Publié dans Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique) 33, 45-66, 2000
qui doit être utilisée pour toute référence à ce travail

Didactique de l'écrit: simplifier la langue ou la présenter dans sa complexité?

Laurence PASA & Jacques FIJALKOW
Université de Toulouse le Mirail

This study compares first-graders acquisition of literacy in two different instructional settings. One teacher used a traditional approach based on a systematic presentation of the grapheme-phoneme correspondences while the other one was identified as a whole language teacher using literature and writing experiences, with incidental attention to phonics. During the school-year, documentation collection about the pedagogy included questionnaires, field notes of monthly observations of reading and writing lessons, systematic collections of the activities and analysis of the linguistic structures contained in the texts used in both classrooms. Data collection was conducted longitudinally and involved three tasks: invented spelling, oral reading and reading content recall. Differences between the two groups were in the difficulties encountered in the three tasks and in children's representations of the written language. The influence of the way the teacher presents the written language on first-graders difficulties and representations is discussed.

Introduction et problématique

Les diverses situations d'enseignement se caractérisent par le type de compétences visées (le choix des contenus), les critères sur lesquels repose leur présentation (la structuration des contenus) et le choix des supports et activités d'apprentissage correspondantes (la mise en œuvre des contenus). A chacun de ces niveaux de décision et d'action, des acteurs différents interviennent (Fijalkow, 2000).

Le choix des contenus qui doivent être enseignés relève de la responsabilité des autorités ministérielles. Pour fixer les programmes d'enseignement de la lecture-écriture, une réduction quantitative est nécessaire afin de ne retenir des différentes compétences liées au domaine de la langue que celles jugées importantes à chaque cycle de l'école primaire. Mais, dans cette première phase de la transposition didactique[1], on assiste souvent à une

1 La notion de transposition didactique a été proposée par Verret (1975). Reprise par plusieurs auteurs, dont Chevallard (1985) dans le champ de la didactique des mathématiques, cette notion permet de rendre compte «du passage d'un contenu de savoir précis à une version didactique de cet objet de savoir». L'auteur distingue deux temps: une première phase transpose le «savoir savant» en «savoir à enseigner» à travers les

seconde réduction, d’ordre qualitatif, qui transforme (et parfois déforme) l’objet à enseigner selon des critères rarement énoncés. Ainsi, lorsque les auteurs des ouvrages scolaires tentent de structurer la présentation du langage écrit, ils procèdent le plus souvent à une classification (et donc à une réduction[2]), plus ou moins explicite, des aspects de l’objet devant être exposés. Une remarque s’impose fréquemment à l’examen de ces ouvrages: en tant qu’objet d’enseignement, l’écrit, une fois consigné dans les manuels de lecture, apparaît dépouillé de sa complexité. Les textes qui y sont proposés présentent alors une sorte de langage artificiel que l’on ne rencontre nulle part ailleurs. De plus, cette simplification de la langue écrite se prolonge dans la seconde phase de la transposition didactique, lorsque l’enseignant emprunte aux concepteurs de manuels scolaires, à la fois le matériau et la logique qui président à son organisation[3].

L’objectif des manuels destinés à l’enseignement initial de la langue écrite semble être de faciliter l’acquisition de la langue écrite en en explicitant les rudiments. Cette approche conduit souvent à hiérarchiser les propriétés de la langue pour les présenter à des moments différents. En première année de l’école primaire, l’accent est alors mis en général sur l’explicitation des correspondances phonographiques au détriment de la composante sémiographique de l’écrit. On observe donc que les méthodes de lecture actuelles offrent une présentation détaillée du code phonographique (les 45 graphèmes de base y sont généralement étudiés). Ainsi, les unités qui, pour le linguiste, s’imposent le plus dans la chaîne écrite (dans un texte, 80% des signes écrits sont des phonogrammes; Catach, 1995) deviennent les plus opérantes pour le pédagogue, qui remet à plus tard toute prise en charge des dimensions morphographique et logographique du système d’écriture. Notons que cette orientation linguistique demeure importante si on en juge par le nombre d’enseignants de Cours Préparatoires ayant recours à un manuel de lecture: 75% des enseignants, de 25% à 95% selon

instructions officielles et les programmes mis en texte dans les manuels; une seconde phase transpose l’objet à enseigner en objet d’enseignement dans le contexte toujours singulier de la classe.

2 «Toute classification est découpage d’une réalité complexe selon des critères nécessairement simplificateurs: les différentes classes sont constituées à partir d’une ou plusieurs opposition(s) reconnue(s) comme pertinente(s) à l’intérieur du cadre théorique où l’on a choisi de se situer.» Bru (1991).

3 «Le principal désavantage des manuels réside dans la façon de les utiliser. Même si les concepteurs ne prétendent pas que le manuel soit le seul matériel à utiliser, les contraintes de temps font que c’est souvent ce qui se passe en réalité.» Giasson (1995).

la région géographique, estime l'Inspection Générale (M.E.N., 1995)[4]. Il semblerait en effet, du point de vue de l'enseignant qui procède à l'explicitation systématique du code phonographique, que l'usage d'un manuel de lecture qui organise ledit code soit indispensable (Fijalkow E. & Fijalkow J., 1994). L'intérêt du manuel serait alors de proposer des textes qui, à la fois, font ressortir l'unité phonographique étudiée et sont simplifiés par rapport aux autres aspects du langage.

Cette centration des concepteurs des manuels de CP sur le code des correspondances phonographiques s'accompagne souvent d'une structuration linéaire et hiérarchisée. En effet, la planification de l'enseignement, telle qu'elle est proposée dans la plupart des manuels, repose sur une classification au sein de la complexité du code phonographique. Le principe sous-jacent renvoie à la conception populaire selon laquelle, pour apprendre, il faut procéder du «simple» au «complexe», laquelle, appliquée à la pédagogie, se décline en une progression didactique allant du «court» au «long» par combinaison d'éléments (ou par complication des différentes unités présentées). En effet, l'examen rapide de l'ordre de présentation des graphèmes dans les manuels montre que les unigrammes sont préférés dans les premiers temps de l'enseignement. Le plus souvent, les premières leçons sont consacrées à l'étude des voyelles correspondant à des graphèmes d'une lettre (a, i, o, u, e). Ceux-ci sont ensuite associés à chaque nouvelle consonne étudiée correspondant à une lettre (ex: r, s, n, p, c, m, b…), formant ainsi des syllabes écrites de deux lettres (ex: ba, bi, bo, bu, be), que les élèves doivent lire isolément ou à l'intérieur des mots proposés en entraînement à la combinatoire. L'objectif semble être ainsi de permettre aux enfants (après l'étude visuelle des éléments graphiques et de nombreux exercices d'application) de commencer par lire des mots symétriques dans leurs rapports oral/écrit (moto, vélo...), de sorte que les lettres, une fois réunies, correspondent aux mêmes phonèmes que prises isolément. Dans cette logique de progression de l'élémentaire vers le composé, la présentation des digrammes et trigrammes (on, ain, gn, eu, ill…) est tardive. Afin de simplifier l'accès au code phonographique à l'enfant, celui-ci est épuré de ses ambiguïtés dans son enseignement initial: la langue écrite est présentée dans sa forme la plus régulière possible. Ainsi, par exemple, les

4 Selon une enquête plus récente, «en début d'année les enseignants partent majoritairement des indications d'une méthode de lecture en utilisant le manuel qui s'y rattache: 7 enseignants sur 10 déclarent le faire «souvent» (soit 14,9%) ou «très souvent» (56,2%) […] En fin d'année de CP, près de 6 enseignants sur 10 partent encore des indications d'une méthode de lecture «souvent» (23,3%) ou «très souvent» (34,4%).» Thaurel-Richard (1999).

phénomènes de polyvalence phonique (à un même phonème peuvent correspondre plusieurs graphèmes) et graphique (à un graphème peuvent correspondre plusieurs phonèmes)[5] font l’objet d’une découverte différée et progressive.

