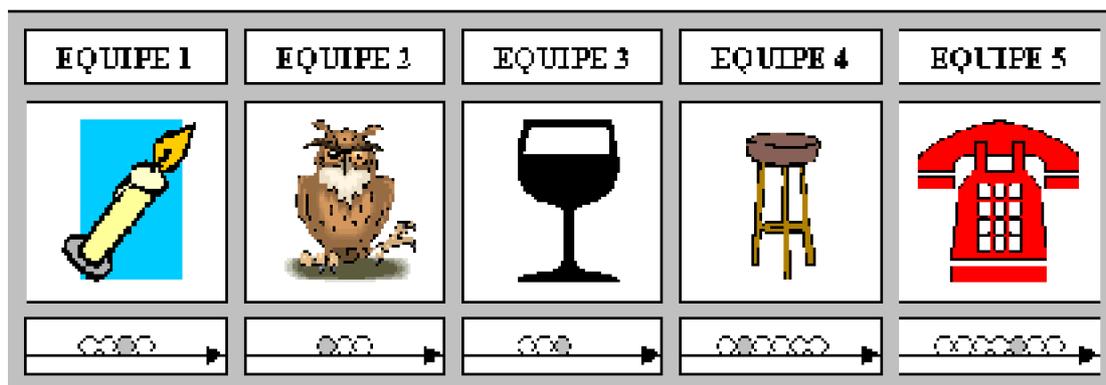


Figure n°74 Combiner plusieurs phonèmes en conscience phonographique

Cet exercice témoigne qu'il ne suffit pas de connaître les différents phonèmes d'un mot pour désigner ce mot automatiquement. Il existe un travail cognitif intense pour passer de la perception des sons à une réalité de sens (le mot). Une autre version consiste à utiliser la même démarche mais pour déboucher cette fois sur un mot imaginaire. La combinaison ne peut plus s'appuyer sur une entité connue ; elle offre une coloration particulièrement ludique à l'exercice.

### 0113.9 Rechercher les phonèmes pour reconstituer un mot

Il s'agit d'une activité similaire à la précédente à la différence qu'ici le mot est désigné d'entrée. Les élèves recherchent par conséquent des phonèmes dans d'autres mots en utilisant la formule suivante : pour le mot « volant », c'est le « v » de voiture, le « o » de piano, etc... Les mots sont à rechercher en équipe et présentés à l'ensemble.

## Chapitre 2 : Les évaluations sur la conscience phonographique et le « lire-écrire »

L'évaluation de conscience phonographique constitue un premier maillon d'un dispositif expérimental. Son élaboration s'appuiera d'abord sur le parcours pédagogique défini précédemment et sur cette base, il conviendra de sélectionner, parmi l'ensemble des exercices de conscience phonographique, les compétences qui apparaissent particulièrement éclairantes sur le niveau de l'élève. En somme dans cette évaluation, il ne s'agit pas de reproduire toutes les étapes du parcours pédagogique mais bien de se centrer sur quelques activités essentielles. Par ailleurs, notre recherche visant à montrer l'influence supposée de la conscience phonographique sur l'apprentissage du « lire-écrire » avant même que ce dernier ne s'enclenche au cours préparatoire. En conséquence, l'évaluation de conscience phonographique sera proposée à des élèves de grande section en fin d'année scolaire. La population, concernée par l'expérimentation, correspond en réalité à une tranche d'âge située entre 5 et 6 ans.

Par ailleurs, nous aborderons la question du diagnostic des compétences dans le

domaine du « lire-écrire ». Cette nouvelle évaluation fera l'objet de deux modalités distinctes : l'une centrée sur les activités menées en classe de CP et l'autre héritée d'un test étalonné appelé le TLCP (Test de Lecture en Cours Préparatoire). Dans ces deux alternatives, le point commun consistera à confronter les acquis de fin de CP avec les compétences identifiées en fin de GS.

## **1. L'organisation de l'évaluation de conscience phonographique**

---

Il importe de rappeler l'utilisation que nous attendons de cet instrument au regard de notre recherche, de construire, à cet effet, un protocole rigoureux et de pointer les conditions de sa mise en oeuvre.

### **1.1. Les objectifs de cette évaluation**

Intrinsèquement, l'évaluation de conscience phonographique permettra de mesurer le niveau de l'élève dans ce domaine. Etablir une donnée chiffrée sur les compétences de l'élève en conscience phonographique constitue une étape incontournable si nous souhaitons relier ce résultat à celui obtenu dans le domaine du « lire-écrire ». Notre ambition, nous en convenons, s'avère limitée dans la simplicité du dispositif expérimental mais redoutable dans le fait que l'absence de relation entre les deux résultats ruinerait la pertinence du concept de conscience phonographique.

Notre expérimentation reste effectivement modeste dans la mesure où nous souhaitons vérifier seulement l'existence d'une corrélation entre un niveau de conscience phonographique et un niveau de compétences dans le « lire-écrire » et ceci à deux moments de la scolarité. Le premier temps de l'expérimentation se situe en fin de scolarité maternelle. Avant d'aborder l'enseignement plus formel de la lecture et de l'écriture en CP, nous vérifions le niveau de conscience phonographique atteint par tous les élèves d'un même groupe classe. Pour chacun d'entre eux, une première valeur dite de conscience phonographique sera attribuée à l'issue de cette évaluation.

Le second temps se met en place douze mois après, en fin d'année scolaire de cours préparatoire. Nous proposons une autre évaluation aux mêmes élèves mais elle porte, cette fois, uniquement sur des compétences de « lire-écrire ». Ce deuxième temps nous oblige à dévoiler un peu plus nettement le dispositif d'expérimentation. En effet, deux écoles sont concernées. La première, nous l'appellerons l'école **SIMON**, correspond à notre propre lieu d'exercice professionnel tandis que la deuxième, l'école **LEGRAND**, se situe à une centaine de kilomètres de la première. Notre étude se développe sur une perspective longitudinale en ce sens que nous suivons l'évolution des performances sur les mêmes élèves afin d'en tirer des conclusions. Le choix d'une seconde école correspond à la mise en place d'un groupe témoin. Notre intention vise à garantir la neutralité du chercheur, situé dans un contexte risqué d'appartenance à une équipe d'enseignants, comme c'est le cas dans l'école Simon. L'école Legrand, jouant la fonction de « miroir », soulignera d'éventuelles faiblesses à ce niveau en donnant des résultats très différents de ceux obtenus dans l'école Simon.

D'autre part, la deuxième évaluation, celle sur le « lire-écrire » menée en fin de CP

fait l'objet de deux approches différentes : dans l'école Simon, elle s'appuie d'abord sur les contrôles organisés en classe par l'enseignant titulaire. Un autre risque de subjectivité se manifeste ici dans les corrections, même si la multiplicité des exercices, choisis sur plusieurs contrôles, en atténue l'impact. Si ce choix d'évaluation peut être contesté, il reste important de témoigner du rôle de la conscience phonographique au regard des pratiques scolaires habituelles. Dans l'école Legrand, l'évaluation sur le « lire-écrire » s'est différemment référée à un test étalonné afin qu'aucune contestation scientifique ne puisse se manifester. Nous nous attendons à recueillir des données chiffrées inégales entre les deux écoles en raison de la disparité des deux dispositifs. Toutefois, la relation entre les performances de conscience phonographique en fin de GS et celles sur le « lire-écrire » en fin de CP reste l'objectif primordial sur chacune des écoles.

**Figure n°75. Contexte de l'expérimentation**

	<b>Ecole Simon</b>	<b>Ecole Legrand</b>
Position du chercheur	- Le chercheur fait partie de l'équipe enseignante - Le chercheur est enseignant spécialisé à mi-temps	Pas de lien entre le chercheur et l'équipe enseignante
La connaissance de la conscience phonographique par les équipes	Aucun exercice de conscience phonographique n'est mis en oeuvre en classe Dans les aides auprès des élèves en difficulté signalés les années précédentes des exercices de conscience phonographique ont été mis en oeuvre	Aucun exercice de conscience phonographique n'est mis en oeuvre en classe
Manuel de lecture	Les deux écoles utilisent le même manuel de lecture, en l'occurrence « Gafi le Fantôme ».	
Evaluation de fin de GS	Evaluation de conscience phonographique	
Evaluation de fin de CP	Résultats obtenus à partir des contrôles menés en classe	Test de lecture en CP (TLCP)

A propos de la connaissance de la conscience phonographique par les enseignants, elle n'existe réellement pas. Elle s'avère totalement ignorée dans l'école Legrand autant du point de vue théorique que sur des exercices d'exploitation. Quant à l'école Simon, si aucune pratique pédagogique ne se réalise dans les classes, il a été question de quelques activités phonographiques menées auprès des élèves en difficulté, les années précédant l'expérimentation. Ceci étant, elles n'ont pas été reprises par les enseignants. Le risque d'une exploitation prématurée des exercices de l'évaluation en cours de grande section demeure vraiment faible. Par ailleurs, les publications<sup>136</sup> parues sur ce sujet dans la revue « La classe maternelle » sont postérieures à l'expérimentation.

<sup>136</sup> Huit articles ont été publiés dans la revue « La classe maternelle » de mars 2000 à décembre 2000. Les mêmes articles ont été repris dans l'autre revue « La classe » à destination des enseignants des classes primaires de septembre 2000 à avril 2001.

La communication des résultats de cette expérimentation fait l'objet d'un accord préalable entre le chercheur et l'équipe enseignante. Il est convenu que les modalités de l'évaluation, les résultats et les conclusions éventuelles ne seront transmis aux équipes qu'après l'évaluation de fin de CP. En aucun cas, les décisions d'orientation vers une structure spécialisée, de maintien une année supplémentaire dans une classe ou de passage anticipé ne pourront être consécutives à la réunion d'information sur cette expérimentation. Clairement, il est demandé que ces décisions soient prises avant la réunion et fassent l'objet d'un document écrit, sous l'autorité du chef d'établissement. Ces dispositions sont présentées dans un document écrit et transmises avant la mise en route du dispositif expérimental de sorte que les équipes puissent rejeter le projet s'ils le jugent trop contraignant. En cas d'accord, le chercheur s'engage, en plus de la réunion d'information, à animer un temps de concertation auprès de tous les enseignants des écoles concernées.

### 0111.2. Les modalités de passation

L'évaluation de fin GS est individuelle mais les élèves sont regroupés par deux afin qu'ils n'aient pas trop peur de l'épreuve. A tour de rôle, ils répondent aux questions posées par l'examineur. Les tables individuelles qu'ils occupent sont séparées par une plaque de bois de sorte que les manipulations de l'un ne soient pas visibles de l'autre. Dans un local prévu à cet effet, le petit groupe reste un trentaine de minutes puis est reconduit dans sa classe.

Les parents ont été préalablement informés de cette épreuve et du thème sans que le contenu ne soit dévoilé. Sur l'ensemble des élèves, quelques uns risquent de refuser leur participation; il est convenu de ne pas insister auprès d'eux. Pour chaque enfant, une fiche signalétique est établie sur laquelle apparaissent d'abord le nom, le prénom et la date de naissance. Aucune information sur l'histoire scolaire de l'élève n'est demandée à l'enseignant afin de privilégier une analyse exclusivement centrée sur la conscience phonographique. Sur cette même fiche, les différentes activités de conscience phonographique font l'objet d'un inventaire.

Avant de commencer les activités diagnostiques, un échange est essentiel afin de mettre en confiance les élèves. Le travail qui se réalisait en classe est évoqué, une présentation des personnes est entreprise et une rapide description de l'évaluation est faite : « ***nous allons faire quelques exercices avec des images. Tu réponds du mieux que tu peux ; si tu ne sais pas, ce n'est pas grave. Lorsque les exercices seront terminés, je vous reconduirai dans votre classe***<sup>137</sup> ». Les premières activités se réalisent avec des images comme support : nous en profitons pour vérifier que la désignation de chaque image est correcte :

Le maître (**M**): « *Voici pour chacun quelques images* ». Un paquet d'une dizaine d'images est mis sur chaque table et les élèves sont invités à les étaler. Afin de simplifier la présentation du dialogue, nous considérerons la présence d'un seul élève (**E**).

---

<sup>137</sup> Systématiquement, une indication de temps est donnée par rapport aux repères de l'enfant : la récréation, le goûter, le déjeuner, etc...

(M) « *Peux-tu me dire ce qu'il y a sur ces images?* ». Toutes les images qui ne sont pas connues des élèves sont éliminées.

Si ultérieurement, chaque exercice sera décrit, l'évaluation compte sept activités pour la conscience syllabique et sept autres pour la conscience phonémique. Nous optons pour l'attribution d'un point à chaque compétence atteinte de sorte qu'au maximum un élève puisse atteindre un total de 14 points. Une précision s'impose alors: elle concerne une connaissance pour laquelle il serait difficile de prétendre qu'elle est, soit véritablement installée, soit totalement absente. Dans cette configuration, notre choix consiste à suivre de manière exclusive les appréciations « acquis » ou « non acquis ». Par conséquent, à une compétence donnée, l'évaluation donnera 1 pour « acquis » ou 0 pour « non acquis », cette dernière valeur pouvant regrouper l'éventualité d'une acquisition partielle.

Pour une population établie, l'évaluation de conscience phonographique pourra être présentée sous la forme d'un tableau où, à côté de chaque élève dénommé par un chiffre pour préserver l'anonymat, une note sur 14 sera transcrite. Prenons l'exemple d'un effectif imaginaire de 5 enfants, le tableau des résultats se présentera alors de la manière suivante:

<b>EVALUATION des compétences en conscience phonographique</b>	
<b>POPULATION</b>	<b>SCORE (sur 14)</b>
Elève n°1	12
Elève n°2	8
Elève n°3	14
Elève n°4	7
Elève n°5	10

### **0111.3. le protocole expérimental**

Deux parties seront abordées dans ce protocole, l'une concernera la conscience syllabique et l'autre la conscience phonémique. Les exercices présents dans ce protocole seront suivis fidèlement par l'expérimentation du point de vue de la démarche. Nous ne nous interdisons pas, néanmoins, de manifester une certaine souplesse et, en particulier, de changer une image lorsqu'elle n'évoque rien à l'élève. Les exercices présentés dans le parcours pédagogique de conscience phonographique inspirent la constitution de cette évaluation. Il n'en reste pas moins vrai qu'une sélection de ces activités s'est réalisée selon qu'elles exprimaient véritablement une compétence de conscience phonographique. Autrement dit, le parcours pédagogique sensibilise, installe et perfectionne des compétences ; nous avons seulement visé dans cette évaluation une fonction de diagnostic. En fin de protocole, une synthèse est rédigée sous la forme d'une feuille de passation. On peut estimer à 30 minutes environ la durée d'une évaluation de conscience phonographique en présence de l'élève.

Le matériel nécessaire à la mise en oeuvre de ce protocole comprend, pour un élève seulement :

10 images : ordinateur, chat, maison, souris, tabouret, pomme, fromage, papillon, moto, scie.

4 tableaux syllabiques (avec les séparations) et un tableau phonémique (sans séparation)

des jetons de couleurs différentes.

### a) Conscience syllabique

#### CONSIGNE n°1 : frapper les syllabes

Après avoir identifié , l'enseignant (M) s'adresse à l'enfant pour la première consigne.

(M) « *Je vais te demander de **frapper dans les mains** en redisant les mots.* ». L'enseignant montre à l'aide d'un modèle sans jamais prononcer le mot de syllabe.

L'élève s'exécute sur trois ou quatre mots seulement. Il faudra veiller à ce que les mots choisis soient bien de difficulté variable: mots de 2, 3 et 1 syllabes. En règle générale, tous les enfants réussissent cette étape en GS et même en MS.

#### CONSIGNES n°2 : dénombrer les syllabes

(M) « *Très bien. Je vais te demander maintenant de **compter sur tes doigts** . Je vais te montrer sur la même image* ».

(E) L'élève choisit l'image de « fromage » et redit le mot en ouvrant ses doigts: « fro » « mage ». Sa réponse est « 2 ».

(M) « *Avec tes doigts, tu as réussi l'exercice. Je te demande de recommencer à compter mais **sans utiliser tes doigts** . Tu comptes dans ta tête* ». L'élève s'exécute sur le mot *moto* et donne sa réponse.

(E) : « il y en a deux ».

#### CONSIGNE n°3 : dénommer le concept de syllabe

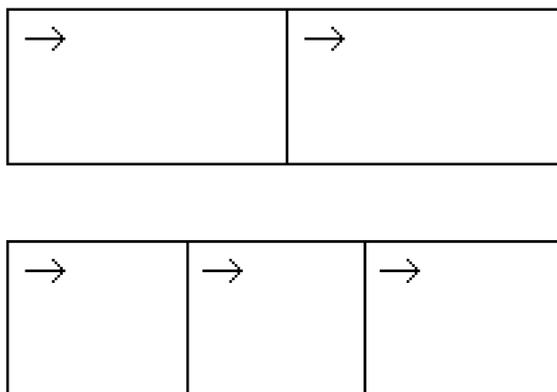
(M) « *Deux quoi?* ». La question est posée afin de vérifier si le concept de syllabe est connu et utilisé à bon escient.

(E) « 2 syllabes ».

Parfois le concept de syllabe n'est pas connu des élèves parce qu'il n'a pas été appris en classe. Il répond alors « 2 mots » ou parfois « 2 motos ». Il lui arrive aussi de ne rien répondre. Dans cette circonstance, l'enfant se montre quelque peu déstabilisé; il sait faire mais il ne sait ce qu'il fait. L'apprentissage se serait-il arrêté pour lui au seul conditionnement, à l'unique opération mécanique qui consiste à reproduire un même comportement ? L'enseignant l'informe alors du nom donné à chaque élément.

#### CONSIGNE n°4 : associer une représentation visuelle

Pour cette consigne, il s'agit d'utiliser des tableaux syllabiques<sup>138</sup> comme ils ont été décrits dans la partie 2. Voici de nouveau l'illustration de ces tableaux syllabiques, présentés ici sous la version 2 et 3 syllabes :



A l'aide d'un exemple, l'enseignant présentera le fonctionnement des tableaux.  
« Chaque case correspond à une syllabe. Pour un mot à deux syllabes, je choisis un carton avec deux cases, pour un mot à trois syllabes, je choisis un carton à trois cases ». En général, la compréhension ne pose pas de problème particulier même lorsque ce matériel n'a jamais été utilisé.

(M) « Peux-tu choisir pour chacune de ces trois images le carton qui convient? »

L'enseignant sera particulièrement attentif au sens que l'enfant donne à son carton. Dans le cas d'une première utilisation, un soutien sera peut-être nécessaire.

#### CONSIGNE n°5 : lier message oral et visuel

(M) « Tu as bien choisi les cartons. Maintenant je te demande de poser ton doigt sur la case et tu dois dire le mot en même temps. Tu penses bien à commencer par la première case ». Si une hésitation se manifeste, un exemple magistral sera proposé.

L'élève réalise l'exercice sur trois mots de difficulté variable : maison papillon, ordinateur. L'activité s'arrête ici lorsque l'enfant paraît tout à fait à l'aise et se prolonge sur quelques mots supplémentaires si l'enseignant n'est pas convaincu de la solidité de la compétence.

<sup>138</sup> Au lieu d'appeler ce matériel des tableaux syllabiques, une autre dénomination peut être envisagée comme les « tiroirs » où viendraient ultérieurement s'intégrer des sonnettes pour les phonèmes.

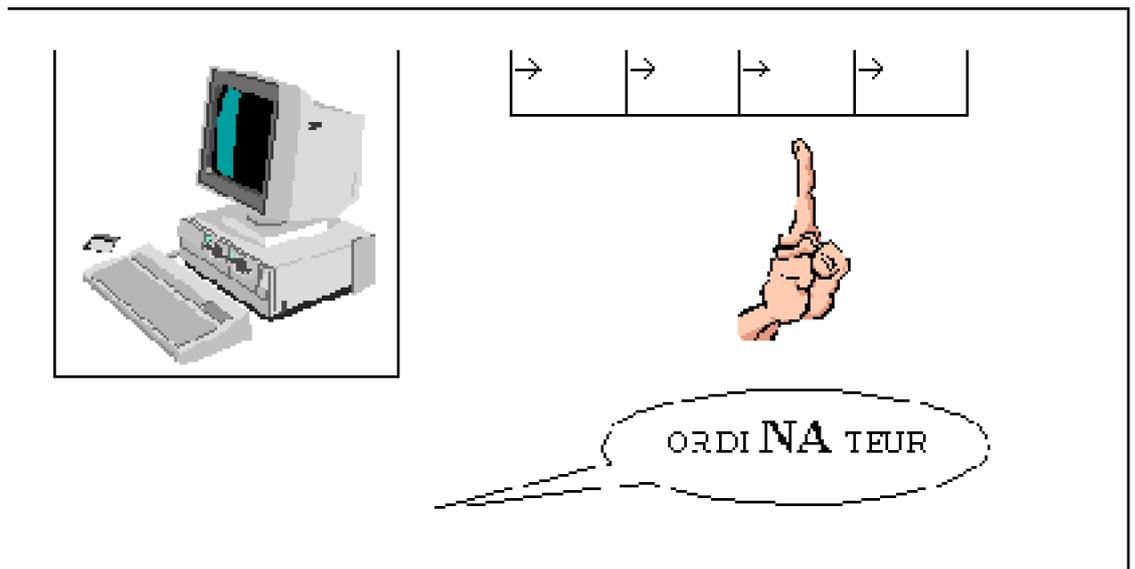


Figure n°76 Illustration de la désignation des syllabes sur le tableau syllabique

### CONSIGNE n°5: repérer une syllabe

(M) « Ton travail est réussi. Pour l'image « ordinateur », je te demande de poser ton doigt à l'endroit où je dis « na » ».

Plusieurs syllabes sont demandées afin que le repérage en soit bien évalué.

### CONSIGNE n°6: identifier une syllabe

(M) « Voici l'image d'un éléphant. Je pose cet objet sur cette case: quelle est cette syllabe? »

(E) « lé ».

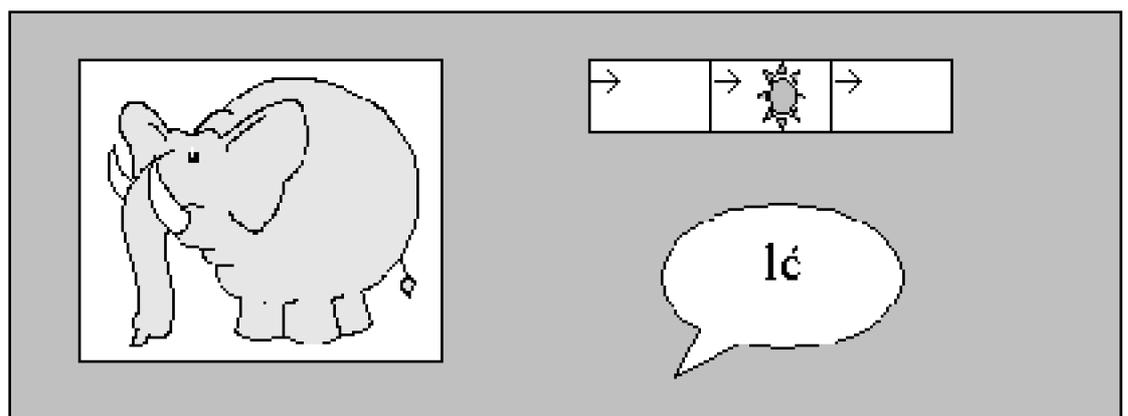


Figure n°77 Illustration de l'exercice d'identification

Lorsque toutes les activités précédentes ont été réussies, on peut orienter l'épreuve vers la conscience phonémique. Avant cela, il est important de pointer l'attitude de l'enfant. A-t-il réalisé ces exercices avec aisance? Y a-t-il de nombreuses imprécisions,

des erreurs ou des signes qui montrent à l'évidence une incertitude? Comment s'expliquent-elles?

En fin de grande section, tous les enfants sont à même de réussir ce 1<sup>er</sup> niveau de conscience phonographique; certains enfants de moyenne section le maîtrisent déjà.

## b) Conscience phonémique

### CONSIGNE n°8 : percevoir les phonèmes

(M) « *Depuis le début, nous avons travaillé sur la syllabe et tu as parfaitement bien réussi les exercices. Nous allons maintenant travailler sur les sons. Les sons, c'est tout ce que j'entends dans les mots avec mes oreilles et tout ce que je fais avec ma bouche pour dire le mot*<sup>139</sup> ».

(M) « *Tu prends l'image scie et tu choisis le carton syllabique qui convient. Nous gardons, pour ce premier exercice de conscience phonémique, le matériel syllabique avec ses séparations. Pour autant, sur l'exemple choisi (scie), il s'agit d'un monosyllabique qui facilitera la transition entre le tableau syllabique et le tableau phonémique.*

(M) « *Dans le tableau que tu as installé près de l'image, je pose deux jetons. Le premier jeton représente [S] pour et le second [I] ».* L'enseignant pose son doigt sur le jeton lorsqu'il énonce le phonème correspondant. Il demande à l'enfant de redire les sons correspondant aux jetons.

### CONSIGNE n°9 : segmenter les phonèmes

L'enseignant choisit ensuite l'image de chat puis il interroge l'enfant sur le premier phonème en pointant avec son doigt le premier jeton :

(M) *Pour dire chat , ma bouche fait d'abord le son...? »*

Certains détectent immédiatement le son « ch » (E1) et d'autres répondent « chat » (E2). Avec ces derniers, une aide sera proposée.

« *Pour dire chat , je fais « ch » et puis quoi? »*

1<sup>ère</sup> version : Si l'élève répond de nouveau **chat**, il y a de fortes chances pour qu'il n'accède pas à la discrimination des phonèmes dans les mots. Pour lui, le mot est un ensemble sonore qui n'est pas composé d'éléments distincts et identifiables. Dans ce cas de figure, l'épreuve se limitera à vérifier si l'enfant est capable d'entendre un son particulier dans un mot: Dans **chat**, entends-tu le son /A/? et le son /I/? etc... On optera pour une progression de la difficulté sans renoncer à l'épreuve initiale.

---

<sup>139</sup> L'association habituellement pratiquée du son et de l'oreille est incomplète. Se limiter à la sphère auditive (j'entends ou je n'entends pas) met l'enfant en situation de récepteur avec risque de passivité. Il est important de montrer que les sons se situent aussi dans le langage verbal (la bouche); c'est alors l'enfant lui-même qui en est le déclencheur (il est émetteur et donc plus directement acteur).

2<sup>ème</sup> version : (E) « j'entends **ch** ». (M) « *Très bien, pour le son **ch**, je te donne un jeton blanc que tu déposes sur ton carton. Pour dire **chat**, ma bouche fait **ch** et puis quoi?* » (E2) « **A** ». (M) « *très bien, pour le son **A**, je te donne un jeton noir que tu mets sur ton carton.* »

De nouveau, il est demandé à l'enfant d'identifier les phonèmes du mot *chat*. Mais l'accompagnement de l'adulte s'avère nettement moins important. Une plus grande autonomie est laissée à l'élève dans cette consigne.

(M) « *Tu as réussi à trouver tous les sons dans le mot **chat**. Peux-tu me dire le son du jeton blanc et le son du jeton noir* »

(E) « Ici (blanc), c'est **ch** et là (noir), c'est **a** ».

### CONSIGNE n°10 : énoncer les phonèmes

Le même exercice se fera avec un mot à deux syllabes (**souris**) à la différence près que l'élève installera lui-même les jetons sur le tableau phonémique.

