

## Entrée dans l'écrit : Influence des contextes didactiques

Laurence Pasa et Fijalkow Jacques

Université Toulouse le-Mirail - Département des Sciences de l'Éducation

5, allées Antonio Machado - 31058 Toulouse cedex 1 - France

+ 33 (0)5.61.50.42.96 / Email : [pasa@univ-tlse2.fr](mailto:pasa@univ-tlse2.fr) ; [fijalk@univ-tlse2.fr](mailto:fijalk@univ-tlse2.fr)

Dans de nombreuses recherches relatives à l'apprenti lecteur et scripteur, les conditions dans lesquelles l'enfant effectue son apprentissage ne sont pas précisées. Peu d'auteurs évoquent les facteurs didactiques et pédagogiques auxquels sont exposés les sujets qu'ils étudient. Le développement cognitif est ainsi présenté comme un processus autonome, indépendant des contextes sociaux, culturels et interpersonnels<sup>1</sup>. Cette position, en affirmant le primat des facteurs psycho-génétiques sur l'apprentissage initial de la lecture-écriture, assimile celui-ci à un parcours unique et commun à tous les individus (pour une présentation détaillée des différentes positions, voir Fijalkow, 1996, 2000). Dans cette perspective, les variables pédagogiques ne constitueraient que le cadre dans lesquels des processus universaux se développent. Les enfants deviendraient ainsi lecteurs et scripteurs au travers d'un cheminement semblable sans que pèse sur eux de manière déterminante le milieu ou la pédagogie.

Dans une perspective socioconstructiviste (Vygotski, 3<sup>e</sup> éd. 1997), il importe au contraire de prendre en compte et d'analyser les conditions environnementales d'une acquisition qui naît d'échanges interpersonnels, implicites dans le contexte familial et social, explicites et systématiques dans le cadre scolaire (Fijalkow et *al.*, 1998). Dans nos sociétés où c'est l'école qui se charge d'organiser des situations systématiques d'apprentissage de la langue écrite, il importe d'aborder la compréhension des processus de lecture et d'écriture en relation aux pratiques d'enseignement (Schneuwly & Bronckart, 1985).

C'est au rôle potentiellement structurant des facteurs didactiques que s'intéresse l'étude présentée. La question est de savoir si les voies d'accès à la langue écrite privilégiées par les enseignants ont un effet sur les modalités d'entrée dans l'écrit ? Si comme le suggère la perspective socioconstructiviste, les conditions sociales structurent la construction des connaissances et des savoir-faire, alors l'apprentissage devrait varier en fonction des contextes didactiques et pédagogiques rencontrés par les enfants.

Cette étude examine, en situation de classe, l'influence de deux contextes didactiques contrastés sur les représentations cognitives qu'ont les apprenants de l'activité de lecture, de l'activité

---

<sup>1</sup> Pour une revue des modèles cognitifs de la lecture, voir Adams, 1990.

d'écriture et du système d'écriture. Le but est de repérer, à travers leurs erreurs, la manière dont les enfants formalisent les relations oral-écrit en fonction du travail didactique effectué en classe. 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 (première année de l'école primaire).

## 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 centré 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 œuvre 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 typologie (selon que l'activité porte sur le code, le sens, le code et le sens...). 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 en classe.

L'analyse de l'offre didactique montre que les deux contextes divergent notamment par :

- les conceptions des enseignants de l'objet à enseigner (centration sur le code phonographique *vs* présentation de tous les aspects du langage écrit),
- les objectifs d'apprentissage de la lecture fixés par les enseignants (automatisation du processus de déchiffrage *vs* acquisition de stratégies diverses),
- les types d'activités proposées en classe (priorité aux activités structurantes - combinatoire, calligraphie, dictée, copie, exercices de discrimination visuelle et auditive - *vs* priorité aux activités qui font sens pour l'apprenant - résolution de problème, projet de communication, production d'écrit),
- la diversité et la nature des supports utilisés en lecture (manuel de lecture *vs* textes authentiques),
- le type de progression didactique suivie dans l'enseignement de la lecture (réglée sur la langue *vs* réglée sur les élèves), enfin
- les performances attendues chez l'apprenant (acquérir les règles de correspondance grapho-phonétique, mémoriser, reproduire *vs* développer des comportements pluri-stratégiques, choisir, produire).

