

ETUDE DE L'EFFET DU CONTEXTE PEDAGOGIQUE SUR L'ECRITURE DES GRAPHEMES COMPOSES EN CLASSE DE CP

NOTE DE TRAVAIL

Résumé : Cette étude prolonge une recherche antérieure et a pour but d'analyser l'impact en première année d'enseignement obligatoire de deux présentations contrastées de la langue écrite sur un point précis : le codage de graphèmes composés. Elle se déroule dans une classe « langage entier » et une classe « syllabique » avec douze enfants les plus en difficulté au niveau de l'apprentissage de la lecture-écriture. Notre première hypothèse est que, dans la classe « syllabique », l'enseignement progressif du code phonographique partant d'unités graphiques simples (un graphème) pour aller vers des unités graphiques composées, peut amener certains enfants à avoir une vision « unitaire » de l'écrit (un phonème = un graphème). Notre deuxième hypothèse est que, dans la classe « langage entier », les enfants découvrant en même temps les unités graphiques simples et composées peuvent fournir plus de codages « pluriels » que ceux de la classe « syllabique ». Enfin, la dernière hypothèse repose sur l'exactitude des graphèmes pluriels utilisés. Dans la classe « syllabique », on s'attend à trouver plus de graphèmes « pluriels » exacts après l'enseignement de sa correspondance grapho-phonétique. Dans la classe « langage entier », on s'attend à trouver, de manière générale, davantage de graphèmes composés exacts que dans la classe « syllabique ». L'analyse des mots d'écriture inventée montre que les enfants du contexte « langage entier » emploient davantage de codages composés exacts. Ceux du contexte « syllabique » utilisent davantage un codage « unitaire ». La présentation simultanée de toutes les unités linguistiques (graphèmes composés et unitaires) semble permettre aux enfants de développer des représentations conformes aux relations oral-écrit.

Mots-clés : Contexte pédagogique – Graphèmes composés – Ecriture inventée.

INTRODUCTION

En France, deux pratiques d'enseignement de la lecture-écriture couramment rencontrées sont ancrées dans deux conceptions opposées de l'apprentissage. La conception courante fondée sur l'objet linguistique à apprendre s'oppose à une conception qui élargit le champ de la compréhension de l'acte du lire-écrire à l'environnement du sujet qui apprend. Les démarches pédagogiques correspondant à ces deux conceptions sont assez représentatives du contexte français pour que l'on accorde une importance particulière à leurs effets sur l'apprentissage de l'écrit. La première démarche axe en grande partie l'enseignement-apprentissage autour des correspondances grapho-phonétiques et est majoritairement suivie par 7 enseignants sur 10 en début d'année de CP et 6 en fin d'année (Thaurel-Richard, 1999). La seconde démarche proposant une approche dominée par l'accès au sens plus qu'à un travail sur le code

« langage entier » est moins fréquemment rencontrée en première année d'enseignement officiel de la lecture-écriture (Fijalkow, 2003).

L'enjeu de cette recherche est d'observer les impacts et les limites de ces deux démarches d'enseignement sur un aspect particulier de l'écrit : la conversion phonogrammique des phonèmes par des graphèmes composés (ex. [u] = OU). Cet aspect nous paraît important car c'est un point qui distingue les deux démarches.

La conception courante d'enseignement s'appuie sur des modèles développementaux de l'apprentissage qui décrivent successivement les étapes et la maîtrise progressive de l'écrit par l'enfant. Les phases décrites par Frith (1985) servent de modèles à d'autres schémas de développement (Ehri, 1986 ; Henderson, 1985). Selon Frith, après la phase logographique qui permet une reconnaissance visuelle des mots à partir de traits saillants, l'enfant entre ensuite dans la phase alphabétique caractérisée par l'analyse des constituants des signifiants et aborde enfin la phase orthographique au cours de laquelle il reconnaît les mots à partir d'indices orthographiques.

Dans ce modèle, les chercheurs accordent une place importante à la phase alphabétique, car c'est au cours de celle-ci que l'enfant prend conscience des liens arbitraires qui lient l'oral et l'écrit, et des unités correspondantes. Les enfants analysent l'oral en phonèmes et leur associent des graphèmes. Pour ces auteurs (Share *et al.*, 1987), les compétences phonologiques et la connaissance des règles grapho-phonétiques facilitent l'accès à l'écrit. La conversion par « voie indirecte » entre phonèmes et graphèmes serait une étape indispensable antérieure à la conversion par « voie directe » qui associerait patrons orthographiques et lexique orthographique (Goswami, 1988). Des études montrent qu'au début de l'enseignement formel un enseignement explicite du code favorise la conscience phonologique et l'acquisition de la lecture-écriture (Krashen, 1999 ; Stanovitch et Stanovitch, 1995).