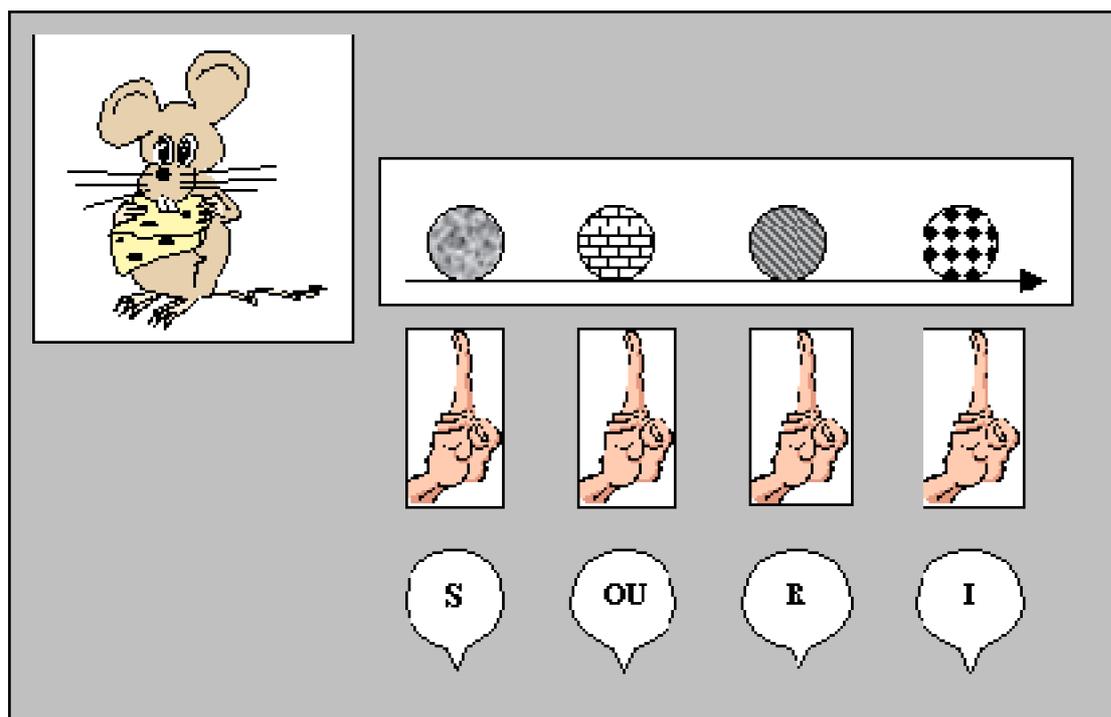


Figure n°78 Illustration d'une identification phonémique sur le mot *souris*

Dans un deuxième temps, il sera demandé à l'élève d'identifier le son que représente chaque jeton. Cette identification peut, tout d'abord, se faire dans l'ordre, du premier au dernier son; elle peut, en plus, se réaliser de manière aléatoire.

### CONSIGNE n°11 : de manière aléatoire, identifier les phonèmes

Un travail similaire est entrepris, mais l'identification, une fois les jetons installés, n'obéit

pas à un ordre précis. L'identification se fait de manière aléatoire sur des mots plus complexes comme *fromage*.

**CONSIGNE n°12 : énoncer oralement les phonèmes d'un mot**

(M) « Jusqu'à présent, on a travaillé avec des cartons et des jetons. Maintenant, je vais te dire un mot et tu me donneras les différents sons de ce mot. Le premier mot est le mot *bureau* ». La réponse attendue est « b », « u », « r », « o ». Deux autres mots seront choisis : crabe et guitare.

**CONSIGNE n°13 : combiner deux phonèmes sur un mode oral**

L'exercice se réalise sans aucun support. L'enseignant s'adresse à l'enfant : « tu dois maintenant associer un premier son et un deuxième son, les mettre ensemble et trouver un mot. « R » et puis « A », ça fait quel mot? ». D'autres mots seront abordés pour vérifier si l'enfant est capable de combiner deux phonèmes

**CONSIGNE n°14 : combiner trois phonèmes sur un mode oral**

Le même exercice sera fait pour trois phonèmes: par exemple, « K », « A », « R ».

Pour chaque enfant, une fiche synthèse sera complétée portant les résultats atteints en conscience syllabique et phonémique.

**Figure n°79. Fiche d'évaluation individuelle en conscience phonographique**

<p><b>Nom : Prénom : Date de naissance :</b></p>	<p>Chaque compétence réussie donnera 1 point de résultat . Des observations conjointes pourront être précisées. Le total est à inscrire dans la case suivante.</p>	<p><b>14</b></p>
<p><b>Conscience syllabique</b></p>		
<p>n°1: Réaliser un découpage syllabique en frappant dans les mains</p>		
<p>n°2: Dénombrer les syllabes en comptant sur ses doigts et mentalement</p>		
<p>n°3: Nommer le concept de syllabe</p>		
<p>n°4: Associer un découpage syllabique à une représentation graphique</p>		
<p>n°5: Oraliser les syllabes en pointant avec son doigt sur le carton</p>		
<p>n°6: Repérer l'emplacement d'une syllabe énoncée</p>		
<p>n°7: Identifier la syllabe correspondant à un emplacement</p>		
<p><b>Conscience phonémique</b></p>		
<p>n°8: Différencier, à l'aide des jetons installés, les phonèmes d'un mot</p>		
<p>n°9: Segmenter les phonèmes d'un mot en s'appuyant sur des jetons</p>		
<p>n°10: Enoncer les phonèmes d'un mot en respectant l'ordre de l'écriture</p>		
<p>n°11: A l'indication d'un jeton, identifier le phonème (aléatoire)</p>		
<p>n°12: Indiquer sans utiliser de support tous les phonèmes d'un mot</p>		
<p>n°13: Combiner deux phonèmes donnés pour trouver</p>		

Nom : Prénom : Date de naissance :	Chaque compétence réussie donnera 1 point de résultat . Des observations conjointes pourront être précisées. Le total est à inscrire dans la case suivante.	14
un mot (ex: riz)		
n°14: Combiner trois phonèmes donnés pour trouver un mot (ex: sac)		

## 2. L'évaluation sur le « lire-écrire » en fin de CP

Nous distinguons dans l'expérimentation, souvenons-nous, trois évaluations : celle menée en fin de GS de conscience phonographique sur les deux écoles, celle organisée en fin de CP dans l'école Simon basée sur les contrôles de connaissances de l'année et enfin celle proposée dans l'école Legrand en fin de CP reprenant le test TLCP.

### 2.1. L'évaluation dans l'école Simon

Dans cette école, le point crucial renvoie à l'inventaire des compétences en matière de « lire-écrire ». Comment noter ces compétences alors que cette acquisition se déroule sur toute une année scolaire? Doit-on prendre en considération tous les résultats de l'enfant ou bien faut-il faire une sélection des travaux réalisés? Deux obstacles de taille se greffent sur cette délicate question:

d'une part, certains enseignants ont abandonné la notation chiffrée pour préférer une appréciation du type:

- 
- « acquis » symbolisé par un point vert
- 
- « en cours d'acquisition » affecté d'un point orange
- 
- « non acquis » visualisé d'un point rouge

Même s'il existe une correspondance chiffrée à ces repères colorés, celle-ci reste approximative, notamment pour ce qui concerne l'expression « en cours d'acquisition » qui serait situé dans un encadrement très large, compris entre 5 et 15. Ce dispositif oblige nécessairement à reprendre chaque épreuve pour, de nouveau, entreprendre une évaluation d'où ressortira une seule valeur comptable.

En plus du problème de la notation, la mise à disposition du matériau, cahiers journaliers ou dossiers de contrôle des élèves, n'est pas très simple. Très souvent, ces documents sont renvoyés dans les familles et leur récupération n'est pas acquise d'emblée. Sans vouloir fixer une règle générale, nous observons que la classe qui a maintenu la note possède des archives consultables, sous la forme d'un tableau parfois informatisé. A l'opposé, là où s'est pratiquée une évaluation plus « clinique », le recours à des documents est plus ardu ou pire, les traces écrites n'existent plus.

L'année scolaire en CP s'appuie le plus souvent sur cinq bilans: en octobre, décembre, février, avril et juin. Le bilan d'octobre évalue surtout les acquis de la grande section et de ce fait, il pourrait constituer une réplique de l'évaluation menée en maternelle. Celui de décembre reste encore très sensible à la manière dont a été négocié, chez l'enfant, le passage de la « petite école » à la « grande école ». Par ailleurs, pour neutraliser l'influence du mois de naissance des élèves, il est souhaitable que l'évaluation du « lire-écrire » n'intervienne pas trop tôt dans l'année scolaire. En conséquence, nous ne retenons pas, pour l'attribution d'une note, les contrôles d'octobre et de décembre mais, par contre, nous prenons en compte les bilans de février, d'avril et de juin.

***Figure n°80 Ensemble des consignes relevées sur les 3 évaluations de CP***

<b>Evaluation de février</b>	<b>Evaluation d'avril</b>	<b>Evaluation de juin</b>
Trouver une information dans un texte	Comprend un texte en répondant à des questions	Lecture silencieuse. Répond à des questions
Lire ce texte à voix haute le plus vite possible	Comprend un texte en trouvant une information	Lecture silencieuse. Trouve une information
Orthographe d'usage	Lit à voix haute rapidement	Lecture chronométrée
Orthographe phonie-graphie	Dessine ce qui correspond à un mot	Reconnaît le type d'un texte
Relation signifiant-signifié	Lit un texte et le dessine	Retrouve une phrase dans un texte
Mettre des phrases en ordre	Entoure le mot correspondant au dessin	Retrouve le nombre de mots d'une phrase
Copie	Trouve le mot intrus	Copie
	Recompose les mots	Reconnaît masculin et féminin
	Remet les mots en ordre	Dictée de phrases (orthographe d'usage)
	Décompose les mots	Dictée de mots (correspondance phonie-graphie)
	Trouve le mot manquant	Lecture d'action
	Ecrit phonétiquement	Reconnaît le mot qui désigne la famille
	Ecrit des mots d'usage courant	Reconnaît le mot qui désigne l'objet le plus grand
		Trouve le mot manquant
		Ecriture

Le choix de conserver, en l'état, les mesures d'évaluation de l'établissement se défend par l'idée que ces bilans servent de véritables références pour l'orientation future de l'élève. En ce sens, leur influence ne fait aucun doute dans le regard qui sera porté sur l'enfant et sur sa maîtrise ou non du « lire-écrire ». Par ailleurs, l'idée qu'une des deux évaluations soit étrangère, dans sa mise en oeuvre, à l'auteur de la recherche soulève une garantie d'objectivité. Notons enfin qu'une recherche en pédagogie qui ne prendrait à son compte aucun élément de la réalité scolaire pourrait être taxée d'abstraite. Pour autant, nous n'ignorons pas un risque, celui qui consisterait à choisir les pratiques en place dans l'école au détriment d'une certaine pertinence. En d'autres termes, est-on sûr que les bilans correspondent bien, dans leur totalité, à une évaluation sur le « lire-écrire »? Sont-ils cohérents par rapport à la recherche entreprise? Si à cette dernière interrogation, nous croyons pouvoir répondre positivement, il est un fait qu'une évaluation plus complète, privilégiant d'autres aspects comme par exemple le langage verbal, aurait été bénéfique. Sans croire à la perfection absolue, nous estimons néanmoins que les bilans choisis renvoient une image assez fidèle du savoir-lire et du savoir-écrire chez les élèves. Toutes les activités entreprises pour ces bilans, dans le domaine du « lire-écrire », seront convoquées. La figure n°80 présente l'ensemble des compétences pour chacun de ces bilans telles qu'elles sont formulées par l'enseignant.

Fort logiquement, plus l'année se déroule, plus l'évaluation s'enrichit de nouvelles compétences à atteindre. Cette disparité se retrouve dans les notes attribuées dont la base totale variera sensiblement en fonction du nombre des épreuves. La figure suivante indique pour chaque bilan à la fois le nombre de compétences évaluées et le total sur lequel la notation s'appuie. Nous pouvons remarquer que la base est identique pour 13 ou 15 compétences évaluées (sur 100) mais qu'elle se modifie seulement pour le bilan de février (sur 80), étant entendu que cette base n'est pas vraiment fixée en fonction de la quantité d'activités proposées. La justification de cette particularité renvoie surtout à l'idée de vouloir conserver un certain équilibre entre toutes matières abordées dans le contrôle ; français, mathématiques et autres disciplines.

Bilans	Nombre de compétences abordées	Base de notation (pour le total des épreuves)
février	7	sur 80
avril	13	sur 100
juin	15	sur 100

Globalement, c'est sur une somme de 280 que va être appréciée la note attribuée aux compétences dans le « lire-écrire », durant toute l'année de CP ou du moins sur une période que nous jugeons représentative. Ce résultat sera ensuite ramené à une moyenne sur 20, afin seulement de la rendre plus lisible. Par conséquent, les valeurs obtenues, en ce qui concerne le « lire-écrire », seront des valeurs décimales que nous limiterons, par convention, à trois chiffres après la virgule. Imaginons, de nouveau, un effectif fictif de cinq élèves pour lequel nous avons déjà obtenu une valeur sur la conscience métaphonologique. Extrapolons notre réflexion concernant une notation globale sur le « lire-écrire », nous obtiendrons la simulation suivante:

POPULATION	SCORE en conscience phonographique (sur 14)	Score dans le « lire-écrire » (sur 20)
Elève n°1	12	10.742
Elève n°2	8	7.2
Elève n°3	14	17.642
Elève n°4	7	15.375
Elève n°5	10	5.914

Concrètement, nous possédons désormais les deux éléments indispensables pour établir un coefficient de corrélation entre le niveau de conscience phonographique et le niveau dans le « lire-écrire ». Conformément à notre problématique qui s'interroge sur l'influence entre deux domaines, la corrélation « **mesure la force d'une liaison unissant deux séries de données** »<sup>140</sup>.

## 0112.2. L'évaluation de fin de CP dans l'école Legrand

<sup>140</sup> GUEGUEN Nicolas, *Manuel de statistiques pour psychologues*, Edition Dunod, Paris, 1997, 294 p, page 236.

L'évaluation menée dans l'école Simon n'est pas exempte de risque de subjectivité. En effet, le fait de s'appuyer sur les contrôles pratiqués en classe n'offre pas autant de crédibilité que l'utilisation d'un test scientifiquement étalonné. C'est la raison pour laquelle, nous nous proposons d'utiliser le TLCP, reconnu pour mesurer les acquisitions de l'élève en CP dans le domaine de la lecture.

Cette épreuve comporte huit activités principalement de lecture et d'écriture de sons, de syllabes, de mots et de texte. Une activité de compréhension est également présente.

1. une dictée de 9 phonèmes vocaliques ;
2. 9 exercices de repérage d'un son énoncé par l'enseignant, parmi 3 propositions écrites;
3. une dictée de 20 syllabes ;
4. un repérage de 19 syllabes par numérotation;
5. une dictée de 24 mots ;
6. 12 associations entre un mot et un dessin ;
7. la dictée d'un texte de 25 mots ;
8. la création d'un dessin en lien avec un texte écrit.

L'ensemble des exercices repose sur un total de 90 points. Nous confronterons le résultat brut obtenu par chaque élève dans le TLCP à celui enregistré sur l'évaluation de conscience phonographique.

<b>POPULATION</b>	<b>SCORE sur les compétences en conscience phonographique (sur 14)</b>	<b>SCORE sur les compétences de « lire-écrire » obtenu par le TLCP (sur 90)</b>
Elève n°1	12	85
Elève n°2	8	49
Elève n°3	14	35
Elève n°4	7	70
Elève n°5	10	80

Le fait d'utiliser, dans l'école Legrand, une autre évaluation que celle utilisée dans l'école Simon ne change pas notre plan expérimental qui consiste à calculer la corrélation entre deux domaines de compétences. Il convient d'ajouter, sur le test TLCP, que l'équipe

de chercheurs Leybaert, Alégria, Deltour et Skinkel<sup>141</sup> l'ont aussi choisi afin de mettre en relation phonologie et lecture.

## **Chapitre 3 : L'expérimentation : résultats et conclusions**

Le dispositif expérimental se compose désormais de plusieurs articulations qui apparaissent mises en place :

1. Une population qui correspond aux élèves de cycle 2.
2. Une démarche longitudinale qui consiste à évaluer les mêmes élèves à deux moments distincts de leur scolarité.
3. Deux groupes expérimentaux.
4. Un objectif expérimental qui consiste à calculer la corrélation entre deux résultats, l'un issu d'une évaluation de conscience phonographique en fin de GS et l'autre d'une évaluation des compétences dans le « lire-écrire » en fin de CP.
5. Une hypothèse selon laquelle les compétences de conscience phonographique, acquises en maternelle, faciliteraient l'apprentissage du « lire-écrire » en primaire.

Nous décrivons l'essentiel de notre expérimentation en nous appuyant d'abord sur l'école Simon. Par ailleurs, nous confronterons les résultats de cette première expérimentation avec ceux obtenus dans l'école Legrand. En lien avec notre problématique qui s'interroge sur l'influence de la conscience phonographique, la mise en lumière d'une corrélation vise à mesurer « **la force d'une liaison unissant deux séries de données** »<sup>142</sup>.

### **1. L'expérimentation menée dans l'école Simon**

---

Comme toute recherche en sciences humaines et sociales, une approche quantitative exige la désignation précise d'une population et la présentation de la procédure envisagée. A ce niveau, des amendements par rapport aux ambitions initiales sont incontournables et, nécessairement, des limites à notre recherche se manifestent de sorte

<sup>141</sup> LEYBAERT Jacqueline, ALEGRIA Jésus, MOUSTY Philippe, Skinkel Raymond, *Apprendre à lire*, chapitre 10 pp 147-171, in *Evaluer les troubles de la lecture* de Jacques Grégoire et Bernadette Piérart, Op. Cit., page 162.

<sup>142</sup> GUEGUEN Nicolas, *Manuel de statistiques pour psychologues*, Edition Dunod, Paris, 1997, 294 p, page 236.

qu'il convient de les préciser.

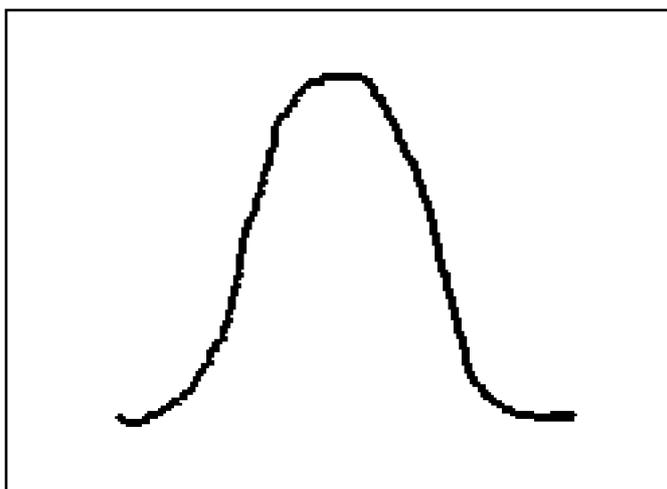
### 0111.1. La population expérimentale

Notre expérimentation prenant fin au terme de l'année scolaire de CP, notre population se définit ainsi: **élèves de cours préparatoire dans le système scolaire français.**

#### 011a) les difficultés rencontrées

Dans la mesure où il s'avère impossible de travailler sur la population entière, une première réflexion consiste à déterminer un échantillon, que Nicolas Guéguen définit comme « **un sous-ensemble d'une population à partir duquel on souhaite procéder à un certain nombre de mesures** »<sup>143</sup>.

A l'origine, notre intention était de bénéficier d'une population un peu supérieure à une soixantaine d'individus. Le souhait d'atteindre cette quantité d'individus renvoie au fait que la normalité gaussienne ne s'applique réellement qu'à partir d'un seuil de 60 individus. En d'autres termes, nous considérons que ce nombre rendait plus crédible notre échantillon au regard de sa population de référence: nous pouvions nous attendre en ce qui concerne les résultats en métaphonologie ou dans le « lire-écrire » à une distribution proche de la courbe de Gauss (représentée grossièrement dans le graphique ci-après).



A l'origine, l'expérimentation était organisée sur deux établissements que nous appellerons l'école Simon et l'école Tardif, situées dans le même secteur. Finalement, elle se déroulera uniquement dans l'école Simon avant d'être exportée sur un nouveau secteur avec l'école Legrand. Plusieurs problèmes sont apparus, entraînant une diminution progressive et significative de la population (mortalité expérimentale).

1.  
L'impossibilité de recueillir, auprès des parents, tous les bilans réalisés en CP fut

<sup>143</sup> GUEGUEN Nicolas, *Manuel de statistiques pour psychologues*, Op. Cit., page 65.

probablement le plus gros obstacle<sup>144</sup>. Sur une promotion d'élèves, le fait de ne pas avoir l'ensemble des évaluations pouvait provoquer une modification de la population. Clairement, les indications sur la nature des premiers documents renvoyés par les parents, tendaient à croire qu'il s'agissait en réalité uniquement des bons élèves. Pour ceux ou celles qui avaient connu des faiblesses durant la scolarité de CP, sanctionnées dans les bilans, le pourcentage de retour témoignait d'une petite représentation.

2.

Les approches du « lire-écrire », même si elles s'appuyaient sur des manuels identiques, ne respectaient pas des progressions absolument semblables, ni des exigences similaires. Dans une classe, la priorité était donnée à l'installation du code tandis que dans l'autre, ce critère ne semblait pas prioritaire.

3.

La faisabilité d'entreprendre une autre notation pour les bilans évalués par des points de couleur (vert : acquis ; orange : en cours d'acquisition ; rouge : non acquis) se posait en fonction du temps imparti au chercheur.

## **b) la détermination d'un échantillon**

En raison de ces obstacles, nous avons décidé de nous centrer sur un seul établissement, celui où l'évaluation avait fait l'objet d'une notation chiffrée. En conséquence, la population se voyait réduite d'un grand nombre d'individus. Son recensement atteignait 27 enfants mais correspondait à une promotion entière. Plutôt que de constituer, selon un critère exclusivement quantitatif, un échantillon voulu le plus fidèle à sa population d'appartenance, nous avons préféré réduire le nombre d'individus afin que ses caractéristiques soient, sur le plan qualitatif, communes et représentatives.

<b>N = 27</b>
<b>N = 27</b>

Notre population statistique devient donc un échantillon de 27 individus, échantillon dont les caractéristiques ne présentent pas d'originalité particulière au regard de la population de référence. Pour autant, seul, un élève n'a pas été retenu dans la promotion car, enfant handicapé en situation d'intégration, ses évaluations sur le « lire-écrire » n'étaient pas identiques. Ce sujet apparaît dans le tableau du « recueil des données » ; il porte le n°3. Par ailleurs, il convient de signaler dans cet échantillon, qu'aucun sujet n'avait été signalé pour des troubles psychologiques ou de comportement et que, parmi eux, on ne recensait pas d'enfants immigrés ou issus de famille ayant une langue maternelle autre que le français.

## **1.2. Recueil des données sur l'échantillon**

Une fois précisée la définition de notre population statistique par l'inventaire des individus concernés par l'échantillon, il est nécessaire de construire le tableau-synthèse des résultats. Dans le tableau suivant figurent pour l'ensemble de notre échantillon, les

<sup>144</sup>

Les données ne sont pas représentatives de l'ensemble des élèves de la promotion car, enfant handicapé en situation d'intégration, ses évaluations sur le « lire-écrire » n'étaient pas identiques. Ce sujet apparaît dans le tableau du « recueil des données » ; il porte le n°3. Par ailleurs, il convient de signaler dans cet échantillon, qu'aucun sujet n'avait été signalé pour des troubles psychologiques ou de comportement et que, parmi eux, on ne recensait pas d'enfants immigrés ou issus de famille ayant une langue maternelle autre que le français.

résultats en conscience phonographique et dans le « lire-écrire ».

Figure n°91 Population de l'école Simon

Individus	Scores (sur 14) obtenus dans les compétences de conscience phonographique	Scores (sur 20) obtenus dans les compétences de lecture et d'écriture
1	6	5.916
2	7	6.062
3	2	/
4	11	16.316
5	8	15.666
6	11	13.742
7	14	16.6*
8	12	15.958
9	14	16.8*
10	9	18*
11	10	14.183
12	14	18.3*
13	14	17.05
14	14	18.116
15	14	17.366
16	6	13.516
17	6	7.2
18	12	18.475
19	13	16.683
20	14	14.842
21	12	17.075
22	10	18.225*
23	9	10.116
24	14	17.858
25	9	12.975
26	10	17.642
27	8	15.375
28	7	13.608

Pour les cinq sujets portant le signe \*, il est à préciser que nous possédons seulement deux résultats sur les trois envisagés pour les compétences dans le « lire-écrire ». Pour un élève, sa participation au bilan de juin a été compromise en raison de son absence de l'école pour cause de maladie et pour les quatre autres, il n'a pas été possible de récolter les données sur le même bilan de juin pour cause de perte du document. Nous avons considéré néanmoins que l'omission d'un bilan ne mettait pas en péril l'information obtenue sur les deux autres: une confrontation de ce point de vue, avec le bilan de décembre a confirmé cette option et l'entretien avec l'enseignant l'a confortée.

## 2. La recherche d'une corrélation

---

Nous sommes en présence de deux séries de **variables continues** exprimées sur deux bases numériques distinctes, l'une sur 14 et l'autre sur 20. Nous appellerons **x** les données sur la conscience phonographique et **y** les données sur les compétences dans le « lire-écrire ».

### 0112.1. La pertinence de la démarche

Les deux distributions appartiennent l'une comme l'autre à une **échelle de mesure d'intervalles**. Outre le fait qu'il s'agisse de données numériques, plusieurs caractéristiques sont repérables:

1. à chaque individu correspond une modalité et une seule ;
2. les modalités, c'est-à-dire les valeurs attribuées, sont distinctes et ordonnées ;
3. il existe une relation d'ordre avec une origine et une unité.

Par contre, toutes les opérations entre les données ne sont pas recevables. Ainsi, il n'est pas défendable d'affirmer que le score de **8** en conscience phonographique équivaut à deux scores de **4**. En d'autres termes, un même élève qui aurait fait deux fois la même épreuve avec un résultat identique de 4 ne pourrait pas prétendre en maîtriser le contenu comme un enfant qui aurait atteint 8. Par conséquent, le niveau de mesure de cette étude ne renvoie en aucune façon à une échelle de rapports.

Dans la mesure où les deux distributions sont deux échelles d'intervalles, il va être envisageable de calculer le coefficient de corrélation. Nous souhaitons vérifier si les compétences phonographiques de grande section sont corrélées avec celles ayant trait avec la maîtrise du « lire-écrire » en CP. Autrement dit, un élève ayant réussi l'épreuve de conscience phonographique en fin de grande section connaîtra-t-il de bons résultats au cours de son CP dans la lecture et dans l'écriture? Inversement, un élève jugé faible dans les compétences de conscience phonographique aura-t-il connu des difficultés lors de sa scolarité en CP?

La réponse à ces deux questions est évidemment très associée à notre recherche en ce sens que la nature du coefficient de corrélation permettra de valider ou non l'influence entre la conscience phonographique et le « lire-écrire ». Avant d'entrer dans le calcul proprement statistique en donnant une réalité numérique à cette corrélation, une représentation graphique va mettre en correspondance les données **x** et **y**. Rappelons, à cet égard, les réponses possibles:

la corrélation ne se manifeste pas entre les deux variables, alors les points sont

disséminés sur le tableau-graphique sans qu'il existe le moindre regroupement.

La corrélation se réalise entre les deux variables, alors les points se regroupent, formant une sorte de concentration sur le tableau.

### 0112.2. Deux visualisations possibles

Reprenons les deux propositions et simulons, par schématisation, leur expression graphique :

Proposition n°1 : il n'existe pas de relation entre les compétences métaphonologiques et les compétences sur le « lire-écrire ». Alors le tableau pourra ressembler au graphisme suivant :

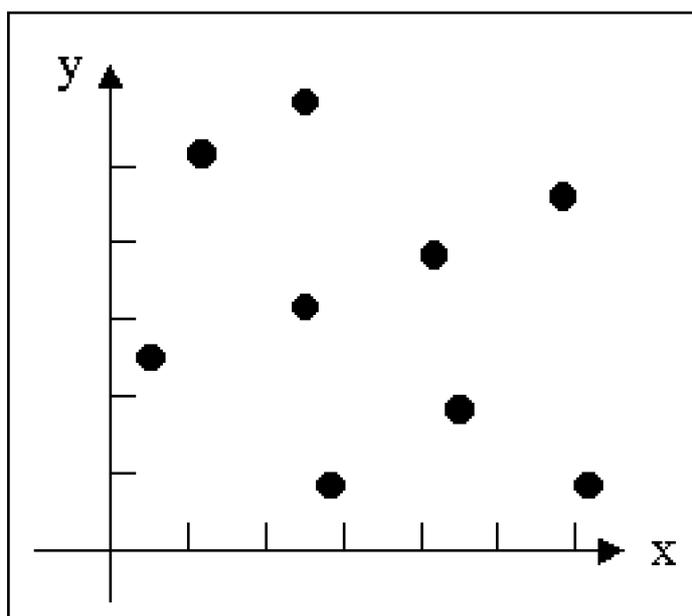


Figure 92 Pas de corrélation entre deux variables

Cette illustration montre que les points occupent alors l'espace entier sans que ne ressorte une tendance particulière. On dira alors que la corrélation est nulle ; notre hypothèse d'influence de la conscience phonographique sur l'apprentissage du « lire-écrire » ne serait pas vérifiée.