## **Description des tâches et conditions de passations**

Afin de mettre en évidence l'évolution des types de conceptualisation élaborée 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 seulement 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.

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. Les deux tâches ne sont pas proposées successivement (afin d'éviter un effet de lassitude). Mais, les deux tâches se déroulent, pour un même enfant, à des moments différents de la journée. L'ensemble de la passation est enregistré et retranscrit.

## **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.

## **PRÉSENTATION DES RÉSULTATS**

Les résultats de l'analyse de corpus seront présentés en deux parties, en commençant par les résultats en lecture (réponses exactes et tentatives de décodage) auxquels succéderont 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 dans les deux classes en lecture et en écriture.

## 1. Résultats interclasses en lecture orale

### 1. 1. Modalités de codage des réponses en lecture

Les réponses des enfants en lecture sont codées et quantifiées selon 5 catégories de réponses (voir exemples, tableau 2) : *absences de réponse*, *réponses lexicales* (production d'un mot sans cohérence avec le contexte mais reposant en partie sur la forme graphique et/ou sur les indices grapho-phonétiques), *réponses contextuelles* (production d'un mot tenant compte du contexte uniquement ou reposant également sur les indices grapho-phonétiques), *tentatives 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 *réponses exactes*.

Nous n'évoquerons ici que les résultats interclasses relatifs aux réponses exactes et aux tentatives de décodage, les seuls types de réponses erronées qui s'observent encore à la dernière passation et ce dans la classe phonique uniquement.

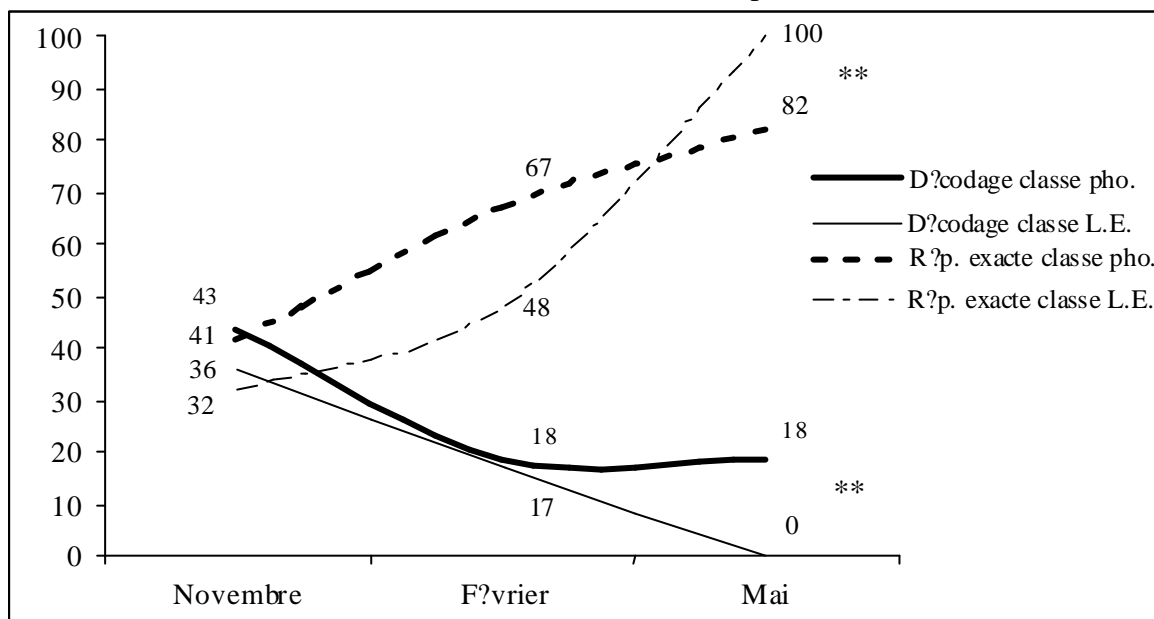
### 1. 2. Evolution des réponses exactes et des tentatives de décodage

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, 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 grapho-phonétiques. Pourtant, cette progression ne donne finalement pas lieu à de meilleures performances. En effet, dans cette classe, de nombreuses erreurs surviennent encore en fin d'année à l'issue des tentatives échouées de décodage.

