

A.2.2 Questions relatives à l'enseignement du code alphabétique

Lorsque nous avons défini nos questions de recherche, l'école primaire française était régie par les programmes nationaux de 2008 qui avaient mis un terme aux polémiques des années 2005-2006 sur les méthodes d'enseignement de la lecture. Les documents publiés au bulletin officiel de l'Éducation nationale (BOEN, hors-série n° 3 du 19 juin 2008) stipulaient : « les programmes nationaux de l'école primaire définissent pour chaque domaine d'enseignement les connaissances et compétences à atteindre dans le cadre des cycles ; ils indiquent des repères annuels pour organiser la progressivité des apprentissages en français et en mathématiques. Ils laissent cependant libre le choix des méthodes et des démarches, témoignant ainsi de la confiance accordée aux maîtres pour une mise en œuvre adaptée aux élèves ».

S'adressant aux enseignants, le ministre Xavier Darcos avait insisté sur la nécessaire liberté de méthode : « Cette liberté pédagogique sert l'école et ses finalités : elle vous donne la possibilité d'adapter la progressivité des apprentissages aux besoins des élèves. Elle permet de concilier l'égal accès à l'instruction avec la prise en compte de la diversité des enfants et des contextes. Elle est la reconnaissance de la qualification, du savoir-faire et du professionnalisme que montrent chaque jour les enseignants et les directeurs d'école¹ » (p. 1).

Dans le préambule des programmes, une seule indication méthodologique dérogeait à ce principe de liberté pédagogique en préconisant un enseignement « structuré et explicite », sans toutefois préciser ce que ces deux adjectifs recouvraient concrètement. Dans ce contexte, le paragraphe très court consacré à l'enseignement de la lecture et de l'écriture au cours préparatoire ne donnait aucune indication sur la manière de conduire les élèves à maîtriser le code alphabétique. Il indiquait seulement que « les élèves s'entraînent à déchiffrer » et que « cet entraînement conduit progressivement l'élève à lire d'une manière plus aisée et plus rapide² » (p. 2).

Publiés quatre ans plus tard, en janvier 2012, soit dix-huit mois avant le début de notre enquête, les repères proposés aux enseignants pour guider leurs progressions d'enseignement³

¹ <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/lettre.htm>

² http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm

³ http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Progressions_pedagogiques/78/6/Progression-pedagogique_Cycle2_Francais_203786.pdf

indiquaient seulement qu'à la fin du cours préparatoire, dans le domaine de la maîtrise du code, les élèves devaient :

- connaître le nom des lettres et l'ordre alphabétique ;
- distinguer entre la lettre et le son qu'elle transcrit ; connaître les correspondances entre les lettres et les sons dans les graphies simples (ex. f ; o) et complexes (ex. ph ; au, eau) ;
- savoir qu'une syllabe est composée d'une ou plusieurs graphies, qu'un mot est composé d'une ou plusieurs syllabes ; être capables de repérer ces éléments (graphies, syllabes) dans un mot ;
- lire aisément les mots étudiés ;
- déchiffrer des mots réguliers inconnus ;
- lire aisément les mots les plus fréquemment rencontrés (dits mots-outils) ;
- lire à haute voix un texte court dont les mots ont été étudiés, en articulant correctement et en respectant la ponctuation ;
- choisir et écrire de manière autonome des mots simples en respectant les correspondances entre lettres et sons. » (MEN, 2012, p. 2).

En résumé, au moment de notre enquête, les maîtres de cours préparatoire étaient libres d'élaborer leur méthodologie d'enseignement de la lecture et de l'écriture à condition de viser les compétences listées ci-dessus.