Proposition n°2 : une corrélation se manifeste entre les deux évaluations mises en oeuvre pour l'expérimentation. Les points prennent alors la silhouette d'une ellipse et se répartissent de part et d'autre d'un axe appelé ligne de régression.

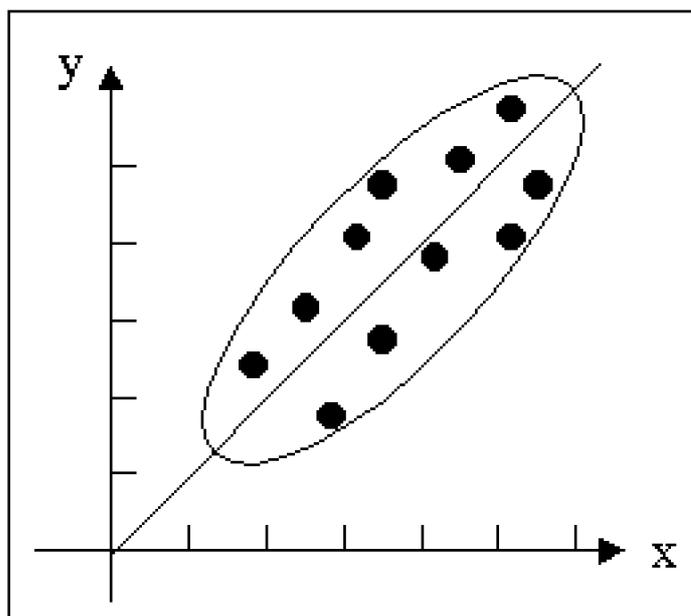


Figure 92 Manifestation d'une corrélation entre deux variables

### 0112.3. La corrélation de notre expérimentation : résultat graphique

Pour notre expérimentation, développons la démarche qui consiste à associer une valeur de  $x$  à une valeur de  $y$ . Nous appellerons  $S_i$  chaque individu de la population statistique,  $X_i$  les données de conscience phonographique et  $Y_i$  les données du « lire-écrire ». Le graphisme de corrélation associé aux différents valeurs donnera le résultat suivant:

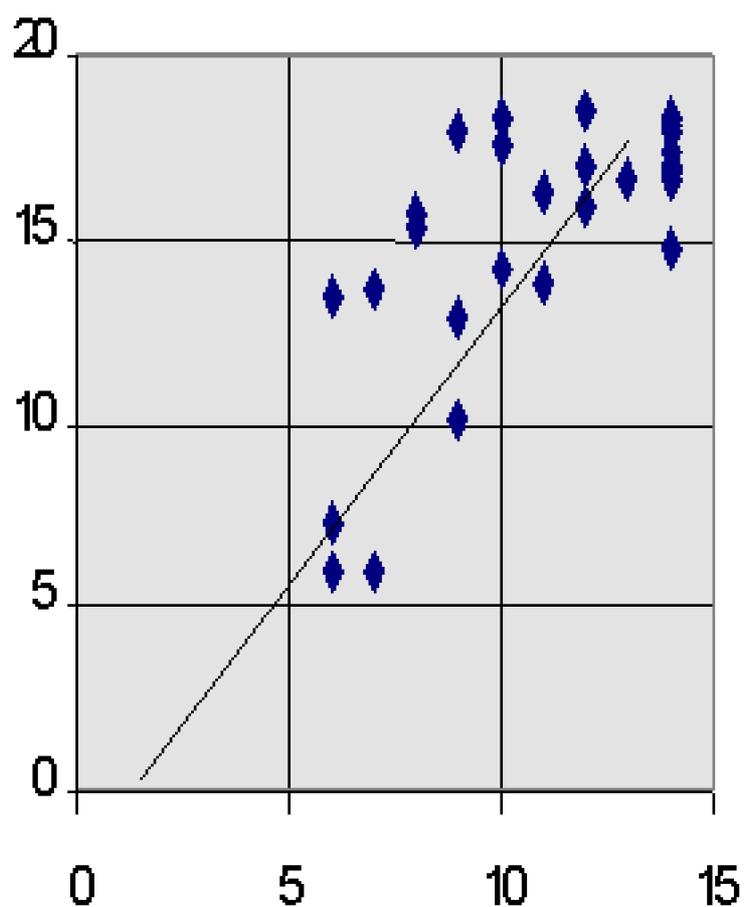


Figure n°93 Représentation graphique de la relation entre les compétences de conscience phonographique et les compétences dans le « lire-écrire »

$S_i$	$X_i$	$Y_i$
1	6	5.916
2	7	6.062
3	11	16.316
4	8	15.666
5	11	13.742
6	14	16.6
7	12	15.958
8	14	16.8
9	9	18
10	10	14.183
11	14	18.3
12	14	17.05
13	14	18.116
14	14	17.366
15	6	13.516
16	6	7.2
17	12	18.475
18	13	16.683
19	14	14.842
20	12	17.075
21	10	18.225
22	9	10.116
23	14	17.858
24	9	12.975
25	10	17.642
26	8	15.375
27	7	13.608

L'illustration graphique témoigne, sans réserve possible, de l'existence d'une corrélation entre les données de conscience phonographiques et les données sur le « lire-écrire ». Une ligne de régression apparaît nettement grâce au regroupement linéaire des valeurs. De ce point de vue, la réalité d'une relation entre la conscience phonographique et l'apprentissage de la « lecture-écriture » est montrée, ce qui semble valider notre hypothèse expérimentale. Néanmoins cette corrélation, si elle est visuellement significative sur le graphique, n'est pas encore assurée par le calcul statistique.

Sachons que plus le coefficient de corrélation se situe aux alentours immédiat de +1 ou de -1, plus la corrélation est forte. A l'opposé, plus cet indice se rapproche de 0, plus la corrélation s'avère faible. L'objectif n'est plus désormais de s'interroger sur l'existence ou non d'une corrélation, il est de montrer la puissance de cette corrélation.

### 3. Le calcul du coefficient de corrélation

---

La représentation graphique offre par rapport à ce calcul statistique une première approximation. Elle est à compléter par la valeur exacte du coefficient de corrélation.

### 0113.1. Une estimation préalable

Une première indication sur le calcul du coefficient de corrélation est avancée par le graphique : on peut vérifier si la corrélation est positive ou négative. En effet, le sens de la ligne de régression, ascendant de la gauche vers la droite, indique nettement que ce coefficient est positif. Dans l'hypothèse d'une valeur négative, la ligne de régression sera descendante de la gauche vers la droite.

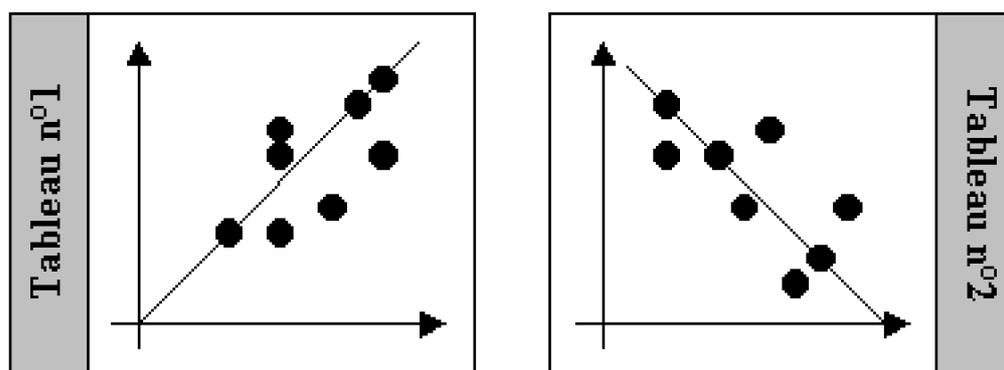


Figure n°94 Deux formes de corrélation : l'une positive (tableau n°1) et l'autre négative (tableau n°2)

En reprenant le graphique de notre expérimentation, nous nous situons dans une corrélation positive. Cela signifie que le résultat attendu du coefficient de corrélation par le calcul statistique doit être supérieur à 0. Nous appellerons désormais ce coefficient  $r$ . Nous pouvons écrire l'égalité suivante:

$r > 0$
$r > 0$

Cette première approche de la valeur de  $r$  est très importante car elle indique le sens de la corrélation entre les compétences de conscience phonographique et les compétences dans le « lire-écrire ». Nous reviendrons ultérieurement sur une lecture de ce résultat afin d'en tirer la signification la plus juste au regard de notre recherche.

### 0113.2. Le calcul statistique du coefficient de corrélation

Le calcul de  $r$ , coefficient de corrélation, nécessite de rendre compte, pour chaque distribution, de la dispersion de ses éléments. Ce caractère se dénomme l'écart-type et se symbolise par le signe  $\sigma$ . Il convient de rechercher  $\sigma_x$  et  $\sigma_y$ . La détermination de l'écart-type passe par le calcul de la variance (var) car la relation entre ces deux éléments est de nature arithmétique:

$$\sigma = \sqrt{\text{var}}$$

L'accès à la variance renvoie au calcul de la moyenne ( $\bar{x}$ ), valeur de tendance centrale. Rappelons que la variance recherche la différence entre toutes les valeurs de  $x$  et la moyenne, au regard de la population considérée ( $N$ ). Dans la mesure où il s'agit d'une fraction de la population, nous procéderons à une correction d'échantillonnage en ramenant l'effectif à  $N-1$ .

La formule de la variance, sachant que  $\bar{x} = \frac{\sum x}{N}$ , sera par conséquent la suivante:

$$\text{var} = \frac{\sum (x - \bar{x})^2}{N - 1}$$

Appliquons ce calcul aux deux séries de données afin d'atteindre pour chacune d'elles  $\sigma_x$  et  $\sigma_y$ .

- |                          |                        |    |                         |
|--------------------------|------------------------|----|-------------------------|
| ① la moyenne:            | $\bar{x} = 10.667$     | et | $\bar{y} = 14.950$      |
| ② la variance:           | $\text{var}_x = 8.308$ | et | $\text{var}_y = 13.490$ |
| ③ l'écart type:          | $\sigma_x = 2.882$     | et | $\sigma_y = 3.673$      |
| ④ le nombre d'individus: | $N_x = 27$             | et | $N_y = 27$              |

Ces informations nous permettront de calculer le coefficient de corrélation selon une voie simplifiée où écart-type et co-variance seront combinés. Nous réserverons cette option à une vérification de  $r$  que nous nous proposons de déterminer à partir de la formule traditionnelle.

Il va être possible, dès à présent, de calculer précisément le coefficient de corrélation  $r$ . Pour faciliter ce calcul, nous allons regrouper dans un tableau plusieurs données complémentaires.

$s_i$	$x_i$	$y_i$	$x_i y_i$	$x_i^2$	$y_i^2$
1	6	5.916	35.496	36	34.999
2	7	6.062	42.434	49	36.747
3	11	16.316	179.476	121	266.212
4	8	15.666	125.328	64	245.423
5	11	13.742	151.162	121	188.843
6	14	16.6	232.4	196	275.56
7	12	15.958	191.496	144	254.658
8	14	16.8	235.2	196	282.24
9	9	18	162	81	324
10	10	14.183	141.83	100	201.157
11	14	18.3	256.20	196	334.89
12	14	17.05	238.70	196	290.702
13	14	18.116	253.624	196	328.189
14	14	17.366	243.124	196	301.578
15	6	13.516	81.096	36	182.682
16	6	7.2	43.20	36	51.84
17	12	18.475	221.70	144	341.326
18	13	16.683	216.879	169	278.322
19	14	14.842	207.788	196	220.285
20	12	17.075	204.90	144	291.556
21	10	18.225	182.25	100	332.151
22	9	10.116	91.044	81	102.334
23	14	17.858	250.012	196	318.908
24	9	12.975	116.775	81	168.351
25	10	17.642	176.42	100	311.240
26	8	15.375	123	64	236.391
27	7	13.608	95.256	49	185.178

Le coefficient de corrélation s'élabore en tenant compte des variations de deux distributions et des variations de leur union. La formule brute devient alors un peu complexe:

$$r = \frac{\sum xy - (\sum x \cdot \sum y / N)}{\sqrt{[\sum x^2 - (\sum x)^2 / N] [\sum y^2 - (\sum y)^2 / N]}}$$

A la lecture de cette construction, cinq données apparaissent comme particulièrement dominantes:

$$\sum x, \sum y, \sum xy, \sum x^2, \sum y^2$$

Le tableau élaboré auparavant va permettre de calculer rapidement ces cinq données:

$\Sigma x$	$\Sigma y$	$\Sigma xy$	$\Sigma x^2$	$\Sigma y^2$
288	403.665	4498.79	3288	6385.762

L'application de la formule nous donnera le résultat suivant:  $r = 0.700834889$ , ce qui, rapporté à trois chiffres après la virgule et associé à l'usage conventionnel de l'écriture anglo-saxonne, aboutira à l'égalité suivante:

$$r = .701$$

Nous avons signalé, en tout début de calcul, que l'écart type intervenait dans le calcul du coefficient de corrélation. C'est en effet une seconde voie possible que nous allons maintenant explorer dans le but de confirmer ou non le résultat déjà établi sur  $r$ . Pour cela, nous évoquerons la notion de co-variance (co-var) qui est, d'une certaine manière, une variance attribuée simultanément à deux distributions. Le calcul de cette co-variance obéit à la construction suivante:

$$\text{CO-VAR} = \frac{\Sigma xy - (\Sigma x \Sigma y / N)}{N - 1}$$

Le score atteint par la co-variance sera alors: **co-var = 7,424.**

Rappelons par ailleurs que les écarts-types de chaque série s'établissent comme suit:

$$\sigma_x = 2.882 \text{ et } \sigma_y = 3.673$$

Le calcul de  $r$  va correspondre à la division entre la co-variance et le produit des écarts-types:

$$r = \frac{\text{co-variance}}{\sigma_x \cdot \sigma_y}$$

Cette fraction aboutira à une valeur de  $r$  égale à 0,701303608. Une certaine différence se manifeste dans le résultat brut par rapport à ce qui avait été trouvé précédemment:  $r = 0.700834889$ . Cette faible disparité, un peu plus de 4 dix-millièmes, est liée aux approximations faites par la réduction à trois chiffres après la virgule lors des

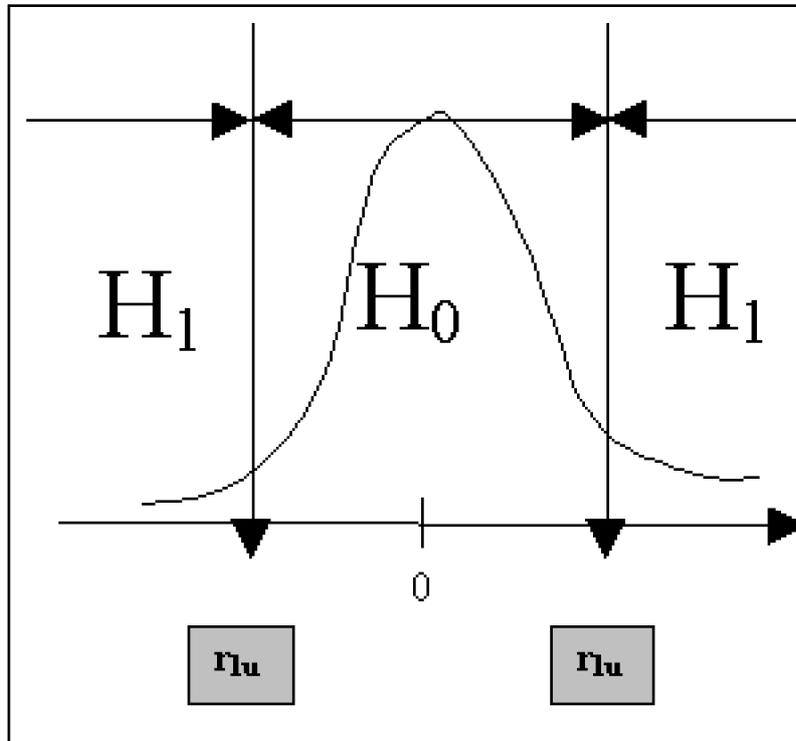
calculs intermédiaires. Au demeurant, lorsque le second résultat final est aussi réduit à trois chiffres après la virgule, la valeur de  $r$  devient identique et confirme par conséquent la validité du premier calcul.

### 0113.3. Démonstration de l'intensité de la corrélation

Le coefficient de corrélation est de 0,701. Il témoigne de l'existence d'un lien entre les capacités de conscience phonographiques acquises en grande section et les compétences dans le « lire-écrire » en CP. Toutefois, cette indication se situe dans un absolu sans qu'il soit encore possible de dire si cette corrélation est forte ou non. Nous projetons de qualifier cette corrélation, c'est-à-dire de vérifier sa puissance et, en fin de compte, sa transférabilité à une population plus importante.

Faisons pour cela l'hypothèse  $H_0$  d'une absence de corrélation selon laquelle  $r$  serait égal à 0. Posons, en même temps, l'hypothèse alternative  $H_1$  concernant la présence d'une corrélation avec  $r \neq 0$ . L'intention, par rapport à la loi normale sur une population entière, est de vérifier si le coefficient de corrélation que nous avons calculé appartient ou non à  $H_0$  ou bien à  $H_1$ .

Reprenons cette étape en la représentant sur un graphique où seront présentes l'hypothèse nulle et l'hypothèse alternative. La séparation entre ces deux hypothèses sera déterminée par une valeur théorique que nous appellerons  $r_{lu}$ , en réalité un coefficient de corrélation lu. Nous allons revenir sur les moyens mis en œuvre pour trouver ce  $r_{lu}$  mais sachons néanmoins qu'il est recherché principalement à l'aide d'une table.



Si le coefficient de corrélation que nous avons calculé ( $r_{cal}$ ), positif, appartient à l'encadrement  $[0, r_{lu}]$  alors nous ne pourrions pas accepter cette corrélation à l'échelle

d'une population. Par contre, si ce même coefficient est supérieur au  $r_{lu}$ , alors l'expérimentation que nous avons menée pourra être transférable, selon certaines conditions, à un effectif plus important.

Le coefficient de corrélation « lu » va s'établir à partir d'un niveau de risque accepté, en fait une marge d'erreur que l'expérimentateur s'accorde. En sciences sociales, le risque le plus fréquemment choisi correspond au pourcentage de 5% ( $P = .05$ ). A ce risque s'adjoint un second élément appelé « nombre de degré de liberté » symbolisé par « ddl ». Dans la mesure où cette étude porte sur un système à deux variables, le nombre de degré de liberté se calcule à partir de l'égalité suivante:  $ddl = N - 2$ .

Pour un risque de 5% et un nombre de degré de liberté de 25, la valeur du coefficient de corrélation lu sera alors évaluée à l'aide de la table de Bravais-Pearson. Il en ressort la position suivante:

$$r_{lu} = 0.380$$

Dans cette configuration, nous observons que  $r_{cal}$  est très supérieur au  $r_{lu}$ , ce qui entraîne le rejet sans ambiguïté de l'hypothèse  $H_0$ . La conclusion de ce travail revient à défendre l'existence d'une corrélation significative entre la présence des compétences conscience phonographique en grande section et la réussite dans le « lire-écrire » au cours du CP. L'idée d'installer une conscience phonographique avant de débiter l'apprentissage formel du « lire-écrire » apparaît, à la lumière de cette expérimentation, comme une démarche pédagogique fondée.

Toutefois, il est nécessaire de nuancer quelque peu cette affirmation. Sur deux aspects importants, des limites peuvent être dévoilées :

• l'étude statistique s'appuie sur une population restreinte.

• la mise en oeuvre de cette expérimentation s'est réalisée dans notre lieu d'exercice professionnel.

• l'évaluation des compétences dans le « lire-écrire » est délimitée par les seules activités menées en classe, sans se référer à un diagnostic étalonné.

Le recours à une seconde expérimentation, menée dans l'établissement Legrand, offre à cet égard des informations plus solides. Les résultats de l'école Simon vont pouvoir être interrogés en comparaison de ceux obtenus dans l'école Legrand.

#### **4. L'expérimentation de l'école Legrand**

---

La présentation de cette expérimentation ne reprend pas l'exposé de toutes les étapes telles qu'elles sont décrites dans l'expérimentation Legrand. En particulier, nous ne redonnerons pas les formules utilisées, les estimations dans le calcul d'une donnée statistique, les détails de toute la démarche statistique. Nous insisterons prioritairement sur les modifications entreprises et sur les résultats obtenus dans la recherche. Nous

maintenons notre objectif, à savoir la mise en lumière d'une corrélation entre les compétences de conscience phonographique en fin de grande section et les compétences dans le « lire-écrire » en fin de cours préparatoire.

### 4.1. Les changements opérés

Deux points essentiels étaient à améliorer : le nombre d'individus et le choix d'une évaluation étalonnée (TLCP) pour la seconde variable de l'expérimentation.

#### a) les conditions de mise en oeuvre

Différemment de l'école Simon, nous ne connaissons pas les enseignants de l'école Legrand à l'exception du chef d'établissement et de l'enseignante spécialisée. Il convenait d'entreprendre une communication suffisamment convaincante pour que ce projet soit accepté et, tout en même temps, respectueuse d'une intégrité scientifique. Autrement dit, l'implantation d'une recherche dans l'école devait être perçue comme un événement attrayant tout en maintenant une grande vigilance sur la confidentialité des résultats. En particulier, les résultats de l'évaluation en GS et en CP ne pouvaient pas être divulgués aux enseignants afin d'éviter toute exploitation en matière d'orientation ou de maintien. Nous avons pris le parti de refuser la moindre inclinaison sur cette disposition.

Une seconde donnée méritait une forte attention ayant trait à la politique de communication de l'établissement. Il n'était pas question d'accorder le moindre encart dans la presse ou de signaler, y compris dans la revue de l'école, l'existence d'une recherche. L'information auprès des parents s'était limitée à une note du directeur de l'école signalant les activités menées par un stagiaire de l'université auprès des enfants de l'école. Nous avons décidé, en direction des enseignants, d'offrir une exploitation des recherches sur le « lire-écrire » dans le cadre d'un temps de concertation. L'idée consistait à considérer le marché comme équitable : d'un côté, aucune information sur les élèves mais par ailleurs des pistes de réflexion sur l'apprentissage du « lire-écrire ».

Une première information<sup>145</sup> fut envoyée aux enseignants de l'école courant avril avec le cadre de la recherche. Nous avons reçu une réponse positive<sup>145</sup> début mai, sur laquelle le directeur de l'école, les enseignantes de cycle 2 ainsi que l'enseignante spécialisée avaient posé leur signature témoignant de leur engagement. Une année suivante, sur cette même période de mai, nous avons transmis l'ordre du jour<sup>145</sup> pour la concertation réunissant tous les enseignants de l'école.

#### b) la population statistique de l'expérimentation Legrand

Elle se définit de manière identique à celle de l'école Simon, à savoir les **élèves de cours préparatoire dans le système scolaire français**. L'échantillon était initialement composé de 43 individus qui, au terme de l'expérimentation, s'est réduit à 35 élèves. La mortalité expérimentale (8 individus) correspondait à :

---

<sup>145</sup> Ces documents sont reproduits en annexe : documents n°1 pour le premier courrier et sa réponse, document n°2 pour l'ordre du jour de la concertation. Nous avons modifié le nom de l'école et des personnes afin de préserver la confidentialité.

des refus d'élèves pour participer à l'évaluation en fin de CP

l'absence de quelques élèves le jour de l'expérimentation

le maintien d'un enfant en GS.

Sensiblement plus important que l'échantillon de l'école Simon, 35 au lieu de 27, le nombre d'élèves participant à l'expérimentation dans l'école Legrand n'offrait pas néanmoins la quantité initialement attendue. Si nous convenons de la déception engendrée par la faible représentation des élèves, il nous apparaissait que cette nouvelle expérimentation offrait alors des perspectives convaincantes de comparaisons. Dans cette idée, seule l'évaluation de fin de CP sur les compétences de lecteur-scripteur marquait un véritable changement.

### 011c) l'évaluation TLCP

Lors de la première expérimentation, l'évaluation de fin de CP s'appuyait sur les contrôles menés en classe. Afin d'éviter tout risque de partialité dans les résultats recueillis par ce dispositif, une nouvelle évaluation des compétences de lecteur-scripteur a été développée. Elle s'est appuyée sur un test étalonné, le TLCP qui signifie « Test de Lecture en Cours Préparatoire »<sup>146</sup>. Le choix de cette épreuve correspondait à un triple objectif :

viser des compétences de lecteur-scripteur en CP

évaluer aussi bien des connaissances dans le domaine du « lire » que celles issues du domaine de « l'écrire »

se situer dans le même contexte d'expérimentation que celui mené dans l'école Simon.

Le TLCP offrait, nous le rappelons, un nombre équilibré d'exercices entre les activités de lecture et d'écriture. Dans le détail, les consignes étaient les suivantes :

1. Ecrire 9 sons dictés
2. Repérer sur un écrit 9 sons lus
- 3.

<sup>146</sup> Ce test n'est pas récent puisqu'il date de 1979. Il paraît toujours aux « Editions Scientifiques et Psychologiques », 92130 Issy-les-Moulineaux.

Ecrire 20 syllabes dictées	
Repérer sur un écrit 19 syllabes lues	4.
Ecrire sous dictée 24 mots	5.
Associer 12 signifiants et 12 signifiés (mots et images)	6.
Ecrire sous dictée un texte de 25 mots	7.
Réaliser un dessin en lien avec un texte	8.

L'évaluation TLCP fut menée dans sa totalité en trois étapes : à la fin du 1<sup>er</sup> trimestre, à la fin du second trimestre et à la fin du 3<sup>ème</sup> trimestre. Les élèves avaient tous participé à l'épreuve de conscience phonographique au terme de la scolarité de maternelle.

### 0114.2 Les résultats récoltés aux deux évaluations

Nous détaillons les résultats dans un tableau où apparaissent les individus codés avec des lettres et des numéros, leurs résultats en conscience phonographique (colonne **r**), les scores atteints au TLCP en fin de chaque trimestre de l'année de CP : pour le 1<sup>er</sup> trimestre, colonne **1** ; pour le second trimestre, colonne **2** et pour le dernier trimestre, colonne **3**.

#### 011a) les données brutes

*Figure n°95 Résultats de l'expérimentation menée dans l'école Legrand*

**Conscience phonographique et apprentissage du « lire-écrire » :vers un enseignement systémique et développemental**

Elèves	r	1	2	3
A.A.1	11	80	103	124
B.T.2	14	111	117	127
B.T.3	14	116	131	137
B.A.4	5,5	49	87	108
B.Q.5	7,5	63	122	128
C.R.6	6,5	26	84	110
C.M.7	9,5	48	115	119
C.S.8	14	97	109	121
C.A.9	12,5	77	113	122
C.B.10	8	44	87	100
D.L.11	13,5	84	123	128
D.P.J.S.12	3,5	17	46	64
F.P.13	10	40	64	87
G.C.14	6	50	111	113
G.G.15	11	54	99	119
G.A.S.16	7,5	36	85	112
G.J.17	14	73	113	119
G.C.18	13	68	113	128
H.C.19	14	98	116	122
L.M.C.20	13	91	115	125
L.A.21	5,5	23	28	18
L.A.22	5	12	22	24
L.V.23	6,5	78	111	130
M.M.24	4	6	17	21
M.D.25	14	108	133	136
M.P.26	7	36	54	69
M.L.27	12,5	66	126	128
N.K.L.C.28	14	131	139	142
P.C.29	13	88	113	121
P.J.30	13	81	126	138
P.S.31	13,5	86	127	135
P.J.32	9,5	69	130	128
P.S.33	9	78	105	117
R.T.34	7,5	53	82	116
V.F.35	9	78	120	115

Les résultats, recueillis dans le TLCP, montrent souvent une évolution des compétences au fur et à mesure des trimestres. A ce titre, on observe des mouvements réellement spécifiques. Pour certains, la progression est régulière, presque linéaire et s'appuie fréquemment sur un score initial relativement important (VF.35). Pour d'autres, l'évolution semble brutale d'un trimestre à l'autre puis s'estompe ensuite comme s'il fallait un temps d'assimilation (CR.6). D'autres enfin connaissent des progrès remarquables entre le début et la fin d'année (GAS.16). Tout ceci témoigne de la singularité de la

découverte et de la nécessaire prudence qui doit accompagner l'analyse de ces résultats, assimilables somme toute à des photographies à un instant bien particulier.