En début d'année, l'importance des erreurs consécutives aux **tentatives de décodage** est légèrement supérieure 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 s'observe alors en proportion équivalente (classe phonique : 18 % et classe langage entier : 17 %). Par la suite, l'évolution de cette stratégie 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 % -  $t(10) = -2,449$  ;  $p < .05$ ).

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

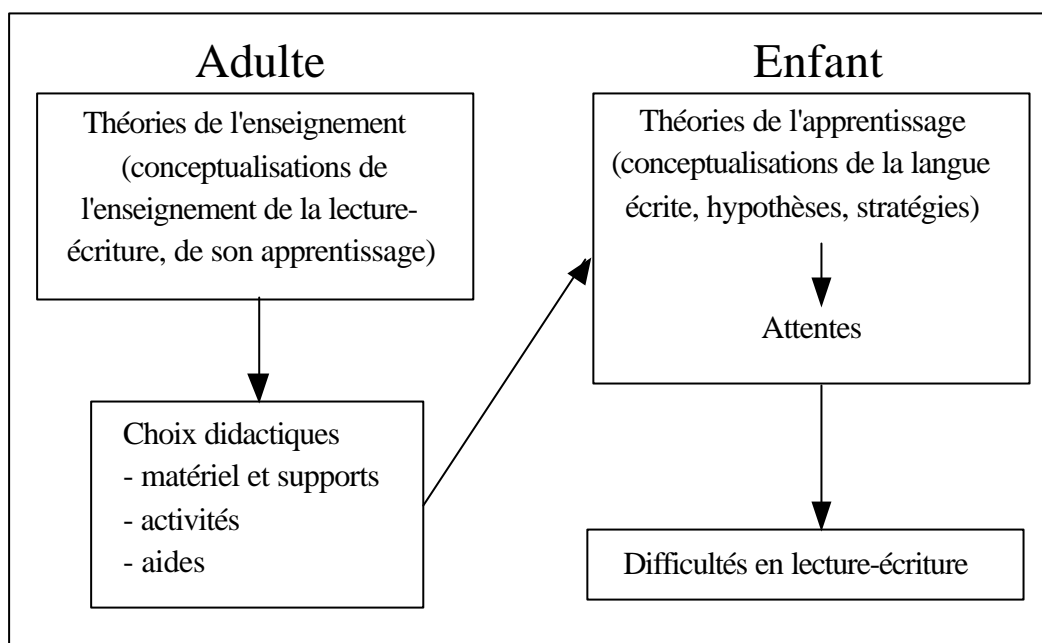
La question qui se pose est de comprendre pourquoi les enfants de la classe phonique rencontrent encore des difficultés de déchiffrage en fin d'année, alors que, contrairement à la classe langage entier, une large part du travail didactique est consacrée au développement de ce processus de lecture et à l'apport de connaissances grapho-phonétiques. Là est peut-être la source de leurs difficultés. Comme aucune autre stratégie de lecture n'est enseignée, les enfants de la classe phonique auraient tendance à se centrer sur les indices grapho-phonétiques à l'exclusion de tout autre indice et aux dépens du sens global du texte. En effet, on remarque que la production de non-mot s'observe fréquemment sans que cela ne perturbe le cours de la lecture, c'est-à-dire sans qu'elle soit suivie de tentatives d'auto-correction. Si l'on isole les décodages aboutis (/?ever/) des tentatives partielles (/?.../), l'on constate ainsi que les non-mots sont significativement plus fréquents dans la classe phonique (56 % *vs* 14 % dans la classe langage entier -  $\chi^2(1, N = 86) = 9,788$  ;  $p < .01$ ). De manière incidente, notons que le type d'aide attendu de l'observateur apparaît également comme un indicateur de l'importance que les enfants accordent au sens pendant la lecture. En effet, les aides

sémantico-contextuelles données par l'observateur ne contribuent pas à aider les enfants de la classe phonique, pour lesquels les aides grapho-phonétiques sont davantage efficaces.

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 émerge à partir des représentations des enfants. 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 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 obstacles.

