

L'enseignement du décodage dans le canton de Vaud

Quels supports ? Selon quels choix didactiques ?

Anne-Claire Blanc, Virginie Degoumois, Claire Detcheverry, Kelly Moura

Résumé

Il existe de nombreux moyens, cahiers et autres supports pour enseigner le décodage aux élèves de 3^e année (6-7 ans). Souvent issu du commerce et d'Internet, ce matériel semble constituer un apport utile aux yeux des enseignant·e·s, notamment pour les élèves qui rencontrent des obstacles dans l'acquisition des compétences en lecture-écriture. Communément répandus, ces outils répondent à un besoin important. Cependant l'actualité romande a mis à disposition des enseignant·e·s de nouveaux moyens d'enseignement institutionnels depuis août 2023 en 1^{re}-2^e et dès août 2024 en 3^e. Face à la diversité des outils autour de l'apprentissage initial de la lecture, quels choix vont être opérés dans les classes, comment les outils installés dans les pratiques et les nouveaux outils proposés par la Conférence Intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) vont-ils cohabiter ? Bien qu'un moyen d'enseignement n'enseigne pas, la matérialité des supports et les phénomènes de transposition didactique ont un rôle-clé sur les apprentissages des élèves. Cette période de transition dans le paysage romand ne peut se passer d'une analyse et de repères. C'est à ce besoin que répond cet article.

Mots-clés

Lecture, code, décodage, encodage, correspondance graphème-phonème, support d'enseignement

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo*

⇒ *Title, abstract and keywords in English at the end of the article*

Auteurs

Anne-Claire Blanc, HEP Vaud, Unité d'enseignement et de recherche *Didactique du français*,
Avenue de cour, 37, 1014 Lausanne, anne-claire.blanc@hepl.ch

Virginie Degoumois, HEP Vaud, Unité d'enseignement et de recherche *Didactique du français*,
Avenue de cour, 37, 1014 Lausanne, virginie.degoumois@hepl.ch

Claire Detcheverry, HEP Vaud, Unité d'enseignement et de recherche *Didactique du français*,
Avenue de cour, 37, 1014 Lausanne, Claire.Detcheverry@hepl.ch

Kelly Moura, HEP Vaud, Unité d'enseignement et de recherche *Didactique du français*,
Avenue de cour, 37, 1014 Lausanne, kelly.moura@hepl.ch

Copyright Cet article est publié sous la licence Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr>

L'enseignement du décodage dans le canton de Vaud

Quels supports ? Selon quels choix didactiques ?

Anne-Claire Blanc, Virginie Degoumois, Claire Detcheverry, Kelly Moura

1. Introduction

La CIIP conçoit et met en œuvre une collection inédite de moyens d'enseignement romands du cycle 1 au cycle 3. À partir d'août 2024, les classes de 3^e primaire seront équipées du nouveau matériel destiné à l'apprentissage du lire-écrire. Fort de débats didactiques, théoriques, politiques et médiatiques en Suisse romande comme en France, cet apprentissage était jusqu'ici mis en œuvre par des supports issus de maisons d'édition françaises. Ces supports témoignaient du choix d'articuler l'enseignement de la compréhension, de la production et du décodage à partir de textes narratifs (par ex. : *À l'école des albums*, Perrin, 2016 ; *Que d'histoires*, Guillaumont & Peirtsegale, 2010 ; *Grindelire*, Nicolas, 2008), sans pour autant répondre aux préoccupations des enseignant·e·s touchant à l'enseignement initial de la lecture. En effet, ces supports ont dans la pratique très souvent été complétés soit par du matériel créé par les enseignant·es eux-mêmes, soit proposé par certains cantons ou collecté sur internet. Néanmoins, les nouveaux moyens d'enseignement romands (ci-après MER) ont la mission de proposer un matériel spécifique à l'apprentissage initial du lire-écrire dans un souci de cohérence avec les récentes recherches en didactique du français. Cela soulève les questionnements suivants : comment apprend-on à lire aux jeunes élèves ? Quels choix didactiques sont privilégiés ?

C'est également au sein de la formation initiale en didactique du français, destinée aux futur·e·s enseignant·e·s du premier cycle primaire, que ces questionnements sur le lire-écrire et plus particulièrement sur l'enseignement des correspondances graphème-phonème ont trouvé leurs origines. En effet, la nécessité d'apporter aux étudiant·e·s les connaissances didactiques nécessaires pour enseigner ces notions de manière adéquate sur le terrain et de les accompagner dans la construction d'une vision critique leur permettant de gérer la diversité des outils à disposition, nous a amenées à réfléchir aux contenus de formation dispensés. Il importe actuellement, en outre, de les accompagner dans la transition vers ces MER de français et de veiller à leur éventuelle bonne cohabitation avec les outils répandus. C'est à partir de ce constat quant à l'apprentissage du lire-écrire, à la formation aux nouveaux MER et dans la visée de mieux appréhender ce qui se passe sur le terrain que nous souhaitons proposer, au sein de cette contribution, une première analyse de trois supports pédagogiques à disposition ou répandus sur le terrain vaudois : les supports *Petit Détective* (Torti, 2020 ; Torti, 2022 ; Torti, 2023), *Mes premiers pas en lecture* (DFJC-DGEO, 2021) et le module *Décodage-Encodage* des nouveaux MER (CIIP, 2024). Par cette contribution, nous voulons répondre à cette question :

Quels fondements théoriques et choix didactiques sont portés par trois des principaux supports d'enseignement actuellement utilisés par les enseignant·es vaudois·e·s en ce qui concerne l'enseignement du décodage ?

Dans un premier temps, l'article posera le cadre théorique permettant de comprendre les fondements didactiques actuels concernant l'enseignement du décodage. Dans un deuxième temps, trois supports pédagogiques seront présentés puis analysés. Nous désignons par le terme générique de *support* le matériel pédagogique édité, qu'il soit physique ou numérique (Blanc et al., 2023). Cette analyse se fera en fonction des trois critères suivants : 1) la part de l'enseignement de la conscience phonologique et phonémique ; 2) la progression et la fréquence des correspondances graphèmes-phonèmes ; 3) et le degré d'explicitation des savoirs sous-jacents au support.

Un troisième temps rendra compte de l'analyse de ces supports utilisés sur le terrain scolaire vaudois et mettra en perspective les fondements scientifiques sur lesquels ils reposent. Dès lors, nous envisagerons une perspective plus globale de certains enjeux de l'enseignement du décodage et de la mise en place des nouveaux MER. Plus largement, nous tenterons de cerner quels sont les apports à retenir concernant la formation initiale et continue en didactique du français.

2. Cadre théorique

Si la compréhension est bel et bien le but ultime de la lecture, la maîtrise des correspondances graphème-phonème (ci-après CGPh) est un élément essentiel à son accès (Sprenger-Charolles & Gentaz, 2022). Cette considération se retrouve également dans les recherches de Goigoux (2004) dont les résultats confirment l'importance de la compréhension. Il soutient un enseignement efficace de la lecture qui s'appuie sur quatre composantes essentielles : l'identification et la production de mots, la compréhension de textes, la production de textes et l'acculturation. On le voit, la lecture repose sur l'articulation de plusieurs habiletés intellectuelles, chacune indispensable à la maîtrise de la lecture et l'écriture.