### 011b) le coefficient de corrélation entre deux variables

A l'image de l'expérimentation menée dans l'école Simon, nous visons la mise en évidence d'un lien entre des compétences de conscience phonographiques acquises en grande section et les compétences de lecteur-scripteur en cours de CP. Nous ne reprendrons pas l'ensemble de la démarche telle qu'elle a été décrite dans l'expérimentation précédente mais nous utiliserons une procédure plus rapide qu'offre l'outil informatique.

Le coefficient de corrélation sera calculé sur les deux derniers trimestres de l'année scolaire. En cela, nous reprenons l'esprit qui avait aussi guidé l'expérimentation menée dans l'école Simon pour laquelle les contrôles du 1<sup>er</sup> trimestre avaient été exclus en raison de la proximité avec l'évaluation de conscience phonographique, organisée en fin de grande section. La corrélation se fera ainsi entre deux données : la conscience phonographique en GS et le « lire-écrire » en CP. En plus de ce résultat, mais de manière secondaire, nous introduirons un nouveau calcul lié à l'utilisation de TLCP. Seront déterminées deux corrélations annexes, l'une entre la conscience phonographique et les compétences de lecteur et l'autre entre la conscience phonographique et les compétences de scripteur. Ainsi, nous souhaitons vérifier si la corrélation s'avère identique envers les activités de lecture et envers les activités d'écriture.

Figure n°96 Calcul des corrélations dans l'école Legrand

	1	2	3
2 <sup>ème</sup> de l'année de CP	0.750	0.681	0.738
3 <sup>ème</sup> de l'année de CP	<b>0.698</b>	0.583	0.717
Colonne 1 Corrélation entre le résultat de conscience phonographique et les activités de « lire-écrire » Colonne 2 Corrélation entre le résultat de conscience phonographique et les activités de lecture Colonne 3 Corrélation entre le résultat de conscience phonographique et les activités d'écriture			

Si nous retenons la corrélation obtenue lors du 3<sup>ème</sup> trimestre (en grisé sur le tableau), et si nous la comparons au résultat de l'école Simon ( $r = .701$ ), il convient d'observer la forte similitude entre ces deux données. Il existe un lien entre l'évaluation de conscience phonographique de GS et l'évaluation des compétences dans le « lire-écrire » en CP. Grâce à l'utilisation du TLCP, nous pouvons pointer un aspect nouveau de la corrélation : il semble que celle-ci soit plus grande pour les activités d'écriture que pour les activités de lecture. Autrement dit, il y aurait un lien fort entre la conscience phonographique et les compétences scripturales. Cette hypothèse reste encore largement à exploiter avant de la retenir comme certaine ; à ce niveau, nous la qualifierons de plausible.

### 011c) le coefficient de détermination entre deux variables

Nous développons dans l'expérimentation Legrand un nouvel indice statistique : le coefficient de détermination R. Il s'agit du rapport de la variation d'une variable (en général la 2<sup>ème</sup>, ici les compétences de lecteur-scripteur) expliquée par une autre (les compétences phonographiques) et la variation totale observée dans cette 2<sup>ème</sup> variable. Autrement dit, il s'agit de déterminer le pourcentage de la variation de Y (« lire-écrire ») imputable à la variation de X (conscience phonographique). En reprenant les résultats obtenus pour la recherche de corrélation, mais cette fois en recherchant le coefficient de détermination, nous obtenons le tableau suivant :

Figure n°97 Calcul des coefficients de détermination dans l'école Legrand

	1	2	3
2 <sup>ème</sup> de l'année de CP	0.563	0.465	0.545
3 <sup>ème</sup> de l'année de CP	<b>0.488</b>	0.340	0.515

Colonne 1 Coefficient de détermination entre le résultat de conscience phonographique et les activités de « lire-écrire » Colonne 2 Coefficient de détermination entre le résultat de conscience phonographique et les activités de lecture Colonne 3 Coefficient de détermination entre le résultat de conscience phonographique et les activités d'écriture

Si nous nous situons sur le résultat apparaissant en grisé sur le tableau (R = **.488**), nous pouvons conclure que près de 50 % de la variation portant sur les résultats du « lire-écrire » sont expliqués par la variation des résultats portant sur la conscience phonographique. Si cette donnée apparaît belle et bien considérable, il ne démontre pas l'existence d'une causalité. Ce que le coefficient de détermination montre, et ceci de manière indiscutable, c'est **l'existence d'un lien fortement marqué** entre, d'une part la conscience phonographique en GS et, le « lire-écrire » en CP, d'autre part.

### 0114.3. Conclusion de la phase expérimentale

A l'issue de ce travail, nous sommes fondés à invoquer une hypothèse susceptible de rendre compte de ce lien. Elle concerne l'existence d'un retentissement positif de la maîtrise de la conscience phonographique sur l'apprentissage du « lire-écrire ». Si cette hypothèse du retentissement positif est recevable, cela signifie que la probabilité d'un apprentissage réussi dans le « lire-écrire » n'est pas la même si la conscience phonographique est installée ou non en fin de grande section.

L'ensemble de cette expérimentation, menée sur deux écoles, dévoile quelques enseignements pédagogiques. D'une part, le concept de conscience phonographique constitue un volet important de l'apprentissage du « lire-écrire ». Sa définition et ses caractéristiques apparaissent comme pertinentes dans l'explicitation, auprès du futur lecteur-scripteur, du lien entre le code oral et le code écrit. De nombreuses difficultés, se manifestant dans l'apprentissage du « lire-écrire », ont effectivement à voir avec une

confusion sur l'organisation instrumentale de la langue. Actuellement, de nombreux écrits sur les troubles du langage, comme la dyslexie ou la dysphasie, témoignent d'une volonté d'améliorer l'intelligibilité du code chez l'élève. Dans la mesure où l'implantation de la conscience phonographique se réalise dès les classes maternelles, nous formulons l'hypothèse d'un impact positif pour les enfants qui présentent des lacunes importantes dans ce domaine du trouble. En d'autres termes, nous exprimons ici l'ambition limitée de notre expérimentation. Bien d'autres dispositifs expérimentaux peuvent être envisagés : une étude transversale avec un groupe témoin, le choix d'une population d'enfants présentant des troubles importants, la mise en fonction des outils de conscience phonographique auprès d'élèves handicapés, un travail avec des adultes illettrés... Le seul objectif que nous poursuivions concernait la conscience phonographique et sa validité au regard de l'apprentissage du « lire-écrire ».

Afin de donner davantage de crédit et d'ancrage pédagogique à ce concept, nous ouvrons une dernière partie de cette thèse dans laquelle la conscience phonographique sera introduite et pensée du point de vue de l'enseignement du « lire-écrire ». Il s'agit de répondre à plusieurs questions : que faire de cette conscience phonographique dans notre système d'enseignement ? Que recouvre concrètement cette idée de « conscience » dans la manière d'envisager la découverte du « lire-écrire » ? La conscience phonographique serait-elle le seul instrument au service de l'apprentissage ou existe-t-il d'autres entrées ?



## **Partie 4 De la conscience phonographique à l'enseignement du « lire-écrire »: vers une orientation systémique et développementale de la découverte**

Cette quatrième partie pourrait, de prime abord, être contestée du point de vue de son existence. En effet, notre thèse a atteint désormais un objectif primordial, celui de marquer l'émergence d'un concept inédit, la conscience phonographique. Après avoir défini ce concept et précisé ses caractéristiques, après l'avoir positionné dans un paysage théorique et montré des activités qui lui sont rattachées, il nous revient désormais d'aller au-delà. Il apparaît nécessaire et même indispensable d'ancrer le concept de conscience phonographique dans une perspective pédagogique renouvelée. Nettement, il nous faut installer ce concept sur le contexte spécifique de l'apprentissage du « lire-écrire ». Cette perspective veut se confronter à un enseignement qui se refuserait à évoluer, agissant en permanence dans la reproduction des mêmes principes. Comment ignorer les changements, pour le professionnel de l'éducation, que sous-tendent ces idées de « prise de conscience » pour l'apprenant? Comment laisser croire qu'il suffirait d'introduire ici et là les activités présentées dans cette thèse, sans rien modifier de notre pratique et

penser, à tort, un renouveau de notre pédagogie ? Si nous avons défendu l'existence de la conscience phonographique pour elle-même, il convient dès à présent de la penser dans un environnement plus large, dans une conception inédite de la découverte du « lire-écrire ». Notre réflexion déborde le cadre restrictif que nous impose la défense d'un seul concept ; elle se fixe maintenant sur l'enseignement du « lire-écrire » afin qu'il soit « revisité ».

Agir sur la notion de conscience phonographique ne se limite donc pas à quelques exercices qui seraient introduits dans l'enseignement du « lire-écrire ». Ce parti pris serait une sorte de détournement, un saupoudrage néfaste pour l'apprenant et illusoire pour le praticien. Le risque est pourtant grand, si nous n'allons pas plus loin que la simple manifestation de la conscience phonographique, de voir l'enseignant « agrémenter » sa pédagogie par quelques activités inédites. Pourtant, de la même façon qu'il existe une conscience phonographique de la langue, héritée de la conscience phonique, existe-t-il d'autres prises de conscience, indispensables à la découverte et centrées sur des conceptions différentes de la langue ? A cet égard, nous montrerons la participation de trois « consciences » sur la langue : la conscience phonique, la conscience graphique et la conscience globale. Elles correspondent à trois approches distinctes et complémentaires de la langue. Dans cette présentation, il sera important de situer la conscience phonographique et surtout de montrer en quoi ces « consciences » tentent de répondre à une sorte d'équilibre au service de l'apprentissage.

Dans la mesure où cette partie enclenche une réflexion sur l'apprentissage du « lire-écrire », nous nous interrogerons sur la notion de difficulté, à la lumière des trois regards sur la langue que nous avons appelés « prises de conscience ». La difficulté d'apprentissage serait, non pas l'expression d'un manque de compétences comme cela est si souvent énoncé, mais elle manifesterait un déséquilibre entre ces trois prises de conscience, phonique, graphique et globale, une forme de sur-investissement d'une approche au détriment des deux autres. La faiblesse dans le « lire-écrire » deviendrait paradoxalement un « trop plein » de compétences dans une orientation de la langue, une découverte partielle et désorganisée de ce savoir.

En définitive, la conscience phonographique s'inscrit dans une configuration plus complexe de la découverte du « lire-écrire » où sont associées les multiples dimensions de la langue et les différentes étapes de son appropriation. Nous avançons pour cela l'idée d'une **approche systémique et développementale du « lire-écrire »** dans laquelle seraient prises en compte trois variables distinctes : les spécificités de l'objet d'apprentissage (la langue), la singularité de l'individu qui entame l'apprentissage avec déjà une expérience de la langue (et donc des acquis) et la diversité du groupe d'élèves qui n'offrent pas la même situation à l'égard de la langue. A ce jour, cette position pédagogique inédite n'a pas encore la valeur scientifique qu'un dispositif expérimental pourrait enrichir. Nos propos, dans cette dernière partie, sont d'abord ceux d'un pédagogue en questionnement qui s'inscrit dans la mise en oeuvre de nouvelles recherches.

## **Chapitre 1 : Trois « prises de conscience » fondamentales sur la langue**

Quand nous observons au plus près l'objet d'apprentissage que constitue la langue française, nous nous apercevons que ce savoir offre plusieurs réalités selon le regard que nous posons sur lui. Le premier point revient alors à s'interroger sur l'analyse que fait l'enseignant lui-même sur ce savoir qu'il enseigne. Quelle conscience a-t-il de ce savoir ? Croit-il que la langue soit une donnée phonétique, en d'autres termes que le français serait d'abord une langue de sons ? Comment la présente-t-il à l'élève ? Dans un second registre, l'idée que cette connaissance (la langue) intègre des aspects techniques importants à maîtriser soulève une autre salve de questions sur la place de l'instrument : doit-on recourir systématiquement à la mémorisation de l'outil, à l'implantation initiale des mécanismes en se disant que la compréhension se manifesterait ultérieurement ? Sur un troisième plan, la lecture aujourd'hui constitue la cible privilégiée dans l'accès à la connaissance de la langue. Tout se passe comme si nous devions d'abord endosser les costumes de lecteur pour ensuite entrouvrir les habits de scripteur. Pourtant, ne peut-on pas croire que le chemin pourrait être inverse, que l'acte d'écrire serait premier et, plus que cela, qu'il permettrait un meilleur accès à l'acte de lire ?

En premier lieu, nous interpellons la connaissance de l'enseignant à l'égard de la langue. Cette démarche, certes dérangeante et peut-être assimilée à une provocation, laisse supposer qu'une majorité de professionnels manifesterait une maîtrise très partielle de cet objet d'apprentissage.

### **1. Un état des lieux des conceptions à l'égard de la langue chez les enseignants**

---

Sans avoir mené une vaste enquête auprès des enseignants, les multiples expériences de formation sur ce sujet nous ont amené à penser que la langue française était fréquemment enseignée comme une langue phonétique. Précisons d'emblée qu'une langue est phonétique lorsque son écriture s'appuie totalement sur sa sonorité. Il existe alors une sorte de relation systématique entre l'énoncé oral et l'énoncé écrit. Prenant une image issue des mathématiques, la langue française se présenterait comme une bijection entre les éléments sonores (phonèmes) et les éléments graphiques (graphèmes). Entre le monde de l'oral et le monde de l'écrit, nous pourrions nous référer à une forme d'équipotence.

Avec une langue phonétique, il suffit que l'élève identifie les différents composants phonémiques d'un écrit pour accéder à la verbalisation du texte. Quand il écrit, l'orthographe ne constitue plus un obstacle dans la mesure où il aura mémorisé, préalablement, les différentes combinaisons sons-lettre(s).

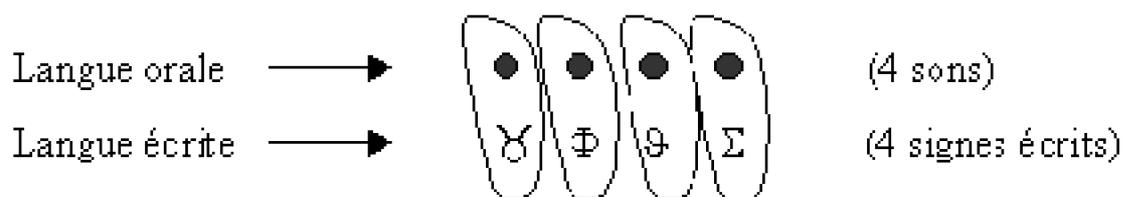


Figure n°98 Représentation d'une langue phonétique

### 1.1. L'analyse des éléments sonores

Afin d'identifier la conception de la relation entre la langue écrite et la langue orale, telle que l'appréhende l'enseignant, nous avons à maintes reprises tenté l'expérience suivante :

1. Sur une page blanche, l'enseignant écrit « les éléphants ».
2. Puis, sur une ligne située plus bas, il doit inscrire un rond à chaque fois qu'il détecte un élément sonore. A titre d'exemple, un premier rond est dessiné pour marquer la présence du son [L].

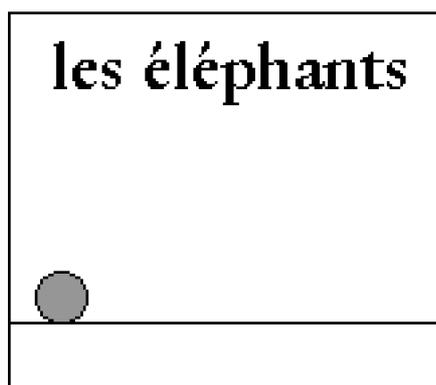


Figure n°99 2<sup>ème</sup> temps de mise en oeuvre d'une expérience visant à identifier la conception que l'enseignant porte sur la langue

3. Enfin quand les ronds sont tous représentés, la consigne revient à associer, quand cela est possible, un rond à une ou plusieurs lettres.

Les résultats de cette expérience sont éloquentes. Si tous écrivent bien évidemment les deux mots sans erreur, jamais nous n'avons rencontré une unanimité sur le nombre d'éléments sonores. De manière à peu près équitable se partagent les partisans de la réponse « 7 éléments sonores » et les défenseurs de « 8 éléments sonores ». Quelques enseignants, nettement moins nombreux, trouvent des réponses s'échelonnant de 4 éléments sonores à 6 éléments sonores, exprimant ainsi une difficulté entre syllabe et phonème. Avant de formuler la réponse correcte, la diversité des réalisations montre combien cet objet de savoir reste encore bien obscur pour de nombreux enseignants. Nous transmettons une connaissance que nous ne maîtrisons pas totalement alors que

pour d'autres disciplines, nous partageons un point de vue identique entre collègues. L'ambiguïté l'emporte largement sur la certitude et plane, en permanence sur ce sujet, le sentiment que ce savoir n'est pas totalement assimilé. Une hypothèse, à propos de ce flottement des points de vue, soulève un risque de confusion dans l'enseignement et, par conséquent, dans l'apprentissage du « lire-écrire » chez le débutant lecteur-scripteur. Pour en revenir au résultat, il existe bien huit éléments sonores, la liaison constituant l'élément sonore qui pose souvent problème.

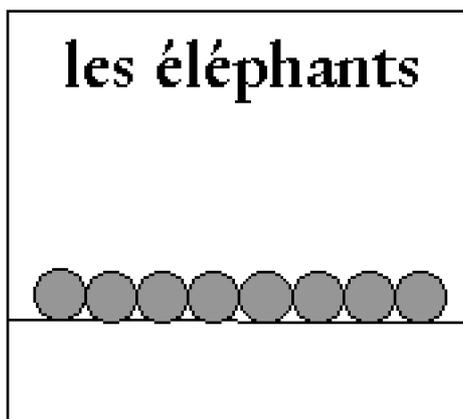


Figure n°100 3<sup>ème</sup> temps de mise en oeuvre d'une expérience visant à identifier la conception que l'enseignant porte sur la langue

### 0111.2. La correspondance phonographique

Si une disparité se manifeste sur le nombre d'éléments sonores, contenus dans l'énoncé de deux mots, elle devient encore plus flagrante lorsqu'il s'agit d'associer un élément sonore à une donnée graphique. Encore une fois, quelle que soit la position que l'on adopte à ce niveau, le plus grand intérêt de cette expérience consiste à observer, chez les enseignants, l'incertitude avec laquelle ce traitement phonographique est mené. Sur cette activité, les enseignants témoignent de réelles difficultés, y compris pour ceux qui se situent en cycle 1 ou en cycle 2. Tout le problème revient à associer ou non et de manière systématique, un élément sonore à un ou plusieurs éléments graphiques. Le résultat de cette expérience montre qu'une majorité de professionnels donnent, à tort, un statut de langue phonétique au français. Ce faisant, ils se situent très à proximité des méthodes enseignées, il y a une vingtaine d'années, qui accordaient une place dominante à l'angle phonétique. Le manuel « Le Sablier » constitue un exemple particulièrement représentatif de cette démarche, aujourd'hui, quasiment abandonnée. Le décalage entre la conception de la langue chez l'enseignant et la méthode utilisée en classe interroge : n'y a-t-il pas ici une explication à cette sorte de soumission à l'égard du manuel d'apprentissage ? L'enseignant, maîtrisant peu l'objet d'apprentissage, fait grandement confiance au manuel, ouvrage qu'il assimile d'ailleurs à la méthode. Entre collègues, les échanges ne portent jamais sur la conception de la langue mais sur le dernier manuel paru chez un éditeur.

Concrètement, deux obstacles se détachent, l'un centré sur le statut de la liaison et l'autre sur la correspondance entre le dernier phonème et les lettres. Ces deux éléments,

la liaison et la lettre muette, sont souvent soumis, à tort, à une correspondance phonographique dans l'expérience avec les enseignants. Pourtant, pour la liaison aucune manifestation visuelle à l'écrit ne s'exprime et pour la lettre muette, son principe de surdité ne peut apparaître dans une traduction phonétique.

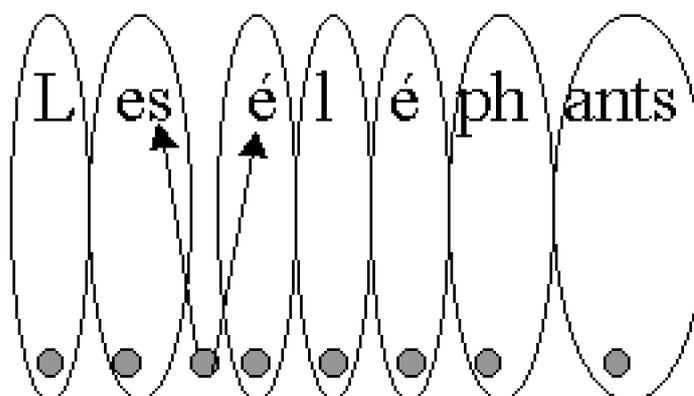


Figure n°101 Manifestation d'une conception exclusivement phonographique de la langue

### 0111.3. La langue s'apparente à une mosaïque de conceptions

Il convient d'admettre le caractère alphabétique de la langue qui comporte, comme le souligne Nina Catach, 80 % de correspondances entre l'oral et l'écrit et non 100%. Le filtre linguistique, dont il a été question en début de cette thèse, se retrouve pleinement dans une conception plurielle de la langue. L'élève ne doit pas se contenter d'appliquer une approche exclusivement phonétique ; de son côté, l'enseignant ne peut pas défendre cette unique entrée dans l'apprentissage de la langue, dès lors qu'il a pleinement conscience d'une réalité systémique. Bon nombre d'élèves, respectant méticuleusement la loi phonétique de la langue, inculquée par un enseignement très centré sur les relations phonèmes-graphèmes, auront les plus grandes difficultés à s'ouvrir sur un autre système, qu'il soit orthographique ou qu'il soit de nature sémantique. Ils ne comprendront pas, en vertu de cette loi, que des éléments « muets » (qu'ils n'entendent pas) doivent s'écrire et que des données sonores (qu'ils entendent) restent sans transcription. Ils n'accéderont pas aisément à un changement de conception à l'égard de la langue alors qu'ils se sont entraînés, pendant de longues années, à appliquer un système qui donnait satisfaction à tout le monde. En définitive, ces élèves ne perçoivent qu'une traduction phonétique qui, au fur et à mesure de leur scolarité, les enferme progressivement. Comme si une rigidité venait à se manifester dans l'esprit des apprenants, ils ne semblent plus ouverts, ensuite, à une dimension « mosaïque » de la langue qui sollicite une flexibilité de l'activité mentale.

La langue française, définie comme une langue alphabétique, signifie que l'écrit n'est pas la totale transcription de l'oral. Le voie exclusivement phonétique, appréhendée comme un accès simplifié de la découverte, constitue en fait pour le débutant lecteur-scripteur un piège véritablement lourd de conséquences. Il ne met pas en oeuvre un esprit de vigilance entre l'oral et l'écrit, ne perçoit pas les concepts spécifiques de l'oral et de l'écrit, ne développe pas d'opérations cognitives autres que celle qui consiste à n'écrire que ce qu'il entend.

Dans l'exercice sur les éléphants, certains élèves déploieront toute leur énergie à analyser les sons et à rechercher une correspondance plausible à la traduction scripturale. Ils pourront écrire alors, dans le meilleur des cas, « les zéléfan » avec la certitude qu'ils écrivent correctement les mots.

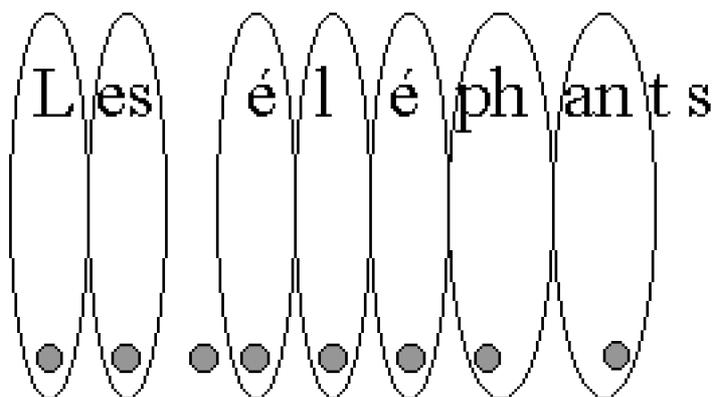


Figure n°102 Manifestation d'une conception systémique de la langue

En définitive, sur l'état des lieux des conceptions de la langue, c'est bien une conception phonétique qui s'impose largement et à tort chez les enseignants. Par souci de simplification, tout est misé sur les relations phonème-graphème alors que la langue, de nature alphabétique, combine des fonctionnements multiples. Notre position consiste à développer l'idée que l'enseignement du « lire-écrire » doit épouser la nature, les caractéristiques et les structures même de la langue de telle sorte que l'apprentissage, chez le débutant lecteur scripteur, prenne des voies cohérentes au regard de ce savoir.

## 2. La conscience phonographique dans une approche systémique

---

Le fait de développer l'idée d'une langue à fonctionnements multiples peut interroger sur la place qu'occupe la conscience phonographique. Rappelons que ce concept prend sa source sur la conscience phonique, elle-même centrée sur la réalité sonore de la langue et donc sur sa conception phonétique. En d'autres termes, tout en considérant ce concept de conscience phonographique comme incontournable, nous avançons qu'il ne peut, en aucun cas, agir seul. Puisque la langue est un objet « mosaïque », il convient de faire découvrir la conscience phonographique mais également, et surtout en même temps, d'autres prises de conscience, que nous appellerons graphique et globale.

### 2.1. Les « consciences » phonique, graphique et globale

Ces trois prises de conscience sur la langue apparaissent véritablement fondamentales pour la réussite de l'apprentissage du « lire-écrire ». La conscience phonique, rappelons-le, se manifeste comme une attention portée à la réalité sonore de la langue. La conscience graphique correspond à un environnement scriptural, c'est-à-dire au fait que la langue se mette en traces écrites. La conscience globale renvoie à une finalité de compréhension, à l'idée que ce média s'utilise pour communiquer, pour avancer des arguments, pour défendre des positions. Les trois prises de conscience s'inscrivent dans

un dispositif plus large d'enseignement du « lire-écrire » ; elles en sont un élément constitutif ; elles représentent la première étape des approches phonique, graphique et globale qui, elles-mêmes, caractérisent un enseignement systémique de la langue. En conséquence, il existerait une forme de convergence entre la conception « plurisystème » de la langue et un enseignement systémique de ce savoir.

Dans ce dispositif systémique de l'enseignement, la conscience phonographique se situe dans un lien entre une conscience phonique, exclusivement axée sur l'oralité, et une conscience graphique qui se préoccupe des réalités scripturales. En dépit d'un positionnement se situant sur un entre-deux, elle reste néanmoins plus proche d'une conscience phonique que d'une conscience graphique, la première en constituant la base, la référence conceptuelle et opérationnelle. Ceci étant, le concept de conscience phonographique cherche à établir un lien de pertinence entre l'oralité de la langue et sa scripturalité.