Enseignants-chercheurs, nous étions nombreux à intervenir dans leur formation initiale et continue, c'est pourquoi nous connaissions bien leurs préoccupations et leurs doutes. Nous savions que les résultats des recherches scientifiques, s'ils constituaient de solides points de repère, ne suffisaient pas à répondre à leurs principales interrogations, en particulier celles portant sur la planification de l'étude des correspondances graphophonologiques : l'enseignement explicite de ces correspondances doit-il commencer dès les premiers jours du cours préparatoire ? Peut-il prendre appui sur la mémorisation de mots entiers, introduits avant que les enfants sachent les déchiffrer ? Et par conséquent, quelle place accorder aux opérations d'analyse et de synthèse ? Quelles sont les unités linguistiques à privilégier ? Dans quel ordre les étudier ? À quel rythme ? Doit-on consacrer la plus grande part du temps d'enseignement à l'apprentissage du déchiffrage au début de l'année ? Dans quelle mesure les activités d'encodage peuvent-elles faciliter celles de décodage ? Est-il préférable d'étudier les composants phonémiques pour aller vers leur transcription graphémique (encodage) ou, à

l'inverse, d'étudier les graphèmes et leur valeur sonore conventionnelle (décodage) ? Comment choisir ou élaborer les textes supports à l'enseignement du déchiffrage ? Est-il pertinent de confronter les élèves à des textes qu'ils ne sont pas encore en mesure de déchiffrer ? Etc.

Ces questions professionnelles sont devenues nos questions de recherche parce qu'elles faisaient directement écho aux débats scientifiques auxquels nous participions. En effet, si depuis le début des années 2000, un consensus international s'était dégagé autour de l'idée qu'un enseignement explicite, systématique et précoce du décodage facilitait l'apprentissage initial de la lecture-écriture⁴ (Sprenger-Charolles & Colé, 2006, à la suite du rapport du *National Reading Panel*, 2000), les modalités de cet enseignement restaient sujettes à controverses. En 2006 par exemple, à l'initiative de Franck Ramus, dix-huit psychologues cognitivistes francophones de premier plan⁵ avaient pris part au débat public sur les méthodologies d'enseignement et avaient relayé les conclusions du *National Reading Panel* (Ramus *et al.*, 2006-a). Quelques mois plus tard, les mêmes signataires, rejoints par dix autres chercheurs⁶, considéraient que si les données scientifiques étaient suffisamment solides pour recommander d'enseigner les relations graphèmes-phonèmes de manière systématique dès le début du cours préparatoire, rien ne permettait d'affirmer la supériorité des approches synthétiques sur les approches analytiques ou sur une combinaison des deux. C'est pourquoi ils concluaient qu'il n'y avait pas lieu « d'imposer une unique méthode d'enseignement de la lecture » (Ramus *et al.*, 2006-b). Ils s'opposaient en cela au ministre de l'Éducation nationale qui tentait alors de prescrire la « méthode syllabique », estimant qu'elle était la seule à prendre en charge l'enseignement explicite des correspondances graphophonémiques. Dans cette perspective et selon les principes qui sous-tendent cette méthode (Krick, Reichstadt & Terrail, 2007), les enseignants devaient renoncer à l'étude des phonèmes et de leurs correspondants graphémiques pour adopter une démarche basée sur la seule étude de la valeur

⁴ Ce consensus avait déjà influencé les programmes de l'école française arrêtés en 2002. Ceux-ci enjoignaient les professeurs d'aider les élèves à mémoriser les relations entre les graphèmes et les phonèmes, de leur permettre de structurer ces informations de manière rigoureuse, de les réviser fréquemment, et de viser de manière systématique « la mémorisation des principaux assemblages syllabiques entre voyelles et consonnes dans les différentes combinaisons possibles » (MEN, 2002, pp. 44-45). Ils précisaient que cet apprentissage reposait aussi sur « l'analyse de mots entiers en unités plus petites référées à des connaissances déjà acquises » (*idem*), par exemple en utilisant des analogies syllabiques (utiliser le « pa » de « papa » pour segmenter et décoder Paris par exemple). Autrement dit, les activités de synthèse et d'analyse étaient jugées complémentaires pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture et les maîtres étaient incités à les conduire de front.

⁵ Casalis, Colé, Content, Démonet, Demont, Ecalle, Gombert, Grainger, Kolinsky, Leybaert, Magnan, Morais, Ramus, Rieben, Sprenger-Charolles, Valdois, Zesiger et Ziegler.