L'enseignement du décodage-encodage vise justement l'une de ces quatre composantes : l'identification et la production de mots. Le décodage est un apprentissage qui vise à identifier les mots écrits à partir d'une construction explicite du principe alphabétique, soit la capacité de convertir en phonèmes les graphèmes qui composent un mot écrit en les combinant et en les fusionnant afin de reconstituer l'ensemble du mot et d'y mettre du sens (CIIP, 2024).

Les recherches actuelles portant sur l'enseignement du décodage (Sprenger-Charolles, 2017 ; Sprenger-Charolles & Gentaz, 2022 ; Ziegler & Sprenger-Charolles, 2023) ont largement démontré la nécessité pour les apprenti-es lecteurs et lectrices de maîtriser le décodage pour lire de manière autonome et plus précisément pour comprendre ce qui est lu dans une écriture alphabétique. En français, l'apprentissage de la lecture repose donc sur la compréhension de ce principe alphabétique (Ziegler & Sprenger-Charolles, 2023). C'est-à-dire qu'à chaque son de la langue (chaque phonème ou plus petite unité sonore) correspondent un ou des signes visuels écrits (des graphèmes qui s'écrivent à partir des lettres de l'alphabet). La procédure d'encodage, d'ailleurs, qui consiste à identifier les phonèmes d'un mot pour les convertir en graphèmes, afin de l'écrire ou de l'épeler (CIIP, 2023), viendra également renforcer ce principe alphabétique. On perçoit donc clairement le lien qui s'établit ici entre les apprentissages concomitants entre la lecture et l'écriture.

On parle alors d'étudier les CGPh. Cet apprentissage peut reposer sur plusieurs dénominations telles que l'enseignement du décodage, l'enseignement du code alphabétique, ou l'enseignement du code tout simplement.

Un consensus est établi depuis quelques années sur le plan de la recherche en didactique à propos de la nécessité d'enseigner de manière explicite les CGPh aux élèves (Sprenger-Charolles & Gentaz, 2022 ; Goigoux, 2016, Dehaene, 2011). Cet enseignement doit viser à développer chez l'élève des capacités de décodage rapides et précises (Gentaz & Sprenger-Charolles, 2014) et doit également être mis en place de manière précoce (dès le début de la 3^e primaire), être systématique et intensif tout en suivant une progression qui tienne compte de la fréquence et de la régularité des CGPh dans la langue cible (Sprenger-Charolles & Gentaz, 2022). Au préalable, certaines capacités vont permettre la maîtrise du décodage sur le plan de l'apprentissage, notamment les capacités phonémiques et visuelles (Sprenger-Charolles & Gentaz, 2022). Premièrement, l'enfant doit être capable de segmenter la chaîne orale en phonèmes et donc disposer de la conscience *phonémique*. Cet enseignement de la conscience, plus généralement appelée *phonologique*, se retrouve d'ailleurs dans le plan d'étude romand (CIIP, 2010) dès les premières années du cycle primaire (1-2P).

La recherche a montré que la finalité de la lecture - la compréhension écrite - dépend avant tout de la maîtrise du décodage : un faible niveau de décodage implique un faible niveau de compréhension écrite (Gentaz & Sprenger-Charolles, 2014). C'est également grâce à l'apprentissage explicite des CGPh en classe que l'apprenti-e lecteur-riche va pouvoir à la fois automatiser le décodage et enrichir son lexique orthographique. En effet, la maîtrise des CGPh va favoriser un mécanisme d'auto-apprentissage (Share, 1995 ; Ziegler, Perry & Zorzi, 2020, cité par Sprenger-Charolles & Gentaz, 2022, p. 57). Le lecteur ou la lectrice débutant-e peut déjà, même avec un nombre limité de CGPh, retrouver les mots stockés dans sa mémoire orthographique : « Chaque décodage réussi, active la forme sonore et le sens des mots connus, ce qui permet l'instauration d'une représentation orthographique, qui sera renforcée par les répétitions » (Ziegler & Sprenger-Charolles, 2023 : p.47). En synthèse, si l'on reprend l'hypothèse de Share (1995), le décodage, s'il est réussi, va fonctionner comme un mécanisme d'auto-apprentissage pour l'apprenti-e lecteur-riche. En d'autres mots, après un apprentissage explicite permettant une certaine maîtrise du décodage, l'enfant va être en mesure de comprendre de nouvelles règles de CGPh ; dans ce deuxième temps, il va donc entrer dans une phase de décodage autonome des nouveaux mots rencontrés. C'est pour permettre cet auto-apprentissage que

l'enseignement explicite des CGPh selon un tempo rapide est recommandé – soit jusqu'à deux correspondances par semaine (Goigoux, 2016). En 3^e année primaire, ce travail sur le décodage occupe donc une place importante même s'il n'est pas la seule procédure d'identification des mots possibles. La constitution d'un lexique orthographique se fait également par une procédure de reconnaissance directe des unités plus larges, tels que les mots (voie directe ou voie d'adressage) (Sprenger-Charolles & Colé, 2013).

Notons que plusieurs recherches récentes pointent également l'importance de faire lire les élèves même peu autonomes sur des supports largement déchiffrables, soit des textes contenant majoritairement des graphèmes connus des élèves (Goigoux, 2016 ; Sprenger-Charolles & Gentaz, 2022). Un travail sur l'exploration visuelle et tactile des lettres (Gentaz & Sprenger-Charolles, 2014) associé à un travail phonémique va favoriser également le décodage chez l'élève. Cet enseignement du décodage doit être complété en menant parallèlement un travail sur le vocabulaire et la compréhension orale (Gentaz & Sprenger-Charolles, 2014), éléments nécessaires pour que les élèves comprennent ce qu'ils et elles lisent.

Riou et Fontanieu (2016) se sont interrogés sur l'entrée à privilégier pour enseigner la CGPh. Est-il préférable de débiter par le phonème qui sera ensuite transcrit, ou bien par le graphème dont la valeur sonore sera recherchée ou encore en combinant les deux et en les introduisant simultanément ? Même s'ils pointent que la plupart des enseignant·es observé·e·s dans leur recherche privilégient une entrée par le phonème, ils n'identifient aucune influence liée à l'entrée choisie sur les performances des élèves en décodage. La recherche menée par Goigoux (2016, p.47) parvient aux conclusions identiques : « *Que les enseignants procèdent à un travail d'analyse phonologique avant d'introduire les graphèmes correspondants ou qu'ils introduisent simultanément les graphèmes et leurs valeurs sonores conventionnelles, l'efficacité est la même* ». Aucune étude actuelle, à notre connaissance, n'a pointé des éléments contradictoires à ce sujet.

Nous retenons pour cet article trois aspects précis de l'enseignement du décodage soutenus par les recherches les plus récentes : la part de l'enseignement de la conscience phonologique et phonémique, la progression et la fréquence des CGPh et le degré d'explicitation de l'enseignement et des savoirs sous-jacent au support.

