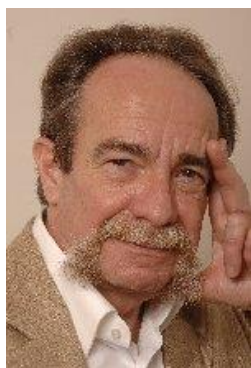


Démocratiser l'enseignement de la lecture-écriture : quel diagnostic pédagogique, quelles pratiques alternatives ?



André Ouzoulias

Professeur agrégé honoraire, université de Cergy-Pontoise, psychopédagogue, membre du Conseil scientifique de la FNAME, directeur de la collection *Comment faire ?* (CRDP de l'académie de Versailles, Retz), cofondateur du Groupe Reconstruire la formation des enseignants (GRFDE), <http://grfde.eklablog.com>

L'école primaire échoue à amener 15 à 20 % des élèves au niveau de compétences, de connaissances et de culture visé par notre pays à l'entrée en 6e. On en connaît les graves conséquences humaines, psychologiques, sociales, économiques, politiques, institutionnelles... À lui seul, le constat de ces échecs massifs, qui touche électivement les élèves des milieux populaires, légitime pleinement l'idée de « refonder » notre école. Une telle ambition n'a rien d'utopique : un certain nombre d'expériences dans des écoles situées en quartiers populaires montrent qu'il n'y a aucune fatalité dans l'échec actuel de l'école de la République. (1)

Mais, avant toute ébauche d'une « refondation pédagogique » et, notamment, d'une refonte des programmes, il conviendrait de répondre à la question suivante : y a-t-il, dans les progressions les plus répandues et les choix didactiques structurant l'école primaire depuis plusieurs années, en lecture-écriture, en mathématiques, dans les disciplines scientifiques, etc. des options qui sont susceptibles d'engendrer l'échec de ces 15 à 20 % d'élèves (et d'entraver la réussite de bien d'autres) ? Répondre à ces questions, c'est aussi se demander si l'école française, ainsi qu'elle le devrait, a effectivement adopté comme modèle d'élève, « celui qui n'a que l'école pour apprendre ». (2)

Concernant les mathématiques, Rémi Brissiaud, dans plusieurs textes récents (3), a mis en évidence une contribution déterminante des choix pédagogiques opérés à partir de 1986 au véritable effondrement des performances des élèves français jusqu'en 2007, avéré dans les évaluations nationales de la DEPP (4).

Pour ma part, concernant la lecture-écriture, je vois quatre domaines dans lesquels il faut travailler à une réorientation pédagogique, qui conditionne la démocratisation de l'école. Ils font ici l'objet d'analyses et propositions dans quatre parties successives :

- 1 - L'enseignement de la langue orale française en maternelle.
- 2 - La compréhension de la grapho-phonologie à la charnière GS-CP
- 3 - Faire écrire les enfants : une urgence pédagogique et sociale
- 4 - L'acquisition de l'orthographe, un enjeu crucial

Un deuxième domaine : la compréhension de la grapho-phonologie à la charnière GS-CP

En fin de maternelle, outre une aisance dans l'expression orale et une familiarisation avec les fonctions de l'écrit, cela fait consensus, il faut viser une compréhension de l'idée de graphophonologie par tous les enfants.

Pour aller dans ce sens, à partir des programmes de 2002, on a incité les enseignants de maternelle à faire isoler avec leurs élèves, avant la fin de la GS, les principaux phonèmes (voyelles et consonnes), et même, avec les programmes de 2008, à « découvrir le principe alphabétique » en établissant « les premières correspondances entre lettres et sons ». La première des choses à dire, c'est que, à l'expérience, dans les deux cas, la barre a été mise trop haut et qu'il faut rompre avec ces progressions.