L’enseignant qui suit un manuel de lecture choisit donc une forme de transposition didactique prédéterminée. La progression de l’apprentissage est supposée se faire au fur et à mesure que les contenus sont exposés. Ceux-ci s’organisent selon une analyse de la langue en ses composantes, sous-tendue par une démarche didactique allant des unités les plus courtes (jugées plus simples) aux unités les plus longues (considérées comme étant plus difficiles à appréhender par l’apprenant). Selon cette conception de l’apprentissage, les représentations et l’activité cognitive du sujet ont un rôle subalterne. L’accent est mis sur l’énonciation et la mémorisation des connaissances phonographiques qui, par accumulation, doivent conduire à la lecture. Le pari est fait que l’enfant finira par additionner les différentes caractéristiques et particularités du langage écrit qui lui sont présentées dans un savoir complet.

Cette progression semble reposer sur un double postulat. Le premier consiste à croire en une certaine isomorphie entre l’ordre d’exposition du savoir et l’ordre d’acquisition du savoir. L’enseignement et l’apprentissage seraient inscrits dans une même temporalité, linéaire et cumulative, ce qui rendrait possible la programmation de l’acquisition des connaissances et le contrôle régulier des performances. Le second postulat revient à penser que le processus synthétique, fondé sur l’association d’éléments saisis isolément, est cognitivement adéquat. Or, on sait aujourd’hui que les structures opératoires ne se créent pas à l’issue d’une simple accumulation. Si les éléments permettant l’élaboration de représentations nouvelles peuvent se transmettre, l’organisation de ces représentations est toujours à construire (ou à reconstruire) par le sujet lui-même. Aussi, le découpage en petites unités que l’on présente de manière systématique ne garantit pas nécessairement la scission des difficultés pour l’enfant.

Enfin, la position des tenants de ce type de progression consiste à penser que la logique de l’adulte qui structure le contenu à enseigner est la même que celle de l’apprenant qui tente de le comprendre. Or, de nombreuses études sur les représentations que se font les enfants de la langue écrite (réalisées notamment par Ferreiro & Gomez-Palacio, 1988) montrent bien

5 Notons que ce dernier aspect des relations graphophonétiques n’est pas totalement ignoré: la plupart des manuels lui réservent la dernière leçon (apparaissent alors des mots tels que «monsieur» ou «femme»), celle-ci s’intitule le plus souvent «difficultés de lecture».

que ce qui est «simple» ou «complexe», du point de vue de la rationalité de l'adulte, ne correspond pas forcément à ce qui est facile ou difficile en fait pour l'enfant.

Une autre position, constructiviste, conforme aux principes de l'épistémologie piagétienne, définit l'apprentissage comme un réseau flexible et modulable qui évolue par restructuration. L'apprentissage, de ce point de vue, se fait ni par empilement de connaissances, ni de manière linéaire, mais évolue en fonction des opérations intellectuelles maîtrisées par l'apprenant. Dans une perspective constructiviste, les erreurs ou les difficultés rencontrées par les enfants sont définies en termes de contradictions entre une structure linguistique et la représentation mobilisée par l'enfant pour l'appréhender. En effet, au départ de l'apprentissage d'une nouvelle notion, l'enfant mobilise (ou se construit très vite) une représentation de l'objet qu'on lui enseigne. Lorsque cette représentation entre en conflit avec les propriétés effectives de l'objet, l'enfant va se trouver dans une phase de déséquilibre. Il devra alors prendre conscience de l'insuffisance de sa conception, avant de pouvoir en adopter une autre, plus performante. Ainsi, apprendre c'est passer d'une conception ancienne, reconnue insuffisante, à une conception nouvelle plus performante, après une phase de remise en cause de la conception antérieure. Celle-ci est donc à la fois un point d'appui et un obstacle à la connaissance nouvelle.

Dans une troisième perspective, socioconstructiviste, ces représentations sont notamment tributaires des expériences langagières effectuées par les enfants (en particulier en situation quotidienne de classe) et les difficultés rencontrées par l'apprenant ne sont donc pas uniquement liées à la nature complexe de notre système d'écriture. Certaines seraient alors, au moins en partie générées par un contexte didactique qui ne permettrait pas à l'enfant de se construire une représentation assez pertinente pour les éviter.

Ainsi, l'enfant qui commence par apprendre les structures écrites les plus régulières et les plus cohérentes par rapport à l'oral pourrait éprouver un conflit au moment où il est confronté aux ambiguïtés et aux spécificités de la langue écrite[6]. On peut donc faire l'hypothèse que les acquisitions effectuées par les enfants selon une telle progression pédagogique nécessitent alors de sa part des reconceptualisations successives de la langue écrite, faites de réajustements et d'étaiements chaque fois que la réalité linguistique s'écarte du modèle qu'il a construit de celle-ci sur la base des informations qu'il a reçues. Or, pendant les premiers temps de l'enseignement initial, les fragments de langue écrite proposés aux enfants

6 Nous nous référons ici à la notion de représentation-obstacle (ou «écran»).

sont sensiblement égaux les uns aux autres (en structure et/ou en nombre de composants). Ainsi, l'enfant a rarement l'occasion de confronter ses représentations antérieures à des données d'observation qui n'y correspondraient pas. Par exemple, en commençant l'étude des graphèmes par ceux directement reliés à l'oral par une seule lettre, l'enfant pourrait être amené à se représenter la relation oral/écrit de façon biunivoque (un son = une lettre). Ce type de représentation-obstacle pourrait se traduire chez l'enfant par certaines attentes perceptives qu'il est possible de repérer en lecture et en écriture.

L'étude présentée examine, en situation de classe, l'influence des contextes didactiques sur les représentations cognitives qu'ont les apprenants de l'activité de lecture, de l'activité d'écriture et du système d'écriture. Un premier objectif est de repérer, à travers l'analyse des erreurs, la manière dont les enfants formalisent les relations oral/écrit. Un second objectif est d'interpréter les conceptualisations sous-jacentes, en fonction du travail didactique effectué en classe. L'hypothèse générale est donc que la façon dont les enfants conceptualisent la langue écrite varie notamment selon la présentation qu'en fait l'enseignant. Pour cela, nous comparons les stratégies utilisées et les erreurs commises en écriture inventée et en lecture orale par deux groupes de 11 enfants de CP issus de deux contextes didactiques contrastés.