Les démarches pédagogiques qui se rattachent à cette perspective passent principalement par un enseignement progressif des correspondances graphophonétiques. La progression établie débute par l'enseignement d'un graphème simple (unigramme) correspondant à un phonème (ex. A) et quelque temps après introduit l'enseignement de graphèmes composés (ex. AN). Le point de départ de chaque leçon est la lettre à laquelle est associée un phonème. La langue écrite est présentée comme un puzzle, dans lequel chaque pièce représente une lettre : l'imbrication de deux pièces ou plus produit une syllabe, et, à partir de plusieurs syllabes décodées, l'enfant peut oraliser le mot et en comprendre le sens. Cet enseignement graduel est supposé faciliter la tâche de l'élève et permettre à l'enseignant de contrôler ce que l'enfant a appris et ce qu'il lui reste à apprendre.

Pour le codage de graphèmes composés, on peut s'interroger sur les effets possibles d'un autre genre de démarche de type « langage entier¹ » qui ne construit pas une progression de l'enseignement des correspondances phonographiques, mais les présente d'emblée telles qu'elles existent dans la langue (Perez et Torres-Guzman, 1992). Un des fondements de la démarche « langage entier » est la compréhension : compréhension de la pensée d'autrui et des textes lus. La connaissance des correspondances grapho-phonétiques est un outil parmi d'autres pour arriver à cette fin.

Les études comparatives entre les différentes approches de l'enseignement de la lecture-écriture montrent que l'approche « langage entier » est particulièrement fa-

¹ L'expression « langage entier » est la traduction de l'anglais *whole language*.

avorable aux enfants avant l'enseignement formel, car elle les familiarise avec l'environnement de l'écrit et les conduit à adopter des attitudes métacognitives sur la lecture-écriture (Downing et Fijalkow, 1984). Cette démarche devient moins efficace quand les enfants sont en première année d'enseignement formel, car les correspondances phonographiques ne font pas l'objet d'un enseignement direct et programmé (Stahl et Miller, 1989).

Dans le cas des graphèmes composés en situation d'écriture, on pourrait, selon cette démarche, assister à une découverte plutôt qu'à un enseignement strict de la correspondance grapho-phonétique. Les enfants seraient amenés à s'interroger, à interagir entre eux pour réfléchir et argumenter leur point de vue. La réponse exacte n'émergerait qu'à la suite de la confrontation des diverses réponses. La démarche dans ces classes inscrit son action dans un enjeu social vaste : apprendre à lire et écrire pour devenir un citoyen acteur de la société. Il s'agit alors pour les enfants d'apprendre pour s'informer et/ou communiquer. C'est dans cette perspective que les activités d'écriture font partie intégrante de la démarche de « langage entier » (Waring-Chaffee, 1994). Parallèlement, les activités de lecture se déroulent à partir de textes produits par les enfants, par l'enseignant ou proviennent d'albums de jeunesse.

La présente investigation complète une étude antérieure (Hannouz, 2008) au cours de laquelle une analyse des codages de 4 graphèmes composés (OU, ON, CH, GU) a été conduite dans 2 classes de première année d'enseignement obligatoire dont les contextes pédagogiques sont contrastés. Les résultats obtenus montrent des disparités entre les deux contextes, qui s'estompent au bout de 4 mois de classe : le taux de réponses « plurielles » est équivalent en fin de premier trimestre dans les deux classes. Ces résultats globaux peuvent masquer des différences individuelles, parmi les enfants les plus faibles en particulier, population sur laquelle on peut penser que le contexte pédagogique a le plus d'influence.

Nous nous demandons donc si, dans une tâche d'écriture (codage de graphèmes composés) proposée aux enfants les plus « faibles » de 2 classes de première année de primaire dans 2 contextes pédagogiques contrastés, ces pratiques pédagogiques ont un impact sur leur manière de comprendre le système écrit.

Dans la conception courante d'enseignement, la présentation d'un graphème pour coder un phonème précède l'introduction de graphèmes composés. Il peut alors en résulter une conceptualisation « unitaire » de la langue écrite (une lettre = un phonème, un phonème = une lettre). La comparaison des traitements employés dans les 2 contextes devrait nous permettre de trouver un plus grand nombre de traitements « unitaires » dans la classe qui adopte une démarche traditionnelle.

Inversement, dans la classe « langage entier », la pratique d'écriture et la rencontre simultanées de plusieurs codages possibles pour un phonème peut contribuer à la découverte simultanée de graphèmes simples et composés et nous nous attendons à enregistrer dans ce contexte un plus grand nombre de réponses « plurielles » (graphèmes composés) pour le codage d'un phonème.