En effet, les résultats des études de la DEPP de 2011 à l'entrée au CP (début septembre) (1) montrent que les tâches métaphonologiques proposées ne sont réussies, suivant les items, que par 50 % à 78 % des enfants. Cela signifie du même coup, qu'après de très nombreuses séances de « Chasse aux sons », « Pigeon vole », « J'entends, j'entends pas »... enchaînés tout au long de la GS (et parfois amorcés dès la MS), entre 22 % et 50 % des élèves sont en échec dans ces tâches. Par ailleurs, compte tenu du temps consacré en GS à la métaphonologie et qui est partout conséquent (souvent une séance chaque jour), la moyenne des résultats n'évolue pas de manière très importante entre 1997 et 2011. Elle passe de 55 % à 63 % (2) alors qu'en 1997, ce type de tâche n'était ni explicitement recommandé, ni spécialement répandu. Il est raisonnable de penser qu'on a atteint un plafond dans le développement de la conscience phonologique des phonèmes en fin de GS avec de tels exercices. Les multiplier ou tenter de les améliorer pour aller plus loin ? C'est très vraisemblablement une cause perdue d'avance !

Les échecs d'un quart à une moitié d'enfants en GS à ces tâches d'analyse phonologique doivent nous alerter. En effet, la progression à laquelle, toutes ces dernières années, les maîtres de GS et de CP ont essayé de se conformer, à la demande conjointe de nombreux psychologues cognitivistes et de l'institution, peut se décrire assez simplement :

- Dans une première phase, en GS, les enfants isolent les principaux « petits sons » (les phonèmes) par affinement progressif de la discrimination auditive.
- Dans une seconde phase, en fin de GS et au CP, ils associent ces « petits sons » (les phonèmes) aux « lettres ou groupes de lettre » (les graphèmes) correspondants.

De la sorte, ayant découvert le principe alphabétique, en mettant en œuvre ces correspondances, les enfants sont censés pouvoir entrer dans le décodage et lire et écrire de mieux en mieux.

Mais qu'en est-il des enfants qui « n'entendent pas les phonèmes » au début du CP (cf. les taux de réussite évoqués plus haut) ? Pour eux, la seconde phase s'annonce particulièrement problématique puisque, dans son principe même, elle exige de savoir les isoler. Ces élèves sont-ils condamnés à l'échec ?

Une profonde illusion

Derrière ces échecs, il y a une profonde illusion, celle sur laquelle repose cette progression en deux phases. Cette illusion, propre aux sujets qui savent lire, est que les phonèmes sont tous

des « petits sons » du langage et qu'ils peuvent faire l'objet d'une approche purement sensorielle, par affinement progressif de la perception auditive, dans un continuum qui va de la syllabe au phonème. Bien sûr, il est possible d'amener les enfants à prendre conscience de la segmentation syllabique à l'oral (quasiment 100 % de réussite) ; les tâches de sensibilité implicite à la rime (exemple : dans la liste « terre, père, bille, mer, verre, fer, ... » il y a un intrus...) sont également assez bien réussies en GS. Mais, de ces unités (syllabes et rimes) aux phonèmes et notamment aux consonnes, il n'y a pas de continuité ! La raison en est que les consonnes ne sont pas des « petits sons ». On peut toujours reproduire oralement [u] de [pu] (= pou). Si on fait durer cette voyelle, on obtient un [u] prolongé : [uuu]. Mais il est strictement impossible de prononcer isolément le [p] de [pu]. Impossible, plus encore, de faire durer cette consonne : [ppp] ! Quand l'adulte essaie de prononcer ce [p] isolément, il lui ajoute une voyelle minimale : [pœ]. Mais cela ne correspond en rien à ce qui a été prononcé. On a dit [pu], soit une seule syllabe, et non [pœ-u], ce qui en ferait deux. L'enfant qui ne peut pas dire s'il a entendu [pœ] dans [pu] a peut-être pris la consigne au pied de la lettre : il est clair que l'on n'entend pas [pœ] dans [pu] !

C'est que les consonnes ne sonnent pas seules mais en coarticulation avec des voyelles. Sans les voyelles, les consonnes sont inaudibles et imprononçables isolément (3). Les consonnes, comme leur nom l'indique (con/sonne), ne sonnent pas seules, elles « sonnent avec ». Quand, de surcroît, pour « simplifier la tâche des enfants », l'enseignant utilise le même terme « petit son » pour désigner des syllabes, des mots monosyllabiques (comme [pu]), des rimes de syllabes, des voyelles et des consonnes, la confusion est à son comble !