Méthodologie

Population et contextes didactiques

L'échantillon comprend 22 enfants. Il se divise en deux groupes composés de 11 enfants issus de deux classes de CP de deux écoles différentes. L'âge, le milieu social et le niveau de maîtrise en langue écrite en début d'année des enfants sont équivalents, de sorte que les deux groupes diffèrent principalement par le contexte didactique.

Pour comparer l'offre didactique des deux classes de CP observées, nous nous sommes centrés sur les variables de structuration et de mise en œuvre des contenus, de leur conception à leurs implications concrètes. Les choix méthodologiques relatifs à l'enseignement de la langue écrite ont été étudiés à l'issue de la confrontation entre les pratiques déclarées des enseignants (recueillies par questionnaires et entretiens) et des pratiques effectivement observées en classe. Les formes du travail didactique mis en oeuvre dans chaque classe ont été abordées sous l'angle des activités de lecture-écriture réalisées pendant l'année scolaire: ces activités et exercices

ont été recueillis systématiquement et analysés au moyen d'une grille d'analyse constituée par nos soins (selon que l'activité porte sur le code, le sens, le code et le sens, etc.). Enfin, nous avons tenté de mettre en évidence le type de langage écrit présenté aux enfants en procédant à l'étude linguistique des supports de lecture utilisés dans les deux classes.

La première classe observée est représentative de la pédagogie majoritaire et est identifiée ici comme «classe phonique». L'enseignement y est axé sur la lecture, la production d'écrit étant remise à plus tard. L'apprentissage de la lecture débute par l'acquisition des règles de correspondances phonographiques et la maîtrise de la combinatoire. L'explicitation du code phonographique s'organise de façon prédéfinie: l'ordre de présentation des 45 graphèmes de base est préétabli dans un manuel de lecture (*Ratus et ses amis*) rigoureusement suivi; aucun autre type de support écrit n'est utilisé. L'essentiel des activités proposées porte sur le code et l'accent est mis sur la discrimination visuelle et auditive. La progression didactique est basée sur l'introduction progressive des difficultés présupposées par l'adulte. Les unités courtes (graphèmes d'une lettre, syllabes de type CV, mots mono ou bisyllabiques, phrases minimales, textes courts) considérées comme plus faciles à maîtriser par l'enfant, sont privilégiées en début d'apprentissage. L'analyse du manuel de lecture montre que la présentation des graphèmes composés est tardive, que les syllabes autres que la structure CV ne sont que très progressivement introduites et que les mots dépassant deux syllabes sont rares[7].

La seconde classe observée est de type «langage entier» (*Whole Langage*). Elle privilégie la recherche de signification à partir d'écrits authentiques. La production écrite est encouragée dès le début de l'apprentissage et les activités de lecture et d'écriture sont menées conjointement. Les textes proposés proviennent de sources diverses et relèvent de types d'écrits sociaux différents. La progression pédagogique suivie sur l'ensemble de l'année n'est suggérée par aucune méthode ni matériel pédagogique, elle est personnelle à l'enseignant et dépend de la vie de la classe, des expériences vécues quotidiennement par les élèves. Dans cette classe, la langue écrite n'est soumise à aucune préparation préalable. Le travail didactique mêle sans distinction des unités d'écrit variées, en structure et en longueur. Les structures linguistiques contenues dans les écrits authentiques utilisés présentent donc la réalité linguistique dans sa complexité. L'analyse des textes utilisés en lecture confirme cette position de principe.

7 Ces observations résultent d'analyses quantitatives effectuées par nos soins après saisie informatique des textes du manuel.

Description des tâches et conditions de passations

Afin de mettre en évidence l’évolution des types de conceptualisation élaborés par les enfants on leur propose, à différents moments de l’année scolaire, une tâche d’écriture et une tâche de lecture (4 fois en écriture: début novembre, février, avril, juin; 3 fois en lecture: novembre, février, mai).

Pendant la lecture du texte, trois types d’aides sont apportées dans un ordre invariant: une *aide contextuelle* (l’observateur relit le début de la phrase, i.e. reprend la structure syntaxique et sémantique du récit pour aider l’enfant à trouver le mot à identifier), une *aide lexicale* (l’observateur décrit sommairement le signifié, pour faciliter l’identification du mot), enfin une *aide grapho-phonologique* (l’observateur aide l’enfant à déchiffrer le mot en indiquant la prononciation d’un graphème ou en l’incitant à combiner plusieurs phonèmes). Si, après ces interventions, l’enfant ne parvient pas à identifier le mot, l’observateur prononce la ou les premières syllabes du mot à identifier, afin que l’enfant devine la suite. Après que le texte ait été lu, l’observateur demande à l’enfant de lui raconter le plus complètement possible l’histoire qu’il vient de lire.

Durant la passation de l’écriture inventée, les interventions de l’observateur se limitent à des relances visant à encourager l’enfant. L’observateur n’apporte aucune aide linguistique, mais demande à l’enfant d’écrire le mot comme il pense qu’il s’écrit.

En lecture et en écriture, la passation est individuelle et a lieu dans une pièce voisine de la classe. L’ensemble de la passation est enregistré et re-transcrit.

Matériel

Les mots cibles sont choisis à l’intérieur d’un même champ sémantique: la catégorie des animaux: chèvre, coyote, cygne, écureuil, lapine, poisson. Le choix des mots s’est effectué à partir de deux critères linguistiques: le rapport phonème/graphème (graphèmes d’une lettre *vs* graphèmes composés) et la structure de la syllabe orale (syllabes de type CV *vs* autres). Ces mots sont repris dans un texte court (51 mots) que les enfants doivent lire[8].

8 Le texte lu est le suivant: «La sœur de Flora lui a offert un livre sur les animaux. Les plus belles images sont celles du cygne, de l’écureuil et des gros poissons. Mais il n’y a pas d’animal sauvage vivant dans le désert, comme le coyote, ni d’animal de la ferme, comme la lapine ou la chèvre.»

Analyse des résultats

Les résultats seront présentés en deux parties, en commençant par les résultats en lecture (réponses exactes et tentatives de décodage) auxquels succèderont les résultats en écriture. Les caractéristiques des contextes didactiques étudiés seront présentées en parallèle avec les résultats obtenus par les enfants des deux classes. Seules certaines d'entre elles seront développées, sélectionnées en fonction de leur pertinence et de leurs liens par rapport à l'apprentissage et aux difficultés observées.

1. Résultats interclasses en lecture orale

1.1. Modalités de codage des réponses en lecture

Les réponses des enfants en lecture sont codées selon 5 catégories: *absence de réponse*, *réponse lexicale* (production d'un mot sans cohérence avec le contexte mais reposant en partie sur la forme graphique et/ou sur des indices graphophonétiques), *réponse contextuelle* (production d'un mot tenant compte du contexte uniquement ou reposant également sur les indices graphophonétiques), *tentative de décodage* (tentative infructueuse de transformation du message écrit en message oral; certaines sont partielles – l'enfant ne déchiffre qu'une partie du mot cible –, d'autres, abouties, conduisent l'enfant à produire un non-mot) et *réponse exacte*.