Schéma 1 : Schématisation de la structure sous-jacente aux difficultés en langue écrite dans une perspective socio-cognitive<sup>2</sup>

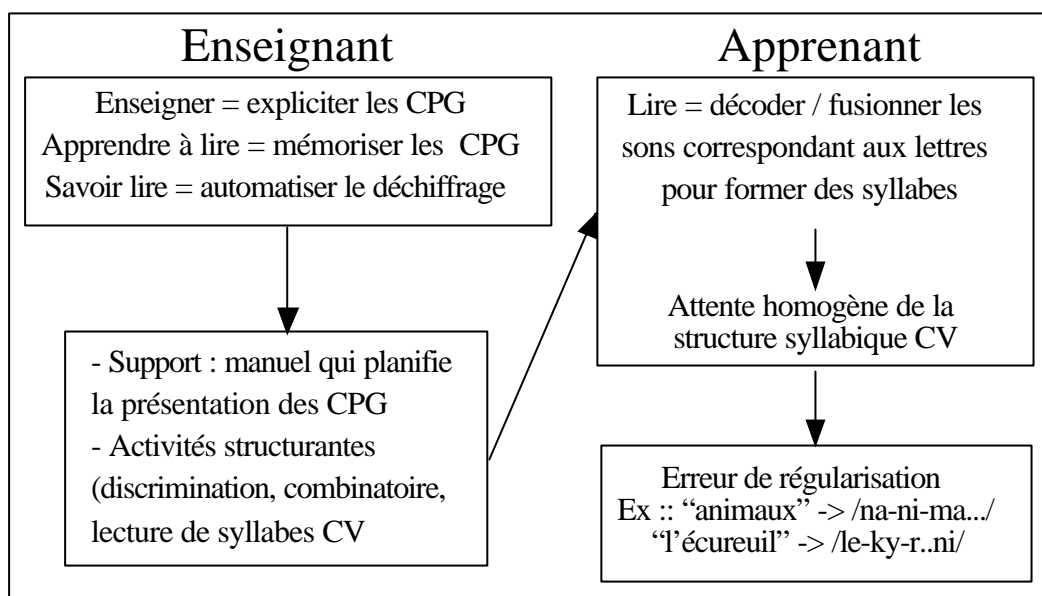


Afin de mettre en perspective les difficultés des enfants de la classe phonique, leur façon de conceptualiser l'écrit, et l'offre didactique dont ils disposent, nous sommes partis de ce cadre théorique. Le schéma 2 reprend la structure théorique du premier schéma et en donne un exemple appliqué à un contexte didactique centré sur l'enseignement des règles de correspondances phonographiques (CPG). En effet, on peut supposer que, si les enfants de la classe phonique font davantage d'erreur de décodage que ceux de la classe langage entier, c'est parce, dans un contexte didactique axé sur la maîtrise du déchiffrage et des CPG, des représentations obstacle de l'activité de lecture et des unités linguistiques à identifier ont pu être élaborées par les enfants.

En effet, on peut penser que, lors du processus de conversion phonologique, les enfants de la classe phonique répondent à des attentes induites par des conceptualisations spécifiques (et homogènes) de la relation oral-écrit. Leur perception des indices graphiques serait orientée par des attentes perceptives qui sélectionnent les unités d'écrit et structurent la réponse. Dans son exploration du mot, l'enfant pourrait procéder lettre par lettre ou syllabe par syllabe, mais lorsqu'il rencontre des éléments différents de ceux qu'il s'attend à identifier, il pourrait rétablir la structure qui correspond à sa représentation.

<sup>2</sup> Schéma extrait de l'article de Fijalkow *et al.*, 1998.

Schéma 2 : Représentation du code phono-graphique et erreurs de décodage dans un contexte didactique centré sur l'enseignement des correspondances entre phonèmes et graphèmes -CPG



Les difficultés de décodage rencontrées dans la classe phonique seraient donc d'ordre conceptuel. C'est peut-être ce qui explique le maintien de ces erreurs dans cette classe uniquement en fin d'année. Celles-ci tiendraient au conflit qu'ont à résoudre les enfants entre la réalité du système d'écriture et la façon dont il leur est présenté. 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-re-ni/), l'enfant rétablirait mentalement la structure syllabique qui lui est la plus familière, celle à partir de laquelle s'organise l'entraînement à la combinatoire effectué en classe.

## 2. Résultats interclasses en écriture inventée

### 2.1. Modalités de codage des réponses

Les réponses des enfants en écriture sont codées et quantifiées selon 4 catégories de réponses : les *transcriptions incomplètes* (un ou plusieurs phonèmes ne sont pas codés<sup>3</sup>, ex.