Enfin, quelle clarté cognitive y a-t-il pour les enfants invités à effectuer des exercices de discrimination sensorielle sur des stimuli purement auditifs ? Des entretiens ont été conduits avec des élèves de GS entre mars et juin pour savoir quelles finalités ils attribuent aux exercices de métaphonologie (4). Même quand ils réussissent bien ces tâches, ils évoquent rarement de façon spontanée une aide à la lecture, pratiquement jamais — très étonnamment — une aide à l'écriture (5) ! Et quand ils répondent que ces exercices ludiques portant sur les sons du langage les aident à apprendre à lire, le plus souvent ils peinent à justifier ce point de vue...

Si l'on veut démocratiser notre école, il faut rompre clairement avec cette progression « classique ». Les données scientifiques disponibles nous y encouragent. C'est ainsi que, sans connaissances graphophonologiques, les humains échouent dans les tâches métaphonologiques dès lors qu'elles mettent en jeu les consonnes (6). Et l'on sait aujourd'hui que la difficulté à extraire la structure phonémique des mots s'observe massivement chez des sujets qui, bien qu'ayant une bonne acuité auditive, manquent de connaissances sur l'écrit. (7) A-M Castle et M. Coltheart, après avoir passé en revue plusieurs dizaines d'études sur la conscience phonologique des phonèmes et son rôle dans l'apprentissage de la lecture, concluent : « Dans les tâches d'analyse phonémique, à même âge chronologique, ce sont presque toujours les enfants les plus avancés dans la connaissance de l'écrit qui réussissent le mieux » (8) . Il y a même plusieurs études récentes qui concluent que c'est la connaissance des lettres qui prédit le mieux la réussite en fin de CP (9). Évidemment, il ne s'agit pas de la connaissance de la comptine alphabétique... mais de connaissances plus opératoires, souvent acquises en situation d'écriture.

Il faut donc abandonner cette progression « classique » où l'on analyse d'abord « les formes sonores du langage » sans lien avec l'écrit. Elle est peu efficace, elle ne fait pas sens pour les jeunes enfants et c'est une source d'échecs importants ensuite. Mais que faire d'autre ?

Quelles voies alternatives ?

Il y a plusieurs voies alternatives possibles pour assurer une première compréhension de la graphophonologie avant l'entrée au CP sans obliger l'enfant à passer d'abord par une phase de discrimination perceptive portant sur des stimuli purement auditifs. De nombreux pédagogues recommandent un travail en parallèle sur l'oral et sur l'écrit, notamment à travers des situations de production. C'est alors très clair pour les enfants qu'ils sont en train d'apprendre à lire et à écrire. En outre, en se dotant de connaissances sur l'écrit, ils se trouvent en meilleure situation pour découvrir les phonèmes. Pour analyser cet événement temporel fugace qu'est la syllabe orale, l'enfant peut en effet raisonner sur une représentation spatiale permanente. La syllabe écrite lui rend tangible la syllabe orale : cette émission de voix unique se présente d'emblée, dans son reflet écrit, comme un être composé. La syllabe écrite peut alors, pour ainsi dire « révéler » les phonèmes au sein de la syllabe orale. Le développement se fait de manière interactive : chaque découverte sur un plan renvoie vers l'autre. Les phonèmes et les graphèmes ainsi découverts permettent d'établir un « couplage » oral-écrit qui va favoriser les progrès suivants sur les deux plans. Ce processus est donc très différent de celui décrit par les progressions classiques (elles n'envisagent pas le recours à l'écrit dès le départ pour analyser l'oral et extraire les phonèmes).

Toutefois, ces mêmes pédagogues « alternatifs » visent souvent la compréhension immédiate du principe alphabétique (les phonèmes sont représentés par les graphèmes) (10). Ils sous-estiment la difficulté de la prise de conscience et de l'abstraction des phonèmes et notamment des phonèmes consonantiques.