1.2. Evolution des réponses exactes et des tentatives de décodage

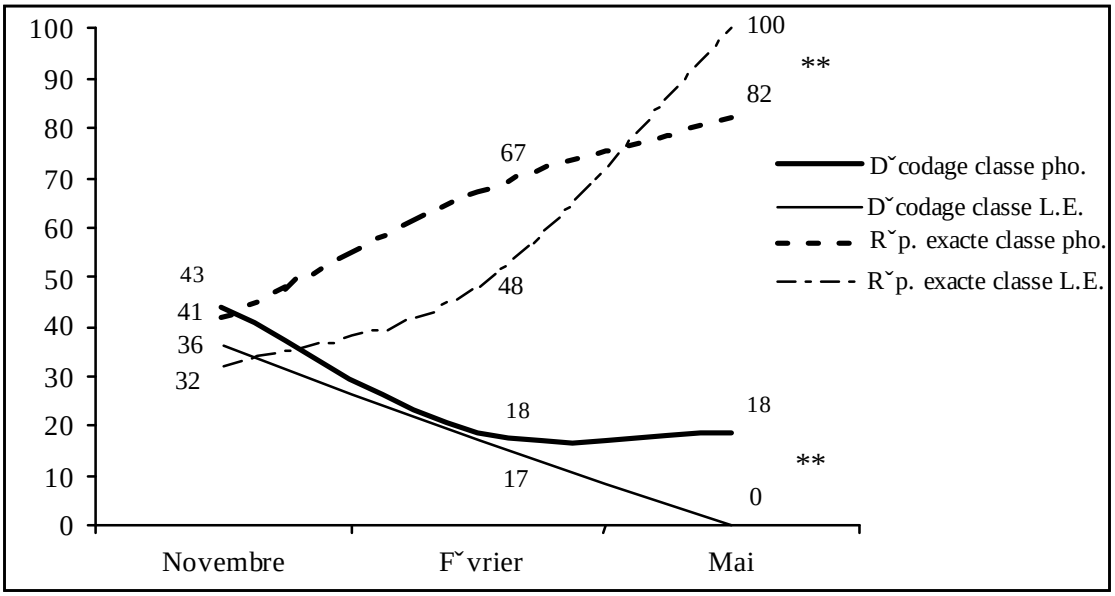
En termes de performance, si on considère les réponses exactes (*cf.* Graphique 1), il semble que les enfants des deux classes progressent selon des rythmes différents. Au mois de novembre et février, les enfants de la classe phonique réussissent mieux que ceux de la classe langage entier (43% *vs* 32% en novembre[9], 67% *vs* 48% en février) et avec une progression plus importante en faveur de la classe phonique entre les deux passations (24% *vs* 16%). Mais, en mai, les résultats des enfants de la classe langage entier dépassent ceux des enfants de la classe phonique (100% réponses exactes *vs* 82%). Ainsi, dans la classe phonique, les enfants progressent rapidement, vraisemblablement grâce à l'apport massif de connaissances phonographiques. Pourtant, cette progression ne donne finalement pas lieu à de meilleures performances. En effet, dans cette

9 Rappelons que, en novembre, les enfants sont déjà scolarisés depuis deux mois.

classe, de nombreuses erreurs surviennent encore en fin d'année à l'issue des tentatives échouées de décodage.

En début d'année, les erreurs consécutives aux tentatives de décodage sont légèrement supérieures dans la classe phonique (*cf.* Graphique 1; classe phonique: 41% et classe langage entier: 36%). Ce type de réponse diminue de la même façon dans les deux classes entre novembre et février et en proportion équivalente (classe phonique: 18% et classe langage entier: 17%). Par la suite, l'évolution diffère d'une classe à l'autre de façon intéressante. Dans la classe langage entier, la diminution de ces erreurs se poursuit jusqu'à leur disparition en mai. Dans la classe phonique, les erreurs de décodage se maintiennent (18% dans la classe phonique *vs* 0% - $t(10) = -2{,}449$; $p < .05$). Ainsi, les tentatives de décodage constituent le seul type de réponses erronées qui s'observe encore à la dernière passation et ce dans la classe phonique uniquement.

Graphique 1: Répartition en pourcentage des réponses exactes et des tentatives de décodage des enfants des deux classes aux trois passations



**: *t* de Student significatif à .05

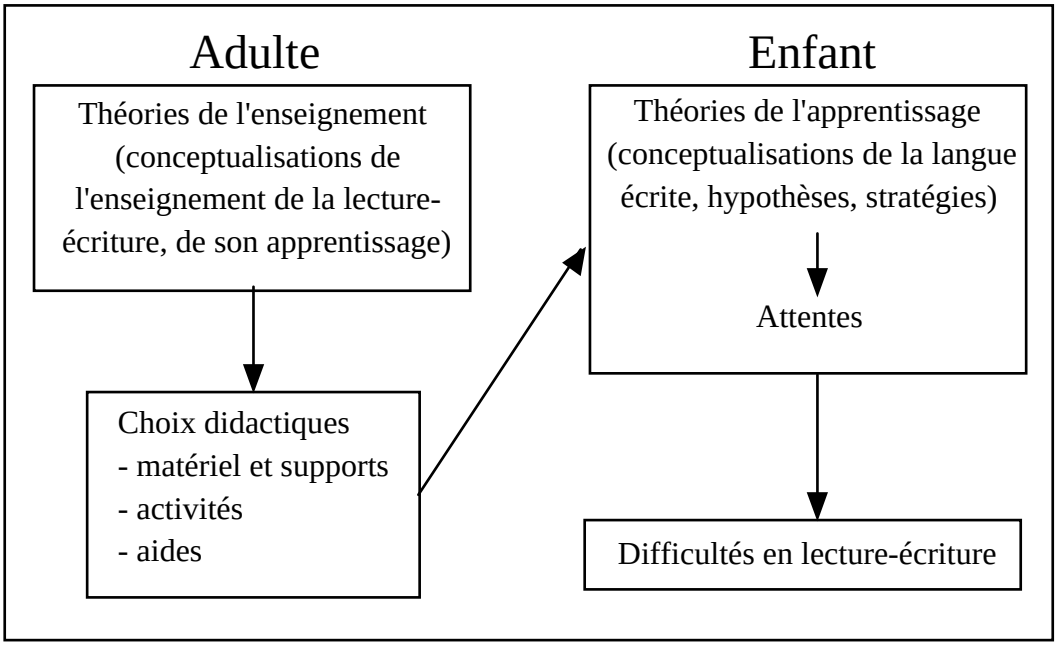
La question qui se pose alors est de comprendre pourquoi les enfants de la classe phonique rencontrent encore des difficultés de déchiffrage en fin d'année, alors que, contrairement à la classe langage entier, une large part du travail didactique est consacrée au développement de ce processus et à l'apport de connaissances phonographiques. On peut penser alors que là est peut-être la source de leurs difficultés. En effet, comme aucune autre stratégie de lecture n'est enseignée, les enfants de la classe phonique auraient tendance à se centrer sur les indices graphophonétiques à l'exclusion de tout autre indice et aux dépens du sens global du texte. De fait, la production de non-mots s'observe fréquemment dans cette classe

sans que cela ne perturbe le cours de la lecture, c'est-à-dire sans que de telles erreurs soient suivies de tentatives d'auto-correction. C'est sans doute pourquoi, si l'on isole les décodages aboutis (ex: chèvre lu /SevEr/) des tentatives partielles (ex: /S…/), l'on constate que les non-mots sont plus fréquents dans la classe phonique (56% *vs* 14% dans la classe langage entier - $\chi^2(1, N = 86) = 9{,}788$; $p < .01$).