D'après nos hypothèses, pour les phonèmes cibles, on peut considérer deux types de réponses :

- un codage composé

exemple : *Douma* = DOUMA ; DUOMA ; DONMA

- un codage « unitaire »

exemple : *Douma* = DQMA, *Douma* = DTMA

De plus, étant donné que l'enseignement dans la classe « syllabique » suit pour les correspondances phonographiques un ordre de présentation établi, on peut se demander comment les enfants codent les phonèmes cibles avant et après la présentation d'une correspondance. On s'attend à trouver peu de codages exacts avant l'enseignement du graphème et, après l'enseignement du graphème composé, un grand nombre de codages exacts puisque le texte et les exercices se rapportant au nouveau graphème visent à le présenter le plus souvent possible.

Étant donné que, dans la classe « langage entier », l'enseignement est basé sur la rencontre multiple et variée de textes ainsi que sur l'écriture spontanée quotidienne de récits, on s'attend à trouver un plus grand nombre de codages exacts que dans la classe « syllabique ».

Nous présenterons nos résultats en fonction des catégories de réponses que nous avons établies (codages composé et « unitaire »).

Les contextes pédagogiques

L'entretien avec l'enseignant et l'observation d'une séance de lecture nous ont permis de sélectionner 2 classes représentatives des 2 courants décrits.

L'enseignante du contexte « syllabique » est en poste depuis 15 ans dont 8 ans en classe de CP. Celle du contexte qualifié de « langage entier » exerce depuis 35 ans dont 4 ans en CP. Dans sa classe, les activités de lecture constituent l'activité principale, alors que dans la classe « langage entier » des activités de lecture et d'écriture sont proposées de manière équivalente dans l'enseignement. Elle fait découvrir l'écrit aux enfants à partir du manuel de lecture Gafi dans lequel les correspondances grapho-phonétiques sont ordonnées en partant des unités courtes (graphème simple) pour aller vers des unités longues (graphèmes composés). Elle ne s'écarte pas des textes et mots présentés dans le manuel et consacre environ 2 jours à chaque nouveau son abordé. Elle justifie ce choix par sa volonté d'aider l'enfant à commencer par des unités linguistiques qui seraient faciles, pour ensuite introduire des unités dites complexes.

L'enseignante de la classe « langage entier » a choisi de faire lire les enfants à partir d'albums de jeunesse, de poésies, de textes produits par d'autres classes, de notes d'information aux parents ou encore de définitions du dictionnaire. Par ailleurs, la production écrite est un travail systématique proposé à l'ensemble de la classe (ex. : écrire ce que pourrait dire un personnage, écrire la suite d'une histoire...) ou à quelques enfants volontaires puisque seuls les enfants qui le souhaitent créent des textes libres. Les enfants sont incités à noter dans leur cahier de vie les événements qui ont de l'importance pour eux.

Dans les 2 classes, les enfants s'entraînent à employer des correspondances phonographiques dans certains exercices prévus à cet effet (ex. *Complète les mots avec OI ou OU*)

En définitive, si les deux enseignantes sont d'accord pour dire que la connaissance des correspondances phonographiques est fondamentale dans l'acte du lire-écrire, la présentation qu'elles font de la langue met en évidence une différence majeure. Dans la classe « syllabique », la découverte de la langue se fait à travers une entrée privilégiée, l'enseignement des correspondances, tandis que dans le contexte « langage entier » cet enseignement n'est pas central. De ces deux présentations découlent des mises en œuvre différentes : l'enseignant décide de l'avancée des leçons

dans la classe « syllabique », alors qu'une part d'initiative est laissée aux enfants pour la découverte des propriétés linguistiques.

Population

Dans les deux classes sélectionnées, le milieu socioculturel, plutôt favorisé, est similaire. La population est constituée dans chaque classe (« langage entier » et « syllabique ») des six enfants les plus faibles en lecture-écriture. La sélection de ces enfants s'est faite sur leur niveau de maîtrise de la langue écrite. A partir de l'écriture de 16 mots, nous avons comptabilisé le nombre de graphèmes composés exacts employés quelle que soit leur position dans le mot (ex. dans le mot *foncé* écrit FNOC, les lettres N et O sont comptabilisées comme exactes). Nous avons choisi dans les deux classes les six enfants qui obtiennent les scores les plus bas. La moyenne obtenue pour les six enfants des deux classes est de 37,667 pour la classe « langage entier » et de 33,167 pour la classe « syllabique » ($t = 1,053$; $p = .3172$). Aucun des enfants ne présentait de déficience auditive ou articulo-phonatoire. Au moment où débute l'étude, les enfants sont âgés en moyenne de 6 ans et 7 mois (6 ans et 5 mois, $\sigma = 5$ mois et 29 jours pour la classe « syllabique », 6 ans et 9 mois, $\sigma = 5$ mois et 30 jours pour la classe « langage entier »).

