

La psychologie dans le débat pédagogique actuel. Une analyse de André Ouzoulias.

La lecture et son apprentissage (II)

Les écueils des méthodes « phoniques »

La tentation est grande de sortir de ce cercle en adoptant une méthode « phonique » pure, c'est-à-dire une méthode caractérisée par l'enseignement explicite et direct des conversions graphèmes-phonèmes (CGP), dès le début du CP. C'est le choix de l'Observatoire national de la lecture (voir l'introduction de la première partie). Quel est le scénario développemental envisagé ?

1) L'enfant apprend dès le départ les CGP, sur un matériel simplifié (au début, pas de graphème complexe).

2) Du même mouvement, il apprend à isoler les phonèmes correspondants.

3) Il comprend le principe alphabétique : en général, l'écriture d'un mot note chacun de ses phonèmes. Il peut ainsi faire progressivement les généralisations qui lui permettent d'isoler de plus en plus de phonèmes et d'assimiler de nouvelles CGP. Il parvient peu à peu à lire la plupart des mots réguliers.

4) En automatisant les CGP, il se rend plus habile dans le décodage et la voie phonologique, procède de moins en moins séquentiellement, utilise des unités de lecture d'empans de plus en plus grands (syllabogrammes, analogies). Cet apprentissage, en grande partie implicite, est lié à un exercice régulier de la lecture.

Les méthodes phoniques sont-elles démocratiques ?

Dans une étude sur 134 enfants du CP observés au deuxième trimestre à partir d'un test emprunté à Emilia Ferreiro, S.E. Ben Fadhel indique que plus de 20 % d'entre eux « n'ont pas encore compris le principe de correspondance sonore et restent à un niveau d'écriture présyllabique » et que seuls 50 % des enfants ont atteint le niveau alphabétique (*Revue française de pédagogie*, n° 124). De telles pratiques obligent à se poser sérieusement la question : au début du CP, un enseignement fondé sur les unités les plus difficiles à isoler (les phonèmes) peut-il bénéficier à tous les enfants de manière similaire ?

5) Il bénéficie alors de plus en plus de l'effet d'économie mnésique et étend ainsi son dictionnaire mental.

Il faut le dire clairement, c'est effectivement un chemin possible vers la lecture. Comme les méthodes phoniques sont les plus répandues, c'est même le chemin qu'empruntent la plupart des enfants qui apprennent à lire.

Mais il faut le dire tout aussi clairement : pour beaucoup, ce processus peut être très long et certains se perdent en chemin. Une difficulté assez fréquente est celle des élèves qui savent à peu près déchiffrer des mots réguliers et d'orthographe assez simple comme VÉLO ou CAFÉ, mais qui restent longtemps prisonniers de ce mode de reconnaissance et n'accèdent pas rapidement à la voie orthographique. Même pour des mots fréquents, ils déchiffrent systématiquement, comme s'ils étaient victimes de « cécité orthographique » (l'expression particulièrement pertinente est d'E. Charmeux). Cette difficulté peut s'expliquer ainsi : les CGP ne suffisent pas à la lecture habile. Pour progresser, l'enfant doit se donner des unités de lecture

de plus grand empan débouchant sur une économie mnésique qui favorise la mémorisation du lexique écrit et l'accès à la voie orthographique.

On pourrait en conclure qu'il suffirait d'inciter ces élèves à imiter ceux qui progressent au-delà des CGP. Toutefois, les obstacles qui apparaissent dès l'apprentissage et la mise en œuvre initiale des CGP rendent problématique le passage de celles-ci aux unités de lecture supérieures et constituent des facteurs qui peuvent provoquer ou aggraver cette difficulté :

- Sans une bonne conscience phonémique et de premières connaissances orthographiques, la mémorisation des CGP est difficile. Or au CP, il y a un nombre sensible d'enfants pour lesquels des phonèmes parmi les plus fréquents ne sont pas faciles à abstraire, même en cours d'année (voir encadré).