Dans la mesure où la progression des enfants de la classe phonique, lesquels ne travaillent pas sur le sens, est rapide en début d'année, puis se ralentit sensiblement, on peut penser que lorsque l'interaction entre les diverses dimensions de l'écrit n'est pas favorisée, l'enseignement du seul code de la langue écrite ne facilite pas son acquisition. Les différences de résultats seraient donc induites par des différences au niveau de l'offre didactique dont bénéficient les deux groupes d'enfants.

Toutefois, pour expliquer la persistance des erreurs de décodage dans la classe phonique exclusivement, une autre hypothèse peut être proposée relative aux représentations des enfants. Ainsi, dans une perspective socio-constructiviste, on peut supposer que les enfants construisent des conceptualisations différentes en fonction des contextes didactiques dans lesquels ils effectuent leur apprentissage. Or, une conséquence de ces constructions cognitives est qu'elles induisent des attentes chez le lecteur en situation de lecture et chez le scripteur en situation d'écriture. Ces attentes peuvent constituer des représentations conformes ou être des obstacles, selon qu'elles coïncident ou non avec la réalité du matériau linguistique. Le schéma 1 montre comment, à partir du contexte didactique (les conceptualisations des enseignants et les choix didactiques qui en découlent), les enfants élaborent une conceptualisation de la langue écrite et produisent parfois des réponses erronées à l'issue de représentations-obstacle.

Schéma 1: Schématisation de la structure sous-jacente aux difficultés en langue écrite dans une perspective socio-cognitive



C’est dans ce cadre théorique que nous avons tenté de mettre en perspective les difficultés des enfants de la classe phonique, leur façon de conceptualiser l’écrit, et l’offre didactique dont ils disposent. On peut alors supposer que, si les enfants de la classe phonique font davantage d’erreurs de décodage que ceux de la classe langage entier, c’est parce que, dans un contexte didactique axé sur la maîtrise du déchiffrage et des correspondances phonographiques (CPG), des représentations-obstacle de l’activité de lecture et des unités linguistiques à identifier ont été élaborées par les enfants.

Les difficultés de décodage rencontrées dans la classe phonique tiendraient alors au conflit qu’ont à résoudre les enfants entre la réalité du système d’écriture et la manière dont ils l’ont conceptualisé étant donné la façon dont il leur a été présenté. Rappelons que, dans cette classe, la maîtrise de la combinatoire débute par la lecture répétée de syllabes écrites de structure Consonne + Voyelle (CV), symétriques à leur syllabe orale correspondante (/ba/ -> ba). Dès lors, pour décoder un mot, les enfants de cette classe fusionnent les lettres deux à deux et semblent s’attendre à retrouver la structure CV. Dans le cas contraire, les interversions sont fréquentes (ex: poisson lu /po-si.../; animaux lu /na-ni-ma.../). Ces erreurs seraient en fait des régularisations: lorsque l’enfant intervertit l’ordre des lettres ou lorsqu’il inverse une lettre (ex: l’écureuil lu /le-ky-R´-ni/), l’enfant rétablirait mentalement la structure syllabique qui correspond à sa représentation.

1.3. Modalités de rappel de contenu

Si l'on compare maintenant les modalités de rappel de contenu dans les deux contextes didactiques de nouvelles différences apparaissent.[10] Ainsi, en début d'année, les enfants de la classe phonique présentent des résultats très homogènes: dans la plupart des cas, le rappel consiste pour eux à énumérer les derniers mots du texte (ex: «*Ca parle d'un écureuil, d'une chèvre... la ferme*»). Le mot ultime, *chèvre*, est d'ailleurs massivement restitué, ce qui incite à penser que l'élaboration de la réponse résulte d'un appui sur la mémoire à court terme plutôt que d'une reconstruction du contenu sémantique. Si, durant le même temps, dans la classe langage entier, ce type d'énumération apparaît chez la moitié des enfants, le nombre d'éléments rappelés est supérieur à celui de l'autre classe, suit l'ordre de lecture, et l'on observe des ajouts par rapport au texte original. Les autres enfants tentent de synthétiser l'histoire en commençant par le début. Par la suite, les comportements évoluent, mais restent différents entre les deux classes. Les énumérations persistent dans les mêmes conditions que précédemment, mais s'enrichissent de la citation de l'objet livre dans les deux groupes (ex: «*Ca parle d'un livre des animaux…*»). En revanche, le rappel, en termes de narration, reste très discriminant. Si, dans sa forme la plus aboutie, il se résume à la récitation la plus fidèle possible du texte dans la classe phonique, les enfants de la classe langage entier utilisent des modes de restitution plus originaux: à minima, ils rappellent le fait principal de l'histoire (ex: «*C'est une petite fille qui donne un livre à sa sœur, qui parle des animaux.*»), alors que les enfants les plus avancés élaborent un véritable récit (ex: «*C'est l'histoire de deux sœurs. La sœur de Flora, elle lui a fait cadeau d'un livre sur les animaux. Dedans, il y a…*»).

La comparaison du rappel de contenu dans les deux contextes didactiques montre donc que la compréhension de ce qu'est l'acte de lire ne va pas de soi. Il semble bien que, si l'intention de l'enfant en abordant le texte n'est pas d'en découvrir le sens, autrement dit si l'acte de lire est conçu uniquement comme une activité de décodage, l'enfant ait ensuite à comprendre par lui-même que ce qu'on attend de lui en situation de lecture consiste aussi à donner un sens au message décodé.

10 Ces différences ne sont indiquées ici qu'à titre indicatif, une analyse quantitative de ces données demeurant à réaliser.

2. Résultats interclasses en écriture inventée

2.1. Modalités de codage des réponses

Les réponses des enfants en écriture sont codées selon 4 catégories: les *transcriptions incomplètes* (un ou plusieurs phonèmes ne sont pas codés[11], ex. poi**ss**on: *poaon*), les *transcriptions erronées* (un ou plusieurs phonèmes sont codés de manière erronée, ex. p**oi**ss**on**: ***puisno***), les *transcriptions conformes à la forme orale du mot* (ex. poisson: *poason*, *poisom*; les règles de position intra-lexicales, l'omission et l'ajout d'un E en finale de mot – ex. écureuil: *écureuill**e*** ne sont pas considérées)[12] et les *réponses exactes*.