Matériel

L'adulte dicte 4 phrases contenant chacune 2 mots cibles bi-syllabiques de structure identique CVCV. Avant les passations, nous nous sommes assurées que les enfants connaissaient les mots employés, sous forme d'un jeu dans lequel ils devaient pointer l'image correspondant au mot prononcé.

Les 8 mots écrits correspondent à 4 phonèmes cibles : [u], [õ], [ʃ] et [g]², choisis parce que les graphèmes composés correspondants ne sont pas multiples (ex. [o] : O, AU, EAU)³.

Dans l'ensemble du matériel, chaque phonème apparaît deux fois : dans un mot et dans un pseudo-mot. L'écriture de pseudo-mots permet de neutraliser l'effet éventuel d'une connaissance de la graphie du mot. Pour un phonème donné, le mot à écrire est soit au début soit à la fin d'une phrase de manière à minimiser un effet d'ordre.

[u] ; [õ] : Douma aime ronger
[õ] ; [u] : Fontu est une poupée
[ʃ] ; [g] : Chopi est guéri
[g] ; [ʃ] : Guipo est sur le chemin.

Passation

On rencontre les enfants environ 2 fois par mois de janvier à mai. Les 7 passations sont individuelles. Pour chaque phrase, nous présentons séparément à l'enfant 4 images ayant un rapport avec les phrases dictées. Par exemple, la première image présente une souris et un fromage et la phrase associée est *Douma aime ronger*. La seconde image montre une poupée : *Fontu est une poupée*. La troisième image est un petit garçon avec un pansement sur un doigt : *Chopi est guéri*. Et enfin la dernière image montre une personne qui se promène : *Guipo est sur le chemin*.

² Occurrence d'apparition selon Novlex : [u] = 979, [õ]=903, [ʃ]=674 et [g]=132.

³ Pour le phonème [õ], la forme ON est plus répandue (nombre d'occurrences dans Novlex = 903) que la forme OM (nombre d'occurrences dans Novlex =162).

L'expérimentateur explique à l'enfant : « Je vais te montrer des images, on va dire ce qu'elles peuvent vouloir dire et tu vas écrire deux mots pour chaque image ». Il montre une image et énonce une phrase, puis répète les 2 mots cibles. L'enfant répète à son tour les 2 mots cibles puis les écrit.

La passation se déroule ainsi jusqu'à ce que l'enfant ait écrit les 8 mots.

Pour chaque mot, l'expérimentateur demande ensuite à l'enfant d'isoler le phonème cible : « Qu'est-ce que tu entends dans *Douma*, au début ? »

Si l'enfant isole une syllabe, l'expérimentateur prononce seulement le phonème cible et demande à l'enfant de souligner la transcription :

« Tu peux souligner ce qui fait [u] ? »

Si l'enfant souligne une seule lettre, l'expérimentateur interroge l'enfant pour vérifier ses hypothèses du traitement de l'écrit. Il essaie de savoir si sa procédure reflète une représentation spécifique de l'écrit. Les questions peuvent être :

« Est-ce qu'on doit laisser le O seul ou est-ce qu'on peut ajouter des lettres à côté de O pour faire [u] ? »

« Est-ce qu'on peut écrire *Douma* comme ça : DOUMA ? »

« Ton copain l'écrit comme ça : DOUMA, il a le droit ? »

« Pourquoi tu écris [u] de *Douma* avec le O et [u] dans *poupée* avec OU ? »

Les questions posées aux enfants permettent à l'expérimentateur de tester leurs hypothèses pour confirmer ou infirmer leurs procédures. De la même façon, la confrontation à une réponse écrite normée (ex. DOUMA) permet de rechercher si l'écriture « unitaire » de l'enfant est en adéquation avec sa représentation.