Conscience phonologique et conscience phonémique

L'enseignement de la conscience phonologique vise à développer la capacité chez l'élève à se représenter la langue orale comme une séquence d'unités sonores, tels la syllabe et le phonème, ainsi qu'à les manipuler (localiser un phonème dans un mot, supprimer une syllabe, substituer une rime à une autre, inverser deux syllabes ...). Dans un récent article, de Chambrier et Martinet (2024), confirment le consensus scientifique autour de l'efficacité du développement de la conscience phonologique pour l'apprentissage du code : « L'intérêt d'entraîner la conscience phonologique revient de manière systématique, et ce, dès l'école maternelle et encore en milieu d'école primaire pour les élèves faibles décodeurs » (pp.188-189).

La conscience phonémique, elle, est le niveau d'abstraction de la conscience phonologique le plus élevé. Elle désigne la capacité à analyser des phonèmes et à les manipuler (segmenter une syllabe en phonèmes, fusionner des phonèmes pour produire une syllabe ...). « Il s'agit d'amener les élèves à percevoir les unités furtives et abstraites que sont les phonèmes, à percevoir les différences entre eux et à y associer les graphèmes correspondants » (de Chambrier & Martinet, 2024, p 189).

Progression et fréquence des correspondances phonèmes-graphèmes

Depuis plusieurs années, la progression de l'enseignement de la CGPh faisant consensus pour l'apprentissage du décodage s'appuie sur l'analyse du système linguistique du français recommandée par les psycholinguistes (voir Sprenger-Charolles, 2017 ; Dehaene, 2011). Le décodage doit être enseigné systématiquement en tenant compte de la fréquence des CGPh dans les mots de la langue cible et de leur consistance (Sprenger-Charolles, 2017).

Nous exposons ci-dessous les principes pour enseigner la CGPh selon Sprenger-Charolles (2017) qui reprennent partiellement ceux présentés dans l'ouvrage coordonné par Dehaene (2011). Cette progression se focalise sur l'identification des mots écrits et prend appui sur la fréquence et la consistance des CGPh du français. En effet, la fréquence des mots est un facteur important dans l'apprentissage de la lecture.

Cette progression se déroule donc en deux temps distincts :

1) Première partie de l'apprentissage : dès les premiers mois de la 3^e année primaire (les élèves sont âgés de 6-7 ans) :

- Présenter les graphèmes les plus fréquents et qui se lisent presque toujours de la même façon (*b, a, ch, ou*).
- Introduire les voyelles et les consonnes les plus fréquentes et consistantes.
- Utiliser des mots d'abord monosyllabiques pour aller ensuite vers des structures syllabiques plus complexes.
- En raison de la fréquence des lettres finales muettes en français, dans l'apprentissage de la lecture, introduire rapidement des mots se terminant avec le *e* et le *s* muet.

Dans cette première partie de l'apprentissage, il est souhaitable de n'utiliser que des graphèmes déjà introduits auprès des élèves, à l'intérieur d'items courts (1 à 2 syllabes) et qui permettent, dans la mesure du possible, de construire des énoncés (déterminants, pronoms, certaines formes de verbes irréguliers). Certains mots très fréquents, même s'ils contiennent des CGPh irrégulières, devraient être introduits très tôt car ils sont nécessaires à la construction des phrases.

2) Seconde partie de l'apprentissage :

Il s'agit dans ce deuxième moment de l'apprentissage de présenter les CGPh consistantes moins fréquentes ou plus difficiles à lire :

- Les graphèmes qui s'écrivent ou se lisent différemment en fonction du contexte.
- Les graphèmes qui possèdent des allographes (plusieurs orthographes).
- Les lettres doubles (ou *géménées*, le plus souvent des consonnes).
- Les lettres muettes en fin de mots et d'autres irrégularités spécifiques (par exemple, le mot *femme*).

S'agissant de la fréquence de présentation des CGPh, les observations en classe menées par Goigoux (2016) ont démontré l'importance de suivre un tempo rapide de l'enseignement de la CGPh, comprenant l'introduction d'environ deux correspondances par semaine auprès des élèves de 3^e année. Cette fréquence est bénéfique même pour les élèves en difficulté puisqu'elle active un autoapprentissage des CGPh. Ainsi, 14 ou 15 CGPh sont étudiées durant les neuf premières semaines de l'année : « Les tempos les plus lents, inférieurs à 8, freinent les apprentissages des élèves, en code, bien sûr, mais aussi en écriture » (Goigoux, 2016, p.46).

Explicitation des savoirs

Nous mentionnions plus haut la nécessité d'un apprentissage *explicite* des CGPh. Par *explicite*, nous désignons donc ici l'identification et la désignation précises auprès de l'élève et de l'enseignant-e de l'objet d'enseignement. Du point de vue de l'enseignant-e, cela suppose des objectifs d'apprentissage visibles et spécifiques visés par des situations d'enseignement et des dispositifs didactiquement décrits. Du point de vue de l'élève, cela suppose que l'objectif d'apprentissage lui soit verbalisé, que les savoirs soient désignés par une terminologie juste et précise. Des apprentissages explicites par l'élève supposent également le développement d'une posture consciente et réflexive propre à la métacognition. Nous nous appuyons sur les travaux d'un groupe de travail français, piloté par le bureau de l'éducation prioritaire de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), visant à préciser et illustrer le concept d'explicitation. La synthèse de ce travail décrit trois principes de pratiques favorisant l'explicitation des savoirs (Bureau de l'éducation prioritaire de la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO), 2016, p.3) : « installer un cadre d'apprentissage bienveillant et exigeant qui développe la mobilisation efficace des élèves (1), enseigner explicitement les compétences nécessaires à l'apprentissage (2), concevoir des séquences d'enseignement et ses différentes étapes soucieuses de l'explicite (3) ». Ce sont aux deux derniers principes que nous nous référons pour notre analyse.

Dans la partie suivante, nous présentons la méthodologie utilisée pour notre recherche.

3. Méthodologie

Nous avons sélectionné des supports d'enseignement selon les contraintes suivantes :

- avoir un ancrage dans le contexte d'enseignement du canton de Vaud ;
- avoir été édités durant les cinq dernières années ;
- avoir l'intention spécifique d'enseigner le code alphabétique
- être destinés aux degrés 2 ou 3 du premier cycle du primaire (élèves âgés de 5-7 ans)

C'est ainsi que nous avons sélectionné deux outils proposés par le département en charge de l'éducation dans le canton de Vaud (DGEO) : *Mes premiers pas en lecture* (DFGC – DGEO - Direction pédagogique, 2021) et le module *Décodage-encodage* des nouveaux MER (CIIP, 2024). Nous avons par ailleurs sélectionné un support intitulé *Petit détective* (Torti, 2022), dont nous avons observé la présence dans les classes vaudaises. En effet, nous l'avons repéré plusieurs fois dans les classes dans lesquelles nous avons enseigné ou lors de visites de stage par exemple. En outre, ce support a été régulièrement évoqué par les enseignant·e·s en formation continue, notamment lors de la formation aux nouveaux MER de français. Il semble également être mis en valeur dans les rayons et les librairies destinés à la jeunesse en Suisse romande.

L'objectif de cet article est d'identifier les fondements théoriques et les choix didactiques de ces supports. Nous avons déterminé trois critères d'analyse qui sont précisés ci-dessous. Le choix de ces critères fait suite aux constats mis en évidence par la recherche sur l'enseignement du décodage ces dernières années et présentés dans le cadre théorique.