Mieux vaut une progression commençant par un travail sur une unité plus accessible que le phonème : la syllabe orale. Saillante en français, celle-ci est accessible à près de 100 % des enfants. De plus, sans trop de difficulté, on peut amener les élèves à lier segmentation syllabique de l'oral et de l'écrit : en s'aidant de la connaissance du nom des lettres et notamment des lettres-voyelles, ils deviennent capables de segmenter les syllabes écrites de mots comme pa-pa, vé-lo, cho-co-lat, la-pin... et de découvrir des régularités comme Rachida, radis, caramel, caméra (combien de syllabes dans chaque mot, où sont-elles écrites ?). On crée ainsi un palier intermédiaire où l'enfant comprend d'abord l'idée de graphophonologie au niveau de la syllabe. Dans une recherche conduite avec l'aide d'un groupe de maîtres E adhérents de la FNAME et en collaboration avec Jean-Paul Fischer, professeur de psychologie cognitive à l'Université de Lorraine, nous avons pu montrer que 95 % des enfants ayant compris l'idée de graphophonologie au niveau syllabique (pas encore au niveau phonémique) à l'entrée au CP se retrouvent bon ou très bons lecteurs à la fin du CP. De plus, lorsqu'on s'intéresse aux élèves non lecteurs ou très faibles lecteurs en fin de CP, 90% n'avaient pas compris cette idée à l'entrée au CP (ils échouaient à la tâche de segmentation des syllabes écrites) (11). Il ne faut donc pas sous-estimer l'intérêt d'établir un tel palier intermédiaire pour tous les élèves de maternelle dans la perspective d'une démocratisation de l'enseignement de la graphophonologie.

Ayant ainsi compris l'idée de graphophonologie, ils pourront découvrir les phonèmes et les graphèmes au CP. Et il n'y a aucune perte de temps, pour personne ! Une progression en ce sens a été expérimentée avec succès. (12)

Mais plus fondamentalement, il n'y a pas de meilleur moyen de favoriser la réussite de tous les élèves que de les faire écrire fréquemment en GS et au CP, puis tout au long de l'école primaire. Pour les enfants sans grande expérience de l'écrit, c'est ainsi qu'ils peuvent le mieux s'approprier la langue écrite, activement et de manière accélérée : écrire dissipe le brouillard et éclaire le paysage. C'est le troisième domaine dans lequel l'école française doit fortement progresser. Et cela pose bien sûr la question du comment...

Notes :

1 - J'adresse mes plus vifs remerciements à Rémi Brissiaud, Danièle Manesse et Caroline Le Gavrian pour avoir accepté de relire une première version de ce texte et m'avoir suggéré plusieurs améliorations.

2 - L'expression est de Bonnéry, S., 2007, Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques, La Dispute.

3 - Brissiaud R., 2007, Premiers pas vers les maths : Les chemins de la réussite à l'école maternelle, Retz ; 2013, Apprendre à calculer à l'école : les pièges à éviter en contexte francophone, Retz ; 2013, « Maternelle : De faux bons résultats », site du Café Pédagogique : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/09/18092013Article635150858806829907.aspx>

4 - Recherche en cours.

5 - Étonnamment, bien que l'écriture par encodage nécessite impérativement l'analyse des mots en phonèmes, cette suggestion est massivement rejetée.

6 - C'est aussi le cas des lettrés chinois qui n'ont pas été instruits d'un alphabet (tel le pinyin). Voir les travaux cités par Morais J., L'art de lire, Odile Jacob, 1994.

7 - Morais J., 1994, op. cit. cite par exemple les études sur les performances métaphonologiques très contrastées des poètes portugais, suivant qu'ils sont ou non alphabétisés.

8 - Castles A. & Coltheart M., 2004, « Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read ? », Cognition, n° 91. Voir aussi : Castles A, Wilson K, Coltheart M, 2011, « Early orthographic influences on phonemic awareness tasks : Evidence from a preschool training study », Journal of Experimental Child Psychology, n° 108 et Nadya D., Abigail C., 2013, « A review of spelling acquisition : Spelling development as a source of evidence for the psychological reality of the phoneme », Lingua, 133.

9 - Scarborough H., 1998, « Early identification of children at risk for reading disabilities : Phonological awareness and some other promising predictors », in Shapiro B., Accardo P. & Capute A. (éds), Specific reading disability : A view of the spectrum, York Press, pp. 75-119.

10 - Par exemple Brigaudiot M., (INRP), dir., 2000, Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle, Prog, Hachette.

11 - Ouzoulias A. & Fischer JP, 2012, « L'accès à la lecture autonome à la fin du CP ... », in Inégalités scolaires et résilience, sous la dir. de Thomazeau A. & Juhel N., coédition FNAME-Retz.

12 - Voir : Le Train des mots, op. cit. (note 9).