RESULTATS

Tableau 1. Classes « langage entier » et « syllabique » : nombre de graphèmes composés vs « unitaires » pour chaque phonème et passation (/12)

Classe Séance	[u]				[õ]				[ʃ]				[g]			
	Langage entier		Syllabique		Langage entier		Syllabique		Langage entier		Syllabique		Langage entier		Syllabique	
	C	U	C	U	C	U	C	U	C	U	C	U	C	U	C	U
S1	9 (5)	2	11 (9)	0	10 (8)	2	5 (2)	6	5 (5)	6	1 (0)	7	0 (0)	9	0 (0)	9
S2	11 (10)	0	9 (9)	3	12 (11)	0	10 (8)	1	7 (7)	5	1 (1)	7	0 (0)	10	0 (0)	10
S3	11 (11)	1	11 (12)	1	12 (6)	0	9 (12)	3	12 (12)	0	2 (2)	8	1 (0)	11	1 (0)	10
S4	12 (12)	0	12 (12)	0	12 (12)	0	12 (10)	0	12 (12)	0	0 (0)	11	0 (0)	12	0 (0)	8
S5	12 (12)	0	12 (12)	0	12 (12)	0	12 (11)	0	12 (12)	0	3 (1)	8	1 (0)	11	0 (0)	12
S6	12 (12)	0	12 (12)	0	12 (12)	0	12 (12)	0	12 (12)	0	7 (6)	5	0 (0)	12	0 (0)	10
S7	12 (12)	0	12 (12)	0	12 (12)	0	12 (12)	0	12 (12)	0	10 (8)	2	0 (0)	12	2 (0)	10
Total	79 (74)	2	79 (77)	4	82 (79)	2	72 (61)	10	72 (72)	11	24 (18)	48	2 (0)	77	3 (0)	69

C = réponse « composée » ; U = réponse « unitaire »

Entre parenthèses, le nombre de graphies exactes Nb : pour une séance donnée, la somme des données pour chaque phonème et chaque classe peut être <12 du fait de non-réponses.

Pour le *phonème* [u], au total le nombre de codages avec des graphèmes composés est équivalent dans les 2 classes « syllabique ». Dès la troisième passation, le nombre de réponses composées est équivalent dans les deux classes : nous retrouvons donc le même type de résultat que lors de notre étude initiale.

Quand on analyse le type de graphèmes composés introduit dans les productions, on observe que dès la première séance la classe « syllabique » fournit plus de graphèmes exacts que la classe « langage entier » (9 réponses vs 5). Cette supériorité peut s'expliquer par l'enseignement explicite du graphème OU dans la classe « syllabique ». En effet, au moment où a lieu la première passation (leçon 23 du manuel *Ga-fi*), l'enseignement du graphème composé OU a déjà eu lieu (leçon 15).

A la première séance, certains enfants de la classe « langage entier » ne distinguent pas le graphème ON visuellement proche de OU et peuvent l'employer davantage que ceux de la classe « syllabique » (ex. *Douma* = BONMA ; Marine S1). Les réponses composées non conventionnelles de la classe « syllabique » correspondent à l'interversion des lettres du graphème OU (ex. Anthony : *poupée* = CUOPE).⁴

Pour le *phonème* [ō], le nombre de réponses composées est globalement plus élevé dans la classe « langage entier » que dans la classe « syllabique ». Dès la quatrième passation, le nombre de réponses composées est équivalent dans les deux classes : nous retrouvons ici aussi le même type de résultat que lors de notre étude initiale.

L'analyse détaillée des résultats montre que la classe de « langage entier » évolue vers une réponse composée normée plus rapidement que la classe « syllabique ». Les enfants de la classe « langage entier » commencent avec 8 réponses exactes (sur 12 possibles), puis à partir de la passation S3 produisent systématiquement des réponses exactes. Les enfants de la classe « syllabique » progressent très irrégulièrement. Les résultats doivent être mis en parallèle avec le moment où l'enseignement du graphème ON survient (il a lieu entre les deux premières passations). Les enfants produisent peu de réponses exactes (2) en S1, leur nombre augmente en S2 après l'enseignement du graphème (8), puis diminue légèrement en S3 (6) pour à nouveau augmenter aux séances suivantes (10 réponses en S4, 11 en S5). L'enseignement du graphème ON paraît donc avoir un effet immédiat mais instable sur le nombre de réponses exactes.⁵

Pour le *phonème* [ʃ], on observe plus de réponses « plurielles » dans la classe de « langage entier » que dans la classe « syllabique ». Il faut attendre la 7^e séance

⁴ Pour le phonème [u], le codage unitaire est peu employé dans les deux classes. Quand les enfants emploient une seule lettre, il s'agit de la lettre O. Dans les deux classes, on relève les mêmes profils d'enfants qui emploient le codage unitaire. Ainsi, pour Marie (« syllabique ») comme pour Christophe (« langage entier »), les codages relativement stables pendant 3 passations laissent penser que, pendant cette période, ils conçoivent la relation oral-écrit comme biunivoque. Deux autres enfants dans chaque classe (Andréa, « langage entier » ; Justin, « syllabique ») expérimentent l'hypothèse unitaire parmi d'autres.