La partie suivante rend compte des résultats d'analyse des trois supports d'enseignement sélectionnés, présentés dans l'ordre suivant : *Petit détective* (chapitre 4), *Mes premiers pas en lecture* (chapitre 5), et le module *Décodage-encodage* (chapitre 6) proposé par les nouveaux MER.

Pour chaque support, nous effectuons une présentation générale portant sur les choix et objectifs annoncés dans le guide didactique et sur le matériel physique et/ou numérique qui le compose. Cette présentation est suivie d'une analyse à partir des trois critères développés dans le cadre théorique :

- la part de l'enseignement de la conscience phonologique et phonémique ;
- les principes de progression et de fréquence de présentation des CGPh ;
- le degré d'explicitation de l'enseignement et des savoirs sous-jacent au support, que nous nommerons désormais pour plus de simplicité « explicitation des savoirs ».

4. Analyse du support *Petit détective* (Torti, 2020, 2022, 2023)

Ce support met l'accent sur l'apprentissage du décodage. Plusieurs principes sont présentés sous forme d'ingrédients d'une « recette pour apprendre à lire » : le plaisir et le partage de moments de lecture, la motivation d'apprendre à lire, la mémorisation des lettres et de ses diverses facettes (« sa graphie, son phonème et son mouvement graphique pour l'écrire »), la logique pour pouvoir « combiner les lettres et former une syllabe » et la compréhension. Il est aussi question « d'encourager [son] enfant » (Torti, 2022, p.4), ce qui laisse entendre que ce support a principalement été rédigé à l'intention des parents, malgré sa popularité dans les classes du cycle 1 du canton de Vaud notamment.

Dans cette collection, sont parus d'abord en 2020 des livres illustrés de petit format contenant du texte et des illustrations (Torti, 2020). Les textes sont courts mais deviennent progressivement de plus en plus complexes. Ces livrets s'organisent en deux niveaux : un premier niveau avec des mots faciles à lire (présence de graphèmes dits simples) accompagnés d'aides visuelles à la lecture (lettres muettes en gris par exemple), et un deuxième niveau, toujours avec ces aides visuelles, mais permettant cette fois de lire des mots plus complexes contenant des digrammes ou trigrammes également mis en évidence.

En 2022, un ouvrage intitulé *J'apprends à lire : une aventure pour apprendre le son et le tracé des lettres et commencer à déchiffrer ses premiers mots* (image 1) (Torti, 2022) est paru proposant de lire par étapes une histoire accompagnée d'activités structurées dans quatre brèves séquences d'apprentissage. Il est accompagné d'un cahier d'activités (Torti, 2023) qui évolue en quatre volets : le développement de l'attention visuelle, l'apprentissage des lettres et leurs sons, la construction de syllabes, la lecture et l'écriture de premiers mots. On y trouve également des fiches d'évaluation des progrès. Des ressources en ligne (fiches ou jeux) complètent en outre la lecture des albums.



Image 1 : Couverture de l'ouvrage *J'apprends à lire. Une aventure pour apprendre le son et le tracé des lettres et commencer à déchiffrer ses premiers mots.* (Torti, 2022)

La description ainsi dressée de l'outil *Petit Détective* nous permet maintenant d'en analyser les choix didactiques à la lumière des trois critères retenus.

4.1 Part de l'enseignement de la conscience phonologique et phonémique

Le second volet « J'apprends les lettres et leurs sons » du cahier d'activités propose sept tâches de conscience phonologique (sur les douze activités de ce volet). Trois consignes invitent l'élève à sélectionner les images dont le mot comporte le phonème ciblé parmi les voyelles les plus courantes (Torti, 2023, pp. 20, 21, 26). Une consigne vise à développer la conscience phonémique en créant des paires de mots partageant la même attaque (Torti, 2023, p. 28). Deux autres consignes appellent à associer le phonème d'attaque à la lettre-personnage correspondante (Torti, 2023, p. 27) puis à la lettre de l'alphabet (Torti, 2023, p.31). Une dernière activité permet d'encoder le phonème d'attaque par le graphème correspondant (Torti, 2023, p. 32).

Les activités de conscience phonologique et phonémique sont ainsi mêlées à des activités qui visent à établir des CGPh en les associant aux lettres-personnages puis aux lettres elles-mêmes sans progression particulière. En effet la reconnaissance des lettres intervient d'emblée. Elle consiste à mémoriser les personnages ou objets de l'histoire qui les représentent puis à les associer aux lettres de l'alphabet. Cette procédure implique pour l'élève de mémoriser d'abord l'habillage des lettres, les phonèmes qu'elles représentent puis les lettres elles-mêmes, comme le propose la *Méthode des Alphas* (Huguenin & Dubois Du Nilac, 1998/2020).

La démarche retenue repose ainsi sur une approche principalement graphémique puisque les lettres sont découvertes en même temps que le phonème qu'elles transcrivent.

4.2 Progression et fréquence de l'apprentissage des correspondances

La brochure *Mon grand cahier d'activités* (Torti, 2023) évolue, elle, selon une progression par volet d'activités. Hormis le premier destiné au repérage visuel, les trois autres volets (l'apprentissage des lettres et leurs sons, la construction de syllabes, la lecture et l'écriture de premiers mots) supposent que l'élève ait vécu l'ensemble des séquences proposées par le livre *J'apprends à lire* (Torti, 2022).

Les quatre dernières pages du livre *J'apprends à lire* (Torti, 2022) proposent des activités à mener par l'adulte sous forme de séquences d'apprentissage dont les intitulés sont les suivants : *J'apprends : les voyelles a, i o, é, è, e, u* (séquence 1) ; *J'apprends : les consonnes sonores s, m, l, f, n* (séquence 2) ; *J'apprends : les consonnes v et r, la fusion syllabique* (séquence 3) ; *J'apprends : les consonnes j, p, t, c* (séquence 4).

Ces activités ont pour but de travailler des graphèmes considérés comme simples (un graphème = une lettre), selon le présupposé que les graphèmes envisagés comme étant plus complexes, c'est-à-dire formés de digrammes et trigrammes, ne sont pas nécessaires dans un premier temps à l'apprentissage initial de la lecture. Selon les principes de Sprenger-Charolles (2017), pour enseigner les CGPh, il faudrait présenter aux élèves les graphèmes les plus fréquents qui se lisent presque toujours de la même façon [dont] “b” et “a” mais aussi “ou” et “ch”. Certains digrammes devraient donc être abordés dès le début, et le critère de fréquence ne semble pas avoir été déterminant dans *Petit détective*. Le choix des graphèmes correspond en partie à la progression de Sprenger-Charolles (2017), sauf pour certains sons comme j, p, t, v qui sont placés plus tôt dans *Petit Détective*. L'idée étant de parvenir à la fusion syllabique dès la séquence 3, ces consonnes fricatives sont vues en priorité.

Aucune information concernant la fréquence de l'apprentissage des CGPh n'est donnée, hormis l'idée esquissée de pratiquer des moments de lecture courts et réguliers ; il faudrait démarrer par des mots courts et simples à lire, puis passer aux digrammes et trigrammes dans un deuxième temps.

