

Philippe COURBOIS

## INFLUENCE DE L'ENTRAÎNEMENT À L'ANALYSE EXPLICITE DE LA PAROLE SUR LES CONCEPTUALISATIONS DU FONCTIONNEMENT DE L'ÉCRIT CHEZ DES ENFANTS DE GRANDE SECTION<sup>1</sup>

**Résumé :** Le système d'écriture alphabétique demande de la part des enfants qui apprennent à lire, qu'ils aient compris que l'écriture représente les variations de la forme sonore de la langue. Or, avant leur entrée à l'école élémentaire, la plupart n'a encore ni conceptualisé ce fonctionnement de l'écrit, ni développé une haute conscience phonologique. L'objet de cet article est d'examiner si un entraînement à l'analyse explicite de la parole pour des enfants de grande section rend possible la prise de conscience de la nature alphabétique de l'écrit. Il apparaît effectivement qu'un tel entraînement est en mesure de faire évoluer dans ce sens les conceptualisations du fonctionnement de l'écrit d'enfants pré-lecteurs. Il pourrait constituer une proposition pédagogique susceptible d'améliorer l'apprentissage de la lecture.

**Mots clés :** Psychogenèse de l'écrit. Conscience phonologique. Conceptualisation. Système alphabétique. Apprentissage de la lecture.

### PSYCHOGENÈSE DE L'ÉCRIT ET CONSCIENCE PHONOLOGIQUE

Les recherches en psycholinguistique génétique ont montré que, bien avant l'enseignement de la lecture, les enfants élaborent des hypothèses sur le fonctionnement de la langue écrite. Ces diverses hypothèses apparaissent successivement et dessinent une évolution psychogénétique, comme Ferreiro (1988b) a pu le décrire. Les apprentis lecteurs opèrent une réorganisation des savoirs qui leur sont apportés pour les intégrer dans leur système de conceptualisation.

Néanmoins l'évolution psychogénétique relative à la langue écrite semble rencontrer un obstacle majeur : la découverte des relations de correspondance grapho-phoniques (Teberosky 1989, Besse 1990). Le fait que la correspondance repose sur la segmentation phonétique de la langue n'est ni évidente ni disponible à l'intuition immédiate.

---

<sup>1</sup> Cet article prend sa source dans une maîtrise et un DEA de Sciences de l'Éducation soutenue en 1995 et 1996 par l'auteur sous la direction de Dominique Guy Brassart, Université Charles De Gaulle - Lille 3.

La psychogenèse de l'écrit n'est pas achevée à l'entrée à l'école élémentaire. Les conceptions enfantines ne prennent pas en compte pendant longtemps l'hypothèse d'un fonctionnement alphabétique de l'écrit. Ferreiro a ainsi montré qu'une faible minorité d'élèves avait atteint à l'entrée au cours préparatoire le niveau syllabique dans la production d'écrits inventés, révélateur de la prise en compte de la correspondance phonétique entre l'écrit et la parole. Cet auteur insiste beaucoup sur l'importance de cette découverte pour la poursuite de l'évolution psychogénétique : en comprenant que les unités graphiques transcrivent des segments phonétiques, l'enfant aura trouvé un moyen général pour écrire les mots, il sera sur la voie d'une conceptualisation du fonctionnement alphabétique de la langue écrite.

L'absence de cette prise de conscience peut constituer une explication de certaines difficultés dans l'apprentissage de la lecture. En effet, bien souvent l'école impose une démarche basée sur l'enseignement des correspondances grapho-phoniques, sans saisir que la correspondance phonétique n'a pas été conceptualisée par la plupart des élèves, qui n'ont donc pas compris que l'écriture représente (entre autres) les variations de la forme sonore de la parole. Dès lors, les élèves peuvent ne pas être en mesure de donner sens aux unités linguistiques (syllabes, phonèmes) qui leur sont enseignées.

La phonétisation de l'écriture, qui représente la variété des procédures de transcription graphiques des sons de la parole est donc très peu observée dans les productions inventées d'écrits chez les enfants pré-lecteurs. Or, on peut se demander si cela ne provient pas d'un manque de prise de conscience de la nature segmentale de la parole, encore appelée conscience phonologique. En effet, les recherches sur la conscience phonologique (Rieben et Perfetti 1989, Content 1984, 1985) soulignent qu'une telle prise de conscience ne va pas de soi à l'âge préscolaire et que peu d'enfants sont capables de manipuler de façon explicite, les unités segmentales de la parole.