- Ce traitement séquentiel est peu adapté à l'orthographe du français. Les mêmes séquences de lettres renvoyant fréquemment à des graphèmes différents, la segmentation en graphèmes n'est pas donnée d'avance (après le BA de /baleine/, faut-il phonétiser les séquences LE, LEI ou LEIN ? ; etc.).

- L'écriture par épellation phonétique ralentit l'accès à la voie orthographique. En effet, quand l'enfant écrit phonétiquement (par exemple : « une suture »), il se familiarise avec ses erreurs et cela gêne la mémorisation de l'orthographe conventionnelle.



Une autre voie : la méthode naturelle de lecture-écriture

Écrire pour apprendre à lire

Dans la MNLE, en écrivant des textes, l'enfant prend la place de l'émetteur et, de ce fait, il doit résoudre toutes sortes de problèmes qui l'amènent à s'approprier la langue écrite. Mais il écrit d'emblée de manière correcte sur le plan de l'orthographe lexicale. Pour

cela, il utilise une « technique d'automatisme » mise au point par des praticiens de l'ICEM : des textes référents constituent un dictionnaire vivant. Ces textes sont ceux qui ont marqué la classe. Ils sont affichés et/ou recueillis dans un « cahier de vie ». Les enfants sont entraînés à les réciter par cœur de manière absolument exacte en suivant le texte du doigt, ligne après ligne.

Dans ce but, chaque texte a été segmenté de sorte qu'une ligne correspond à une clause (voir *Le Nouvel Éducateur* n°s 51 et 105 et la vidéo cassette *Apprendre à lire naturellement*, Diffusion CDDP des Yvelines).

Un travail à fort « rendement cognitif »

Du point de vue de l'apprentissage de la langue, la résolution des divers problèmes auxquels l'enfant est confronté pour écrire son texte est un terrain d'expériences incomparable. Mais ces situations d'écriture sont aussi la source des premières connaissances sur le système orthographique :

– L'enfant est amené à recopier des mots et à détailler les lettres qui le composent. Il épelle ces mots en les écrivant et en les imprimant, ce qui le conduit à en avoir une vue moins globale, plus analytique. Ce faisant, il peut mémoriser certains mots, notamment les « petits mots », ou des parties de mots, notamment dans ceux qu'il copie fréquemment, bien qu'il ne sache pas encore décoder.

– Par là-même, il révise l'alphabet dans ses différentes versions (capitales, minuscules, cursive), connaissance indispensable au développement des connais-

sances orthographiques et du décodage.

– Enfin, et presque surtout, c'est l'occasion de remarques sur des analogies ; ainsi l'enfant qui copie « dimanche » lettre à lettre en épelant mentalement ce mot, au moment où il copie les lettres « M, A, N », peut se rappeler que cette séquence est aussi celle de la fin de /maman/ qu'il sait déjà écrire de mémoire. Ce qui commence là avec le « c'est comme », est fondamental.

L'enfant commence à porter un regard nouveau sur l'écrit : *la langue écrite n'est plus seulement porteuse de sens, mais devient objet d'analyse.*

L'apprentissage naturel du décodage

La connaissance de ces analogies va produire un premier effet d'économie mnésique. En effet, tant que l'enfant ne voit pas de similitude entre un nouveau mot et ceux qu'il connaît déjà plus ou moins bien, mémoriser ce nouveau mot revient à retenir une quantité d'informations égale au nombre de lettres qui le composent. Or, avec les analogies, certaines parties de mots sont connues comme des tous. Par exemple, quand l'enfant n'avait pas repéré « mer » dans « merci », pour retenir « merci », il devait retenir 5 lettres. S'il connaît bien « mer », il ne peut pas ne pas le retrouver dans « merci ». Ce faisant, « merci » ne comporte plus que 3 unités à mémoriser : « mer », « c » et « i » et l'enfant peut l'intégrer plus rapidement et plus aisément à son dictionnaire mental. Ces nouveaux mots peuvent devenir à leur tour des « patrons » pour de nouvelles comparaisons, déclenchant un effet de boule de neige (merci → cinéma, ciseaux).