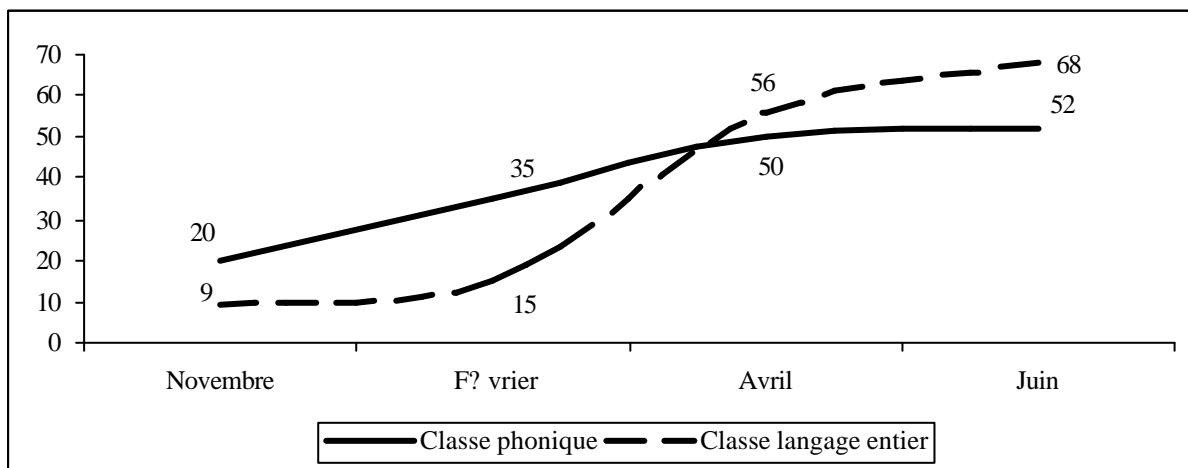
<sup>3</sup> Cette catégorie comprend également les erreurs de déplacement ou d'adjonction de lettres, qui, pour la plupart, s'accompagnent également d'omissions de phonèmes au moment de l'encodage.

"poisson" : *poaon*), les *transcriptions erronées* (un ou plusieurs phonèmes sont codés de manière erronée, ex. "poisson" : *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" : *écureuille* ne sont pas considérées)<sup>4</sup> 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, 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 %).

Graphique 2 : Répartition en pourcentage des réponses exactes



## 2. 3. Evolution des transcriptions incomplètes

<sup>4</sup> 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" (*la pine*) essentiellement, cette transcription ne s'observe que 4 fois dans l'année pour l'ensemble de l'échantillon.

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 grapho-phonétiques, les productions des enfants gagnent en exhaustivité, ce type d'erreur diminue donc de façon régulière dans les deux classes.

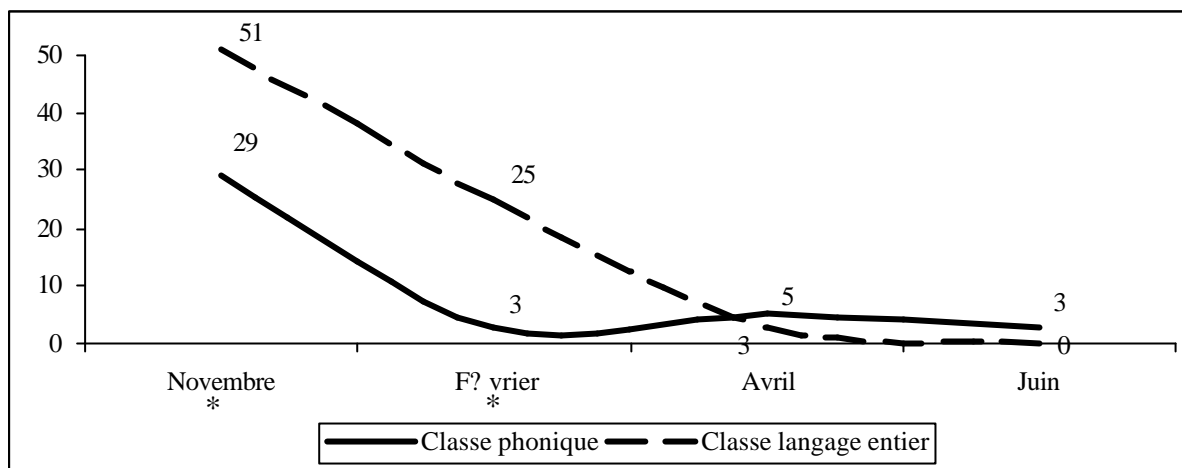
Dans la classe phonique, cette diminution a lieu essentiellement entre novembre et février (de 29 % à 3 %). On peut supposer que, dans ce contexte didactique, un travail intensif sur la combinatoire et l'explicitation des règles de correspondance phono-graphiques dès le début de l'année, permettent aux enfants de procéder rapidement à un 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'étend progressivement de novembre à avril (de 51 % à 25 %, puis 3 %). Malgré leur niveau moins avancé 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<sup>5</sup>). 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 l'écrit serait facilitée par la relation à l'écrit qui s'instaure à l'entrée du CP (et la réflexion métalinguistique de l'apprenant) et non par un enseignement systématique de la correspondance phono-graphique assorti d'un entraînement à la combinatoire tel qu'il est proposé aux enfants de la classe phonique.