Nombre de chercheurs s'accordent à considérer qu'un niveau suffisant de conscience phonologique (définie par la capacité à manipuler et à réfléchir sur les unités phonémiques de la parole) est nécessaire pour un apprentissage de la lecture et constitue un prédicteur fiable de la réussite de cet apprentissage. Les rapports entre apprentissage de la lecture et conscience phonologique sont complexes. A l'image des autres capacités métalinguistiques (Gombert 1990), la conscience phonologique entretient des rapports de facilitation réciproque avec l'apprentissage de la lecture. Un minimum de conscience phonologique serait requis pour commencer l'apprentissage de la lecture, qui, une fois démarré, viendrait activer ces capacités d'analyse de la parole, disponibles auparavant, mais non encore mobilisées totalement, qui en retour viendraient améliorer l'apprentissage. Cette relation de causalité réciproque légitime l'atteinte chez les enfants pré-lecteurs d'un certain niveau d'habileté d'analyse explicite de la parole avant l'apprentissage de la lecture.

Considérant que l'apprentissage consiste en une réorganisation des savoirs enseignés dans les systèmes conceptuels (Chauveau *et alii* 1993), il apparaît souhaitable de réduire l'écart entre les contenus d'apprentissage qui sont proposés en situation scolaire et les conceptions des élèves. En effet, il risque de se produire un déca-

## *ANALYSE DE LA PAROLE ET CONCEPTUALISATION DE L'ÉCRIT*

lage trop important entre les enseignements offerts et les niveaux de conceptualisation du fonctionnement de l'écrit des apprenti-lecteurs qui n'auraient pas pris conscience que les unités de l'écrit transcrivent, dans une large mesure, les unités de l'oral.

Il nous semble qu'il y a un enjeu important à croiser ces deux courants de recherche sur la psychogenèse de l'écrit et sur la conscience phonologique. On peut se demander en effet si le faible niveau de prise de conscience de la nature segmentale de la parole n'explique pas la difficulté d'accéder au niveau syllabique défini par Ferreiro : les enfants ne pourraient concevoir de transcrire graphiquement les unités de la parole puisqu'ils n'en auraient pas pris conscience.

Certaines difficultés en lecture s'expliqueraient par l'absence de conceptualisation du fonctionnement « phonologique » de la langue écrite, elle-même liée à un niveau insuffisant de conscience phonologique, de prise de conscience de la nature segmentale de la parole.

La question que nous nous sommes posée consiste donc à déterminer s'il est possible de faire évoluer les niveaux de conceptualisation du fonctionnement de la langue écrite, vers une prise en compte de sa nature « phonologique », en proposant des activités d'entraînement-apprentissage à l'analyse explicite de la parole à des enfants pré-lecteurs de grande section de maternelle. Le choix de la classe d'âge nous paraît justifié par l'intérêt d'installer, avant l'enseignement systématique de la lecture, une capacité métalinguistique d'analyse explicite de la parole, afin d'éviter un risque de surcharge cognitive pouvant découler de la nécessaire compréhension du système alphabétique de l'écrit simultanément à l'apprentissage des correspondances grapho-phoniques.

Ce faisant, nous tentons d'explorer une des hypothèses que Ferreiro avait élaborée en 1988 (a), quant à la nature des interactions entre les connaissances langagières générales et la compréhension de l'écrit : « un développement progressif de la notion de décomposition syllabique des mots se ferait de manière indépendante et pourrait ensuite s'appliquer à la compréhension de l'écrit ».

Dans un article de 1993, elle semble avoir abandonné cette hypothèse. « L'interprétation syllabique de l'écrit ne surgit pas d'une simple application d'un savoir-faire au niveau de l'oral. Il y a une redécouverte de la syllabe comme moyen de résoudre des problèmes que l'écrit pose en tant que tel » (p. 40). « Les compétences langagières des enfants ne sont pas applicables en tant que telles à l'écrit... l'impact de l'oral sur l'écrit est douteuse... la connaissance du découpage syllabique oral ne suffit pas à faire installer l'interprétation syllabique de l'écriture » (p. 45).

Besse (1990) relaie Ferreiro quand il écrit que « la psychogenèse de l'écrit est relativement autonome par rapport à l'intervention de l'adulte ».

Mais une discussion quant au mode d'intervention de l'adulte nous paraît nécessaire. Pour conclure à l'absence d'interaction entre compétences langagières générales (orales) et compréhension de l'écrit, Ferreiro (1993, p. 36) utilise un protocole expérimental incluant l'intervention de l'expérimentateur pour inciter les enfants, lors de la production inventée de mots, à mobiliser leurs compétences langagières. Elle montre effectivement qu'il y a peu d'impact direct des compétences

orales sur la compréhension du fonctionnement de l'écrit. Mais les compétences langagières mobilisées dans cette expérience relèvent uniquement des compétences intuitives, spontanées, épilinguistiques (il s'agit de la seule capacité à la segmentation orale des mots). Il s'agit d'une capacité à manipuler le matériel linguistique qui ne requiert pas un fort contrôle conscient.