Une méthode-paradoxe

L'originalité de la « méthode naturelle » réside notamment dans la primauté donnée à l'écriture, comme source et moteur de l'apprentissage (on devrait presque l'appeler « méthode d'écriture-lecture »). Écrire pour apprendre à lire ! Une telle position paraît aux antipodes du bon sens. Comment, en effet, des enfants non lecteurs parviendraient-ils à écrire de manière autonome des textes correctement orthographiés ?

Une autre originalité, elle aussi paradoxale, de la méthode naturelle réside dans l'apprentissage du décodage dès le début, mais sans passer par un enseignement des CGP ! Comment des enfants pourraient-ils décoder sans apprendre d'abord « le plus simple » : R-A « RA », R-I « RI », R-O « RO », etc. ?

En donnant une réponse technique et pratique à ces deux questions, la MÉTHODE NATURELLE DE LECTURE-ÉCRITURE telle qu'elle est mise en œuvre, par exemple par Danielle De Keyzer, résout la plupart des problèmes posés par l'enseignement de la langue écrite que nous venons de pointer.

Certes, les analogies ne sont pas faciles à mémoriser tant que l'enfant n'a pas encore découvert le principe alphabétique. Mais il peut s'appuyer :

- sur les mots qu'il sait écrire et auxquels il attache une importance affective (mémoire individuelle) ;
- sur les affichages (mémoire externe) ;
- sur les connaissances des autres élèves (mémoire sociale).

Et, en écrivant fréquemment, il révise ces faits orthographiques. En apparence, certains enfants qui suivent cette progression peuvent paraître moins avancés que d'autres qui savent déjà déchiffrer

Ni phonique, ni idéovisuel

Les méthodes phoniques sous-estiment les dangers d'un enfermement précoce de nombreux élèves dans une lecture très séquentielle, les empêchant de mémoriser l'orthographe des mots et d'accéder ainsi à une lecture plus rapide et plus efficace. Elles sous-estiment également la difficulté, pour un non-lecteur, d'accéder aux phonèmes. Elles négligent la contribution des premières connaissances orthographiques à la conscience phonémique et à la compréhension du principe alphabétique.

Mais les défenseurs de l'approche idéovisuelle ont tort de diaboliser tout décodage. Les processus d'apprentissage ne correspondent pas à ce que nous savons aujourd'hui du développement vers la lecture habile et de la mémorisation du dictionnaire mental. Lorsqu'un chercheur comme Jean Foucambert demande : « La voie directe s'apprend-elle mieux directement ou indirectement ? » (*L'Enfant, le Maître et la Lecture*, Nathan, 1994, p. 132), la réponse lui semble évidente et de bon sens : la voie directe s'apprend mieux directement. Il semble au

contraire que la notion d'effet d'économie mnésique donne une vue plus « dialectique » du processus d'apprentissage : l'apprentissage de la voie indirecte est nécessaire à son propre déclin fonctionnel.

Les deux approches ont cependant des points communs :

- 1) Dans le couple lecture-écriture, elles mettent toutes deux l'écriture à la remorque de la lecture.
- 2) Les deux approches considèrent que le seul décodage qui puisse être enseigné est la conversion graphème-phonème. Les méthodes phoniques en font la base de l'enseignement et considèrent qu'en dehors des CGP, il n'y a point de salut. A l'opposé, les tenants de l'approche idéovisuelle en font l'ennemi de la vraie lecture (c'est le combat de la « lecturisation » contre l'alphabétisation). Mais ni les uns, ni les autres n'envisagent qu'un enseignement du décodage soit possible sur des unités de taille supérieure aux CGP.