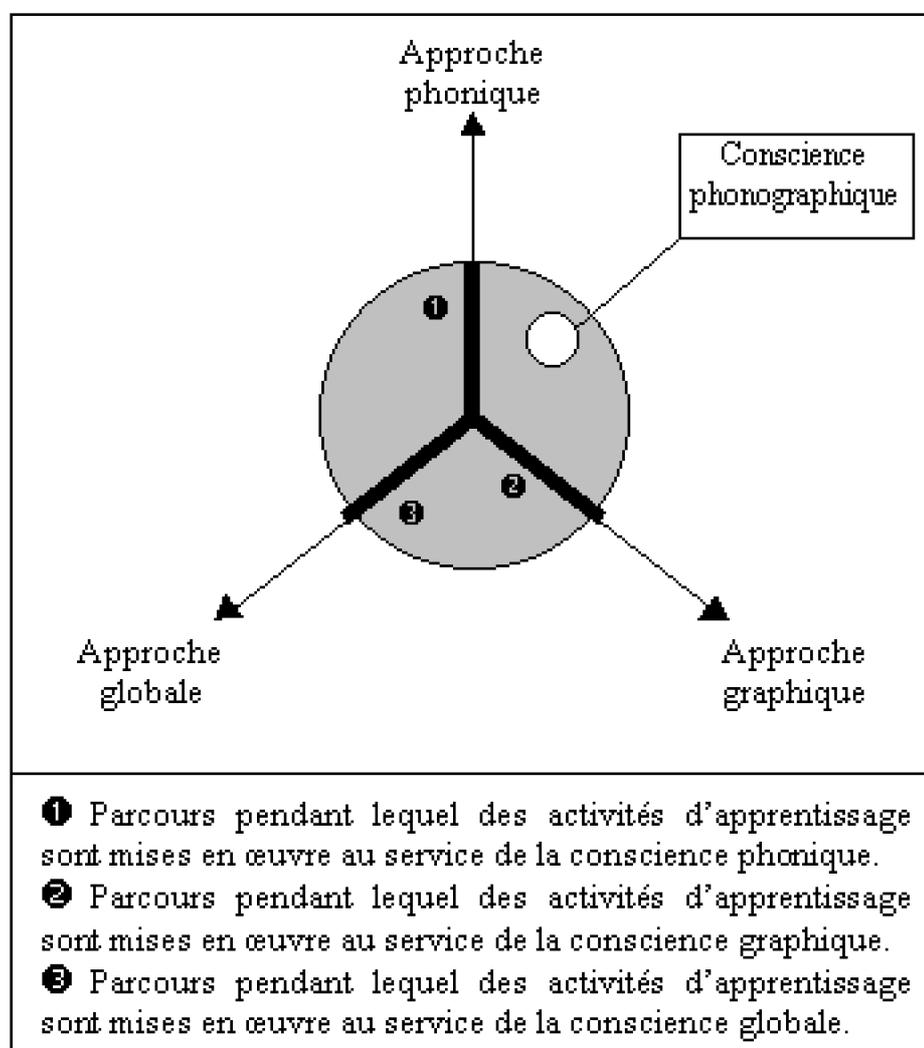


Figure n°103 Représentation d'un dispositif systémique d'enseignement de la langue, s'appuyant sur les approches phonique, graphique et globale

L'approche systémique consiste à penser que ces trois approches sont parties intégrantes de tout dispositif d'apprentissage sur le « lire-écrire ». Autrement dit, l'organisation de la découverte serait davantage de nature circulaire, voire spiralaire, que linéaire selon des étapes qui apparaissent, aujourd'hui dans les pratiques, nettement cloisonnées. Revenons sur ce point capital en décrivant rapidement les quatre temps de la découverte, développés actuellement dans une majorité de classes de cycle 2.

## **2.2. Les pratiques actuelles d'enseignement pensées dans une linéarité**

Nous voulons montrer ici les dominantes de chaque période de la scolarité, non pour contester le bien-fondé des activités entreprises, mais pour rendre compte du morcellement de la découverte.

le 1<sup>er</sup> temps se situe prioritairement sur le terrain du langage. En grande section et dans les autres classes maternelles, les activités s'appuient surtout sur la prise de parole, sur une utilisation du langage pertinent pour lequel sont visés un vocabulaire de plus en plus riche, des structures de phrases de plus en plus complexes, l'implantation d'une argumentation, etc... Cet ensemble concourt à centrer l'enfant sur la finalité de compréhension, autrement dit, il situe l'apprentissage sur une approche globale.

Le 2<sup>ème</sup> temps se place non plus sur le champ du « parler » mais sur le terrain du « lire ». Il se met en place en début de CP et consiste à mémoriser les mots utilisés dans les textes du manuel de lecture. L'élève retient le nom des personnages, quelques mots clés pour comprendre l'histoire, se met en situation d'identifier automatiquement certains éléments de la lecture. Ce 2<sup>ème</sup> temps conforte et consolide l'approche globale.

Le 3<sup>ème</sup> temps se fixe sur les correspondances graphophonétiques, c'est-à-dire sur la découverte des relations entre les phonèmes et les graphèmes. Cette étape se situe sur une grande partie de l'année scolaire de CP avec l'intention de maîtriser, pour l'apprenant, cette dimension instrumentale de la langue. Répétons-le, il s'agit ici d'une dominante, d'une entrée que l'enseignant privilégie souvent dans sa classe sans prétendre qu'elle demeure exclusive.

Le 4<sup>ème</sup> temps correspond à la production d'écrit. L'élève, ayant tous les mécanismes de base de la langue écrite, se voit confronter à un objectif d'écriture. Sont plus spécifiquement abordées les règles de grammaire et de conjugaison et les lois orthographiques visant à écrire un français correct.

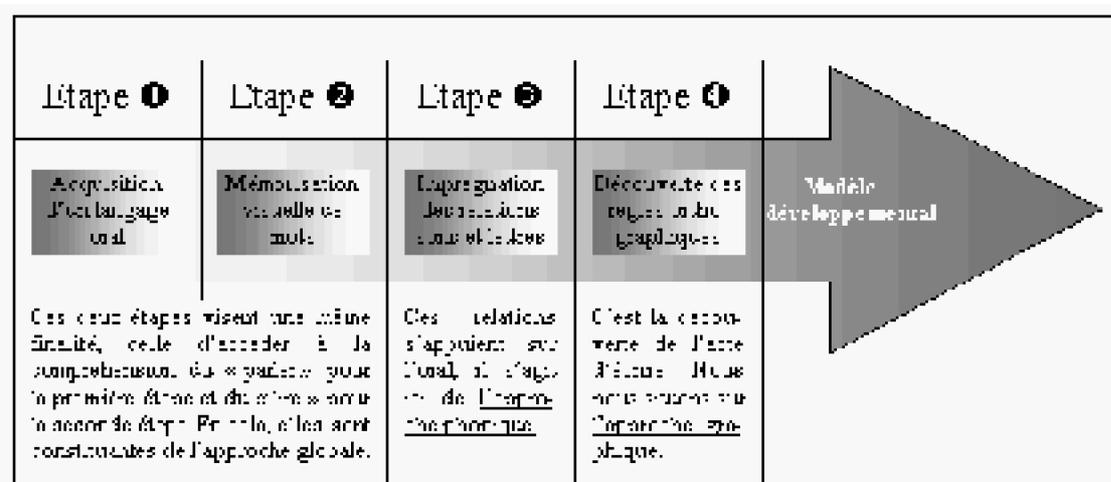


Figure n°104 Schématisation des différentes étapes de la découverte du « lire-écrire »

Ce modèle développemental, fondé sur des étapes successives, est défendu par de nombreux auteurs. En particulier, Uta Frith rend compte de 3 étapes, qu'elle appelle logographique, alphabétique et orthographique. Si elle ne s'arrête pas directement sur l'acquisition du langage comme un temps de découverte du « lire-écrire », son analyse se situe sur le même registre que la description que nous en faisons pour les étapes 2, 3, 4. Nick Ellis étudie la position de Frith : « **c'est un modèle de développement dans lequel la lecture et l'orthographe progressent à travers les étapes qui correspondent aux stratégies logographique, alphabétique puis orthographique** »<sup>147</sup>. Or, si nous reprenons le modèle développemental de Frith pour reconnaître qu'il traduit bien les pratiques pédagogiques en cycle 2 sur le « lire-écrire », c'est avant tout pour en contester le bien-fondé. Chaque étape mobilise en réalité un et un seul aspect de la langue. Elle accepte une conception partielle de l'objet d'apprentissage qui rend ce chemin linéaire de la découverte contestable. La langue n'est pas d'abord sens, puis sons, puis lettres ; elle est tout cela en même temps et, en conséquence, l'apprentissage doit alors prendre tout cela d'un coup, dès le départ. A la structuration rassurante d'une découverte en ligne, nous préférons la complexité d'un dispositif circulaire d'enseignement sur lequel il sera possible de sensibiliser les élèves aux multiples dimensions de la langue.

### 3. Circularité et développement de l'approche systémique

Les critiques à l'encontre du modèle développemental de Frith sont celles d'une organisation trop morcelée de la découverte de la langue, peu en cohérence avec la nature de l'objet d'apprentissage. Pourtant, la notion de développement de la découverte, c'est-à-dire d'une intégration progressive de la langue reste, du point de vue de l'apprenant, comme une perspective crédible. La grande différence, à propos de ce développement, consiste à ne plus le situer sur les étapes conceptuelles de la langue

<sup>147</sup> ELLIS Nick, *Acquisition interactive de la lecture et de l'orthographe : étapes, stratégies et échanges de connaissances*, chapitre 12 du livre « Des orthographes et leur acquisition », sous la direction de Laurence RIEBEN, Michel FAYOL, Charles A. PERFETTI, Delachaux et Niestlé, Paris, 1997, 403 p, page 271.

mais sur une recherche de liens entre les trois réalités de la langue, phonique, graphique et globale. Comme s'il s'agissait de conserver à la langue son intégrité et sa spécificité, l'apprentissage articulera, dès le départ, la coexistence des 3 approches sans considérer l'une comme prioritaire par rapport à une autre. Dans ce dispositif de circularité, une première étape, dite de prise de conscience, visera à sensibiliser l'apprenant débutant sur l'existence des 3 réalités phonique, graphique et globale de la langue. La seconde étape, marquera le dépassement de ces 3 prises de conscience par l'accumulation de compétences sur chacune des approches. Il ne suffit pas que l'élève prenne conscience de la réalité phonique, il faut aussi qu'il apprenne comment s'écrivent les nombreux phonèmes de la langue.

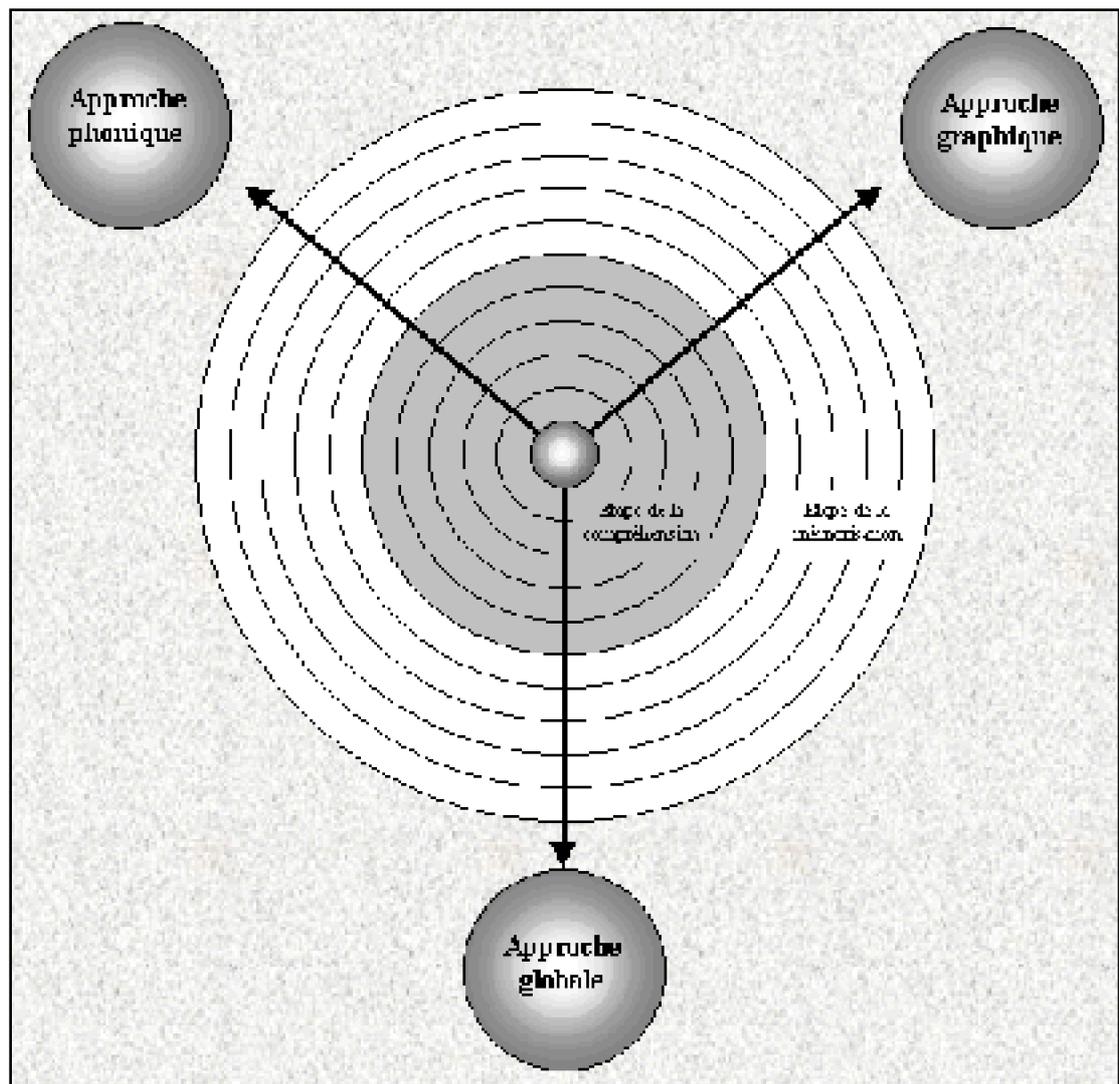
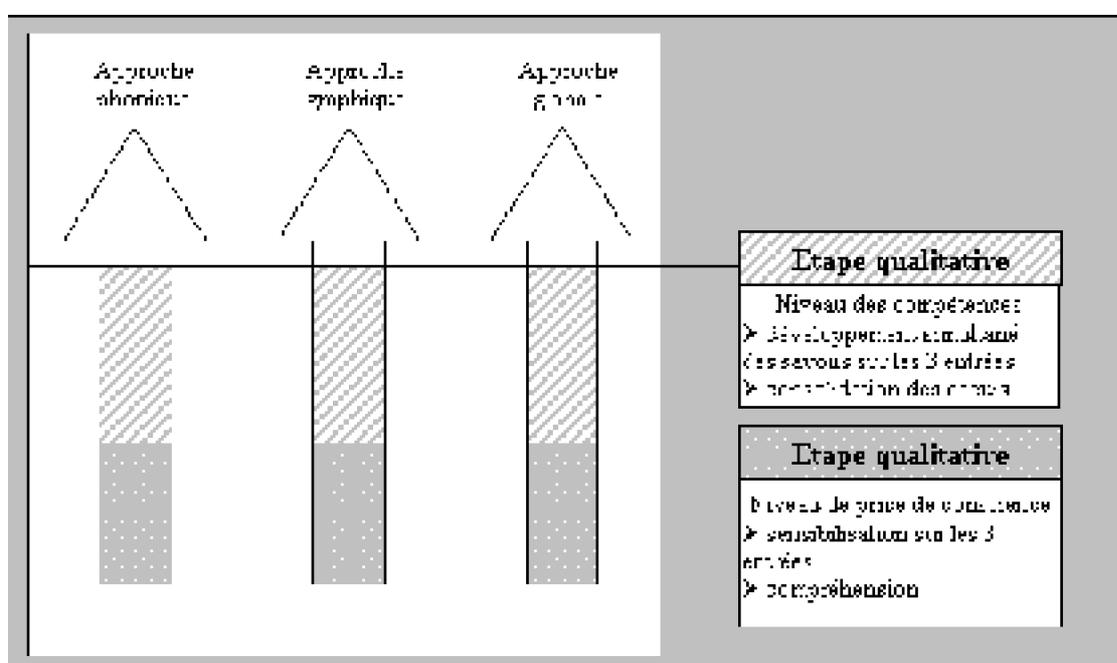


Figure n°105 Représentation de l'orientation systémique de l'apprentissage du « lire-écrire » basée sur 3 approches et 2 étapes de développement

Un autre exemple peut être pris sur l'approche graphique : la prise de conscience d'une réalité alphabétique, d'une forme de traçabilité du langage, ne permettra pas de mettre en mots ses propres textes. Il sera nécessaire de découvrir l'organisation d'un

texte écrit et les multiples conventions. Enfin, sur l'approche globale, le fait d'avoir perçu une dimension de sens dans le langage, s'enrichira d'une mémorisation de structures de phrases de plus en plus complexes. Nous appellerons la première étape, celle qui correspond aux prises de conscience, l'étape 1 de la compréhension ; la seconde étape qui accumule les savoirs sur chacune des approches se nommera l'étape 2 de la mémorisation.

L'étape 1 de la compréhension signifie que le débutant lecteur-scripteur découvre toutes les réalités de la langue avant que l'étape 2 les enrichisse quantitativement par une mémorisation de connaissances. L'orientation systémique de l'apprentissage du « lire-écrire » défend la nécessité de comprendre d'abord chaque aspect de la langue pour mieux apprendre l'ensemble ensuite. Elle s'oppose en fait à une conception qui tendrait à installer d'abord l'outil avec le projet l'appréhender ultérieurement. Avec cette orientation systémique, l'étape 1 correspond à une étape qualitative tandis que l'étape 2 s'apparenterait à une étape quantitative.



*Figure n°106. Combinaison des 3 approches phonique, graphique, globale selon deux étapes successives dites de compréhension (qualitative) et de mémorisation (quantitative)*

Cette conception de la découverte du « lire-écrire » s'accompagne de bouleversements importants dans les pratiques pédagogiques. Elle brise l'organisation actuelle de l'enseignement du « lire-écrire » plus axée sur un découpage de l'objet d'apprentissage que sur les étapes cognitives du sujet apprenant. En plus de ce changement de perspective sur l'acte d'enseigner, l'approche systémique modifie la manière d'appréhender la difficulté dans le « lire-écrire ». Une défaillance dans ce domaine ne correspondrait plus à une liste de compétences non maîtrisées, à une sorte d'inventaires des manques à combler ; une lacune serait l'expression d'un déséquilibre entre les 3 approches, phonique, graphique et globale et (ou) entre les deux phases successives de la découverte, que sont l'étape de la compréhension et l'étape de la

mémorisation.

## **Chapitre 2 : Une autre manière d'appréhender les difficultés d'apprentissage du « lire-écrire »**

Considérer la difficulté dans le « lire-écrire » comme n'étant pas uniquement l'expression d'une insuffisance ou la manifestation d'un manque de compétences offre une autre perspective sur la remédiation pédagogique. Le modèle systémique de l'apprentissage du « lire-écrire » défend l'idée d'un nécessaire équilibre entre trois champs de compétences, issus des perspectives phonique, graphique et globale. Cet équilibre s'exprime à travers deux phases de la découverte, la première centrée sur la compréhension et la seconde sur la mémorisation. Dans ce chapitre, nous nous proposons de différencier les compétences issues des étapes qualitatives (compréhension) et quantitatives (mémorisation). Nous associerons ensuite la difficulté dans le « lire-écrire » à la traduction de deux formes de déséquilibre, l'une visant les deux étapes de développement et l'autre ciblant les trois approches, phonique, graphique et globale. En dernière partie, nous traduirons ces déséquilibres en profils de lecteur-scripteur avec l'intention d'installer, en définitive, un projet spécifique d'aide pédagogique.

### **1. Les compétences de nature qualitative et de nature quantitative**

---

A première vue, il n'est pas aisé de penser la séparation entre des compétences de nature qualitative et celles qui seraient de nature quantitative. Pourtant, la découverte d'un savoir s'accompagne souvent de cette articulation entre une compréhension qui autorise un premier contact, une certaine lumière sur une connaissance, et la mémorisation plus axée sur une tentative de conserver comme immuable une et surtout plusieurs connaissances. Dans l'orientation systémique du « lire-écrire », ces deux niveaux de compétence sont installés selon deux périodes successives qui pourraient correspondre, pour la première, aux classes maternelles et pour la seconde, aux classes primaires. Il est nécessaire de préciser que la chronologie de l'apprentissage ne s'apparente pas tout à fait à cette ligne du temps. En réalité, il apparaît plus juste d'évoquer des va-et-vient incessants entre ces deux étapes qui se manifesteraient dès les plus petites classes, différemment selon les enfants, leur expérience de la langue et leurs aptitudes naturelles. Nous maintenons cependant la priorité accordée à la compréhension comme une phase absolument première.

#### **1.1 L'approche phonique et le référencement des compétences**

Nous appellerons les compétences phoniques de compréhension (CPC) celles ayant trait à une conscience phonique de la langue et les compétences phoniques de mémorisation (CPM) celles qui se manifesteront chez l'enfant sous la forme de connaissances en nombre, comme s'il s'agissait d'un inventaire, d'une démarche d'exhaustivité. Certains

élèves peuvent très bien identifier de nombreux phonèmes de la langue sans pour autant comprendre que ces phonèmes correspondent à des sons qu'ils prononcent eux-mêmes.

### **a) Les compétences phoniques de compréhension (CPC)**

Les compétences de compréhension dans l'approche phonique constituent une entrée primordiale dans une approche centrée sur la réalité sonore de la langue. Aujourd'hui, cette étape particulière de compréhension apparaît peu abordée en comparaison de celle qui concerne les compétences phoniques de mémorisation. A tort estimons-nous, il est attendu, dans notre système scolaire, que l'élève enregistre prioritairement les nombreuses données graphophonétiques de la langue sans avoir préalablement vérifié, chez lui, une compréhension de la réalité sonore dans son propre langage. Quel que soit l'âge de l'apprenant, la solidité de la découverte d'un savoir ne pourra se réaliser durablement que si celui-ci exerce un sens, une pertinence, une expression de compréhension sur ce savoir. L'expérimentation de cette recherche témoigne d'une corrélation entre une conscience phonographique et la réussite dans le « lire-écrire » par une méthode graphophonétique. Il s'agit bien de cela et les compétences phoniques de compréhension sont ici pour éviter un apprentissage indexé sur un seul acte de mémorisation.

*Figure n°107 10 compétences phoniques de compréhension (CPC)*

**L'élève est capable de :** 1 Satisfaire à des jeux de rimes à l'oral 2 Reproduire des formes langagières complexes 3 Manifester une aisance sur l'énonciation verbale 4 Repérer et identifier des éléments sonores 5 Segmenter les mots en multiples syllabes orales 6 Isoler dans son propre langage des syllabes orales et des phonèmes 7 Identifier les différents phonèmes d'un mot simple 8 Définir la syllabe orale et le phonème 9 Différencier la « musique » de la lettre de son nom alphabétique 10 Associer un phonème à une mais surtout à plusieurs réalités graphiques

**L'élève est capable de :** 1 Satisfaire à des jeux de rimes à l'oral 2 Reproduire des formes langagières complexes 3 Manifester une aisance sur l'énonciation verbale 4 Repérer et identifier des éléments sonores 5 Segmenter les mots en multiples syllabes orales 6 Isoler dans son propre langage des syllabes orales et des phonèmes 7 Identifier les différents phonèmes d'un mot simple 8 Définir la syllabe orale et le phonème 9 Différencier la « musique » de la lettre de son nom alphabétique 10 Associer un phonème à une mais surtout à plusieurs réalités graphiques

### **011b) quelques compétences phoniques de mémorisation (CPM)**

Ces compétences se travaillent plus fréquemment en classe et concernent majoritairement les différents phonèmes de la langue française. Il s'agit, pour le débutant lecteur, d'intégrer tout d'abord les multiples signes phonétiques utilisés dans de nombreux manuels de lecture. A chaque signe, il est attendu ensuite que l'élève mémorise les correspondants graphiques, non comme des entités alphabétiques mais comme une « réalité sonore visuelle ». En d'autres termes, l'acte de lecture étant perçu par certains

enfants comme un exercice d'oralisation, les éléments écrits, correspondants à des phonèmes (graphies), appartiennent le plus souvent au mode des sons. Cette conception erronée s'avère d'autant plus solide que la part consacrée à la mémorisation aura été hégémonique par rapport à la part de compréhension.

*Figure n°108 10 compétences phoniques de mémorisation (CPM)*

**L'élève est capable de : 1 Connaître les signes phonétiques 2 Mémoriser les correspondants visuels des phonèmes vocaliques 3 Mémoriser les correspondants visuels des phonèmes consonantiques 4 Mémoriser les correspondants visuels des phonèmes complexes comme yeux 5 Isoler les manifestations visuelles d'un phonème dans un mot 6 Oraliser un mot par segmentation et association des unités phonémiques visuelles 7 Reconstituer la réalité visuelle d'un mot par repérage des unités phonémiques 8 Identifier un mot inconnu par recomposition des unités phonémiques visuelles 9 Adapter une intonation en fonction de la présence d'un signe écrit 10 Rythmer le débit d'un lecture selon la présence des signes de ponctuation**

L'élève est capable de : 1 Connaître les signes phonétiques 2 Mémoriser les correspondants visuels des phonèmes vocaliques 3 Mémoriser les correspondants visuels des phonèmes consonantiques 4 Mémoriser les correspondants visuels des phonèmes complexes comme yeux 5 Isoler les manifestations visuelles d'un phonème dans un mot 6 Oraliser un mot par segmentation et association des unités phonémiques visuelles 7 Reconstituer la réalité visuelle d'un mot par repérage des unités phonémiques 8 Identifier un mot inconnu par recomposition des unités phonémiques visuelles 9 Adapter une intonation en fonction de la présence d'un signe écrit 10 Rythmer le débit d'un lecture selon la présence des signes de ponctuation

## **0111.2. Les deux étapes développementales de l'approche globale**

A l'identique de l'orientation phonique, l'accès à des compétences globales suivent deux étapes importantes qui passent par une phase de compréhension puis par une phase de mémorisation. Rappelons, pour éviter toute ambiguïté, que l'approche globale se situe déjà intrinsèquement sur le terrain de la compréhension mais, et c'est essentiel, cette compréhension correspond à l'aboutissement d'un acte de lecture, en réalité à une finalité. Quand nous évoquons l'étape de la compréhension pour l'approche globale, il s'agit ici d'aider l'élève à adopter une prédisposition de sens, une attitude préalable d'entendement à l'égard de la langue, qu'elle soit écrite ou orale. Autrement dit, avant même de travailler sur le contenu particulier d'un texte, il apparaît fondamental d'implanter, chez l'élève, l'idée du message de sens dans un écrit.

### **011a) les compétences globales de compréhension (CGC)**

Cette attitude de « compreneur » par rapport à un écrit s'obtient en développant des compétences spécifiques. Elles joueront par exemple sur les qualités attribuées à un écrit ou sur un message oral, sur la différenciation entre une donnée de sens et une donnée dénuée de sens, sur la capacité à suivre une histoire, à la compléter ou à la transformer.

Nous nous situons bien ici, non sur des aspects quantitatifs de l'acte de recherche de sens, mais sur une visée plus comportementale d'un élève, préparé à trouver, à rassembler et à mettre en oeuvre des moyens au service d'acte de compréhension.

*Figure n°109 10 compétences globales de compréhension (CGC)*

**L'élève est capable de :** 1 Associer un écrit à un contenu de sens 2 Puiser des informations d'une consigne orale 3 Différencier un message oral de sens d'un message oral sans sens 4 Repérer un écrit incompréhensible 5 Développer un comportement de chercheur de sens face à un écrit 6 Questionner l'auteur d'un message oral non compris 7 S'appuyer sur des données visuelles autres que textuelles pour accéder au sens 8 Situer, dans un texte, des mots visuellement connus 9 Anticiper la suite ou un complément de l'histoire 10 Réaliser des hypothèses de sens sur le thème, sur les personnages

**L'élève est capable de :** 1 Associer un écrit à un contenu de sens 2 Puiser des informations d'une consigne orale 3 Différencier un message oral de sens d'un message oral sans sens 4 Repérer un écrit incompréhensible 5 Développer un comportement de chercheur de sens face à un écrit 6 Questionner l'auteur d'un message oral non compris 7 S'appuyer sur des données visuelles autres que textuelles pour accéder au sens 8 Situer, dans un texte, des mots visuellement connus 9 Anticiper la suite ou un complément de l'histoire 10 Réaliser des hypothèses de sens sur le thème, sur les personnages

### **011b) les compétences globales de mémorisation**

Elles sont de l'ordre des moyens que l'élève engrange au fur et à mesure de son expérience de la langue. La nature de ces compétences offre une certaine diversité ; nous pouvons citer, entre autres, l'acquisition progressive de mots nouveaux, la connaissance des structures de phrases élaborées, l'utilisation des opérations cognitives de traitement de l'écrit, la recherche de sens dans un texte, la capacité à imaginer un récit. Certains élèves manifestent dans ces domaines une certaine expertise ; en situation de lecture, ils sont capables très rapidement d'accéder au sens d'un écrit sans pour autant maîtriser vraiment les données graphophonétiques de la langue. Leur satisfaction s'offre alors comme une victoire qu'ils s'accordent sur les obstacles instrumentaux de la langue.