---

<sup>5</sup> 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).

Graphique 3. Répartition en pourcentage des transcriptions incomplètes



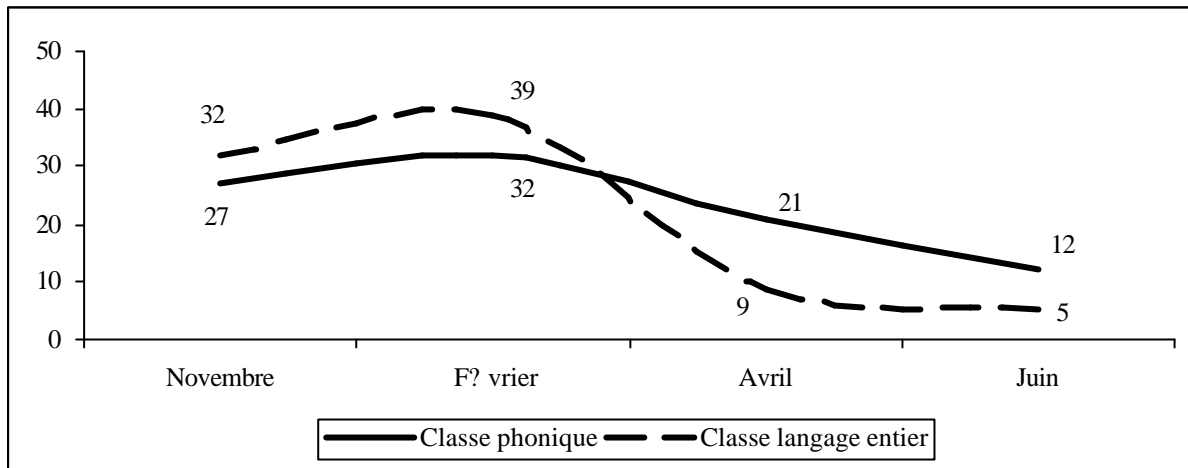
\* : *t* de Student significatif à .01

#### 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. À 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 grapho-phonétiques 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 pourraient sembler inattendues. Au vu d'un enseignement systématique du code grapho-phonétique dans la classe phonique, on pourrait s'attendre à ce que le choix des graphèmes se fasse plus sûrement par les enfants de ce groupe. Or 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