4.3 Explicitation des savoirs

Si les objectifs sont explicités pour l'adulte (deux choix didactiques sont explicités en introduction : prononcer le son des lettres dans un premier temps sans en apprendre le nom et accompagner l'apprentissage de chaque lettre par l'écriture scripte), ils s'inscrivent dans une double progression confuse pour l'enfant. En témoigne le tableau 1 ci-dessous :

J'apprends à lire : une aventure pour apprendre le son et le tracé des lettres et commencer à déchiffrer ses premiers mots (Torti, 2022)	Mon grand cahier d'activités (Torti, 2023)
J'apprends : les voyelles a, i, o, é, è, ê, e, u ¹ (séquence 1)	J'observe et je développe mon attention visuelle (volet 1)
J'apprends : les consonnes sonores s, m, l, f, n (séquence 2)	J'apprends les lettres et leur son (volet 2)
J'apprends : les consonnes v et r, la fusion syllabique (séquence 3)	Je construis des syllabes (volet 3)
J'apprends : les consonnes j, p, t, c (séquence 4)	Je lis et écris mes premiers mots (volet 4)

Tableau 1 : double progression *Petit Détective*

La démarche générale consiste à mémoriser les personnages ou objets de l'histoire et les phonèmes qu'ils représentent puis à les associer aux lettres de l'alphabet. Elle implique pour l'élève de nombreuses procédures : comprendre le récit qui inaugure l'apprentissage du code alphabétique, comprendre le lexique des personnages et objets, comprendre leur rôle et leurs caractéristiques dans le récit, mémoriser leur habillage qui cache des lettres, mémoriser les phonèmes qu'ils représentent puis identifier les lettres elles-mêmes sans habillage, comme le propose aussi *La méthode des Alphas* (Huguenin & Dubois, 1998/2020)². La somme des procédures requises par ces détours cognitifs mise sur son aisance à profiter de l'imaginaire pour apprendre implicitement.

Du côté de l'enseignant·e, les « séquences d'apprentissages » qui concluent le livre *J'apprends à lire. Une aventure pour apprendre le son et le tracé des lettres et commencer à déchiffrer ses premiers mots* (Torti, 2022) proposent des activités à partir de consignes ou de règles de jeux adressées à l'élève. Elles ne permettent pas à l'enseignant·e de viser un objectif spécifique d'apprentissage en fonction d'indications didactiques explicites pour des dispositifs, des tâches et un étayage précis. Cette absence d'indications participe d'un enseignement plus implicite qu'explicite. Nous pensons que, dans un contexte scolaire, ce qui est ainsi peu ou pas explicité pour l'enseignant·e a peu de chances de l'être pour l'élève.

¹ Dans cette contribution, nous n'utilisons pas l'alphabet phonétique pour des raisons de lisibilité, ainsi les phonèmes figurent en lettres italiques.

² Pour un regard critique sur la méthode des alphas et notamment l'habillage des lettres, voir Blanc et al. (2022).

5. Analyse du support *Mes premiers pas en lecture*. Livre de lecture/approche syllabique (DFJC-DGEO-Direction pédagogique, 2021)

Mes premiers pas en lecture. Livre de lecture/approche syllabique (DFJC-DGEO-Direction pédagogique, 2021) est un outil vaudois composé d'un cahier d'exercices et d'un livre de lecture qui sont tous deux destinés aux élèves de 3^e année (image 2). Il prône une approche syllabique de l'apprentissage de la lecture en se focalisant sur l'apprentissage du décodage.

Dans l'introduction, Michel Fayol écrit qu'il s'agit d'un support d'entraînement à la lecture et non pas d'un manuel. Il se destine aux élèves, sous la supervision des enseignant·es, et a pour but d'assurer un lien entre l'école et la maison.



Image 2 : Couverture de l'ouvrage *Mes premiers pas en lecture*. Livre de lecture/approche syllabique (DFJC-DGEO-Direction pédagogique, 2021)

5.1 Part de l'enseignement de la conscience phonologique et phonémique

Au fil des neuf premières pages, le cahier d'exercices (DFJC-DGEO-Direction pédagogique, 2021) propose une consigne qui invite l'élève à identifier des mots dans lesquels le phonème en question est entendu. Du point de vue de la conscience phonémique, des consignes d'encodage permettent d'écrire le graphème correspondant au phonème manquant. Cet exercice ne nécessite cependant aucune compétence de conscience phonémique puisqu'il revient à tracer systématiquement la lettre annoncée par le titre de la page sans que l'élève n'ait à situer le phonème dans le mot. Les autres exercices du cahier sont progressifs et consistent à repérer le graphème parmi d'autres isolés ou à l'intérieur de syllabes et de groupes de lettres. Puis, lorsque les élèves en deviennent capables, à l'intérieur de mots, de phrases et de textes avec les graphèmes complexes. Il ne s'agit alors pas de développer la conscience phonologique.

Dans le livre, il n'y a pas de consigne explicite, seulement des sous-titres. Par exemple : *les lettres, les syllabes, les groupes de lettres, les phrases*, etc. Nous en déduisons que l'élève doit lire et éventuellement mettre en évidence les graphèmes ciblés. L'entrée privilégiée est donc celle du graphème. Chaque page ou double page du cahier et du livre est consacrée à un ou plusieurs graphèmes correspondant à un même phonème.

5.2 Progression et fréquence de l'apprentissage des correspondances

Dans *Mes premiers pas en lecture*. Livre de lecture/approche syllabique, il n'est nulle part fait mention de références théoriques. Néanmoins, on observe une similarité avec la proposition de progression de Sprenger-Charolles (2017), en tout cas dans les premières semaines de l'année. Par exemple, les consonnes fricatives *f, j, s, ch, v* sont vues dans les trois premiers temps, ce qui correspond à ce que préconise cette autrice. On retrouve également une adéquation avec Sprenger-Charolles (2017) au niveau du travail du *r* et du *l* vus très tôt dans les deux cas.

Il y a toutefois plusieurs différences relevées entre les deux progressions :

Premièrement, en ce qui concerne les voyelles orales fréquentes et consistantes (Sprenger-Charolles, 2017). Elles sont abordées plus tardivement dans *Mes premiers pas en lecture. Livre de lecture/approche syllabique* et ne suivent donc pas la même logique de progression. Ainsi, le *ou* ne figure que dans le temps 2. Selon Sprenger-Charolles (2017), il fait pourtant partie des graphèmes les plus fréquents et consistants, au même titre que le *a*, le *é*, le *o*, le *eu* ou le *e* (prononcé E) et devrait donc être introduit plus tôt. Ce décalage est encore plus grand avec les deux derniers graphèmes cités : le *e* ne vient qu'au temps 4 et le *eu* qu'au temps 6.

Dans *Mes premiers pas en lecture. Livre de lecture/approche syllabique*, des graphèmes différents associés à un même phonème sont introduits de manière groupée. Ce choix est lié à l'entrée privilégiant les graphèmes. Par exemple, le *an* et le *am*, ainsi que le *en* et le *em* sont introduits ensemble dans le temps 4 et le *in*, *im* également ensemble au temps 5. L'apprentissage de ces voyelles nasales régulières est réparti ainsi sur toute l'année dans *Mes premiers pas en lecture. Livre de lecture/approche syllabique*, alors qu'elles sont enseignées ensemble chez Sprenger-Charolles (2017). En effet, dans la même séquence, on trouve le *ai* associé aux graphèmes *et*, *è* et *ê* alors que dans *Mes premiers pas en lecture. Livre de lecture/approche syllabique*, le *ai* est vu en même temps que le *ei* au temps 5. Pour Sprenger-Charolles (2017), le principe de fréquence prime et les graphèmes moins fréquents (comme le *ei*, par exemple) devraient être traités dans un temps ultérieur.