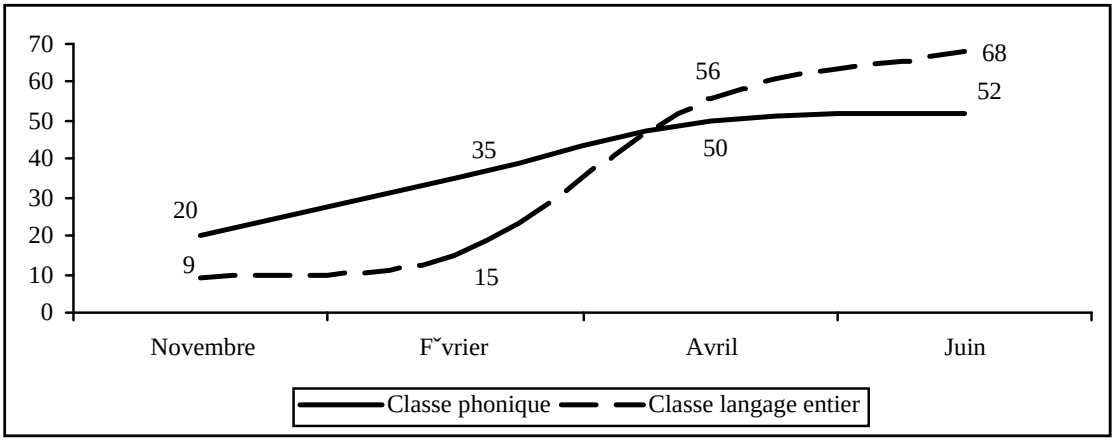
2.2. Evolution des réponses exactes

En termes de performance, les enfants des deux classes progressent à des rythmes différents et les résultats atteints varient sensiblement (*cf*. Graphique 2). Dans la classe phonique, les enfants progressent de façon très régulière entre novembre et avril (de 20% à 35%, puis 50% en avril). Par la suite, au troisième trimestre, les réponses exactes augmentent très peu (de 50% en avril à 52% en juin). Dans la classe langage entier, l'évolution des réponses exactes semble marquée par deux temps successifs: peu de progression en début d'année (de 9% en novembre à 15% en février), puis une augmentation rapide des résultats au second trimestre (de 15% en février à 56% début avril, soit une augmentation de 41%). Au troisième trimestre, la progression, quoique plus modérée, reste importante: les réponses exactes augmentent de 56% à 68% fin juin, où elles sont alors plus importantes que dans la classe phonique (52%).

11 Cette catégorie comprend également les erreurs de déplacement ou d'adjonction de lettres, qui, pour la plupart, s'accompagnent également d'omissions de phonèmes au moment de l'encodage.

12 Les erreurs de segmentation qui n'altèrent pas la forme orale ont également été classées dans cette catégorie, mais elles sont rares. Ces erreurs concernent le mot «lapine» (écrit *la pine*) essentiellement, cette transcription ne s'observe que 4 fois dans l'année pour l'ensemble de l'échantillon.

Graphique 2: Répartition en pourcentage des réponses exactes



2.3. Evolution des transcriptions incomplètes

Les transcriptions incomplètes sont significativement moins nombreuses dans la classe phonique lors des deux premières passations (*cf*. Graphique 3 - 29% *vs* 51% dans la classe langage entier, en novembre; 3% *vs* 25% en février). Avec le développement des compétences relatives à l'analyse phonémique et des connaissances phonographiques, les productions des enfants gagnent en exhaustivité, ce type d'erreur diminue donc de façon régulière dans les deux classes.

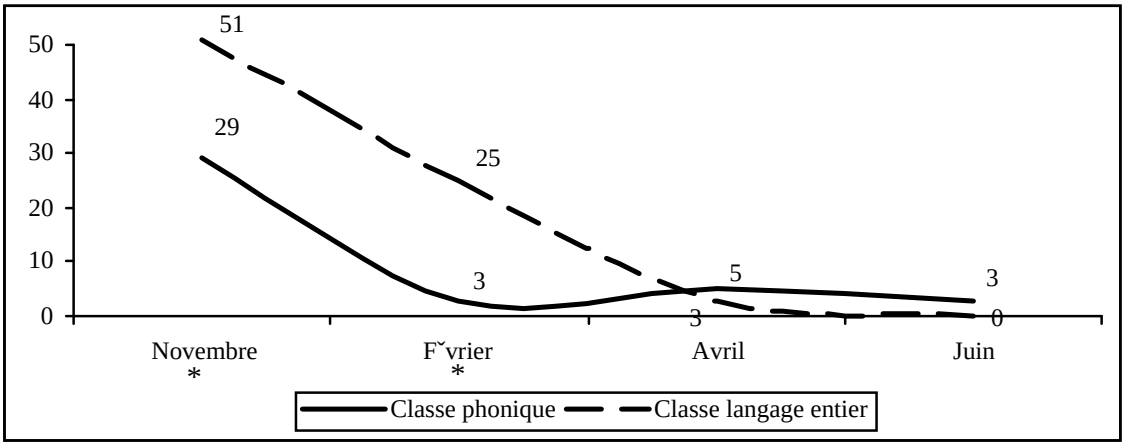
Dans la classe phonique, cette diminution ayant lieu essentiellement entre novembre et février (de 29% à 3%), on peut supposer qu'un travail intensif sur la combinatoire et l'explicitation des règles de correspondance phonographiques dès le début de l'année permet aux enfants de procéder rapidement à un encodage systématique. Mais il s'agirait d'un bénéfice provisoire puisqu'il ne conduit pas à une disparition des transcriptions incomplètes. En effet, le pallier observé entre janvier et juin (de 3% à 5% puis à nouveau 3%) amène à nuancer cette progression.

Dans la classe langage entier, la progression des enfants s'effectue de novembre à avril (de 51% à 25%, puis 3%). Malgré leur retard en début d'année, les enfants de cette classe rejoignent en avril le niveau observé dans la classe phonique en février et le dépassent finalement en juin (0% *vs* 3% dans la classe phonique[13]). Or, dans cette classe, le début de l'année est consacré à un travail sur le sens en dehors de toute explicitation du code. Dans ce contexte, la prise de conscience du lien systématique entre l'oral et

13 En juin, les erreurs des enfants de la classe phonique ne concernent alors que le mot «coyote» (ex: -> *coite, coillte,* ici le phonème /O/ n'est pas codé, peut-être à l'issue d'une difficulté rencontrée dans la transcription du phonème /j/ (celui-ci faisant partie des graphèmes les plus tardivement présentés en classe).

l’écrit serait alors imputable à la relation à l’écrit qui s’instaure à l’entrée du CP (et la réflexion métalinguistique de l’apprenant) et non à un enseignement systématique de la correspondance phonographique assorti d’un entraînement à la combinatoire tel qu’il est proposé aux enfants de la classe phonique.