⁶ Bastien-Toniazzo, Cèbe, Chanquoy, Content, Crahay, Fayol, Fijalkow, Gaonac'h, Goigoux et Weil-Barais.

sonore des lettres. Ils devaient aussi proscrire les tâches de mémorisation de mots entiers et les activités d'analyse ou de recherche d'analogies lorsqu'elles précédaient l'apprentissage du déchiffrement des graphèmes utilisés. De plus, les maîtres ne devaient proposer à leurs élèves que des écrits dont tous les graphèmes avaient été préalablement étudiés.

Aucune donnée scientifique ne permettait cependant de fonder de telles prescriptions. Aucune étude n'avait, par exemple, comparé l'efficacité respective des approches didactiques qualifiées de graphémiques (basées sur l'étude de la valeur sonore des lettres) ou de phonémiques (basées sur l'étude de la transcription des sons), c'est-à-dire de celles qui privilégient le décodage (des lettres aux sons) à celles qui privilégient l'encodage (des sons aux lettres). Les travaux anglo-saxons précités, qui confortaient les conclusions de Goigoux (1993, 2000) et de Braibant et Gérard (1996) en langue française, indiquaient seulement la supériorité des démarches dans lesquelles les correspondances graphophonémiques étaient systématiquement enseignées (quelle qu'en soit la modalité) sur celles dans lesquelles ces correspondances ne l'étaient pas ou l'étaient peu. Le rapport du *National Reading Panel* concluait d'ailleurs explicitement que deux approches étaient possibles : « l'approche synthétique qui consiste à apprendre aux élèves à associer une lettre isolée (ou une combinaison de lettres) au son correspondant, puis associer les sons pour former des mots » et « l'approche analytique dans laquelle les élèves apprennent d'abord des syllabes complètes, puis les correspondances lettres-sons dans ces syllabes » (NRP, 2000, p. 93, traduit par nous).

En résumé, la question de la planification de l'étude du code alphabétique était fort mal documentée, notamment en langue française, et elle l'est restée depuis (Nonnon & Goigoux, 2007 ; Feyfant & Gausse, 2007 ; Écalle & Magnan, 2010). Une seule recherche, réalisée en 2010-2011 dans des zones d'Éducation prioritaire de la région lyonnaise, a tenté d'y apporter une réponse rigoureuse. L'équipe d'Édouard Gentaz a comparé les progrès de deux groupes d'élèves : un groupe expérimental auquel on avait proposé une démarche graphémique, basée sur une planification de l'étude des correspondances graphèmes-phonèmes établie par Liliane Sprenger-Charolles (2011) selon des critères linguistiques, et un groupe témoin qui bénéficiait des pratiques habituelles à dominante phonémique n'excluant pas la mémorisation orthographique de mots entiers. Aucune différence d'efficacité n'a été relevée entre ces deux groupes et rien n'a permis de conclure à la supériorité d'une approche sur l'autre (Dehaene, 2011 ; Gentaz *et al.*, 2013).

C'est pourquoi, à notre tour et à notre manière, nous avons choisi d'examiner les différentes modalités de planification de l'étude du code observables dans les classes de CP françaises pour tenter de savoir si certaines étaient préférables à d'autres. Nous voulions savoir si l'étude explicite et précoce des correspondances graphophonémiques était aussi efficace que nous le conjecturons. Nous voulions savoir si nous retrouverions en France les résultats établis en langue anglaise et quelles seraient les pratiques pédagogiques qui correspondraient à ces critères (explicite et précoce) opérationnalisés de manière très variable dans les différents pays, selon les histoires et les cultures pédagogiques des enseignants. Nous pensions en effet, nous aussi, qu'il était préférable que les élèves puissent faire fonctionner tôt le principe alphabétique découvert à l'école maternelle, mais nous avançons que cela pouvait être réalisé en référence à des démarches d'enseignement diverses, notamment celles qui accordaient une place importante et précoce aux activités d'encodage. Nous n'ignorons pas l'influence que la pensée de Célestin Freinet et que les innovations orchestrées par l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) avaient pu avoir sur ce point. Nous pensions également que cet enseignement devait porter sur un nombre significatif de correspondances choisies parmi les plus fréquentes en langue française afin de permettre aux élèves de réussir sans tarder à déchiffrer les écrits que les maîtres leur proposaient. Le choix d'un *tempo* rapide de planification de l'étude des correspondances graphophonémiques nous semblait bénéfique, car il pouvait accroître la clarté cognitive pour les élèves (Downing & Fijalkow, 1984) et leur capacité d'auto-apprentissage, tout en évitant découragements et tâtonnements hasardeux (Goigoux, 1993).