Or, les données empiriques provenant des recherches sur la conscience phonologique, nous montrent que ces connaissances implicites ne sont pas suffisantes pour définir un haut niveau de compétence d'analyse explicite de la parole. Celui-ci exige, pour être atteint, des activités requérant un plus haut degré de réflexivité que la segmentation syllabique orale.

Dès lors, se baser sur la capacité implicite à segmenter les mots à l'oral ne nous semble pas un argument suffisamment fort pour conclure à l'absence d'effet des compétences de l'oral et de l'écrit.

Dans l'expérience décrite par Ferreiro, l'intervention de l'adulte consiste uniquement à inciter les enfants à mobiliser des connaissances implicites disponibles antérieurement. Elle n'est pas comparable à une intervention didactique dont l'objectif serait de perfectionner et de faire acquérir de nouvelles habiletés d'analyse explicite de la parole nécessitant un plus haut degré de contrôle.

L'hypothèse que nous avons voulu vérifier dans l'étude que nous présentons se fonde au contraire sur l'idée qu'une action pédagogique consistant à un entraînement à la conscience phonologique, avec des tâches nécessitant un plus haut degré de réflexivité que la simple segmentation, favoriserait l'appréhension de la nature segmentale de la parole et permettrait ainsi aux enfants de la prendre en compte pour élaborer un moyen général de production d'écrits. Nous pensons donc qu'un entraînement à l'analyse explicite de la parole, parce qu'il fait prendre conscience de sa nature segmentale et incite à la manipulation de ses segments, permet de modifier les conceptions des enfants pré-lecteurs sur le fonctionnement de l'écrit.

### LE DISPOSITIF EXPÉRIMENTAL

Nous avons travaillé au second trimestre, pendant trois mois avec dix-sept enfants de grande section d'une école maternelle en Zone d'Éducation Prioritaire. Nous leur avons fait passer individuellement une évaluation du niveau de conscience phonologique et du niveau de conceptualisation du fonctionnement de l'écrit.

L'épreuve de conscience phonologique comportait des tâches de segmentation et de comptage syllabiques, de retrait, syllabique et phonémique, de jugement de rimes et de longueur des mots.

L'épreuve de conceptualisation du fonctionnement de l'écrit reprenait une situation expérimentale employée par Ferreiro (1988b) et consistait à demander aux enfants d'écrire des mots (dix) dont ils ne connaissent pas l'orthographe. Il s'agit donc d'une situation de production *inventée* d'écrits (en l'occurrence ici uniquement de mots). La façon dont l'enfant résout cette situation-problème révèle la logique qui préside à ses conceptions sur la manière d'écrire des mots, de produire des écrits différents pour des mots différents.

## ANALYSE DE LA PAROLE ET CONCEPTUALISATION DE L'ÉCRIT

Nous avons également repris les techniques d'oralisation (consistant à demander à l'enfant de dire, en montrant avec le doigt ce qu'il a écrit) et de signalement [consistant à demander à l'enfant de montrer où, à son avis, est écrit un segment oral (syllabique ou phonème) du mot écrit] qui permettent d'affiner et de préciser les interprétations des productions enfantines. Nous avons utilisé sa classification des productions d'écriture qui permet de faire correspondre aux productions inventées de mots réalisées, un niveau dans l'évolution psychogénétique. Cette évolution comprend diverses périodes que nous ne pouvons décrire ici que succinctement :

- *une période pré-syllabique* caractérisée, malgré la grande diversité des solutions élaborées pour les enfants, par l'absence de la prise en compte de la variété de la forme sonore des mots pour diversifier leur transcription graphique.

- *une période syllabique* (qui elle aussi rassemble une diversité de solutions) déterminée par l'hypothèse qu'à une syllabe (orale) du mot doit correspondre une graphie. Cette période manifeste que « le mur du son est atteint » pour reprendre la jolie formule de Fijalkow pour exprimer que les enfants prennent en compte les variations sonores des mots pour différencier leurs écrits. Elle débute une période plus globale de phonétisation de l'écriture, et qui va se poursuivre par :

- *une période syllabico-alphabétique* où une graphie correspond parfois à une syllabe, parfois à un phonème ;

- puis par la *période alphabétique* où chaque phonème sera transcrit par une graphie, et qui achève l'évolution psychogénétique même si l'enfant a encore à apprendre les règles orthographiques et les irrégularités des correspondances grapho-phonétiques.