*Figure n°110 10 compétences globales de mémorisation (CGM)*

**L'élève est capable de :** 1 Mémoriser des mots appartenant à la même famille sémantique 2 Identifier une série des mots sur leur seule silhouette 3 Développer une attention sur toutes les particularités d'un écrit 4 Connaître des structures de phases et des expressions porteuses de sens 5 Repérer les indices visuels des mots 6 Reconnaître les différents registres d'un écrit 7 S'intéresser à toutes les questions que l'on pourrait poser sur un texte 8 Mémoriser des mots porteurs de sens mais ne possédant pas de particularité visuelle 9 Etablir des liens entre des parties de texte 10 Offrir des commentaires sur l'histoire d'un récit

**L'élève est capable de :** 1 Mémoriser des mots appartenant à la même famille sémantique 2

**L'élève est capable de :** 1 Mémoriser des mots appartenant à la même famille sémantique 2 Identifier une série des mots sur leur seule silhouette 3 Développer une attention sur toutes les particularités d'un écrit 4 Connaître des structures de phases et des expressions porteuses de sens 5 Repérer les indices visuels des mots 6 Reconnaître les différents registres d'un écrit 7 S'intéresser à toutes les questions que l'on pourrait poser sur un texte 8 Mémoriser des mots porteurs de sens mais ne possédant pas de particularité visuelle 9 Etablir des liens entre des parties de texte 10 Offrir des commentaires sur l'histoire d'un récit

Identifier une série des mots sur leur seule silhouette 3 Développer une attention sur toutes les particularités d'un écrit 4 Connaître des structures de phases et des expressions porteuses de sens 5 Repérer les indices visuels des mots 6 Reconnaître les différents registres d'un écrit 7 S'intéresser à toutes les questions que l'on pourrait poser sur un texte 8 Mémoriser des mots porteurs de sens mais ne possédant pas de particularité visuelle 9 Etablir des liens entre des parties de texte 10 Offrir des commentaires sur l'histoire d'un récit

### **0111.3. L'approche graphique (ou scripturale) abordée en deux temps d'acquisition**

S'il existe une approche qui reste bien malmenée dans les écoles, il s'agit bien de l'entrée scripturale. Comme nous l'avons déjà souligné, les classes maternelles se centrent prioritairement sur la maîtrise du langage tandis que le primaire cherche d'abord à implanter les bases instrumentales de la langue. Par conséquent, pour le scripteur débutant, l'entrée dans l'écrit (au sens d'un acte d'écriture) arrive tardivement, généralement en cours de CP et plus massivement en CE1. La perception de l'écrit s'apparente, dans l'esprit du jeune élève, à un objet présent dans un contexte étranger qui l'accompagne ou qui le noie. Les signes graphiques se présentent alors comme des données incompréhensibles qui ne l'interpellent pas. Quelques classes offrent néanmoins cette originalité d'entraîner l'élève à écrire tôt et sans retenue, de permettre, en fait, les premières découvertes d'un graphisme très particulier. Ces activités se déroulent loin de toute évaluation et avec l'idée de vivre des expériences avec l'écrit sous la forme d'essais et d'erreurs.

### **011a) les compétences scripturales de compréhension (CSC)**

Le niveau de compréhension de l'écrit, du point de vue de l'acte graphique, se situe généralement à un bas niveau chez la plupart des enfants en début de CP. Si quelques élèves, en fin de maternelle, sont fiers d'écrire leur prénom comme une manifestation de leur autonomie, peu d'entre eux saisissent la réalité de cet acte autant sur un plan alphabétique que graphique. Tout se passe comme s'ils reproduisaient une construction visuelle en respectant le trait qui monte et qui descend, en imitant les boucles, en introduisant ici et là des signes particuliers que l'adulte dénomme points, accents ou encore apostrophes. Si ce comportement exige une forte attention, il reste tout de même éloigné de la conceptualisation aboutie d'un acte scriptural.

**Figure n°111 10 compétences scripturales de compréhension (CSC)**

**L'élève est capable de :** 1 Prendre en compte la linéarité de la transcription graphique 2 Respecter le sens de la gauche vers la droite 3 Comprendre l'ordonnement des signes alphabétiques 4 Percevoir la correspondance entre un message entendu et un message écrit 5 Nommer quelques lettres en utilisant la dénomination alphabétique 6 Différencier le concept de lettre du concept de phonème 7 Reconnaître un écrit de langue française d'un écrit d'une autre langue (japonais, arabe) 8 Identifier des concepts spécifiques de l'écrit comme la majuscule 9 Repérer la segmentation de l'écrit 10 Séparer les signes graphiques de la langue de ceux utilisés en numération

**L'élève est capable de :** 1 Prendre en compte la linéarité de la transcription graphique 2 Respecter le sens de la gauche vers la droite 3 Comprendre l'ordonnement des signes alphabétiques 4 Percevoir la correspondance entre un message entendu et un message écrit 5 Nommer quelques lettres en utilisant la dénomination alphabétique 6 Différencier le concept de lettre du concept de phonème 7 Reconnaître un écrit de langue française d'un écrit d'une autre langue (japonais, arabe) 8 Identifier des concepts spécifiques de l'écrit comme la majuscule 9 Repérer la segmentation de l'écrit 10 Séparer les signes graphiques de la langue de ceux utilisés en numération

De cet ensemble de compétences, il n'est pas attendu nécessairement une totale maîtrise de la part de chaque apprenant. Ce qui importe surtout, c'est que l'enseignant prenne le temps nécessaire à une sensibilisation à ces aspects si importants de la langue.

### **011b) les compétences scripturales de mémorisation (CSM)**

Elles se manifestent aisément quand, par exemple, le jeune enfant récite d'un trait toutes les lettres de l'alphabet comme pour montrer son talent. Généralement, cet exercice cache une difficulté à comprendre toutes les facettes de la langue écrite. Il ne suffit pas de faire une démonstration de ses connaissances, encore faut-il donner une profondeur, une perspective à ce savoir important, le raisonner, l'expliquer. De nouveau, nous insistons sur le fait que bon nombre d'élèves tombent dans le piège de la mémorisation à outrance au détriment d'une compréhension indispensable. Ceci étant, les compétences scripturales de mémorisation offrent une réelle avancée dans l'apprentissage de la langue dans la mesure où cette discipline nécessite de nombreuses connaissances à intégrer.

*Figure n°112 10 compétences scripturales de mémorisation (CGM)*

**L'élève est capable de :** 1 Retenir toutes les lettres de l'alphabet 2 Introduire progressivement, puis en grand nombre, des signes graphiques dans ses écrits 3 Imiter la réalisation scripturale d'un texte en tenant compte des conventions 4 Développer une connaissance des mots-initiales (type CP) 5 Reproduire les différentes écritures (majuscules, minuscules) 6 Manifester une habileté graphique de plus en plus élaborée 7 Copier un écrit en restant fidèle à la présentation 8 Identifier tous les concepts de l'écrit 9 Transcrire sur ordinateur 10 Rédiger une histoire personnelle par écrit

**L'élève est capable de :** 1 Retenir toutes les lettres de l'alphabet 2 Introduire progressivement, puis en grand nombre, des signes graphiques dans ses écrits 3 Imiter la

L'élève est capable de : 1 Retenir toutes les lettres de l'alphabet 2 Introduire progressivement, puis en grand nombre, des signes graphiques dans ses écrits 3 Imiter la réalisation scripturale d'un texte en tenant compte des conventions 4 Développer une connaissance des mots-initiales (type CP) 5 Reproduire les différentes écritures (majuscules, minuscules) 6 Manifester une habileté graphique de plus en plus élaborée 7 Copier un écrit en restant fidèle à la présentation 8 Identifier tous les concepts de l'écrit 9 Transcrire sur ordinateur 10 Rédiger une histoire personnelle par écrit

réalisation scripturale d'un texte en tenant compte des conventions 4 Développer une connaissance des mots-initiales (type CP) 5 Reproduire les différentes écritures (majuscules, minuscules) 6 Manifester une habileté graphique de plus en plus élaborée 7 Copier un écrit en restant fidèle à la présentation 8 Identifier tous les concepts de l'écrit 9 Transcrire sur ordinateur 10 Rédiger une histoire personnelle par écrit

En définitive, l'inventaire des compétences pointées sur les approches phonique, globale et graphique n'exprime pas, dans ces lignes, l'exhaustivité et mériterait sans aucun doute compléments et amendements. Pour autant, l'essentiel réside dans la référence à une orientation systémique de la découverte du « lire-écrire », basée sur trois approches et, pour chacune d'elles, sur deux étapes de développement.

## 2. Les difficultés d'apprentissage à la lumière d'une orientation systémique

---

Le point central de l'orientation systémique, à propos de la difficulté dans l'apprentissage du « lire-écrire », concerne la manifestation d'un déséquilibre entre des compétences acquises. Autrement dit, il y aurait l'expression d'une dysharmonie, chez l'élève, dans la manière qu'il a eue d'appréhender le « lire-écrire » : soit, dans les étapes de développement, la mémorisation prend le pas sur la compréhension, soit, dans les trois approches de la découverte (phonique, graphique et globale), une priorité a été accordée sur l'une de ces trois approches au détriment des deux autres. La première difficulté est nommée *dysharmonie développementale de l'apprentissage* et la seconde *dysharmonie conceptuelle de la découverte*. Nous utilisons sciemment le terme de dysharmonie afin de souligner le caractère asymétrique de la découverte : l'élève n'utilise qu'un type d'opérations cognitives (dysharmonie développementale) ou n'accède qu'à un unique versant de la connaissance (dysharmonie conceptuelle).

### 2.1 La dysharmonie développementale de l'apprentissage

Cette première dysharmonie n'est pas à proprement parler spécifique de l'apprentissage du « lire-écrire » dans la mesure où elle peut concerner également d'autres savoirs. En fait, la dysharmonie développementale de l'apprentissage correspond à une priorité, donnée par l'élève, à l'étape de mémorisation sur l'étape de compréhension. Quelle que soit la notion abordée, son comportement se limite à un acte de mémorisation comme si retenir suffisait pour apprendre. Ce rapport au savoir est entretenu lorsque les activités

proposées aux élèves sollicitent et encouragent une mise en mémoire systématique : retenir par cœur les lettres de l'alphabet, visualiser plusieurs mots pour pouvoir les retrouver automatiquement dans d'autres contextes, collectionner les relations phonographiques entre un signe phonétique et différentes graphies. La nature de l'activité importe peu car il semble, à l'image d'un réflexe systématiquement reproduit, que l'enfant s'en tienne à n'utiliser que le stockage de l'information, avec l'intention finale de l'émettre à l'identique dans d'autres situations.

Si des données exogènes, activités en classe et sollicitations parentales, favorisent cette voie du « tout-mémorisation », il n'en demeure pas moins vrai que des raisons, associées à l'enfant, offrent également un terrain de prédisposition. D'une certaine manière, l'activité de compréhension offre plus d'incertitude que l'activité de mémorisation au sens où mémoriser une notion c'est tout de même garder une réalité en soi ; une réalité qu'il est d'ailleurs aisé de reproduire indéfiniment. A l'inverse, le processus de compréhension s'accompagne d'une immatérialité, une forme de virtualité que l'esprit tente de combler. Il offre néanmoins, et c'est une grande qualité, la possibilité d'aller ensuite vers un acte de mémorisation solide et sensé. Au contraire, la mémorisation brise parfois l'accès à la compréhension en raison de son caractère rigide et enfermante. L'enfant s'en contente parfois et l'utilisation qu'il en fait, face à l'adulte satisfait, ne fait qu'amplifier son attrait pour la mémorisation.

L'élève en situation de *dysharmonie développementale de l'apprentissage* évite de procéder à des essais-erreurs dans le domaine du « lire-écrire ». Le tâtonnement est proscrit au même titre que les interrogations pour mieux saisir une notion. Le savoir ressemble à un objet formel à acquérir dans sa totalité, un produit fini qui s'approprie tel quel. Ces élèves témoignent de leurs connaissances en prenant à témoin l'adulte : ils récitent des contenus, attendent une reconnaissance, apprennent des séries de mots parfois sans raison. Leurs comportements se situent prioritairement sur un terrain quantitatif, celui du toujours plus de mémorisation. Concrètement, en termes d'évaluation et en référence à l'inventaire des compétences énoncé dans la précédente partie<sup>148</sup>, les compétences de mémorisation seront très présentes en comparaison des compétences de compréhension. Autrement dit, ces élèves produiront un score faible dans les exercices de consciences phonique, graphique et globale (étape de compréhension) et manifesteront de bonnes connaissances, mais plutôt livresques, par ailleurs (étape de mémorisation).

Très souvent, grâce à leur mémorisation, ils réussiront à tenir un parcours scolaire relativement satisfaisant en cycle 1 et en cycle 2 puis s'effondreront en cycle 3. Tant bien que mal, les élèves, concernés par la *dysharmonie développementale de l'apprentissage*, s'accrochent à déployer une énergie importante dans les deux premiers cycles par des actes de mémorisation de plus en plus fréquents et de plus en plus massifs. L'énergie cognitive, consacrée à cette mémorisation, occupe un espace grandissant au point d'éloigner encore davantage l'élève d'une compréhension, somme toute plus

---

<sup>148</sup> Dans le chapitre 2 de cette partie 4, les premières pages sont consacrées aux compétences de natures qualitative (compréhension) et quantitative (mémorisation). Soixante compétences sont ainsi pointées sur les entrées phonique, graphique et globale.

« confortable » à long terme. La mémorisation apparaît comme une opération cognitive attrayante à court terme mais terriblement épuisante à long terme. Elle entraîne l'élève vers une impasse en raison du coût cognitif toujours plus élevé qu'il doit payer. Nous nous risquons à prendre l'image de l'automobiliste qui mémorise un trajet : si la distance est limitée, le recours à la mémorisation demeure une arme efficace. Par contre, sur plusieurs kilomètres, il sera plus difficile, voire impossible, de s'y retrouver. D'autres moyens seront alors à mettre en oeuvre pour réussir. L'élève, en situation de dysharmonie développementale, reste accroché à un même traitement des données sans pouvoir le modifier.

En reprenant l'ensemble des compétences, 60 au total, dévoilées sur les approches phonique, graphique et globale, selon deux étapes développementales, représentons graphiquement le cas d'un élève en situation de dysharmonie développementale :

**Figure n°113 Illustration d'une évaluation des compétences dans le domaine du « lire-écrire » pour un élève qui présenterait une dysharmonie développementale de l'apprentissage**

<b>Evaluation des compétences dans le « lire-écrire »</b>	<b>Approche phonique</b>	<b>Approche scripturale</b>	<b>Approche globale</b>
<b>Epreuves de compréhension</b>	4/10	3/10	1/10
<b>Epreuves de mémorisation</b>	7/10	8/10	4/10

Comme l'indique ce tableau, cet élève présente des résultats satisfaisants dans les épreuves consacrées à la connaissance des dimensions phonique, graphique et globale de la langue. Bien que les scores atteints en mémorisation ne soient pas homogènes, on imagine aisément que les questions posées, ayant trait à une connaissance sur la langue, offrent l'illustration d'un élève non démuné. Différemment, il se montre moins performant en ce qui concerne les activités de consciences phonique, graphique et globale. Les compétences de cet élève existent bel et bien mais elles apparaissent en définitive très détachées les unes des autres. Son niveau de mémorisation sur la langue est très supérieur à son niveau de compréhension : il manifeste une dysharmonie développementale de l'apprentissage, plus attaché à accumuler des savoirs qu'à les comprendre.

Nous appuyant sur la schématisation de l'approche systémique du « lire-écrire », nous allons différencier les six champs de compétences déjà mentionnés : les compétences phoniques de compréhension (CPC) et de mémorisation (CPM), les compétences globales de compréhension (CGC) et de mémorisation (CGM), les compétences scripturales de compréhension (CSC) et de mémorisation (CSM). L'ensemble constitue une cible, un profil d'élève marqué par une hégémonie des compétences de mémorisation sur les compétences de compréhension. Le coeur de la cible, en grisé, apparaît sous-représenté en comparaison des surfaces périphériques.

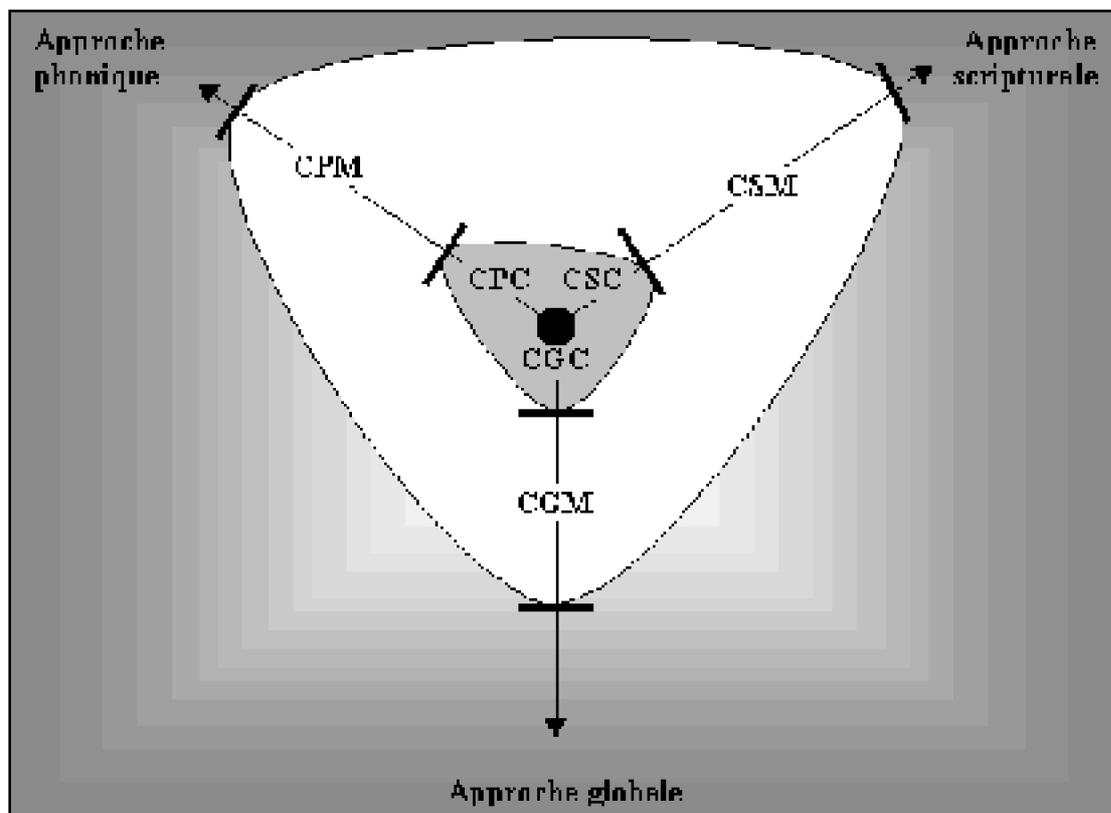


Figure n°114 Simulation d'un profil de compétences sur une dysharmonie développementale dans l'apprentissage du « lire-écrire »

## 2.2 La dysharmonie conceptuelle de la découverte

Si la précédente dysharmonie manifeste l'existence d'une opération cognitive dominante, cette seconde dysharmonie exprime un déséquilibre de la connaissance, conséquence d'une priorité accordée à un versant seulement. La langue s'apparente à un savoir qui ne serait partiellement appréhendé que du point de vue du contenu. Rappelons-nous les dimensions essentielles qui composent la langue ; elles sont d'une part phonique avec une réalité sonore, d'autre part scripturale avec une conception graphique et encore globale avec une perspective de sens. Ces trois dimensions sont des constituants indivisibles de l'objet (la langue) au point de considérer alors la *dysharmonie conceptuelle de la découverte* comme la manifestation d'une centration accordée à l'une seulement. Indépendamment de l'acte de compréhension ou de mémorisation, les compétences accumulées par l'enfant seront, en conséquence, à dominante phonique, scripturale ou

globale. Elles aboutiront, en définitive, à l'installation de trois profils de lecteur-scripteur :

le déchiffreur : la dépendance phonographique issue de l'approche phonique

le photocopieur : la dépendance scripturale issue de l'approche scripturale

le devineur : la dépendance sémantico-contextuelle issue de l'approche globale

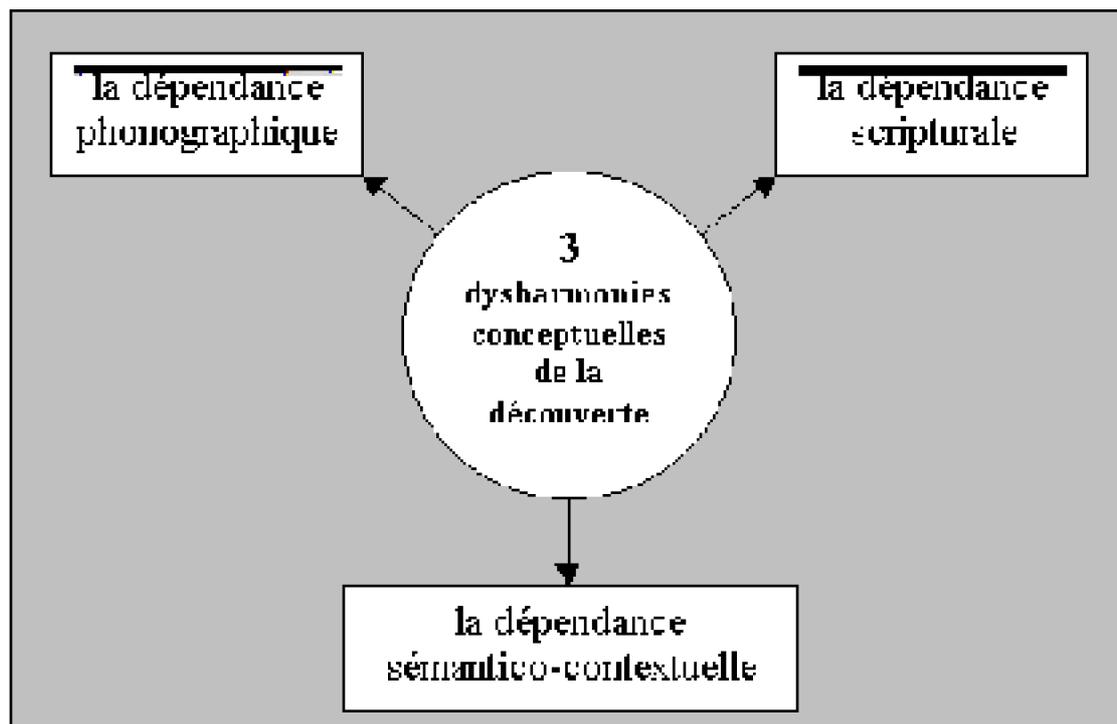


Figure n°115 Trois formes de dysharmonie conceptuelle de la découverte

Un point essentiel et probablement polémique consiste à penser que ces dysharmonies ne sont pas totalement étrangères aux dispositifs pédagogiques installés dans la plupart des écoles. En effet, les étapes de la découverte, dévoilées par le modèle de Frith, témoignent d'un morcellement de l'apprentissage au cours de la scolarité. La langue n'est pas présentée dans son entité mais elle est simplifiée pour être rendue plus accessible à l'enfant. Bien loin de rendre l'apprentissage plus aisé, cette organisation pédagogique crée les conditions d'un surinvestissement de l'enfant sur une seule dimension. Si, de surcroît, cette dimension correspond à une prédisposition de l'enfant ou si elle répond à des compétences que l'enfant a déjà accumulées sur la langue, le risque est grand de voir cet élève se fixer uniquement sur elle en ignorant, voire en refusant les autres.

L'organisation pédagogique, les spécificités de l'élève ne sont pas les seules variables à prendre en considération. L'environnement joue également un rôle considérable dans la manifestation d'une *dysharmonie conceptuelle de la découverte*. Les

parents, et d'une façon générale le monde des adultes, expriment parfois une certaine satisfaction lorsque l'enfant commence à déchiffrer ou à écrire sur une feuille de papier ou encore à identifier automatiquement un mot. Ces encouragements offrent alors l'occasion à l'élève de poursuivre sur la même voie. S'il tâtonnait à déchiffrer alors, à partir de ce soutien, toute son énergie va se focaliser sur l'acte de déchiffrement. Il veut devenir un déchiffreur compétent ; ou bien, il souhaite être un bon photocopieur ; ou encore, il s'entraîne à apparaître comme un devineur performant. Autrement dit, la recherche de la performance, c'est-à-dire de la réussite en somme, se cristallise sur un seul versant conceptuel et l'enferme. Cette intention, généreuse et louable, joue paradoxalement contre lui dans la mesure où il devient de plus en plus aveugle et sourd aux autres réalités de la langue. Plus il investit une dimension de la langue, plus il rejette les autres. Comme s'il s'agissait d'une sorte de déni, la dysharmonie se creuse, s'accroît et entraîne l'élève vers des situations d'échec. Les compétences qu'il a acquises, parfois à force de volonté, restent parcellaires et ne lui permettent plus de surmonter tous les obstacles de la langue. Celle-ci évolue vers une plus grande complexité et sollicite une maîtrise composite que l'élève ne possède pas.

### **a) la dépendance phonographique : le déchiffreur**

L'utilisation massive des méthodes graphophonétiques de lecture fait de ce profil le plus courant chez les élèves de cycle 2. La dépendance phonographique correspond à cet élève qui se contente d'un acte de déchiffrement comme s'il s'agissait, en fin de compte, de l'objectif essentiel de l'acte de lire. Pris dans une forme d'exclusivité, son travail consiste à perfectionner cette habileté et à ignorer les autres alternatives. Il est capable d'oraliser un texte écrit de manière satisfaisante. Le respect de la ponctuation, la mise en oeuvre d'une intonation adaptée, la fluidité de sa lecture à haute voix laissent supposer, à tort, que la compréhension est présente. En réalité, l'élève développe une très forte attention aux signes écrits du texte qui ne s'accompagne pas d'une stratégie de prise de sens.

Sans s'arrêter aux étapes de compréhension et de mémorisation, les compétences accumulées dans l'approche phonique seront sur-représentées en comparaison des autres entrées, scripturale et globale. La dysharmonie naît bien d'un surinvestissement constaté de voie phonique dans une forme d'exclusivité. Dans les évaluations, le déséquilibre sera bien évidemment marqué par un score important sur les compétences phoniques et des scores faibles sur les compétences scripturales et globales.

Simulons le cas de Pascal, scolarisé en CP et pour lequel une évaluation des compétences phoniques, scripturales et globales aurait pu être menée en février. Une situation de dépendance phonographique aboutirait au tableau suivant :

**Figure n°116 Tableau d'un profil de lecteur-scripteur connaissant une dysharmonie conceptuelle de l'apprentissage appelée « dépendance graphophonétique »**

<b>Evaluation des compétences dans le « lire-écrire »</b>	<b>Approche phonique</b>	<b>Approche scripturale</b>	<b>Approche globale</b>
<b>Epreuves de compréhension</b>	8/10	2/10	2/10
<b>Epreuves de mémorisation</b>	7/10	3/10	1/10

Au total, l'approche phonique totalise une performance de 15/20 sur les étapes de compréhension et de mémorisation confondues. En ce qui concerne les approches scripturale et globale, les résultats, plus faibles, atteignent respectivement 5/20 et 3/20. Une remarque importante s'impose au sujet de ces performances : nous faisons l'hypothèse d'un niveau identique sur les étapes de compréhension et de mémorisation afin de clarifier notre propos. Pourtant, il est aisé d'imaginer une plus grande complexité de la situation en soulevant l'idée d'un déséquilibre développemental. Nous l'aborderons ultérieurement, en particulier pour évoquer la situation des élèves de cycle 3.