Cette position, défendue collectivement depuis une vingtaine d'années (Gombert, Colé, Valdois, Goigoux, Mousty & Fayol, 2000) et confortée par les conclusions de la conférence de consensus de 2003 (PIREF, 2003), n'avait cependant pas été soumise à l'épreuve des faits dans un pays francophone. C'est pourquoi nous avons entrepris de tester sa validité, en relevant par exemple le nombre et la nature des correspondances graphophonémiques explicitement étudiées dans la première période de l'année scolaire, et en calculant la part déchiffrable des écrits supports à l'étude du code⁷ (*cf.* document A.3.4.1.4). Nous voulions savoir dans quelles conditions contextuelles cette position s'avérait fondée et si tous les élèves en bénéficiaient quel que soit leur niveau initial. Nous voulions aussi savoir si le *tempo* de la

⁷ Notre hypothèse était que les enseignants qui conduisaient l'étude du code sur des écrits (phrases, textes) en grande partie déchiffrables seraient plus efficaces que ceux qui le faisaient sur des écrits peu déchiffrables.

programmation avait une influence directe sur la qualité des apprentissages ou s'il agissait en interaction avec d'autres variables didactiques, par exemple l'écriture, l'acculturation à l'écrit, etc. (Bucheton & Soulé, 2009 ; McGill-Franzen, 2010).

Comme nous l'avons écrit plus haut (*cf.* Rapport de recherche Lire et Écrire, § A.1), si aucune étude comparative des « méthodes » de lecture n'a permis d'établir la supériorité de l'une par rapport aux autres, ce n'est pas parce que toutes les pratiques se valent, mais parce que la variable « méthode », trop grossière et difficile à définir, n'est pas une variable pertinente pour identifier les fondements de leurs effets différenciateurs (Fayol & Goigoux, 1999). C'est aussi parce qu'il y a un monde entre le travail prescrit et le travail réel (Tardiff & Lessard, 2000 ; Lantheaume, 2007). Il est toutefois indéniable que les principes méthodologiques qui sous-tendent les différentes approches se traduisent concrètement par des propositions didactiques contrastées dans les manuels scolaires. Nous nous sommes donc interrogés sur l'influence que pouvait avoir l'utilisation – ou la non-utilisation pour les maîtres qui choisissent de s'en passer – de ces différents manuels sur les pratiques des enseignants et, par conséquent, sur leur efficacité. Il nous fallait pour cela examiner les pratiques effectives de maîtres utilisant un même manuel (étaient-elles analogues ou pas ?) et décrire les planifications de l'étude du code associées à l'usage de ces manuels, manuels que nous avons classés en trois grands ensembles selon que leurs auteurs en proposaient une approche intégrative, phonique ou syllabique (*cf.* Rapport de recherche Lire et Écrire, § A.3.4.1.4).

En résumé, nos principales questions étaient les suivantes :

- 1 le nombre et la nature des correspondances graphophonémiques explicitement enseignées au début de l'année ont-ils un effet sur les performances finales des élèves en code ?
- 2 les élèves progressent-ils davantage lorsque l'entrée privilégiée est graphémique ou phonémique ?
- 3 les élèves progressent-ils davantage lorsque les tâches d'encodage occupent une place importante ? Si oui, est-ce plutôt par l'encodage d'unités préalablement étudiées et choisies par l'enseignant ou par le tâtonnement requis par les écritures choisies par les élèves (écritures dites « approchées » ou « tâtonnées ») ?
- 4 l'accroissement de la part déchiffrable des textes utilisés comme supports à l'étude du code influence-t-il positivement les performances finales des élèves en code ?
- 5 le choix d'un type de manuel influence-t-il la planification de l'étude du code et, partant, l'efficacité de l'enseignement ?