⁵ Pour le phonème [ō], la classe « syllabique » produit plus de réponses unitaires que la classe « langage entier ». Dans la classe « syllabique » tant que la leçon sur la correspondance graphique du phonème [ō] n'a pas eu lieu (elle se déroule entre S1 et S2), les réponses « unitaires » sont plus nombreuses. Elles s'atténuent juste après la leçon (1 réponse). Les exercices intensifs aideraient les enfants à ne plus produire de codage avec une seule lettre. Cependant, quelques semaines après la leçon sur ON, certains enfants peuvent produire à nouveau un codage « unitaire » (3 réponses en S3). Les enfants de la classe « langage entier » utilisent de manière provisoire le codage « unitaire », à la première séance seulement.

pour le nombre de ces réponses de la classe « syllabique » se rapproche nettement de celui de la classe « langage entier »

Les différences d'emploi du graphème CH sont marquées entre les deux contextes. Les enfants de la classe « langage entier » fournissent tous des réponses exactes avec CH dès la troisième passation. Dans la classe « syllabique », le nombre de réponses exactes varie au cours des 7 passations. L'enseignement explicite du graphème CH y intervient 2 leçons après la 2^{de} passation (S2). Tant que le graphème n'a pas été enseigné, les enfants produisent peu de réponses exactes. Toutefois, même après l'enseignement du graphème, les réponses normées sont encore marginales et instables. A la sixième passation, 50 % des réponses sont codées de manière normée. Le nombre de réponses exactes augmente à la dernière passation (8 réponses/12). Pour certains enfants, l'évolution lente des réponses exactes laisse penser que le travail exclusivement sur le code phonographique ne favorise pas la construction d'une représentation composée stable pour le phonème [ʃ]⁶.

Le phonème [g] présente la particularité d'avoir 2 réalisations graphiques possibles. L'emploi du graphème GU dépend des règles précises du contexte linguistique (GU précède les voyelles E ou I). On relève très peu de réponses composées ; elles sont non conventionnelles dans les 2 classes (ex. *guéri* = GHRI)⁷. Dans ce cas précis, aucune des 2 pédagogies ne permet aux enfants de s'emparer de la règle orthographique pendant la durée de l'observation.

DISCUSSION ET CONCLUSION

Cette étude avait pour but d'évaluer l'impact de 2 démarches contrastées d'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture sur l'écriture de graphèmes composés par 2 groupes de 6 enfants de CP les plus faibles pendant les 5 derniers mois de l'année scolaire. Cette question a été examinée à partir des codages « pluriels » (graphème composé pour coder un phonème) et « unitaire » (un graphème simple pour coder un phonème).

Selon une hypothèse double (composé/« unitaire »), étant donné une présentation de la langue différente dans les deux classes, les enfants de la classe « langage entier » produiraient plus de codages composés, tandis que ceux de la classe « syllabique » utiliseraient plus de codages unitaires.

⁶ Dans la classe « syllabique », 6 enfants peuvent fournir des réponses « unitaires » et justifier leur production : « Oui, mais c'est bizarre parce qu'on dit que [ʃ] ». Anthony (S5) sous-entend qu'un seul son ne peut pas être représenté par autre chose qu'une lettre. A la 3^e passation, le nombre élevé de réponses unitaires (8) ne rend pas compte des bénéfices supposés d'un enseignement du graphème CH (entre la 2^{de} et la 3^e passation). Les enfants de cette classe ont probablement repéré le graphème CH dans des mots, mais ne peuvent employer qu'une des deux lettres du graphème, le C ou le H. Ainsi, la lettre H est employée 23 fois et la lettre C 3 fois. Dans la classe « langage entier », on observe des réponses unitaires aux 2 premières passations. Pour 2 enfants (Bastien, Christophe), l'emploi d'une seule lettre s'explique par la proximité phonique entre le phonème [ʃ] et le nom de la lettre G, ce qui les conduit à employer une écriture « unitaire » en S1 et S2 (ex. Bastien écrit *Chopi* = GOPI ; Christophe écrit *chemin* = GENE).

⁷ Pour le phonème [g], les enfants des 2 classes utilisent la lettre G seule, du fait de la règle contextuelle déjà mentionnée et de la faible fréquence d'utilisation du graphème GU (132) par rapport au graphème concurrent G (1319)7. Les enfants de la classe de « langage entier » l'emploient 64 fois contre 45 fois (sur 84 réponses possibles) pour les enfants de la classe « syllabique ». Leurs justifications ne laissent pas d'alternative à un autre codage : « Non, on entend [g] alors c'est celle-là » (Marine). L'existence d'un voisin phonologique [k] peut aussi expliquer le recours à une écriture unitaire dans les deux classes (ex. « langage entier » Andréa : Guipo = KOP ; « syllabique » Marie : Guipo = KIPPO).