La manifestation de la dépendance graphophonétique pourra se visualiser sur une cible inspirée du modèle systémique. Nous ne représenterons pas les étapes de compréhension et de mémorisation, mais seulement le cumul de compétences, sous la forme d'une performance numérique.

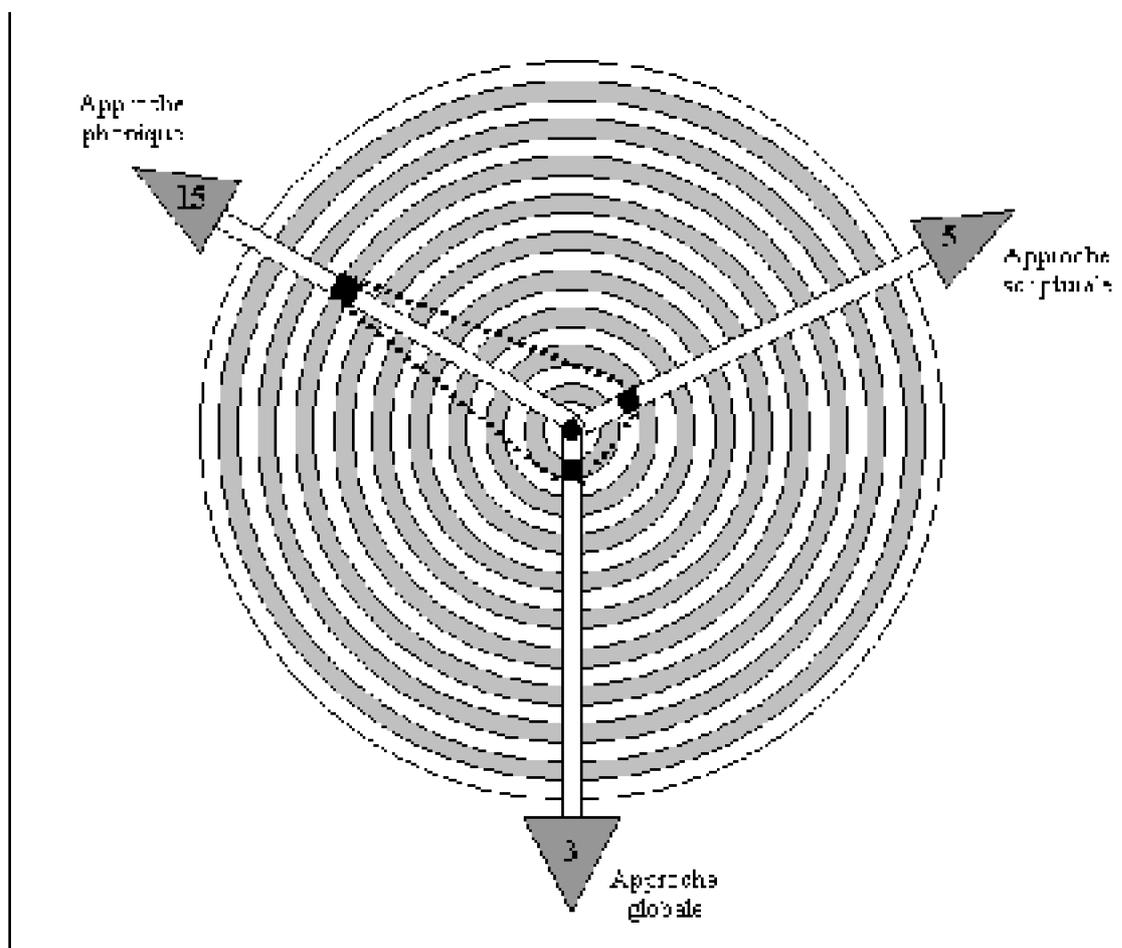


Figure n°117 Profil d'une dépendance phonographique

La cible témoigne d'un déséquilibre certain. L'approche phonique mobilise à elle seule toute l'énergie de l'élève qui ne reconnaît que les activités dans lesquelles ses compétences phoniques sont prioritairement sollicitées.

La difficulté d'apprentissage ne s'appréhende pas comme un manque, comme une faiblesse identifiée que l'enseignant tente de juguler. La dépendance phonographique s'apparente à une sorte de « trop plein », une réussite parcellaire du « lire-écrire », une maîtrise fragmentaire de la langue. D'une certaine manière, l'enseignant se doit d'être en éveil autant à l'encontre des réussites que des faiblesses chez l'élève ; c'est la balance de l'ensemble qui, en définitive, indique la nature et l'importance de la difficulté d'apprentissage.

### **b) la dépendance sémantico-contextuelle : le devineur**

**Elle s'identifie à un surinvestissement de la voie globale, autrement dit à une**

attention systématique et exclusive sur la finalité de compréhension. A cet égard, on peut s'étonner de l'impact négatif d'un comportement centré sur le sens d'un écrit. Pourtant, cet élève développe envers l'écrit un rapport réellement idéo-visuel qui risque de l'entraîner vers de lourds dysfonctionnements. Il sait identifier un mot très rapidement par sa silhouette, par les traits visuels saillants qui le composent et/ou par l'analyse du contexte. Il met en place une stratégie de prise de sens souvent efficace, basée sur la prise d'indices, la formulation d'hypothèses et l'anticipation. Les mots, les phrases et les textes ne sont pas perçus dans une réalité instrumentale (code) mais comme un support au service du sens. Lorsque la compréhension d'un écrit s'appuie sur des éléments qui ne sont pas visuellement repérables, des obstacles se manifestent et l'éloignent de plus en plus de la réalité de sens. Il finit par trahir le contenu ou se construire une compréhension inspirée d'un écrit partiellement photographié.

Prenons un exemple pour témoigner de ce comportement de dépendance sémantico-contextuelle sur un acte de lecture. Voici la phrase suivante : *les coureurs du Tour de France grimpent le col sans fatigue*. L'élève, se référant totalement à la voie globale, va rapidement repérer le contexte de cet écrit : visuellement, les mots *Tour de France*, *fatigue*, *col* peuvent légitimement s'imposer car ils sont déjà apparus dans des environnements sémantiques bien précis. A partir de cet échantillon, l'élève « devineur » aura tendance à reconstituer une histoire acceptable, un sens plausible. Il risquera alors de pointer la dureté de ce sport et aboutira à l'idée que les coureurs sont épuisés par le relief. Il relèvera alors la fatigue des compétiteurs. Au bout du compte, ce contresens est imputable à un seul mot non identifié, le mot *sans*. Il ne se remarque pas ; il reste « physiquement » discret et, en conséquence, invisible pour le devineur qui ne lui accorde pas le statut de sens.

Cette dysharmonie conceptuelle ne se limite pas à un dysfonctionnement. L'élève « devineur » refuse parfois l'existence même d'un code. Alors qu'il est capable de construire un texte par la formulation d'idées bien organisées, l'accès à la production d'un écrit s'en trouve compromise. Toute la réalité instrumentale de la langue reste ignorée, voire méprisée par l'enfant lui-même. Il semble développer ses compétences sur la voie globale contre les voies phonique et scripturale. Si l'acte de lecture autorise, même avec un certain risque, une sorte de survol de l'écrit par identification des mots-clés et recherche de sens, l'acte d'écriture impose une connaissance instrumentale aboutie. La dépendance sémantico-contextuelle manifeste ici ses inconvénients majeurs ; elle montre une implantation qui s'origine grandement dans des activités de lecture plus que d'écriture. Si l'enfant est alors capable de produire un écrit de sens c'est grâce seulement à l'aide de l'adulte. Pour un élève de classe maternelle, cette étape de soutien peut être considérée comme acceptable, mais en fin de cycle 2, la présence de l'adulte n'est guère acceptée par l'enfant lui-même. Alors que confronté à un écrit, son comportement de lecteur offrait de bonnes compétences et exprimait une autonomie évidente, voire une ascendance gratifiante, le voilà maintenant prisonnier d'un système qui ne l'autorise pas à rédiger ses idées, à transcrire ses mots et à organiser un texte.

Comme les deux autres dysharmonies conceptuelles de la découverte, la dépendance sémantico-contextuelle s'installe dans une relation très paradoxale avec la

langue. En tout début d'apprentissage, le sujet manifeste de bonnes aptitudes au point de déclencher l'étonnement de l'adulte, voire ses encouragements. Cette réussite enclenche ensuite un processus d'approfondissement de cette voie globale chez l'enfant. L'exploitation forcenée qui en est fait le conduit inévitablement vers une spécialisation dans laquelle la langue n'est pas totalement abordée. D'une satisfaction originelle, le devineur tombe dans le doute, éprouve des difficultés de plus en plus lourdes auxquelles il ne sait plus répondre. Une certaine expertise de la voie globale s'est réalisée sans qu'il ne devienne, à un moment de son apprentissage, un généraliste de la langue.

Nous pouvons visualiser la dépendance sémantico-contextuelle en nous inspirant du schéma de la dépendance phonographique. Nous les présentons toutes deux pour les comparer.

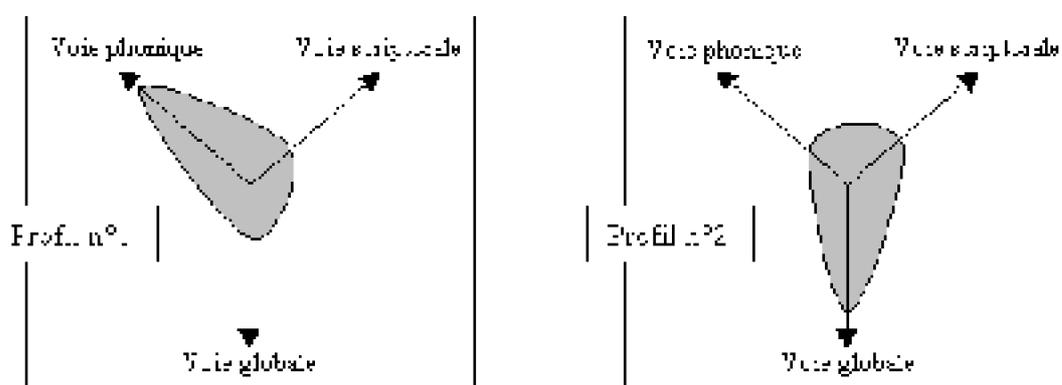


Figure n°118 Profil 1 d'une dépendance phonographique et profil 2 d'une dépendance sémantico-contextuelle

Les points communs de ces deux dépendances se situent bien sur la priorité accordée à une voie sur les deux autres. Cet aspect essentiel dans la compréhension de la dysharmonie conceptuelle de l'apprentissage se retrouve également dans la dépendance scripturale.

### c) la dépendance scripturale : le faussaire

Il est difficile de donner d'emblée une estimation du nombre d'élèves concernés par une dysharmonie conceptuelle de la découverte. Lorsque les pratiques pédagogiques se rapprochent d'un enseignement traditionnel misant sur la combinatoire et les relations graphophonétiques, on peut penser que la dépendance phonographique se retrouve chez quelques unités dans un effectif de classe (3 ou 4) et que la dépendance sémantico-contextuelle apparaît pour deux ou trois élèves. Quant à la dépendance scripturale, elle se manifeste plus rarement en raison de la faible place généralement accordée à l'exercice graphique. Nous estimons néanmoins, dans un effectif de classe, à un ou deux le nombre d'élèves qui seraient concernés par cette forme de dysharmonie conceptuelle.

La dépendance scripturale concerne ces élèves qui entretiennent avec l'acte d'écriture une relation privilégiée. L'exercice de transcription graphique constitue, pour eux, une activité particulièrement appréciée, non en raison de sa réalité de sens mais

parce qu'elle porte, en elle-même, une existence formelle. A leurs yeux, la trace écrite offre l'immense intérêt de visualiser un acte personnel, de représenter une esthétique reconnue, de correspondre à une norme appréciée de l'adulte. Ecrire devient l'objectif prioritaire, un en-soi que l'élève cherche à conquérir. A cet effet, il observe minutieusement l'organisation de l'écrit sur une page de cahier, repère la position des mots, photographie les espaces entre les écrits, dénombre les carreaux et installe dans son esprit le décor à reproduire. Il existe quelque chose de profondément exigeant dans le souci d'imiter parfaitement un modèle, dans le respect des formes et des espaces.

Qu'on ne s'y trompe pas, comme pour les autres dépendances, la dépendance scripturale se présente d'abord comme une richesse, comme une victoire de l'élève sur ce difficile exercice d'écriture. Là encore, il peut arriver que l'adulte encourage l'élève à poursuivre cette voie et, lui-même, attiré par cette entrée, amplifie alors son investissement. Il s'y plonge comme si écrire, placé sur un statut identitaire, devenait une activité impliquant fortement le sujet. Au fond, il ne veut qu'écrire et le reste n'obtient pas le moindre suffrage ou reste secondaire. Très généralement, il est un des premiers de la classe, à rédiger son prénom ou à transcrire un texte de deux ou trois courtes phrases: d'abord il utilise les lettres majuscules puis s'applique à se servir de l'écriture « attachée ». Plus vite que les autres il appréhende la linéarité de l'écriture, son sens de la gauche vers la droite et la mise en oeuvre d'un certain ordonnancement. L'attention qu'il porte à reproduire fidèlement les boucles, les traits qui montent et qui descendent, les points et autres signes, laisse souvent penser, à tort, que cet élève sait déjà écrire des lettres et peut-être des mots. En réalité, il imite une forme, il calligraphie avec adresse, presque avec génie. Son comportement reprend celui du faussaire qui, avec un talent certain, ne fait que mimer un objet sans s'intéresser au contenu.

Au fil de sa scolarité, la découverte dépasse la simple reproduction graphique. Elle s'enclenche sur la dimension alphabétique de la langue. Elle l'autorise alors à travailler plus efficacement mais toujours dans le sens d'une relation scripturale et kinesthésique avec l'écrit. Il mémorise des mots en les épelant, non pour se constituer un lexique mental, mais dans le but de transcrire plus rapidement, sans recourir aux allers et retours avec un modèle exposé. L'écrit n'apparaît pas comme un objet de sens, ni comme un objet de sons ; il est un marqueur sur lequel il travaille comme un sculpteur sur son oeuvre. La technique gestuelle lui apporte une satisfaction que la finalité de compréhension n'offre pas dans le moment présent. Il n'accède pas à l'idée que l'écriture serait seulement un instrument, un moyen au service des idées car pour lui le sens d'un acte d'écriture réside dans sa réalisation graphique.

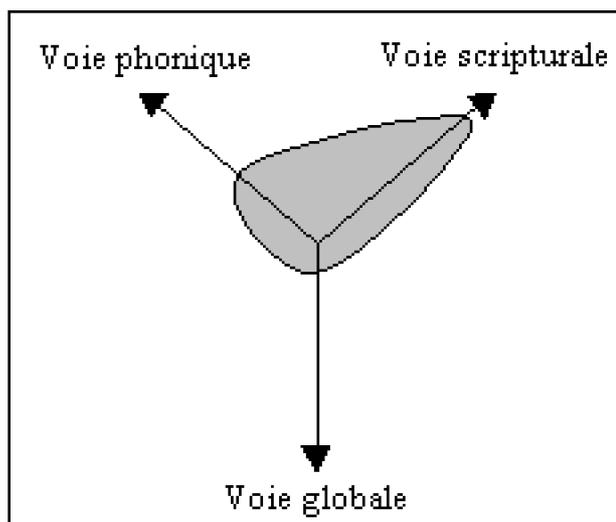


Figure n°119 Profil d'une dépendance scripturale

Comme les autres dépendances, l'élève en situation d'exclusivité à l'égard du versant graphique de la langue se retrouve rapidement face à des difficultés. Il n'adopte pas un comportement de découvreur d'idées dans un écrit, il ne réussit pas la construction d'un petit texte ; il reste prisonnier d'un environnement scriptural qui l'enferme, qui finit par ne plus lui offrir de satisfaction. Si lui était pionnier dans la découverte des normes graphiques, bientôt ses camarades atteignent également un niveau aussi important. Il ne brille plus parce que l'écrit, au sens formel et normatif du terme, ne comporte plus de nouvelles données. Il en a fait le tour, pense-t-il, sans se rendre compte de l'existence de réalités différentes, phonique et globale.

### 2.3 La double dysharmonie, développementale et conceptuelle

Nous avons séparé, dans un premier temps, la dysharmonie développementale de l'apprentissage de la dysharmonie conceptuelle de la découverte car elles recouvrent d'abord des rapports spécifiques à un même savoir. En ce sens, leurs manifestations restent circonscrites dès lors que la période d'apprentissage considérée se situe en cycle 2, de la grande section au cours élémentaire 1<sup>ère</sup> année. La première dysharmonie (développementale) souligne la domination négative de la mémorisation sur la compréhension et la seconde (conceptuelle) témoigne de l'hégémonie d'une entrée, soit phonique, graphique ou globale, sur les deux autres. Il nous faut mentionner maintenant l'éventualité d'une double dysharmonie, autrement dit l'existence de deux déséquilibres cumulés. Il y aurait alors l'utilisation quasi exclusive d'une opération cognitive (la mémorisation) et le recours systématique à une seule entrée conceptuelle.

Les compétences de l'élève, dévoilées lors d'une évaluation, marqueraient une forte priorité accordée à une voie de découverte et, en plus, la majorité de ces compétences se situerait nettement sur le terrain de la mémorisation. Cette situation se rencontre fréquemment chez les élèves de cycle 3, en difficulté dans le « lire-écrire », qui ont poursuivi une scolarité particulièrement chaotique en cycle 2. Souvent, les mesures de soutien n'ont guère été efficaces ; parfois, une aide pédagogique a succédé à une prise en charge orthophonique, qui, elle-même, s'est déroulée en complément d'une autre

rééducation. Au bout du compte, ces élèves manifestent une grande aversion pour toutes les activités du « lire-écrire ». Ils frisent une situation de détresse ou un comportement d'abandon. Leurs faiblesses s'expriment au quotidien : l'activité de production d'un écrit et l'accès au sens complexe d'un texte restent très largement lacunaires.

La double dysharmonie, conceptuelle et développementale, montre une certaine historicité de la difficulté ; son empreinte s'est accentuée d'année en année au point de constituer un noyau implanté, voire toléré par l'élève lui-même. La résolution de la difficulté se heurte alors à l'incrédulité et au manque de confiance de l'enfant de cycle 3 qui donne peu de crédit à l'enseignant qui tente de l'aider. Le décor de l'échec est installé et, par certains côtés, ce constat rassure l'élève qui ne veut plus travailler sur des contenus qu'il ne peut maîtriser. Par ailleurs, les exercices du cycle 3 exigent désormais une connaissance élargie de la langue ; pour réussir, il convient absolument de s'appuyer sur les réalités phonique, graphique ou scripturale. L'exigence cognitive de chaque exercice ne permet pas d'utiliser une seule opération cognitive comme la mémorisation ; il faut aussi bien faire appel à sa mémoire que développer une démarche de compréhension. Rien n'est plus isolé comme c'était le cas auparavant.

La double dysharmonie questionne également les pratiques d'enseignement. Au-delà de l'accusation gratuite sur l'élève et son manque d'intelligence, notre système scolaire se doit de relever le défi de ces élèves en très grande difficulté dans le « lire-écrire ». Poursuivre le programme d'enseignement sur un cursus scolaire sans tenter la moindre action stratégique n'offre que peu d'espoir d'amélioration. L'apprentissage systémique et développemental du « lire-écrire » tente de poser l'enseignement autrement, sur un trépied où coexistent le sujet apprenant et ses spécificités, l'objet d'apprentissage et ses réalités et le groupe d'élèves et sa diversité. Il soulève, et c'est une limite importante, la nécessité de re-visiter les programmes d'enseignement et les dispositifs pédagogiques. Les premiers ont à construire une plus grande cohérence dans les accès possibles à un savoir et les seconds doivent s'accompagner de suffisamment de souplesse afin de permettre à un réapprentissage possible, y compris à un moment inattendu de la scolarité.



---

## Conclusion

La conscience phonographique introduit, dès la plus jeune âge, une compréhension de la réalité instrumentale de la langue. La perception des données sonores, présentes dans la langue, ne se réalise plus seulement selon une référence quasi exclusive donnée à l'oralité ; elle tient compte, désormais, du contexte scriptural. En ce sens, la conscience phonographique s'apparente à une conscience phonique qui intègre quelques conventions basiques de l'écrit : le sens de la gauche vers la droite, la linéarité et l'ordonnement. Dès le plus jeune âge, lorsque l'élève accepte les différentes unités acoustiques de la langue (syllabe puis phonème), la conscience phonographique offre la possibilité d'établir des liens entre l'oral et l'écrit : repérer, localiser, identifier des éléments sonores dans un mot sont alors des activités où les règles de l'écrit sont introduites. Le travail sur les liens entre langue orale et langue écrite renvoie à une volonté de rendre explicite le fonctionnement de la langue de sorte que l'enfant, libéré des contraintes fonctionnelles, accède plus aisément à la compréhension et à l'expression de ses idées. La clarté cognitive, autrement dit, la compréhension de l'objet d'apprentissage, rend en effet plus sensible l'apprenant aux finalités du « lire-écrire ». Stratégiquement, cette attention portée à la conscience phonographique, dès lors qu'elle s'effectue dès les premières pas de la découverte, n'est plus à mener ultérieurement. En cours préparatoire, la disponibilité cognitive de l'élève devient alors plus grande pour mémoriser les variables graphophonétiques et s'intéresser à la recherche de sens. Les activités de conscience phonographique, menées en école maternelle, libèrent ainsi une charge cognitive nécessaire à la réussite du « lire-écrire » en cycle 2.

Trop souvent, les débutants lecteurs scripteurs ignorent le fonctionnement exact de la

langue, la nature des relations entre la langue orale et la langue écrite, la définition des concepts essentiels et leurs caractéristiques. Instaurer une compréhension de l'outil linguistique vise à combattre, paradoxalement, un regard exclusivement mécaniste en direction de la langue. Cette approche de la conscience phonographique apporte du sens à un code linguistique qui, habituellement, reste associé à une donnée qu'il suffit de retenir et d'appliquer sans réflexion minimum. En conséquence, ce n'est pas un acte de mémorisation que nous sollicitons en début de scolarisation, c'est d'abord un acte de compréhension à l'égard de la langue. Nous mémorisons efficacement les contenus que nous avons compris parce que s'instaurent alors une finalité de sens et un projet de mise en oeuvre et d'exploitation. Ainsi, lorsqu'en début de CP l'élève ne témoigne pas d'une conscience phonographique suffisante, deux origines pédagogiques (parmi d'autres non pédagogiques) peuvent expliquer ses difficultés : soit il n'est pas sensible à la réalité sonore de la langue et mise alors tout sur, par exemple, la recherche d'indices de sens dans un écrit, soit il a engrangé des contenus graphophonétiques dont il n'a pas saisi l'intérêt et la pertinence.

Nous avons montré l'existence d'une corrélation entre les compétences de conscience phonographique en fin de maternelle et la réussite dans le « lire-écrire » au terme du cours préparatoire. Si le dispositif expérimental se voulait modeste dans ses ambitions, il introduit néanmoins et présente en détails le concept de conscience phonographique au regard de l'apprentissage du « lire-écrire ». Tout en constatant la relation entre ce nouveau concept et le « lire-écrire », il serait possible d'aller au-delà sur cette orientation. D'un point de vue expérimental, nous pourrions rendre encore plus évidente la nature de ce lien en organisant un travail sur une plus grande échelle avec un corpus bien plus imposant. Il serait également possible de travailler auprès d'élèves handicapés afin de montrer l'impact de la conscience phonographique sur l'accès au « lire-écrire ». Nous pourrions enfin nous intéresser à une population d'adultes illettrés afin d'observer si des faiblesses se manifestent à ce niveau. Tous ces chantiers restent à mener afin d'asseoir encore davantage le bien fondé d'une approche pédagogique de la conscience phonographique.

Un autre choix s'est imposé : l'introduction auprès des enseignants et autres pédagogues de nouvelles démarches d'apprentissage du « lire-écrire », inspirées des travaux sur la conscience phonographique mais amplifiées aux multiples dimensions de la langue. Si la conscience phonographique facilite la découverte de la langue, c'est au regard de sa dimension graphophonétique et uniquement celle-ci. Or la langue ne se limite pas à cette réalité ; rappelons-le, elle s'apparente à une mosaïque plus complexe à dominer que ne le suggère le seul travail sur la conscience phonographique. Puisque la langue exprime intrinsèquement une diversité conceptuelle et fonctionnelle, sa conquête ne peut se restreindre à une pédagogie « monocolore » qui ne relayerait qu'un seul versant. Nous nous référons ici à un dispositif d'enseignement décrit comme une organisation systémique et développementale. Le mot « systémique » renvoie à trois réalités présentes en permanence dans le contexte d'apprentissage : celle de la langue (objet d'apprentissage), celle de l'élève (le sujet apprenant avec son expérience singulière de la langue) et celle du groupe classe (sa diversité, impossible à réduire à un seul comportement). Chaque réalité s'appuie sur trois entrées que nous nommons phonique,

---

globale et scripturale : la langue française est tout à la fois son (entrée phonique), sens (entrée globale) et lettre (entrée scripturale). L'élève peut avoir accumulé des compétences phoniques au détriment des deux autres entrées ; dans le groupe classe, certains enfants auront une expérience de l'entrée globale très inspirée d'une attention à la prise de sens tandis que d'autres auront des acquis scripturaux et que d'autres, encore, défendront la voie phonique. L'aspect systémique tente de fédérer une situation d'apprentissage où se combinent les intérêts contradictoires de l'objet, du sujet et du groupe. Ce dispositif à trois branches autorise aussi l'analyse d'un certain nombre de difficultés vues non pas comme des insuffisances mais plutôt comme des surinvestissements d'une entrée sur les deux autres. Nous aurons alors affaire à trois formes de dépendance appelées sémantico-contextuelle, phonographique et scripturale. L'aide pédagogique ne sera pas seulement pensée comme un manque à combler mais, spécifiquement, comme un rééquilibrage à opérer entre les trois entrées phonique, scripturale et globale. Concrètement, dans cette approche systémique du « lire-écrire », l'enseignant se préoccupera de travailler les trois entrées de telle sorte que l'une ne soit pas plus exposée que les deux autres. Non seulement les activités menées en classe s'inspireront des trois entrées mais l'objectif consistera également à montrer, chez les élèves, l'existence de ces trois entrées.

Si la référence systémique dévoile trois entrées, le qualificatif « développemental » introduit la présence de deux étapes successives. Ces deux étapes ne sont pas conceptuelles et n'ont pas de lien direct avec l'objet d'apprentissage ; elles se définissent comme des opérations cognitives privilégiées et ordonnées. La première étape est celle de la compréhension et la seconde celle de la mémorisation. Nous avons évoqué ces deux étapes à propos de la conscience phonographique qui se définit, elle-même, comme un acte de compréhension à l'égard du fonctionnement phonographique de la langue. Suivra ensuite la mémorisation des variables graphophonétiques comme, par exemple, les différentes graphies du son « O ». Pour les autres entrées, globale et scripturale, les deux étapes seront reproduites : il y aura une étape dite de « conscience globale » et une étape de « conscience scripturale » qui seront suivies, l'une et l'autre, par une étape de mémorisation. Autrement dit, le modèle systémique et développemental se compose de trois étapes de compréhension (la conscience de...) suivies, pour chacune d'elles, d'une étape de mémorisation.

Avec l'implantation de ce modèle pédagogique, nous soulevons ici l'influence du travail d'équipe dans un établissement scolaire. Pendant de nombreuses années, pas si lointaines que cela, la manière d'aborder un savoir dans une classe relevait pratiquement de la seule initiative de l'enseignant. Les choix pédagogiques lui appartenaient et nul ne pouvait en contester le bien-fondé dès lors qu'ils étaient argumentés dans le cadre d'une année d'enseignement. Dans cette optique, l'attention à une continuité des apprentissages sur toutes les années de la scolarité et la prise en compte d'une cohérence de la pédagogie du « lire-écrire » restaient secondaires, voire embryonnaires. Sur le cycle 2, des actions au service de l'apprentissage risquent, en conséquence, d'être présentées de façon contradictoire et préjudiciable pour l'apprenant, sans que personne n'ait possibilité d'agir. De ce point de vue, tout aussi néfastes sont les organisations pédagogiques sur le « lire-écrire » qui privilégient une seule entrée conceptuelle, que

celles qui, au nom d'une soi disante diversité, les utilisent toutes sans relation les unes aux autres. La mise en oeuvre d'une pédagogie systémique et développementale du « lire-écrire » sollicite le recours à la concertation entre enseignants. En évitant de culpabiliser chacun, il convient de s'accorder sur un parcours d'apprentissage ouvert aux multiples réalités de la langue. Le lien entre les classes ne se conçoit plus comme une répartition conceptuelle des différentes composantes de la langue mais comme la poursuite, d'année en année, du caractère « mosaïque » de cet objet.