Graphique 3: Répartition en pourcentage des transcriptions incomplètes



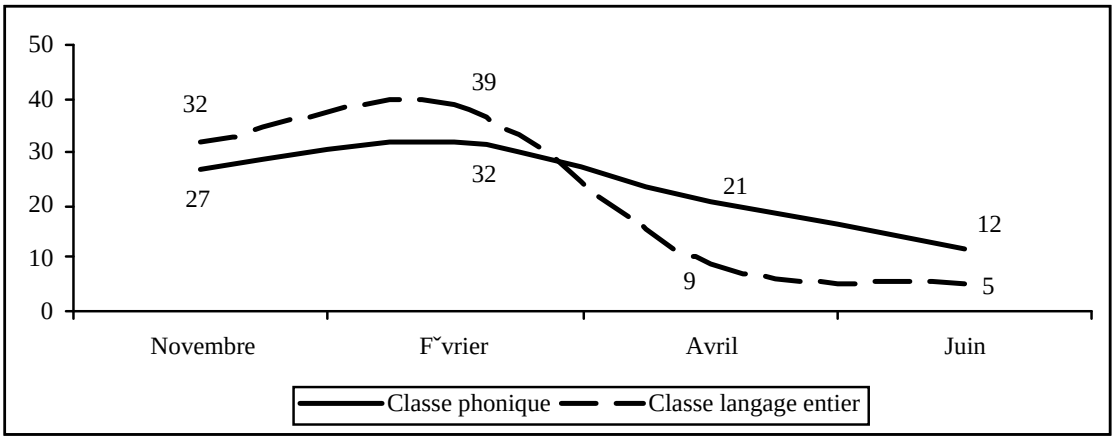
*: *t* de Student significatif à .01

2.4. Evolution des transcriptions erronées

Dans les deux classes, les transcriptions erronées augmentent légèrement entre novembre et février (*cf.* Graphique 4) au profit d’une baisse des transcriptions incomplètes. A partir de février, l’importance des transcriptions erronées diminue dans les deux classes. Cette diminution est constante dans la classe phonique (de 32% en février, à 21% en avril, puis 12% en juin), vraisemblablement grâce à l’apport régulier de connaissances phonographiques par l’enseignant. En revanche, dans la classe langage entier, la baisse des transcriptions erronées est rapide entre février et avril (de 39% à 9% en avril), puis modérée jusqu’en juin (5%).

En fin d’année, les différences interclasses peuvent surprendre. Au vu d’un enseignement systématique du code phonographique dans la classe phonique, on pourrait s’attendre en effet à ce que le choix des graphèmes se fasse plus sûrement. Or il apparaît que les transcriptions erronées sont finalement plus importantes dans la classe phonique que dans la classe langage entier (21% *vs* 9% en avril; 12% *vs* 5% en juin).

Graphique 4: Répartition en pourcentage des transcriptions erronées



Sur le plan qualitatif, on remarque que les erreurs d'encodage varient d'une classe à l'autre. Dans la classe phonique, les transcriptions erronées sont en partie induites par l'écriture unitaire d'un graphème composé. ex: cy**gn**e -> *si**n**e*[14]; écureu**il** -> *écureu**l***; **ch**èvre -> ***c**èvre*. Dans la mesure où les enfants de la classe langage entier ne sont que rarement amenés à n'utiliser qu'une lettre lorsqu'un graphème composé est attendu, ce type d'erreur peut être lié à la progression didactique observée dans la classe phonique. Nous y reviendrons plus loin.

2.5. Evolution des transcriptions conformes à la forme orale

En début d'année, l'augmentation observée des transcriptions conformes à la forme orale peut être consécutive aux progrès des enfants sur le plan des connaissances phonographiques (*cf.* Graphique 5). Leur diminution (au second trimestre dans la classe phonique et au troisième trimestre dans la classe langage entier) pourrait correspondre à l'augmentation des réponses exactes. En revanche, l'augmentation des transcriptions conformes à la forme orale observée dans la classe phonique entre avril et juin (de 24% à 33%) paraît plus difficile à expliquer.

Dans cette classe, la constance relative de ce type d'erreur, dès le début et tout au long de l'année, pourrait être en partie liée à un effet de primauté des règles phonographiques enseignées en classe. Pour certains enfants de la classe phonique, les premiers graphèmes enseignés semblent utilisés de façon dominante par la suite. Ainsi, 5 enfants sur 11 utilisent la lettre S pour le phonème /s/ à l'attaque du mot cygne aux quatre passations.

14 A titre d'exemple, 5 enfants sur 11 produisent cette transcription du mot «cygne» à une ou plusieurs passations.

ex: Chloé: sine, sine, signe, signe;
Déborah: sinie, signe, signe, signe

Au moment où un autre graphème est enseigné, les enfants semblent l'utiliser pendant une période, mais, pour certains, l'effet de primauté prévaut sur cet effet de récence:

ex: Audrey: sine, cigne*, ssige, signe.

* Le graphème C est enseigné entre la première et la seconde passation. Notons que, à cette occasion, les enfants ont copié plusieurs fois le mot cygne à titre d'exemple en classe (là encore, un effet de récence expliquerait que le graphème «gn» soit écrit correctement à la seconde passation, alors qu'il ne semble pas maîtrisé par l'enfant à la passation suivante).

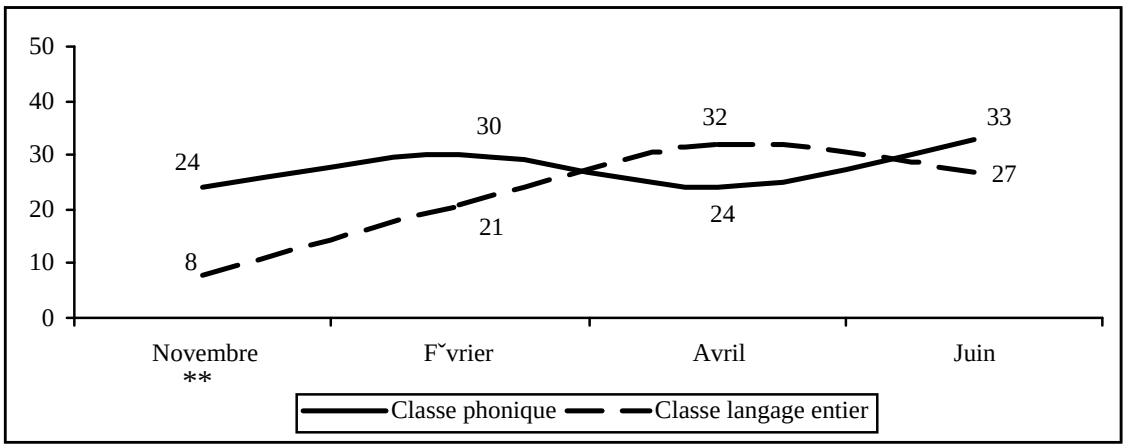
Dans la classe langage entier, aucun enfant n'utilise le même graphème d'une passation à l'autre lorsque plusieurs transcriptions d'un phonème sont possibles. En début d'année, en l'absence d'information phonographique apportée en classe, les CPG semblent progressivement découvertes par les enfants. On peut penser alors que les hypothèses qu'ils formulent sont facilement remises en question au fur et à mesure de leurs découvertes, ce qui rendrait leur écriture plus modulable. Ainsi, des règles originales seraient élaborées par les enfants dans une construction toujours reprise.

Exemples de transcriptions du mot cygne produits par quelques enfants aux quatre passations:

Célia: cyi; sinnye; cigne; cigne
Nils: sine; synille; cygne; cygne
Quentin: singe; signep*; cygne; cigne

* Au moment de la seconde passation Quentin aurait construit une correspondance originale du phonème /ñ/ qu'il semble attribuer également au phonème /j/: écureu**il** -> *écure**gnep***; coyote -> *co**gnep**te*. Cette graphie n'est plus utilisée à la troisième passation où l'enfant produit: *l'écureuil; coyote; cygne.*

Graphique 5: Répartition en pourcentage des transcriptions conformes à la forme orale



**: *t* de Student significatif à .05

2.6. Les représentations sous-jacentes aux difficultés en écriture dans la classe phonique

Comme en lecture, et suivant la structure du schéma 1, nous avons tenté de formaliser les difficultés rencontrées par les enfants de la classe phonique en écriture, en se centrant sur les plus fréquentes. Or, qu'il s'agisse des erreurs relatives à l'écriture des graphèmes composés (principale source des transcriptions erronées) ou des difficultés liées à la polyvalence phonique (principale source des transcriptions conformes à la forme orale), un lien étroit semble exister entre les erreurs observées et l'offre didactique dans la classe phonique.