L'apprentissage naturel du décodage

L'écriture conduit à l'observation d'analogies, comme MAN dans /dimanche/ et /maman/. Celles-ci peuvent être de tailles variables. En voici des exemples, classés selon leur empan linguistique :

Mots dans d'autres mots :

beaucoup	cartable	Frédéric	merci
beau	table	Éric	mer
	étable		mercredi

Parties communes plus grandes que des syllabes :

bou langer	carnaval	collier
manger	école Carnot	Nicolas
ranger	carnivore	coller

Syllabes CV* ou CVC communes :

dimanche	gâteau	mardi
Dimitri	château	marché
lundi	bateau	remarquer

Rimes de mots :

chemise	Camille	cantine
Venise	fille	farine
valise	chenille	Sabine

Syllabes V communes :

Auréli	Amélie	école
au bois	abricot	Éric
automne	elle a fait	

Rimes de syllabes :

cadeau	mercredi	nous marcherons
bateau	serpent	elle gardera
de l'eau	dernier	le car

* C = consonne - V = voyelle

lettre à lettre. Mais, dès ce moment, les enfants qui apprennent ainsi disposent déjà de différents types de connaissances qui préfigurent la lecture habile :

- un dictionnaire mental embryonnaire de plusieurs dizaines, voire deux ou trois centaines de mots ;
 - la connaissance de multiples analogies de tailles variables ;
 - la connaissance de syllabogrammes.
- Il ne leur manque plus que le déchiffrage par CGP.

Et les CGP ?

Commençons par décrire les effets attendus de la découverte des CGP et du principe alphabétique. Nous exposerons ensuite de quelle manière cet apprentissage peut avoir lieu et peut être favorisé.

Cette découverte, à ce moment de l'apprentissage, a quatre effets bénéfiques :

1) Un second effet d'économie mnésique : la découverte des CGP permet

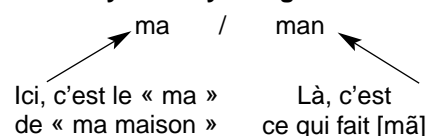
de relier une grande diversité de mots, d'analogies orthographiques et de syllabogrammes à un petit nombre de régularités et donc de retenir bien plus facilement toutes ces connaissances construites jusque là au cas par cas.

L'enfant savait par exemple que dans « maman », /mã/ représente [ma] et /man/ représente [mã]. Il sait maintenant pourquoi ces deux syllabogrammes ont la même lettre initiale et pourquoi les lettres suivantes diffèrent. L'orthographe avait un principe caché qui vient d'être découvert !

2) La mémoire des mots écrits dans le dictionnaire mental est fortement consolidée par une redondance des analyses. Par exemple, pour le mot /maman/ :

Imprégnation visuelle et épellation :
maman

Analyse en syllabogrammes :



Analyse en graphèmes :

m / a m / an

Dans « ma », c'est le « m » qui fait [m] et le « a » qui fait [a], alors, forcément...

3) Devant des mots que l'enfant ne connaît pas et pour lesquels il ne dispose pas d'analogies, il peut les déchiffrer en fusionnant les phonèmes de proche en proche, en formant ainsi la succession des syllabes. Il accède à un fonctionnement généralisant, indépendant du matériel qui a servi jusque-là à ses apprentissages. Mais, assez vite, il est très habile dans cette tactique, car il sait qu'une syllabe peut avoir une taille variable. Par exemple, dans /fraîcheur/, il faut prononcer le segment /fraî/ comme un tout (et ne pas faire étape à /fra/).

4) Chaque syllabogramme nouvellement découvert peut être mémorisé comme un bloc (par exemple, le /fraî/ de /fraîcheur/).

Dans ce cas, l'enfant peut décoder d'autres mots sans repasser par les CGP, comme le fait le lecteur habile.

Par exemple, il peut reconnaître directement le /fraî/ de /fraîcheur/ dans /fraïse/. Ce traitement moins séquentiel que les CGP favorise à son tour le développement du dictionnaire mental.