Les résultats montrent que selon le graphème composé à coder, les réponses des enfants peuvent partiellement apparaître en rapport avec les pratiques didactiques. La fréquence des graphèmes semble aussi avoir un impact sur les productions d'enfants. Ainsi l'hypothèse générale que nous avons émise s'avère partiellement confirmée pour certains graphèmes. Les enfants de la classe de « langage entier » produisent plus de codages pluriels pour les phonèmes [ō], et [ʃ] que ceux du contexte « syllabique ».

L'examen détaillé du codage composé montre que les graphèmes exacts sont plus souvent employés par les enfants de la classe « langage entier », alors que, dans le contexte qui repose sur l'enseignement du code phonographique, les enfants produisent moins de réponses exactes. Il semble donc que l'enseignement explicite des correspondances pour les phonèmes cibles n'aide pas directement certains enfants à fournir les réponses attendues. Ainsi, par exemple, l'enseignement du graphème CH, qui a lieu 2 leçons après la seconde passation, ne contribue pas à augmenter la proportion des réponses normées : on note 2 réponses normées après la leçon sur le graphème CH.

Nos résultats rejoignent en parties seulement ceux trouvés par Pasa (2002). Les enfants d'une classe de « langage oral » comparable à notre classe « syllabique » rencontrent des difficultés dans l'écriture de graphèmes composés. Selon l'auteur, « l'écriture des graphèmes composés et l'irrégularité des relations phonie-graphie semblent effectivement liées aux modalités d'enseignement du code phonographique qu'ils reçoivent ». Cependant, les entretiens menés ne nous permettent pas d'avancer comme Pasa que « les enfants pourraient ne pas s'apercevoir d'emblée des propriétés et des aspects plurivoques et polyvalents des relations entre phonèmes et graphèmes ». En effet, face aux propos de l'expérimentateur qui vont à l'encontre du codage de l'enfant, celui-ci avance des règles pouvant justifier de la polyvalence des lettres : « *Je crois que le O, il peut faire les deux le [o] et le [ō]* » (Julien, S1). A travers leurs réponses, les enfants semblent donc percevoir la complexité de la relation entre l'écrit et l'oral, mais leurs connaissances sont en construction. La production ultérieure d'une réponse normée dépendrait plus de la façon dont les enfants « font des corrections » que de l'« enseignement » (Peter, 1974, cité dans Downing et Fijalkow, 1984). Les questions de l'entretien les amèneraient alors à réfléchir sur le pourquoi ils codent de cette façon et les aideraient à progresser : «... *mais je me trompe tout le temps* » (Anthony, S5).

Nos résultats nous amènent à penser qu'il est tout à fait possible pour les enfants d'apprendre simultanément les correspondances graphies-phonies composées et simples et que la présentation d'un « langage entier » dès le début de l'enseignement formel de la lecture-écriture peut aider les enfants les plus en difficulté à construire une relation oral/écrit conforme à celle de la langue.

Toutefois, cette étude a néanmoins des limites.

Tout d'abord, l'étude est effectuée sur un échantillon de taille réduite (6 enfants par classe). Nous ne pouvons alors pas affirmer la généralité des divers résultats.

La seconde limite concerne la population choisie. De manière à tester notre hypothèse nous avons recherché des classes dans lesquelles la mise en œuvre de l'enseignement de la lecture-écriture était contrastée. Nous avons sélectionné ces classes dans des milieux socioculturels mixtes, mais avec une prédominance de catégorie so-

cioprofessionnelle aisée. Procédant de la sorte, nous souhaitions maîtriser cette variable, de manière à enregistrer seulement les effets du contexte didactique. Cependant, l'apprentissage des enfants est l'objet d'une grande attention dans la plupart des familles des élèves suivis. Il est donc difficile de connaître quelle est la part exacte de deux contextes didactiques opposés dans une population qui ne bénéficierait pas d'autant de soutien extérieur. Les écarts observés seraient-ils plus importants ?

La troisième limite à cette étude porte sur le choix du matériel. Les résultats nous ont montré que le digramme GU, n'est jamais proposé par les enfants. Etant donné la polygraphie du phonème [g], il aurait été préférable de choisir uniquement des phonèmes n'ayant qu'un représentant graphique. Par ailleurs, nous avons observé des différences de résultats entre les phonèmes à coder. La fréquence des graphèmes composés semble aussi avoir une influence sur le codage. Dans la mesure du possible, il serait nécessaire de choisir des graphèmes composés de fréquences proches.

Compte tenu de ces limites, ce travail est à considérer comme une note d'avancement de travaux en cours. Pour conforter l'investigation, il conviendrait de suivre ces enfants en classe de CE1 et d'observer si, au-delà de l'appropriation du système phonographique, la présentation de la langue a d'autres impacts sur d'autres dimensions de l'écrit, comme par exemple l'emploi de morphogrammes.