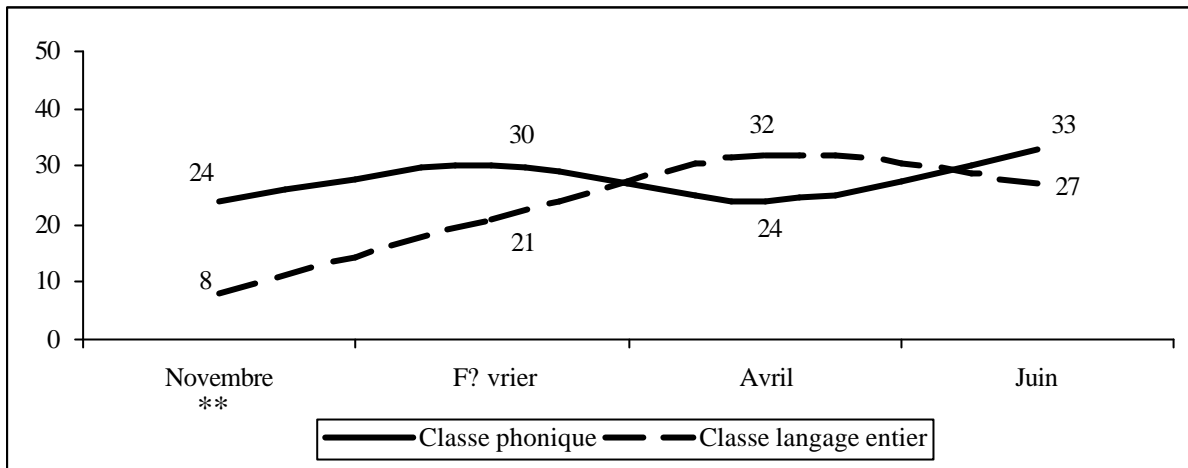
Sur le plan qualitatif, on remarque que les erreurs d'encodage varient d'une classe à l'autre. Dans la classe phonique, les transcriptions erronées sont en partie induites par l'écriture unitaire d'un graphème composé, ex : "cygne" -> *sine*<sup>6</sup> ; "écureuil" -> *écureul* ; "chèvre" -> *cévre*. 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 formes orale

En début d'année, l'augmentation des transcriptions conformes à la forme orale peut être consécutive aux progrès des enfants sur le plan des connaissances grapho-phonétiques (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.

<sup>6</sup> A titre d'exemple, 5 enfants sur 11 produisent cette transcription du mot "cygne" à une ou plusieurs passations.

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



\*\* : *t* de Student significatif à .05

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 phono-graphiques enseignées en classe. Pour certains enfants de la classe phonique, les premiers graphèmes enseignés restent utilisés de façon dominante par la suite, 5 enfants sur 11 utilisent la lettre S pour le phonème /s/ à l'attaque de "cygne", aux quatre 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\**, *ssigne, 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 (cela 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 grapho-phonétique apportée en classe, les CPG semblent progressivement découvertes par les enfants. On peut penser en effet 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 /<sup>h</sup>/ qu'il semble attribuer également au phonème /j/ : "écureuil" -> *écuregnep* ; "coyote" ->

*cognepte*. Cette graphie n'est plus utilisée à la troisième passation où l'enfant produit : *l'écureuil* ; *coyote* ; *cygne*.

## 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. 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 (cf. Schéma 3).

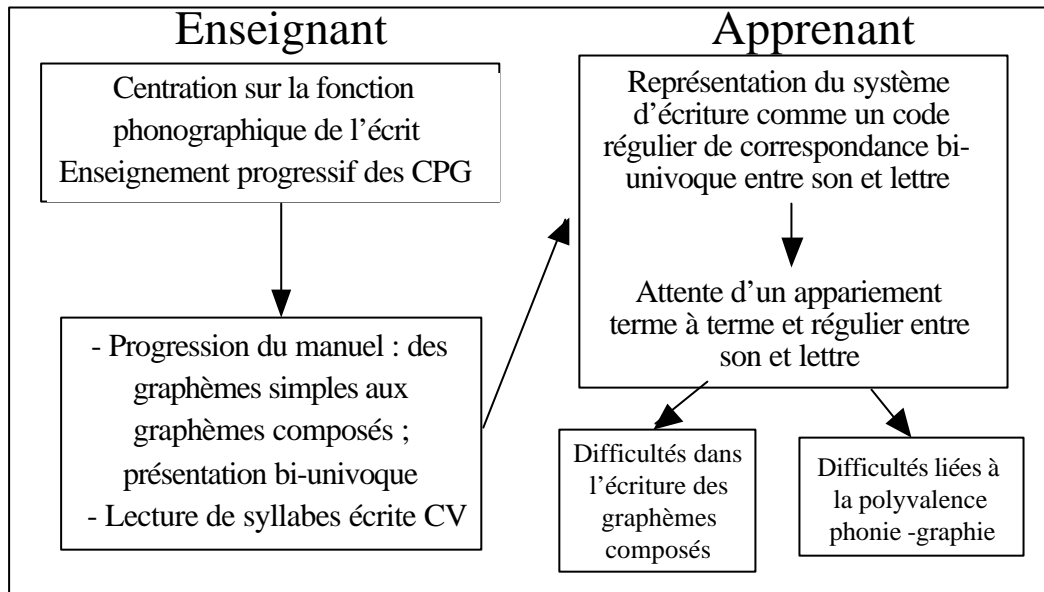
Les erreurs dans l'écriture des graphèmes composés pourraient être induites par l'ordre de présentation des unités graphiques dans le manuel suivi par l'enseignant et à partir duquel les enfants conceptualisent la relation phono-graphique. Dans la mesure où, selon cette progression, les graphèmes d'une 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 appris 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 de la part 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 CGP ait été enseignée (ex : "poisson" (passation 1) -> *qaso* ; *puisno* ; *pasoie* ; *poisos* - les leçons portant sur les graphèmes 'oi' et 'on' ayant déjà eut 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 soit également en cause. Afin de simplifier l'accès au code grapho-phonétique, la progression du manuel de lecture tend à le présenter dans sa forme la plus régulière possible. Lorsqu'il existe plusieurs transcriptions possibles pour un même phonème, celles-ci sont présentées séparément (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)<sup>7</sup> 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. Une progression basée sur l'introduction progressive des difficultés supposées, tend en fait à complexifier l'activité conceptualisatrice de l'apprenant.