Une fois ces évaluations initiales effectuées, nous avons choisi cinq enfants de profils différents (déterminés par les niveaux en conscience phonologique et en conceptualisation du fonctionnement de l'écrit) et de niveau faible ou moyen. Ils ont bénéficié de dix séances individuelles d'apprentissage à l'analyse explicite de la parole, étalées sur une période de deux mois. Le contenu de ces séances d'apprentissage était déterminé en fonction des niveaux initiaux et des progressions effectuées.

Les activités proposées consistaient en des tâches d'analyse et de manipulation au niveau syllabique puis phonétique (retrait, ajout, permutation, substitution, segmentation, comptage, fusion syllabique, analyse-synthèse...) avec recours à du matériel manipulable (cartes, figurines) mais sans représentation de l'orthographe des mots. On proposait également des activités de décentration où on demandait aux élèves de juger de la longueur des mots en fonction de leur durée sonore et non plus en fonction de la taille des référents : certains enfants pensent en effet que « ours » est un mot plus long de « papillon » parce qu'un ours est plus gros qu'un papillon.

Durant cette période, deux évaluations intermédiaires en production inventée de mots (différents de ceux des évaluations initiales et terminales) ont été proposées à l'ensemble des dix-sept élèves.

Ces deux évaluations intermédiaires (la première après quatre séances d'apprentissage, la seconde après la huitième) reprenaient un protocole identique à celui de l'évaluation initiale avec toutefois quelques ajouts.

Dans ces deux évaluations intermédiaires, on demandait à l'enfant d'anticiper pour quelques items le nombre de graphies nécessaires pour écrire le mot. Ce dispositif permet d'évaluer si l'enfant applique l'analyse du mot oral pour sa transcription graphique.

Dans la seconde évaluation intermédiaire, nous proposons pour la seconde moitié des items une démarche décrite par Ferreiro (1993, p. 35-41) qui consiste à interrompre l'enfant après l'écriture de chaque graphie et de dire « ce que ça dit jusque là » et lui demander de juger s'il faut continuer ou non d'écrire.

Cette procédure permet d'évaluer comment l'enfant interprète les parties d'une écriture en voie de composition, quels liens il établit entre la segmentation orale et les segments écrits.

A l'issue des dix séances d'apprentissage en conscience phonologique, une évaluation terminale en production inventée de mots identique en tous points à l'évaluation initiale, était de nouveau proposée à l'ensemble des élèves afin d'effectuer des comparaisons entre les enfants qui avaient bénéficié de l'entraînement à l'analyse explicite de la parole et ceux qui n'en avaient pas bénéficié.

L'interprétation des résultats a été réalisée dans deux perspectives.

L'une, clinique, consistait à étudier les résultats de chaque enfant ayant bénéficié de l'apprentissage en fonction de ses niveaux initiaux, des apprentissages effectivement réalisés, mais aussi du rythme, de la nature et de l'ampleur des progressions.

L'autre perspective consistait à comparer – lorsque cela avait été possible – les résultats de chaque enfant qui avait bénéficié de l'apprentissage (groupe expérimental) à ceux d'autres élèves, appariés en fonction de niveaux initiaux identiques en conscience phonologique et en production inventée d'écrits, qui n'en avaient pas bénéficié (groupes contrôles appariés).

Une comparaison globale entre groupe expérimental et groupe contrôle a été aussi réalisée.

## RÉSULTATS

Quatre des cinq enfants du groupe expérimental étaient d'un niveau initial pré-syllabique en conceptualisation du fonctionnement de l'écrit, le cinquième était du niveau syllabique. Ce même enfant était d'un bon niveau en conscience phonologique alors que les quatre autres étaient d'un niveau moyen ou faible. Seulement deux élèves (sur douze) du groupe contrôle étaient de niveau syllabique initial, les autres étant également de niveau pré-syllabique. Après les dix séances d'apprentissage, trois des cinq enfants du groupe expérimental atteignent le niveau syllabique strict, le quatrième (qui était déjà initialement de ce niveau) atteint le niveau syllabico-alphabétique. Seul un sujet de ce groupe ne progresse pas et reste au niveau pré-

## *ANALYSE DE LA PAROLE ET CONCEPTUALISATION DE L'ÉCRIT*

syllabique. Or, cette enfant est aussi la seule à n'avoir pas réalisé d'apprentissages significatifs lors des séances d'entraînement.