Au total, il y a une cinquantaine de graphèmes ou groupes de graphèmes à travailler sur l'année qui est découpée en huit étapes dont chacune est représentée par une couleur et un titre (allant de *à pas de souris* jusqu'à *à pas de géants*) dans le livre et le cahier d'activités. Chaque étape contient six ou sept graphèmes ou groupes de graphèmes. Il n'y a pas d'indication quant au nombre de graphèmes à travailler par semaine mais la fréquence est déductible de la répartition dans les huit étapes.

5.3 Explicitation des savoirs

En annonçant l'entraînement de l'apprentissage du code alphabétique comme objectif, l'outil prescrit par le canton de Vaud évite l'écueil que peut être pour l'élève une dilution des savoirs entre compréhension écrite et apprentissage du code. En témoigne cet extrait de la préface rédigée par Michel Fayol (DFJC-DGEO-Direction pédagogique, 2021, p.4) : « À la demande de Mme Amarelle, cheffe du Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC), un groupe d'experts a reçu la mission d'élaborer un support d'entraînement à la lecture destiné à la fois aux enseignantes et enseignants, aux élèves et aux parents. » Le risque réside néanmoins dans l'absence d'inscription de cet outil dans des situations d'enseignement didactiquement décrites pour un enseignement explicite. Sa double fonction de progression de référence pour l'enseignant·e et de livret d'entraînement pour l'élève en tant que lien école-famille, a été explicitée, mais souvent perçue comme un moyen d'enseignement à part entière. Pourtant la préface le précise encore (DFJC-DGEO-Direction pédagogique, 2021, p 4) : « Ce livre n'est pas un manuel ».

6. Analyse du module *Décodage-Encodage des nouveaux MER 3e année (CIIP, 2024)*

Les nouveaux MER de français recouvrent toute la scolarité obligatoire des cantons romands. À l'heure actuelle, seul le matériel de 1^e, 2^e, 3^e et 5e année a été édité. Ce matériel est abrité numériquement sur un site internet³ géré par la CIIP. Le moyen contient également du matériel physique sous forme de cartes, livres, boîtiers et fascicules pour l'élève.

Les composantes qui contribuent à l'apprentissage de la lecture (Goigoux, 2004) sont travaillées de manière approfondie dans les nouveaux MER. Dans les *parcours* traitant des genres textuels, dans les modules consacrés à l'apprentissage de la lecture-compréhension et de l'écriture (production de textes et geste d'écriture) et dans les *activités ritualisées* et les *projets à choix* consacrés notamment à la promotion de la lecture.

³ <https://portail.ciip.ch/mer/> site accessible uniquement pour les professionnel·les de l'éducation.

PER MER
PLAN D'ÉTUDES ET MOYENS D'ENSEIGNEMENT ROMANDS

PLAN D'ÉTUDES ROMAND MOYENS D'ENSEIGNEMENT ROMANDS RESSOURCES NUMÉRIQUES

Accueil > Moyens d'enseignement > Français 3e (nouveau MER) > Modules > Décodage-Encodage

< Décodage-Encodage

Mes enseignements

Au fil des temps

Livres à choix (à partir du temps 2)

Lecture fluide (à partir du temps 3)

Planifiée En cours Terminée Ignorée

Temps 1

Les prénoms de la classe

Des écrits de la classe

Une comptine

Des objets

Entraînement

Consolidation



Image 4 : couverture du fascicule pour l'élève sur le Code (CIIP, 2024)

Le module *Décodage-encodage* de 3e année vise, lui, à enseigner le code alphabétique selon les deux actions qui le constituent : encoder les phonèmes en graphèmes et décoder les graphèmes pour en dégager des phonèmes. Il est précisé dans l'introduction au module que cet apprentissage fait suite aux modules suivis par les élèves en 1^e et 2^e année, ce qui inclut l'acquisition de la conscience phonémique, la connaissance des concepts de lettre et de mot, du nom des lettres et la compréhension du principe alphabétique. Même si le module *Décodage-encodage* se focalise sur l'enseignement des CGPh et l'identification de mots, d'autres composantes y sont également traitées. Par exemple, l'activité *Livres à choix* (image 3) vise l'entraînement à une lecture progressivement autonome de textes brefs. On retrouve aussi l'activité *Lecture fluide* qui vise la compréhension simultanée des textes à l'activité de lecture. L'acculturation aux livres est prise en charge par plusieurs activités ritualisées et par les parcours qui proposent des bibliographies de littérature jeunesse et/ou d'albums directement fournis par les MER en fonction des genres de texte traités. On retrouve dans cette structure, l'articulation entre les quatre composantes de l'enseignement de la lecture décrites par Goigoux (2004) : l'identification et la production de mots par le module *Décodage-encodage*, la compréhension et la production de textes par les parcours et l'acculturation par les activités ritualisées.

Dans l'enseignement des correspondances proposé, on retrouve systématiquement une démarche d'apprentissage en quatre étapes : l'introduction permettant de découvrir et établir une correspondance graphème-phonème ou phonème-graphème, suivie d'une mise en œuvre contenant des activités de repérage, de décodage et d'encodage (de syllabes, mots, phrases, textes brefs), une troisième étape consacrée à des tâches d'entraînement et une quatrième appelée consolidation.

6.1 Part de l'enseignement de la conscience phonologique et phonémique

Cinq temps sont détaillés en plusieurs activités. On retrouve des activités de conscience phonologique et phonémique lors de chaque temps dans l'étape d'introduction et mise en œuvre décrite dans le guide didactique du portail, ainsi que dans l'étape d'entraînement en fonction des besoins des élèves. Dans le cahier d'activités, des consignes d'activité de conscience phonologique et de conscience phonémique sont proposées à l'élève pour chaque correspondance phonème/graphème.

Les activités alternent entre les deux entrées, phonémique ou graphémique, toutes deux utilisées de manière égale.

Les apprentissages relevant de la conscience phonologique sont par ailleurs pris en charge par le module du même nom destiné aux élèves de 1^e et 2^e primaire, dans une intention de continuité de l'enseignement. Cette dimension est ainsi traitée avant de s'intéresser au principe alphabétique.

6.2 Progression et fréquence de l'apprentissage des correspondances

Une convention établie par le Canton de Vaud autorise les nouveaux MER à utiliser le corpus de syllabes et de mots de *Mes premiers pas en lecture*. La progression de l'apprentissage des CGPh des nouveaux MER correspond ainsi en grande partie à celle retenue par *Mes premiers pas en lecture. Livre de lecture/approche syllabique*. Une différence importante persiste dans les derniers graphèmes vus dans *Mes premiers pas en lecture. Livre de lecture/approche syllabique*, les semi-voyelles (*ill, euil, ail, ouil, eil, ion*) qui ne figurent pas dans le module Décodage-encodage.