Au total, quand l'enfant dispose d'un dictionnaire mental initial riche et quand il connaît de nombreuses analogies et de nombreux syllabogrammes, la découverte des CGP et du principe alphabétique lui permet d'accéder à un puissant mécanisme d'auto-apprentissage qui l'aide à consolider et à enrichir très rapidement son dictionnaire mental, bien plus rapidement que dans le scénario induit par les méthodes phoniques.

L'apprentissage implicite du principe alphabétique

Nous venons de voir ce qu'apporte, à ce moment, l'apprentissage du principe alphabétique. Abordons maintenant l'autre question : comment l'enfant l'apprend-il ?

Une première solution pourrait être la suivante : il suffit de le lui enseigner quand l'adulte considère que les conditions sont « mûres ». Mais une telle solution présente deux dangers. D'une part, on ne peut être certain que tous les enfants, au même moment, soient capables d'isoler les phonèmes et d'en reconnaître les représentations écrites.

D'autre part, les enfants les moins avancés risquent de ne pas faire le lien avec leur fonctionnement antérieur, de penser qu'il ne faut plus procéder comme avant et d'adopter le traitement trop séquentiel qu'on a cherché à prévenir en commençant par des unités supérieures aux graphèmes.

Pour éviter ces deux dangers, on est donc amené à se poser la question suivante : est-il possible de favoriser la découverte des phonèmes et du principe alphabétique par les enfants eux-mêmes et de le faire en continuité avec leur fonctionnement antérieur ?

Sur ce point, il convient de signaler qu'un débat a lieu actuellement parmi les chercheurs. Certains d'entre eux affirment que la conscience des phonèmes ne peut s'installer sans un enseignement explicite des CGP. Mais d'autres ont montré qu'un apprentissage de séries de syllabogrammes identiques par la rime pouvait suffire à faire émerger la conscience des phonèmes de l'attaque de la syllabe.

Nous avons nous-mêmes étudié ce problème en comparant deux populations d'enfants de CP. Dans une « population-témoin », 80 enfants reçoivent un enseignement de type phonique, avec apprentissage explicite des relations graphèmes-phonèmes dès le début de l'année. La population, « expérimentale » est composée de 97 enfants dont les enseignants pratiquent la méthode d'écriture-lecture qui vient d'être décrite, incluant donc un apprentissage explicite du décodage, mais à des niveaux supra-phonémiques. En outre, en décembre ou en janvier, les enfants de cette population expérimentale sont amenés à classer divers syllabogrammes. Ils aboutissent ainsi à deux types de classement, par l'attaque ou par la rime, par exemple :

pan talon	pan talon
pou belle	ma man
sa pin	balan çoire
cha peau	ban quise
Pa ris	

Leurs enseignants visent ainsi à favoriser l'apprentissage des phonèmes et du principe alphabétique. Mais *il s'agit ici d'un apprentissage implicite*. A aucun moment, l'enseignant ne demande aux enfants de préciser que, dans la série :

/pan/, /pou/, /pin/, /peau/, /pa/, la lettre P qu'on retrouve au début de tous ces syllabogrammes se prononce [p].

Les élèves des deux populations sont soumis à deux tests de conscience phonologique, l'un au début octobre, l'autre à la mi-mars. Or, on observe que la conscience phonologique des élèves des deux populations s'est développée semblablement entre octobre et mars.

On peut donc conclure, qu'à certaines conditions, un apprentissage implicite des phonèmes n'est pas moins efficace que l'apprentissage explicite classique.

Mais, puisqu'on n'observe aucune différence entre les deux types de méthodes sur ce plan, à quoi bon travailler selon une méthode plutôt que selon l'autre ? Or, une autre étude constitue un argument fort en faveur de la méthode pratiquée dans les classes expérimentales.

Petites différences ou grande hétérogénéité ?