Les erreurs dans l'écriture des graphèmes composés apparaissent ainsi pouvoir être induites par l'ordre de présentation des unités graphiques dans le manuel suivi par l'enseignant et à partir duquel les enfants conceptualisent la relation phonographique. Dans la mesure où, selon cette progression, les graphèmes d'une seule lettre sont majoritaires en début d'année, la perception de la diversité des unités graphiques et, par conséquent, la conscience de l'absence de relation terme à terme entre phonies et graphies seraient différées. Au moment où les graphèmes composés sont enseignés, la difficulté pour l'enfant viendrait notamment de la nécessité de se représenter des lettres qu'il a apprises isolément comme des composantes d'un ensemble indissociable (digrammes ou trigrammes) correspondant à un phonème spécifique.

En effet, les omissions de lettres dans l'écriture des graphèmes composés sont particulièrement importantes en début d'année, c'est-à-dire à un moment où les graphèmes simples sont privilégiés en classe (en novembre, 70% des transcriptions erronées sont consécutives à l'écriture unitaire d'un graphème composé). L'effort de reconceptualisation exigé alors de l'enfant par ce type de progression didactique pourrait expliquer que l'enseignement systématique des CPG n'apporte pas de bénéfices immédiats. En effet, des erreurs dans l'écriture des graphèmes composés surviennent également après que la CPG ait été enseignée (ex: p**oi**ss**on** (passation 1) -> *q**a**s**o**; p**ui**s**no**; p**a**s**oie**; pois**os*** – les leçons portant sur les graphèmes «oi» et «on» ayant déjà eu lieu au moment de la première passation).

Concernant les difficultés liées à la polyvalence phonique, il semble que l'ordre de présentation des CPG défini dans le manuel de lecture puisse également être mis en cause. Comme nous l'avons évoqué plus haut, la progression du manuel de lecture vise à simplifier l'accès au code phonographique, en le présentant dans sa forme la plus régulière possible. Lorsqu'il existe plusieurs transcriptions possibles pour un même phonème,

celles-ci sont présentées séparément (ex: leçon 3: /o/ -> O; leçon 30: /o/ -> AU et EAU). Il semble alors que cette progression donne à l'apprenant l'illusion d'un système d'écriture phonétique (un son = une lettre)[15] ou parfaitement alphabétique (où chaque phonème correspondrait à un seul et même graphème et vice-versa). Dans ces conditions, les enfants ne perçoivent pas d'emblée la complexité réelle de notre système d'écriture. Ainsi, une progression didactique qui vise à réduire les difficultés de notre système d'écriture en simplifiant la langue ne peut pas faciliter l'activité conceptualisatrice de l'apprenant, mais, au contraire, complexifier son apprentissage.

Conclusion

Nous avons formulé l'hypothèse que l'acquisition de la langue écrite varie en fonction du contexte didactique et linguistique rencontré par les enfants. Or, les différences observées entre les enfants des deux classes évoquent bien, à plusieurs reprises, une relation directe entre, d'une part, la conception qu'ont les enseignants de la langue écrite, de son apprentissage et des objectifs pédagogiques qui en résultent, et, d'autre part, les conceptualisations de la langue écrite élaborées, ainsi que les compétences effectivement développées par les enfants.

Pour l'enseignant de la classe langage entier, la langue est considérée d'emblée comme un objet complexe et l'apprentissage consiste à comprendre les fonctions sociales de la lecture-écriture à travers des situations fonctionnelles ayant du sens pour l'apprenant. Cette conception trouve un écho dans les réponses des enfants: on n'observe pas en effet de comportements particuliers en fonction des spécificités du matériau linguistique et les conceptualisations de la langue écrite paraissent intégrer effectivement sa complexité. De plus, on remarque que non seulement l'enseignement non systématique du code n'empêche pas son apprentissage, contrairement à un préjugé tenace, et que même si, en termes de performance, la progression des enfants est plus lente que celle de l'autre classe, elle est toutefois supérieure à la fin de l'année, ce qui peut être imputé à une cohérence plus forte des représentations élaborées en cours d'apprentissage avec la réalité linguistique.

En revanche, l'enseignant de la classe phonique détermine son enseignement à partir d'une langue simplifiée où apprendre à lire et à écrire

15 Cette attente d'un appariement terme à terme et régulier entre son et lettre pourrait être renforcée par un entraînement à la combinatoire passant par la lecture de syllabes écrites de structure CV, symétriques à la syllabe orale correspondante.

consiste à mémoriser les règles du code phonographique à travers de nombreux exercices courts et répétitifs. Ici aussi, les résultats observés confirment la relation entre l'enseignement et l'apprentissage: on note ainsi que certaines erreurs de décodage ne s'observent que lorsque le matériau linguistique ne correspond pas à la langue employée en classe (ex: les syllabes écrites autres que CV). Il semble donc que certaines difficultés sont attribuables à la construction de représentations-obstacle de la langue écrite.

Conformément au postulat socio-constructiviste, les différences de contexte didactique semblent donc bien induire des types d'apprentissage différents, liés à des représentations différentes de l'écrit (cohérentes ou obstacles). Cependant, à l'issue de cette analyse, certaines questions demeurent qui nécessitent des prolongements de la recherche. Dans la mesure où les observations recueillies concernent deux contextes didactiques contrastés, on se gardera de généraliser. Il est probable que les classes observées diffèrent en d'autres points que les pratiques pédagogiques relatives à la langue écrite. Les facteurs propres aux deux enseignants jouent sans doute un rôle important (aspects affectifs, attentes, etc.). Par ailleurs, les résultats obtenus avec deux pédagogies contrastées nous encouragent à étendre nos investigations à des approches intermédiaires, afin de mettre à l'épreuve les hypothèses présentées sur une échelle plus étendue.

Bibliographie

Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse: EUS.

Bru, M. (1991). *Ecrire pour apprendre à lire*. Toulouse: EUS.

Catach, N. (1995). *L'orthographe française. Traité théorique et pratique*. Paris: Nathan, 3e édition.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique; du savoir savant au savoir à enseigner*. Grenoble: La pensée sauvage.

Giasson, J. (1995). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Montréal: Gaëtan Morin.

Ferreiro, E. & Gomez-Palacio, M. (1988). *Lire-écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils?* Lyon: CRDP.

Fijalkow, E. & Fijalkow, J., (1994). Enseigner à lire-écrire au CP: état des lieux. *Revue française de pédagogie, 107,* 63-79.

Fijalkow, J. (2000). *Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture-écriture*. Issy-les-Moulineaux: ESF.

Ministère de l'Education Nationale (1995). *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*. Inspection générale de l'éducation nationale.

Thaurel-Richard, M. (1999). L'enseignement de la lecture au CP et au CE1. Ministère de l'Education Nationale. *Les dossiers Education et Formation, 106.*

Verret, M. (1975). *Le temps des études.* Paris: H. Champion.