Par ailleurs, le croisement des résultats des évaluations initiales en production inventée d'écrits et en conscience phonologique, a montré l'existence d'une relation tendancielle entre ces deux critères : plus le niveau de conscience phonologique est élevé, plus les enfants ont tendance à phonétiser leur écriture inventée.

Ces résultats permettent d'établir l'existence d'une relation entre niveau de conscience phonologique et conceptualisation de l'écrit.

D'autre part, seuls deux sujets sur les douze du groupe contrôle ont amélioré leur niveau de conceptualisation de l'écrit. Il s'agit des deux enfants qui avaient déjà initialement un niveau syllabique. Les autres sujets, y compris donc ceux qui avaient un profil identique aux sujets du groupe expérimental, sont restés à un niveau pré-syllabique.

Ces résultats nous permettent de conclure qu'il y a bien eu un effet de l'entraînement à l'analyse explicite de la parole sur les conceptualisations du fonctionnement de l'écrit chez des enfants de grande section d'école maternelle. Désormais, la majorité de ces élèves a élaboré l'hypothèse que l'écrit transcrit les unités de la parole.

Il nous semble intéressant de présenter d'autres données provenant de notre étude.

D'une part, il semble que la possibilité d'évolution psychogénétique grâce à un tel entraînement n'est pas tributaire du niveau initial en conscience phonologique.

Le niveau terminal atteint paraît par contre être plus sous la dépendance du niveau initial en production inventée d'écrits : plus le niveau initial est élevé, plus le niveau terminal a des chances d'être élevé.

D'autre part, si un effet de l'entraînement à l'analyse explicite de la parole s'est effectivement manifesté, il ne paraît pas y avoir pour autant une stricte application des compétences acquises au niveau de l'oral sur la production d'écrits.

Ainsi, bien qu'ayant réussi à analyser et à manipuler au niveau phonémique, certains enfants ne sont pas parvenus à transférer ce niveau d'analyse pour atteindre le niveau syllabico-alphabétique, voire alphabétique en production d'écrits. Mais l'essentiel réside certainement dans le fait que ces enfants ont réalisé un bond important dans leur évolution en commençant à phonétiser leur écriture.

Enfin, il ne paraît pas impératif de prodiguer un grand nombre de séances d'apprentissage pour que l'effet se manifeste : deux enfants ont en effet atteint le stade syllabique après seulement quatre séances.

### **CONCLUSION**

Bien évidemment ces premiers résultats demandent à être confirmés par une étude de plus grande ampleur. Néanmoins il ouvre une perspective d'action pédagogique susceptible de faire évoluer les conceptions enfantines du fonctionnement de

P. COURBOIS

l'écrit et ceci en améliorant les compétences d'analyse de la parole. Une application des compétences langagières sur l'écrit apparaît en effet possible et bénéfique.

Une voie nouvelle pour la prévention des difficultés dans l'apprentissage de la lecture, par la réduction des écarts entre les niveaux de conceptualisation des apprenti-lecteurs et les enseignements qui leur sont fournis semble donc se dégager. Des recherches complémentaires apparaissent souhaitables pour valider cette piste qui s'avère prometteuse.

**Philippe COURBOIS**

### **Bibliographie**

- Besse J.-M. (1990) « L'enfant et la construction de la langue écrite » — *Revue Française de Pédagogie* 90 (17-22).
- Chauveau G., Rémond, M., & Rogovas-Chauveau, E. (éds.) (1993) *L'enfant apprenti-lecteur. L'entrée dans le système de l'écrit*. Paris, L'Harmattan.
- Content A. (1984) « L'analyse explicite de la parole et l'acquisition de la lecture » — *L'Année Psychologique* 84 (555-572).
- Content A. (1985) « Le développement de l'habileté d'analyse phonétique de la parole » — *L'Année Psychologique* 85 (73-99).
- Ferreiro E. (1988a) « L'écriture avant la lettre » — in : H. Sinclair (éd.) *La production de notation chez le jeune enfant* (17-70). Paris, PUF.
- Ferreiro E. (1988b) *Lire-écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ?* Lyon, CRDP (trd. Frçse.).
- Ferreiro E. (1993) « L'entrée dans l'écrit. Construction et représentation. » in : *Les entretiens Nathan, Actes III* (39-49). Paris, Nathan.
- Gombert J.-E. (1990) *Le développement métalinguistique*. Paris, PUF.
- Rieben L. & Perfetti C. (éds.) (1989) *L'apprenti-lecteur*. Neufchatel, Delachaux et Niestlé.
- Teberosky A. (1989) *Les savoirs préalables de l'enfant sur l'écrit*. Lyon, Voies Livres.