Ne gagnerait-on pas un temps précieux en allant plus directement aux CGP, sans s'attarder si longtemps aux analogies et aux syllabogrammes ? Il est certain que, dans une classe de CP ordinaire, si on s'y prend bien, il y a toujours une « avant-garde » d'enfants qui peuvent découvrir précocement le principe alphabétique et sur lesquels l'enseignant peut s'appuyer pour « tirer » les autres. Il est certain également qu'en procédant ainsi, de très nombreux enfants seraient en mesure de comprendre et d'assimiler cette procédure. Généralement, « l'avant-garde » progresse ensuite sans trop de difficulté vers la lecture habile. Pour les autres, on court trois risques :

1. Que quelques-uns, faute d'une capacité suffisante à isoler les phonèmes, ne parviennent que difficilement à s'approprier cette procédure.
2. Que d'autres, s'enfermant dans cette procédure séquentielle, n'accèdent que tardivement à la voie orthographique.
3. Que, pour le plus grand nombre, on obtienne à terme un déchiffrement correct, mais que, faute de les avoir préalablement conduits à développer une familiarité avec les unités de lecture de plus grand empan (mots, analogies, syllabogrammes), on retarde la mémorisation du dictionnaire mental et leur accès à la voie orthographique.

En d'autres termes, avec un apprentissage plus rapide et plus direct des CGP on prend le risque de transformer des différences en hétérogénéité.

Cette étude porte sur les performances en orthographe à l'entrée au CE2, dans une situation de dictée préparée. Là encore, nous avons comparé deux populations, une population expérimentale dont les 52 sujets ont été scolarisés au CP et au CE1 dans des classes « à méthode d'écriture-lecture », et une population témoin dont les 77 sujets ont suivi un enseignement phonique. Au CE2, en dictée, on observe un avantage net et significatif des élèves de la population expérimentale sur ceux de la population témoin.

Comme on mesure ici non l'étendue du dictionnaire mental, mais une capacité à le mémoriser, la supériorité de la population expérimentale n'en est que plus notable. Elle signifie en effet que, *pour une même durée d'apprentissage, ces élèves mémorisent l'orthographe des mots plus exactement que ceux de la population témoin ou encore, qu'à précision égale, ceux-là étendent leur dictionnaire mental plus rapidement que ceux-ci. Quand on sait que l'étendue du dictionnaire mental constitue une composante cruciale de la capacité plus générale de lecture, le choix d'enseigner ou non les CGP dès le début du CP n'apparaît plus si secondaire.*

André Ouzoulias

Bibliographie :

1. Quelques ouvrages de référence sur la psychologie de la lecture et son apprentissage

– José Morais, *L'Art de lire*, Odile Jacob, 1994 (un chapitre de cet ouvrage prend position en faveur des méthodes phoniques).

– Laurence Rieben & Charles Perfetti (Ed.), *L'Apprenti lecteur*, Delachaux et Niestlé, 1989

– Jean-Pierre Jaffré & al. (Ed.), *Lecture-écriture : acquisition, Les actes de La Villette*, Nathan, 1993.

– Thierry Baccino & Pascale Colé, *La Lecture experte*, PUF, coll. « Que sais-je ? » n° 3005, 1995.

– Pierre Lecoq (Ed.), *La Lecture, processus, apprentissage, troubles*, PUL, 1992.

– Michel Fayol & al., *Psychologie cognitive de la lecture*, PUF, 1992.

– Laurence Rieben & al. (Ed.), *Des orthographes et leur acquisition*, Delachaux et Niestlé, 1997.

2. L'ouvrage que nous avons discuté dans ces deux articles

– Observatoire national de la Lecture (Ed.), *Apprendre à lire*, CNDP-Odile Jacob, 1998.

3. Deux ouvrages pédagogiques incontournables

– Danièle De Keyser, *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte*, PEMF/RETZ, 1999. *Pour une présentation de la méthodologie de la MNLE.*

– Jocelyne Giasson, *La Compréhension en lecture*, De Boeck, 1990.