Ce corpus a été enrichi de mots, groupes de mots et phrases par les équipes de rédaction des nouveaux MER en fonction des douze activités créées pour l'introduction des CGPh. Le livre de l'élève *Mes premiers pas en lecture. Livre de lecture/approche syllabique* continuera à être utilisé dans les classes pour favoriser le lien école-famille, alors que le cahier d'activité ne sera plus édité. Les nouveaux MER mettent à disposition le fascicule *Code* (image 4) pour l'élève et du matériel pour la classe (étiquettes-mots, étiquettes-syllabes, pictogrammes, jeux...).

On peut lire dans la présentation du module que la planification des CGPh est répartie en cinq temps (image 5). Est promulgué une fréquence de présentation des CGPh rapide dès le début de la 3^e année, à savoir deux correspondances par semaine comme le montre l'étude de Goigoux (2016). La progression relève d'un principe spiralaire selon lequel l'enseignant·e présente d'abord les régularités du système orthographique puis fait progressivement découvrir sa pluralité. Le graphème *f* est, par exemple, vu au temps 1 et le graphème *ph*, au temps 5.

Progression des correspondances, situations et tâches de l'élève														
TEMPS 1			TEMPS 2			TEMPS 3			TEMPS 4			TEMPS 5		
INTRODUCTION MISE EN ŒUVRE	ENTRAÎNEMENT	CONSOLIDATION	INTRODUCTION MISE EN ŒUVRE	ENTRAÎNEMENT	CONSOLIDATION	INTRODUCTION MISE EN ŒUVRE	ENTRAÎNEMENT	CONSOLIDATION	INTRODUCTION MISE EN ŒUVRE	ENTRAÎNEMENT	CONSOLIDATION	INTRODUCTION MISE EN ŒUVRE	ENTRAÎNEMENT	CONSOLIDATION
Correspondances phonèmes-graphèmes														
a [a] u [y] i [i] l [l] r [R] o [o] [ɔ] é [e] f [f] j [ʒ]			v [v] b [b] ou [u] t [t] ch [ʃ] m [m] p [p] s [s] n [n] oi [wa]			on,om [ɔ̃] c,qu [k] d [d] an,en,am,em [ɑ̃] è,ê,ë,e [ɛ] s [z] in,im [ɛ̃]			er,ez [e] ai,ei [ɛ] c [s] [k] au,eau [o] g [ʒ] [ʒ]			eu,e [ø] [œ] [ə] z,s [z] gn [n] y,i [i] [j] k,c,qu [k] ph,f [f] w,v [v][w]		
une correspondance à la fois	toutes les correspondances T1		une correspondance à la fois	toutes les correspondances T1 et T2		une correspondance à la fois	toutes les correspondances T1 à T3		une correspondance à la fois	toutes les correspondances T1 à T4		une correspondance à la fois	toutes les correspondances T1 à T5	
Situations d'introduction														

Image 5 : progression du module Décodage-encodage (CIIP, 2024)

6.3 Explicitation des savoirs

Le guide didactique propose des indications précises à l'enseignant·e pour expliciter auprès de l'élève l'objectif d'apprentissage, la tâche et les consignes. L'étayage proposé pour l'enseignant·e est lui aussi détaillé sous forme de descriptions d'actions et de paroles : « Préalablement, annoncer l'objectif du module aux élèves : associer des graphèmes et phonèmes pour apprendre à lire et à écrire des mots et des textes courts. *Vous avez déjà appris à entendre des sons dans les mots et à reconnaître des lettres. Maintenant, vous allez apprendre à faire correspondre à chaque son une lettre ou un groupe de lettres. En connaissant plusieurs correspondances, vous allez apprendre à lire et écrire des mots et des textes.* L'enseignant·e utilise les termes spécifiques : correspondance, mot, texte. Cela permet ainsi à l'élève d'entendre régulièrement la terminologie adaptée. » (CIIP, 2024, activité d'introduction *Les prénoms de la classe*, extrait du guide didactique).

Une démarche en quatre étapes permet d'explicitier aux élèves les objectifs de chacune : introduction - découvrir et établir une correspondance graphophonologique (1), mise en œuvre – repérer le phonème et le graphème de la correspondance, décoder des syllabes, des mots, des phrases, des textes, associer le graphème à son tracé, encoder, écrire en dictée des syllabes, des mots simples, des phrases (2), entraînement - exercer, mémoriser, s'approprier, restituer chaque correspondance étudiée (3), consolidation- réviser et réinvestir l'ensemble des correspondances étudiées dans le temps (4).

Cette démarche prévoit l'appropriation du lexique issu des situations de découvertes des CGPh et de réaliser régulièrement un bilan réflexif sur les apprentissages effectués.

7. Discussion des résultats

Afin de répondre à la question « *Quels fondements théoriques et choix didactiques sont portés par trois des principaux supports d'enseignement actuellement utilisés par les enseignant·es vaudois en ce qui concerne l'enseignement du décodage ?* », il nous semble important de mettre en perspective les supports analysés afin de comprendre les liens théoriques et historiques qui les unissent en regard des résultats obtenus.

Un premier constat pose que pour *Petit détective* qui, contrairement aux deux autres supports, est une publication de type privée (le nom de l'autrice est d'ailleurs le même que la maison d'édition), il nous est difficile de comprendre sa filiation théorique en ce qui concerne les trois critères d'analyse.

S'agissant de la part de la conscience phonologique des trois supports, elle est absente des activités de *Petit Détective* qui s'intéressent d'emblée à l'association des lettres et des sons. Elle est également absente de *Mes premiers pas en lecture. Livre de lecture/approche syllabique* qui ne la prend explicitement pas en charge. Et elle est traitée par les nouveaux MER Français en 1^e et 2^e années puis reprise dans le module *Décodage-encodage* en 3^e année.

En ce qui concerne la progression et la fréquence de l'apprentissage des correspondances, il apparaît dans nos résultats que les principes de progression de Sprenger-Charolles (2017) constituent un fondement didactique largement partagé dans *Mes premiers pas en lecture. Livre de lecture/approche syllabique* et les nouveaux MER, mais à chaque fois ajusté et, de ce fait, montrant des variations notables avec le modèle théorique.

Nous émettons l'hypothèse que ces variations peuvent être dues au fait que Sprenger-Charolles (2017) propose des grands principes de progression, sans pour autant verbaliser clairement un ordre fin de l'introduction des CGPh auprès des élèves. Pour cette raison, les supports qui tentent de didactiser ces principes et les mettre en œuvre dans une visée concrète de l'apprentissage sont amenés à faire des choix sur l'ordre de présentation des CGPh.

Fait intéressant, le guide didactique des nouveaux MER a été modifié durant la rédaction du présent article afin d'explicitier dans quelle mesure il s'inspire des principes théoriques de Sprenger-Charolles (2017). Voici ce que les enseignant·es peuvent lire sur le portail de la CIIP : « *La progression d'apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes se base sur celle de Sprenger-Charolles, Dehaene, Huron, Gentaz & Colé. Elle suit les relations les plus fréquentes entre le phonème et le graphème. Cela implique que certains phonèmes sont repris plusieurs fois selon le graphème présenté* ». Ainsi, on comprend que le moyen ne suit pas cette progression, mais que le modèle de Sprenger-Charolles en est une base. On assiste ainsi à une transposition didactique en plusieurs étapes allant 1) de la progression de Sprenger-Charolles 2) à *Mes premiers pas en lecture. Livre de lecture/approche syllabique* puis 3) aux nouveaux MER. Pour exemplifier cette transposition, voyons la correspondance du graphème un : 1) un est proposé en compagnie des autres voyelles

nasales *in, an, on* chez Sprenger-Charolles en séquence 3, 2) Le *un* est travaillé beaucoup plus tard dans l'année que *in, im* dans *Mes premiers pas en lecture. Livre de lecture/approche syllabique* 3) dans les nouveaux MER, le *un* est édulé, car il n'apparaît étonnement nulle part dans la progression. On constate donc que cette transposition a engendré des adaptations du modèle théorique de référence qui ont eu tendance à être minimisées, voire ignorées. C'est particulièrement flagrant avec les nouveaux MER où ces changements auraient certainement pu être mieux visibilisés initialement pour respecter le principe d'explicitation des savoirs.