Schéma 3 : Représentation du système d'écriture et difficultés en écriture de mots dans un contexte didactique centré sur l'enseignement des correspondances phono-graphiques -CPG



On peut donc penser que les difficultés induites par des contradictions entre l'objet à appréhender et la représentation mobilisée par l'enfant sont en fait générées par un contexte didactique qui ne permet pas à l'enfant de construire une représentation assez pertinente pour les éviter. Les différences de contexte didactique semblent donc induire diverses modalités d'entrée dans l'écrit, liées à des représentations différentes de la langue écrite (cohérentes ou obstacles).

## 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

<sup>7</sup> 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.

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 large écho à travers les réponses des enfants : on n'observe pas de comportements particuliers en fonction des spécificités du matériau linguistique et leurs conceptualisations de la langue écrite intègrent effectivement sa complexité. De plus, on remarque que l'enseignement non systématique du code n'empêche pas son apprentissage 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 semble suggérer une cohérence forte des représentations élaborées en cours d'apprentissage.

En revanche, l'enseignant de la classe phonique détermine son enseignement à partir d'une langue simplifiée et apprendre à lire et à écrire consiste à mémoriser les règles du code grapho-phonétique 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 ou d'encodage ne s'observent que lorsque le matériau linguistique ne correspond pas à la langue employée en classe (ex : les syllabes écrites autres que CV, graphèmes composés, pluralité de transcription d'un même phonème). On peut donc penser que certaines difficultés sont attribuables à la construction de représentations obstacles de la langue écrite.

Conformément au postulat socio-constructiviste, les différences de contexte didactique semblent donc bien induire l'élaboration de représentations différentes de l'écrit (cohérentes ou obstacles). Cependant, à l'issue de cette analyse, certaines questions demeurent et doivent donner lieu à 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 à l'enseignant jouent sans doute un rôle important (aspects affectifs, attentes...).

Par ailleurs, les résultats obtenus avec deux pédagogies contrastées nous encouragent à étendre nos investigations à des approches intermédiaires, afin de préciser les conséquences des modalités de l'action pédagogique. Cette première recherche laisse penser néanmoins qu'il importe de nuancer les théories psychologues en vertu desquelles l'apprentissage de la lecture-écriture serait unique et commun à tous les enfants. Il est d'ailleurs probable que l'introduction de variables sociales modifie considérablement notre connaissance des activités cognitives de l'enfant dans l'apprentissage de la langue écrite.

## **BIBLIOGRAPHIE**

Adams, M.-J. (1990). *Beginning to read*. Cambridge, Ma. : M.I.T. Press.

Fijalkow, J. (2000). *Sur la lecture*. Paris: ESF.

Fijalkow, J. (1996). Les psychologies cognitives de la lecture-écriture. *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 2, 127-157.

Fijalkow, J., Pasa, L. & Ragano, S. (1998). Les difficultés en lecture orale : perspective socioconstructiviste, *REPÈRES*, 18, Paris : INRP.

Schneuwly, B. & Bronckart, J.-P. (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé.

Vygotski, L. (3<sup>e</sup> édition, Traduction revue, 1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.