Dominique HANNOUZ

Université de Toulouse-UTM
UPS-CREFI-T

Abstract : This study aims to analyse the impact in a first grade compulsory teaching by using two distinct manners to present spoken language focusing on a specific point : the spelling of the compound graphemes. The study takes place in a « whole language » class, and in a « syllabic » class, selecting in each class the 6 children having the highest reading and writing difficulties. Our first hypothesis is that, in the « syllabic » class, the progressive teaching of the phonographic code, beginning with single graphic units going towards plural graphic units (compound grapheme), may lead some children to have a perception of spelling solely based on single graphemes (one phoneme = one grapheme) and would result in the spelling by the use of a unit coding. Our second hypothesis consists in assuming that in the « whole language » class, since children are presented simultaneously single and plural graphemes, they may provide more plural coding (compound graphemes) than those from the « syllabic » class. Lastly, the last hypothesis is based on the exactitude of the plural graphemes used. In the « syllabic » class, for a given phoneme one expects to find more exact plural graphemes after teaching of his graphophonetic correspondence. In the « whole language » class, due to the joint practices of reading and spelling, in a general way one expects to find more exact compounds graphemes than in the « syllabic » class. The analysis of words in invented spellings show that children from the « whole language » class are more likely to use plural coding for the phonemes [õ] and [ʃ], while those of « syllabic » class are more likely to use more single coding (only one letter). In the « syllabic class », for certain phonemes, the exact answers depend on the teaching of the grapho-phonetic correspondence, but are unstable. In the « whole language » class, the number of exact answers is higher than in the syllabic class for the phoneme [ʃ]. The presentation of the linguistic units as well as the frequency of the graphemes seem to have an impact on the oral-spelling relationships which the children develop.

Keywords : Didactic context – Compound graphemes – Invented spelling.

Bibliographie

- Creuset V. (2007) *L'entrée dans l'écrit en grande section de maternelle*. Thèse de doctorat. Toulouse Le Mirail.
- Ehri L.C. (1986) « Sources of difficulty in learning to spell and read » – in: M. L. Wolraich et D. Routh (eds.) *Advances in developmental and behavioural pediatrics* vol. 7 (121-195). Greenwich, CT : J. AI Press.
- Downing J. & Fijalkow J. (1984) *Lire et Raisonner*. Toulouse : Privat.
- Fijalkow E. (2003) *L'enseignement de la lecture-écriture au CP : Entre tradition et innovation*. Paris : L'Harmattan.
- Frith U. (1985) « Beneath the surface of developmental dyslexia » – in : K. E. Patterson, J. C. Marshall et M. Coltheart (eds.) *Surface Dyslexia*. Lawrence Erlbaum.
- Goswami U. (1988) « Children's use of analogy in learning to spell » – *British Journal of Experimental* 6 (21-33).
- Hannouz D. (2008) *L'entrée dans l'écrit au CP. Etude de quelques stratégies*. Thèse de doctorat. Université Toulouse Le Mirail.
- Henderson L. (1985) *Teaching spelling*. Boston : Houghton Mifflin.
- Krashen S. D. (1999) *Three arguments against whole language and why they are wrong*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Pasa L. (2002) *Entrer dans la culture écrite : rôle des contextes pédagogiques et didactiques*. Thèse de doctorat de l'Université Toulouse-2- Le Mirail.
- Perez B. & Torres-Guzman M. E. (1992) *Learning in two worlds : An integrated Spanish/English biliteracy approach*. New York : Longman.
- Sarris D. (1996) *L'écriture inventée : psychogénèse ou sociogénèse ?* Thèse de doctorat. Université Toulouse Le Mirail.
- Share D. L., Silva P. A. & Adler C. J. (1987) « Factors associated with reading-plus-spelling retardation and specific spelling retardation : A longitudinal study from age three to age eleven » – *Developmental Medicine and Child Neurology* 29 (72-84).
- Stahl S. A. & Miller P. D. (1989) « Whole language and language experience approaches for beginning reading : A quantitative research synthesis » – *Review of Educational Research* 59 (87-116).
- Stanovich K. E. & Stanovich P.J. (1995) « How research might inform the debate about early reading acquisition » – *Journal of Research in Reading* 18 (87-105).
- Thaurel-Richard M. (1999) « L'enseignement de la lecture au CP et au CE1 » – *Les Dossiers d'Éducation et Formations* 106.
- Waring-Chaffee M. B. (1994) « RDRNT... HRIKM : Investigations in children's emergence as readers and writers » – *Young Children* (52-55).