Au terme de cette recherche, nous prenons conscience de l'exigence professionnelle dans laquelle nous mettons les enseignants du 1<sup>er</sup> degré et les pédagogues qui agissent sur le « lire-écrire ». La mise en lumière des compétences en matière de lecture et d'écriture se présente comme un dispositif d'enseignement complexe. En cycle 1, deux orientations s'imposent : la présentation de plusieurs entrées possibles dans le « lire-écrire », phonique, scripturale et globale et, pour chacune d'elles, une priorité accordée à l'étape de la compréhension qui vise des prises de conscience phonique, scripturale et globale. L'enseignement de la langue s'appuie, en conséquence, sur cette présentation systémique dans laquelle toutes les facettes de la langue sont appréhendées. En cycle 2, la poursuite des trois voies de découverte apparaît comme essentielle tout en menant désormais des temps de mémorisation. Ceux-ci seront organisés sur les trois voies après une phase de compréhension suffisante. La mise en avant de deux étapes successives de découverte s'harmonise donc avec les trois entrées conceptuelles : l'enseignement reste systémique mais devient aussi développemental. En cycle 3, gardant cette *orientation systémique et développementale*, il convient d'organiser des actions pédagogiques stratégiques de telle sorte qu'un élève puisse revenir des contenus non maîtrisés, voire les ré-apprendre.

La nécessité du travail d'équipe correspond, en conséquence, à une première limite importante de cette recherche. Nous en pointons une seconde, celle qui consiste à croire à l'influence du pédagogue, autrement dit à la toute puissance de la pédagogie. De nombreux champs des sciences humaines s'intéressent, bien évidemment, à l'enfant et à son éducation ; de la philosophie à la psychologie, les chercheurs nous offrent d'autres paradigmes pour aborder différemment l'enseignement. En ce qui concerne l'apprentissage du « lire-écrire », le pédagogue, aussi talentueux soit-il, avec une pédagogie, quel que soit son caractère innovant, ne peuvent pas tout. D'autres intervenants alimentent la réflexion et offrent des réponses qui apparaissent pertinentes. Notre recherche se positionne sur l'angle pédagogique et, en ce sens, elle témoigne aussi de sa propre restriction. Tout en pensant aux ressources possibles de la réflexion pédagogique, celle-ci ne saurait suffire en elle-même à la résolution de tous les obstacles qui se lèvent pour accéder à la conquête du « lire-écrire ». Nous pourrions, à cet égard, reprendre les propos tenus par Michel Soëtard sur un excès de la pédagogie : « **il faut insister à nouveau pour prévenir toute tentation de "spiritualisme pédagogique", de "pédagogisme"** »<sup>149</sup>. Pour autant, sur précisément le domaine du « lire-écrire » et en particulier sur le thème du trouble de la lecture et de l'écriture, abondamment abordé aujourd'hui, il convient pour tout enseignant de garder à l'esprit son champ professionnel. Pour combattre les difficultés dans le « lire-écrire » et agir dans le cadre de la prévention,

---

<sup>149</sup> SOETARD Michel, *Qu'est-ce que la pédagogie*, ESF éditeur, Paris, 2001, 122 p, page 114

---

il nous faut maintenir ce positionnement de pédagogue avec ses insuffisances et ses limites mais également avec tout son champ d'actions.

Enfin, nous terminerons cette thèse par les élèves. Ils ont grandement permis que cette réflexion se déroule grâce à leurs remarques personnelles, par l'expression de leurs propres difficultés, par une certaine générosité dans un contexte scolaire parfois sans bienveillance. Parmi eux, certains présentent de grandes difficultés ou manifestent un handicap reconnu. Ils sont scolarisés en SEGPA, en IME ou dans d'autres structures spécialisées. Pour eux, cette recherche se poursuit car il n'est pas certain qu'ils puissent profiter de la conscience phonographique ou de l'orientation systémique et développementale du « lire-écrire ». Nous soulevons ici une autre limite et, en même temps, une nouvelle ouverture à cette thèse. En effet, depuis plusieurs années, faisant suite à des actions de formation auprès des enseignants du 1<sup>er</sup> degré, cette construction systémique et développementale semble montrer une efficacité plus importante. Dans les échos recueillis, se manifestent une clarification des actions menées par les enseignants eux-mêmes et, corrélativement, une meilleure compréhension des difficultés d'apprentissage rencontrées. Il n'en demeure pas moins que ce dispositif reste à expérimenter auprès des publics particulièrement en échec sur le « lire-écrire ». Autrement dit, le modèle systémique et développemental reste encore à formaliser dans un contexte ordinaire d'enseignement, non du point de vue théorique mais sur l'angle des activités concrètes. Il reste encore inexploré dans les établissements et les structures spécialisées, en particulier auprès de jeunes ayant dépassé l'âge habituel de l'apprentissage.

Actuellement, dans le cadre d'une SEGPA, une recherche collective est organisée afin de vérifier si la nature des difficultés dans le « lire-écrire » s'exprime sous la forme d'une double dysharmonie, à la fois conceptuelle et développementale. L'hypothèse serait la suivante : les adolescents, en rupture avec le « lire-écrire » présentent deux formes de déséquilibre, au regard de l'apprentissage : d'une part, ils mettent en oeuvre prioritairement des actions de mémorisation et non de compréhension et, d'autre part, ils surinvestissent une entrée conceptuelle au détriment des deux autres. L'association de ces deux dysharmonies rendrait très ardue toute tentative d'aide pédagogique pour l'enseignant et entraînerait une forme de rigidité cognitive de la part de l'apprenant.



# Bibliographie

- ALEGRIA Jesus, LEYBAERT Jacqueline, MOUSTY Philippe, chapitre 8 *Acquisition de la lecture et troubles associés*, p 105-126, in *Evaluer les troubles de la lecture*, Editions DeBoeck Université, Bruxelles, 1994, 272 pages.
- ALVES MARTINS Margarida, *Conceptualisations enfantines sur la langue écrite, conscience phonémique et apprentissage de la lecture*, pp 73-82, in *L'enfant apprenti lecteur*, sous la direction de Gérard Chauveau, Martine Rémond et Eliane Rogovas-Chauveau, 220 pages.
- ANGOJJARD André, JAFFRE Jean Pierre, RILLIARD Jacques, SANDON Jean-Michel, *Savoir orthographier à l'école primaire*, Hachette, Paris, 1994, 143 pages.
- ANTIBI André, *La constante macabre*, in *L'évaluation* de Jean Pierre Astolfi et Raoul Pantanella, Cahiers pédagogiques (hors série), Paris, 1991.
- BALPE Jean Paul, *Pratique de l'orthographe au cycle élémentaire*, Armand Colin, 1976.
- BARTH Britt-Mari, *L'apprentissage de l'abstraction*, Editions Retz, Paris, 1987, 192 pages.
- BELLENGER Lionel, *Les méthodes de lecture*, P.U.F, Que sais-je ?, 1<sup>ière</sup> édition 1978, Paris, 1995, 127 pages.
- BENTOLILA Alain, CHEVALIER Brigitte, FALCOZ-VIGNE Danièle, *La lecture*, Nathan, Théories et Pratiques, Paris, 1991, 277 pages.
- BENTOLILA Alain, *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Plon, Paris, 1996, 217 pages.
- BERNSTEIN Basile, *langage et classes sociales*, Les Editions de Minuit, 1975, Paris, 347 pages.
- BESSE Jean Marie, *De l'écriture productive à la psychogenèse de la langue écrite*, pp 43-72, in *L'enfant apprenti lecteur*, sous la direction de Gérard Chauveau, Martine Rémond, Eliane Rogovas-Chauveau, Edition l'Harmattan, collection CRESAS n°10, 1993, 220 pages.
- BESSE Jean Marie, *L'enfant et la construction de la langue écrite*, Revue Française de Pédagogie, n°90, 1er trimestre 90, pp 17-22.
- BESSE Jean Marie, *L'écrit, l'école et l'illettrisme*, Editions Magnard, 1995, 118 pages.
- BETTELHEIM Bruno, *Psychanalyse des contes de fées*, Editions Robert Laffont, 1976, 512 pages.
- BOURDIEU Pierre, *Questions de sociologie*, Edition de Minuit, 1980.
- BOUYSSOU Georges ROSSANO Pierre, *La sorcière et moi*, Edition Retz, Paris, 1988, 122 pages.
- BRAIBANT Jean Marc, *La diversité des troubles de la lecture*, in *Education spécialisée*, Editions DeBoeck Université, Bruxelles, 1996, 195 pages.
- BRYANT Peter, *Rapports entre les premières expériences de l'enfant et l'apprentissage de la lecture*, in *Les entretiens Nathan*, Actes 2, sous la direction d'Alain Bentolila, Edition Nathan, 1992, 255 pages.
- CATACH Nina, *L'orthographe*, Edition PUF, Collection « Que sais-je? », Paris, 1978.

- 
- CATACH Nina, *Pour une théorie de la langue écrite*, C.N.R.S, Paris, 1988, 259 pages.
- CHARMEUX Eveline, *La lecture à l'école*, Edition Cédic, Paris, 1975, 3ième édition, 174 pages.
- CHAUVEAU Gérard, *Comment l'enfant devient lecteur*, Editions Retz, Paris, 1997, 192 pages.
- CHAUVEAU Gérard, ROGOVAS-CHAUVEAU Eliane, *Les chemins de la lecture*, Editions Magnard, Collection « Les guides Magnard », Tournai, 1994, 120 pages.
- CHAUVEAU Gérard, REMOND Martine, ROGOVAS-CHAUVEAU Eliane, in *L'enfant apprenti lecteur*, ouvrage collectif, Edition I.N.R.P L'Harmattan, Paris, 1993, 220 pages.
- DEMONT Elisabeth, *Conscience phonologique, conscience syntaxique*, chapitre 12 pp 195-208, in *Ev a luer les troubles de la lecture* de Jacques Grégoire et Bernadette Piérart, Edition DeBoeck Université, Bruxelles, 1994, 272 pages.
- DEMONT Elisabeth et GOMBERT Jean Emile, pp 11-22, in *Eduquer et Former*, Décembre 1995, n°3-4.
- DEMONT E., GAUX C., FAUCHER C., GAUTHEROT S., GOMBERT J.E., *Développement métalinguistique et acquisition de la lecture*, page 182 in « *Illettrisme* » en questions, sous la direction de J.M.Besse, M.M de Gaulmyn, D. Ginet et B. Lahire, Editions Presses Universitaires de Lyon.
- DOWNING John, FIJALKOW Jacques, *Lire et raisonner*, Edition Privat, Toulouse, 1990, 223 pages.
- FERREIRO Emilia, *Remarques sur la précocité et les apprentissages précoces*, pp 119-134, in *Les entretiens Nathan*, Actes 4, sous la direction d'Alain Bentolila, Editions Nathan, 1994, 239 pages.
- FIJALKOW Jacques in *Les entretiens Nathan*, Actes 4, sous la direction d'Alain Bentolila, Editions Nathan, 1994, 236 pages.
- FIJALKOW Jacques, *Entrer dans l'écrit*, Editions Magnard, Collection Les guides Magnard, Tournai (Belgique), 1993, 104 pages.
- FIJALKOW Jacques, *Mauvais lecteurs pourquoi?*, Edition P.U.F, Collection Pédagogie d'aujourd'hui, Paris, 1986, 276 pages.
- FILY Dominique, *Faut-il enseigner la lecture ?*, Syros, Paris, 1997, 158 pages.
- FOUCAMBERT Jean, *L'enfant, le maître et la lecture*, Edition Nathan, Collection « Les repères pédagogiques », Paris, 1994, 188 pages.
- GATE Jean Pierre, *Eduquer au sens de l'écrit*, Nathan, Paris, 1998, 192 pages.
- GOIGOUX Roland, *Une étude de l'apprentissage initial de la lecture en cycle 2: premiers résultats*, in *Les entretiens Nathan*, Acte 2, Edition Nathan, Paris, 1992, 255 pages.
- GOMBERT Jean Emile, *Activité de lecture et activités associées*, Chapitre 3, pp 107-140, in *Psychologie cognitive de la lecture* de Michel Fayol, Jean-Emile Gombert, Pierre Lecocq, Liliane Sprenger-Charolles et Daniel Zagar, Edition PUF, Paris, 1992, 285 pages.
- GOMBERT Jean Emile, *Le rôle des capacités métaphonologiques dans l'apprentissage*

- de la lecture, pp 55-62, in *Les entretiens Nathan*, Actes 2, sous la direction d'Alain Bentolila, Editions Nathan, 1992, 252 pages.
- GOMBERT Jean Emile, *Le développement métalinguistique*, Editions Presses Universitaires de France, Collection Psychologie d'aujourd'hui, Paris, 1990, 295 pages.
- GOODMAN Kenneth S., *Comment les enfant apprennent à lire*, Edition Retz, Paris, 1980, 169 pages.
- GOUGH Philip B., JUEL Connie, *Les premières étapes de la reconnaissance des mots* in *L'apprenti lecteur*, sous la direction de L. Rieben et Ch. Perfetti, Editions Delachaux et Nieslé, Neuchâtel, 1989, 359 pages.
- GUEGUEN Nicolas, *Manuel de statistiques pour psychologues*, Edition Dunod, Paris, 1997, 294 pages.
- HUOT Hélène, *Et voilà pourquoi ils ne savent pas lire*, Edition Minerve, 1988, 220 pages.
- INIZAN André, *Apprendre à lire et s'y préparer à son heure et à son rythme*, article paru dans la revue « Les cahiers de Beaumont » de Janvier 1992.
- JAFFRE Jean Pierre, *Graphèmes et idéographie*, pp 93-102, in *Pour une théorie de la langue écrite*, Editions du C.N.R.S, Paris, 1990, 259 pages.
- JAFFRE Jean Pierre, *Didactiques de l'orthographe*, Edition Hachette Education, collection Pédagogies pour demain, Paris, 1992, 175 pages.
- JAKOBSON Roman et WAUGH Linda, *La charpente phonique du langage*, Editions de Minuit, Paris, 1980, 336 pages.
- LA GARANDERIE Antoine (de), *Pédagogies des moyens d'apprendre*, Editions du Centurion, Paris, 1982, 131 pages.
- LALANDE Jean Noël, *Du B.A.BA à la B.D*, pp 31-46, in *Faut-il assassiner l'orthographe?* Actes du colloque de Mai 1989 à l'UCO, Centre d'études et de recherches, appliquées aux langues et littératures, Angers, 91 pages.
- LE BOUEDEC Guy, *Gestion mentale et style cognitif*, pp 171-181 in « La gestion mentale en questions », sous la direction de Charles Gardou, Editions Erès, 1995, 412 pages.
- LECOCQ Pierre, CASALIS Séverine, LEUWERS Christel, WATTEAU Nicole, *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*, Presses Universitaires du Septentrion, Paris, 1996, 368 pages.
- LE GUAY Isabelle, *La préparation à l'apprentissage de la lecture : un préalable important*, pp 19-29, Observatoire National de la Lecture, 1996, 213 pages.
- LENTIN Laurence, CLESSE Christiane, HEBRARD Jean, JAN Isabelle, *Du parler au lire*, tome 3, Edition E.S.F, Paris, 1977, 195 pages.
- LENTIN Laurence, *La dépendance de l'écrit par rapport à l'oral : paramètre fondamental de la première acquisition du langage*, pp 113-12, in *Pour une théorie de la langue écrite*, Paris, 1990, 259 pages.
- LIBERMAN Isabelle et SHANKWEILER Donald, *Phonologie et apprentissage de la lecture: une introduction*, Chapitre 1, pp 23-42, in *L'apprenti lecteur*, sous la direction de Laurence Rieben et Charles Perfetti, 359 pages.

- 
- LOTT HOLMES Deborah in *Comment les enfants apprennent à lire*, ouvrage collectif, Edition Retz, Paris, 1980, 169 pages.
- MAILLARD Catherine, *La gestion mentale*, pp 44-51, in Guide des méthodes et pratiques en formation, ouvrage collectif sous la direction de Edmond Marc et Jacqueline Garcia-Locqueneux, Retz, Paris, 1995, 461 pages.
- MASSONET Jacqueline et JEANJEAN Marie-Françoise, *Premiers pas dans l'écrit à l'école maternelle*, pp 175-204, in *L'enfant apprenti lecteur*, sous la direction de Gérard Chauveau, Martine Rémond et Liliane Rogovas-Chauveau.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *La maîtrise de la langue à l'école*, C.N.D.P, Paris, 1992, 192 pages.
- MORAIS José et ROBILLART Guy (sous la direction de), *Apprendre à lire*, Observatoire national de la lecture, Odile Jacob, Paris, 1998, 224 pages.
- PASQUES Liselotte, *Théories de l'écrit dans l'orthographe de l'académie*, pp 35-45, in *Pour une théorie de la langue écrite*, ouvrage collectif édité par Nina Catach, 259 pages.
- PICOULY Daniel, *Le champ de personne*, Edition Flammarion, Paris, 1995, 329 pages.
- POTHIER Béatrice, *Faut-il assassiner l'orthographe?*, Actes du colloque de Mai 1989, Centre d'études et de recherches, appliquées aux langues et littératures, Angers, 91 pages.
- POTHIER Béatrice, *Comment les enfants apprennent l'orthographe*, Editions Retz Nathan, Paris, 1996, 200 pages.
- POTHIER Béatrice, *Réformer l'orthographe ou repenser sa pédagogie*, édité à frais d'auteur, Mars 1993, 166 pages.
- PREFONTAINE Gisèle et Robert, GIRAUD Henri, CHEVALIER Christiane et Laurent, *Le Sablier 2 - de la langue orale à la langue écrite*, Edition Hatier, Paris, 1973, 111 pages.
- PRETEUR YVES et VIAL Barbara, *Rapports à l'écrit et à l'école de la famille et de l'enfant en 1<sup>re</sup> année du cycle des apprentissages fondamentaux*, pp 103-127, in *L'illétrisme*, ouvrage collectif de Christine BARRE-DE MINIAC et LETE Bernard, De Boeck, Pratiques pédagogiques, Paris, 1997, 385 pages.
- QUIVY Raymond et VAN CAMPENHOUDT Luc, *Manuel de recherche en Sciences Sociales*, Dunod, Paris, 1995, 287 pages.
- RICHAUDEAU François, *Lecture et lisibilités*, in Les entretiens Nathan, Actes 1, Editions Nathan, Paris, 1991, 284 pages.
- RIEBEN Laurence, FAYOL Michel, PERFETTI Charles A.(sous la direction de), *Des orthographes et leur acquisition*, Edition Delachaux et Niestlé, Paris, 1997, 403 pages.
- RIEBEN Laurence, PERFETTI Charles A., *L'apprenti lecteur*, Editions Delachaux et Niestlé, Neuchatel, 1989, 359 pages.
- ROBILLART Guy, *L'apprentissage de la lecture au cycle des apprentissages fondamentaux*, pp 139-153, Observatoire National de la lecture, Ministère de l'Education Nationale, 1996, 215 pages.

- SAVIN H.B, in *Lire et raisonner* de John Downing et Jacques Fijalkow, Edition Privat, Toulouse, 1990, 223 pages.
- SMITH Franc, *Comment les enfants apprennent à lire*, Edition Retz, Paris, 1980, 169 pages.
- SOETARD Michel, *Qu'est-ce que la pédagogie*, ESF éditeur, Paris, 2001, 122 pages.
- SPRENGER-CHAROLLES Liliane, *L'acquisition de la lecture: conscience phonologique et mécanismes d'identification des mots (perspective cognitive)*, pp 111-133, in *Les Entretiens Nathan, Actes 1*, Edition Nathan, 1991, 285 pages.
- SPRENGER-CHAROLLES Liliane, *L'apprentissage de la lecture dans un système d'écriture alphabétique*, pp 38-47, in *Les Cahiers de Beaumont*, Avril 1991, n° 52 bis - 53.
- SPRENGER-CHAROLLES Liliane, CASALIS Séverine, *Lire*, Presses Universitaires de France, collection Psychologie et Sciences de la Pensée, Paris, 1996, 258 pages.
- TISSET Carole, *Apprendre à lire au cycle 2*, Edition Hachette, Collection Pédagogies pour demain, Paris, 1994, 159 pages.
- TORAILLE Raymond, *L'apprentissage de la lecture*, Edition Casteilla, Collection Istra, Paris, 1989, 159 pages.
- TREIMAN Rebecca, *Le rôle des unités intrasyllabiques dans l'apprentissage de la lecture*, pp 240-259 in *L'apprenti lecteur*, Editions Delachaux et Niestlé, Neuchatel, 1989, 359 pages.
- VAN GRUNDERBEECK Nicole, *Gestion mentale et rééducation de la lecture*, pp 253-264 in « La gestion mentale en questions », sous la direction de Charles Gardou, Erès, 412 pages.

---

# Annexes

## **1. Les conditions de mise en oeuvre de l'expérimentation dans l'école Legrand - la demande d'expérimentation - la réponse de l'établissement 2. L'organisation d'une concertation au terme de l'expérimentation**

1. Les conditions de mise en oeuvre de l'expérimentation dans l'école Legrand - la demande d'expérimentation - la réponse de l'établissement 2. L'organisation d'une concertation au terme de l'expérimentation

Afin de préserver la confidentialité des personnes et des lieux, les mots s'y rapportant ont été de manière systématique modifiés.

## **Documents 1 La correspondance avec l'école Legrand**

La demande d'expérimentation

Thierry Marot

-----

-----

tel -----

Le -----

au Directeur de l'école -----

à l'enseignant de l'équipe pédagogique

Voici le Directeur,

Mesdames et Messieurs les enseignants,

Enseignant spécialisé dans les écoles de -----, sur un regroupement d'adaptation, je poursuis parallèlement des études à l'Université d'Angers. Achevant cette année un D.E.A (Diplôme d'Etudes Approfondies) en Sciences de l'Education, il est nécessaire de mettre en oeuvre une expérimentation pour mener à bien le doctorat.

Ma recherche porte sur l'apprentissage du « lire-écrire » et en particulier sur les pré-requis indispensables à la réussite en CP. Il n'est pas conseillé de mettre en place l'expérimentation sur le lieu de mon travail car la rigueur scientifique exige une neutralité totale du chercheur. C'est la raison pour laquelle je sollicite votre établissement.

Voici les éléments du dispositif expérimental:

1.  
tous les enfants de GS seraient évalués afin de mesurer leur « prédisposition » à la lecture. Cette action pourrait s'organiser au cours de la semaine du 16 au 19 Juin.

2.  
au cours de l'année scolaire suivante, une ou deux évaluations seraient mises en oeuvre en CP, sur les mêmes élèves, afin de vérifier si le pronostic de fin GS s'est avéré juste ou non.

Cette expérimentation ne peut se dérouler qu'avec l'accord et l'adhésion de tous: des enseignants du cycle 2, de l'enseignante spécialisée et du directeur de l'école. Pour éviter toute ambiguïté, voici le cadre dans lequel cette expérimentation évolue:

si le thème général est précisé, aucun détail supplémentaire ne peut être donné à court terme. Une information plus précise pourrait modifier les pratiques d'enseignement et nuirait, en conséquence, à l'objectivité de l'analyse.

---

les observations transcrites par l'expérimentateur, lors des évaluations, ne pourront pas faire l'objet d'exploitation au sein de l'école. Il n'y aura pas de transmission de documents, ni d'échanges sur un élève, ni d'analyse de pratiques pédagogiques pour un enseignant.

dans le mémoire de thèse, l'expérimentation sera relatée mais le nom de l'école n'apparaîtra pas et l'anonymat des élèves et des enseignants sera scrupuleusement respecté.

au terme de cette expérimentation, c'est-à-dire lorsque les évaluations de CP seront achevées, je m'engage à animer un temps d'information sur ce travail:

- présentation des outils d'évaluation
- résultats obtenus dans la classe
- analyse personnelle autour de l'apprentissage du « lire-écrire ».

J'ai bien conscience que le cadre de cette expérimentation présente une certaine rigidité et qu'il s'accompagne, pour les enseignants, d'une certaine frustration. N'hésitez pas, si cela vous paraît trop contraignant, à répondre négativement à ma demande. Je pense, néanmoins, que cette recherche peut, une fois terminée, offrir des pistes de réflexion sur lesquelles je serai heureux d'échanger avec vous.

Dans l'attente de votre réponse, je vous prie d'agréer l'expression de mes respectueuses salutations.

La réponse obtenue

Ecole .....

Le .....

Monsieur,

Suite à votre courrier du ....., l'Equipe du cycle 2 de l'école ..... s'est réunie pour étudier votre proposition.

A l'unanimité, nous vous invitons dans notre établissement pour votre expérimentation auprès des enfants de GS (pour cette année scolaire) et de CP (pour l'année suivante). Nous nous engageons à respecter vos recherches. A l'issue de votre démarche expérimentale, nous vous remercions, avec intérêt, pour échanges sur l'apprentissage du « lire-écrire »

En restant à votre disposition pour toutes informations complémentaires, nous vous prions d'agréer, Monsieur, l'expression de nos salutations distinguées.

Le directeur, M

Mme ..... , titulaire du R.A

Mme ....., titulaire GS

Mme ....., titulaire de GS

Mme ....., titulaire de GS

Mme ....., titulaire CP

Mme ....., titulaire CP

---

## Document 2 L'organisation d'une concertation au

## terme de l'expérimentation

**Ordre du jour pour la concertation  
du Mercredi ----- de 9h à 12h**

Ecole -----

L'expérimentation réalisée en GS-CP s'achèvera au terme de la semaine du --- au --- ----- . Un certain secret a entouré le contenu de cette expérimentation afin de préserver l'objectivité des résultats recueillis. La concertation du ----- va permettre de répondre aux questions suivantes :

en quoi a consisté cette expérimentation ?

que peut-on en retirer dans les pratiques pédagogiques ?

à quels enjeux de l'apprentissage du « lire-écrire », ce travail renvoie-t-il ?

Voici les différentes articulations de ce temps de concertation :

Présentation générale de l'expérimentation :

1.

–  
une introduction à la notion de conscience phonique

–  
les caractéristiques de cette étude longitudinale

–  
le test T.L.C.P d'évaluation du « lire-écrire »

2.

Ancrage de ce travail dans la réalité scolaire

–  
du point de vue du contenu d'enseignement : référence au livre « la maîtrise de la langue à l'école »

–

du point de vue d'une programmation des compétences : référence au livre « programmes de l'école primaire »

3.

Evaluation entreprise en GS

–

la mise en oeuvre : outils, activités, analyses

–

la spécificité de la conscience phonographique au regard de la conscience phonique

–

les enjeux et les limites d'une telle approche

4.

Différents chemins d'accès au « lire-écrire »

–

les entrées globale, graphique et phonique

–

le rapport singulier qu'entretient l'élève envers la langue

\*

A-t-il privilégié une entrée particulière ?

\*

Existe-t-il un équilibre entre les différentes entrées ?

\*

Comment articule-t-il ses acquis aux différentes activités qui lui sont proposées en classe ?

–

la différenciation pédagogique du « lire-écrire » : comment prendre en compte, en classe, les différentes entrées dans la langue choisies par les élèves tout en respectant un programme de compétences à atteindre en fin de cycle 2 ?

Vous noterez combien cet ordre du jour apparaît ambitieux. Volontairement, j'ai choisi de décliner une certaine cohérence autour de la question du « lire-écrire », même si tout ne pourra pas être abordé en détails. A vous de choisir l'angle que vous souhaitez privilégier, les aspects à débattre, le bénéfice pédagogique que vous pourriez tirer de cette réflexion.

*Thierry Marot*