En synthèse, pour être explicite, l'enseignement suppose de délimiter et désigner l'objet d'apprentissage. Dans *Petit Détective*, il apparaît dilué entre compréhension, code alphabétique, lettres et personnages imaginaires, parents et enseignant·es. Il est délimité et explicité dans *Mes premiers pas en lecture. Livre de lecture/approche syllabique* et le module *Décodage-encodage* des nouveaux MER Français. En effet, l'enseignement pour être explicite suppose aussi des indications didactiques et un étayage de l'enseignant·e inscrits dans des situations d'enseignement. Nous relevons les efforts des nouveaux MER pour répondre à ce principe.

Relevons également, un critère d'analyse non retenu mais que partagent les trois outils auxquels nous nous sommes intéressées, c'est le recours à un corpus de textes déchiffrables destinés aux élèves pour l'apprentissage du code.

8. Conclusion

L'objet de cet article est d'interroger les fondements théoriques et les choix didactiques à la base de trois supports d'enseignement du décodage utilisés dans les classes du canton de Vaud : une collection d'ouvrages créée de façon privée (*Petit Détective*), un support d'entraînement à la lecture (*Mes premiers pas en lecture. Livre de lecture/approche syllabique*) et un moyen d'enseignement (les nouveaux MER Français). Trois critères ont guidé notre analyse : la part de la conscience phonologique des trois supports, la progression et fréquence de l'apprentissage des correspondances, l'explicitation des savoirs.

Nous avons montré que le premier support, *Petit Détective*, a une approche combinant d'emblée les sons et les lettres avec l'apprentissage de leur graphie. La progression des CGPh proposée a comme principe de faire démarrer la fusion syllabique le plus tôt possible en présentant les voyelles les plus fréquentes associées à des consonnes fricatives. La fréquence de travail de ces correspondances n'est pas spécifiée, la démarche étant généralement très peu explicite quant à ses objectifs et ses fondements.

Le deuxième support, *Mes premiers pas en lecture. Livre de lecture/approche syllabique*, se présente comme un support d'apprentissage à la lecture. L'entrée dans les activités se fait par le graphème, le volet conscience phonologique n'étant pas pris en charge ici. Les fondements théoriques à la progression proposée ne sont pas mentionnés mais correspondent, avec certaines différences, aux principes de Sprenger-Charolles (2017). La fréquence d'enseignement des CGPh n'est pas spécifiée mais déductible de la table des matières.

Le module *Décodage-encodage* des nouveaux MER propose une démarche intégrant des activités de conscience phonologique de manière récurrente. La progression des CGPh est héritée de *Mes premiers pas en lecture. Livre de lecture/approche syllabique* avec quelques ajustements. Par ailleurs, le guide didactique spécifie la fréquence d'enseignement des correspondances, à savoir deux par semaine dans les premiers mois de la 3^e année, selon les recherches de Goigoux (2016). Concernant l'explicitation des savoirs, ce moyen remplit ce critère notamment par la clarté des objectifs énoncés à l'élève, la terminologie utilisée, l'étayage proposé à l'enseignant·e dans sa compréhension de la démarche. Les nouveaux MER offrent à ce titre un guide détaillé et proposent également des vidéos explicatives concernant les choix didactiques retenus (les *clés didactiques*), notamment l'articulation systématique du lire-écrire.

Pour conclure, nous insistons sur le rôle des supports d'enseignement dans les pratiques et dans l'évolution de celles-ci. Nous formulons l'hypothèse que le rôle de vecteur de changement pour la réduction des inégalités scolaires quant à l'apprentissage initial du lire-écrire que peuvent remplir des supports n'est possible que si ce sont des *moyens d'enseignement*. À notre sens, ce que nous appelons des *moyens* se base sur des fondements théoriques et didactiques explicites et ces fondements devraient être rendus compréhensibles pour les enseignant·es avec le soutien d'une méthodologie ou d'un guide didactique formatifs, ce que font

les nouveau MER. Ce n'est qu'à cette condition que les enseignant·es devraient être en mesure de s'approprier les concepts liés à la démarche et en faire un usage réfléchi.

C'est également au sein de la formation initiale en didactique du français, destinée aux futur·e·s enseignant·e·s du premier cycle primaire, que ces questionnements sur le lire-écrire et plus particulièrement sur l'enseignement du code alphabétique s'ancrent. Notre défi de formatrices est d'apporter les connaissances didactiques nécessaires pour enseigner ces notions de manière adéquate sur le terrain et construire avec les étudiant·es une vision critique leur permettant d'analyser la diversité des supports. L'enjeu de formation continue actuel est d'accompagner le corps enseignant dans l'appropriation des démarches et la mise en œuvre de ces nouveaux MER Français, ainsi que de le sensibiliser aux conditions de leur éventuelle cohabitation avec les supports répandus qui n'ont pas toujours de fondements théoriques et didactiques. À l'issue de nos analyses, ces conditions seraient, selon nous, la mise en œuvre du module *Décodage-encodage*, l'utilisation du livret *Mes Premiers pas en lecture. Livre de lecture/approche syllabique* comme outil supplémentaire d'entraînement autonome, notamment dans l'intérêt du lien école-famille, et le recours aux livrets de la collection *Petit détective* pour l'entraînement à une lecture autonome. Nos propositions s'inscrivent dans une réflexion plus générale quant aux habitudes et cultures institutionnelles vis-à-vis des outils d'enseignements prescrits, recommandés, mis à disposition ou encore labellisés. Des nuances non négligeables que l'éducation nationale française tente actuellement de clarifier⁴ : « Rappelons au passage que des experts du groupe de travail *Pédagogie et manuels scolaires* du Conseil scientifique de l'éducation nationale, en collaboration avec l'Académie de Paris, ont élaboré un guide pour aider les acteurs scolaires à évaluer la qualité des nombreux moyens d'enseignement existants pour le début de l'apprentissage du langage écrit en regard des différentes compétences qu'il s'agit d'enseigner. » (De Chambrier & Martinet, 2024).

En prolongement à cette contribution et pour répondre à notre hypothèse, il nous semblerait par ailleurs nécessaire de mener de futures investigations parallèlement à la mise en œuvre des nouveaux MER. Ce projet offrirait deux possibilités : mesurer l'impact de l'utilisation du module *Décodage-encodage* sur les apprentissages des élèves et observer comment les enseignant·e·s s'en emparent et mutualisent leurs appropriations sur le portail de la CIIP et sur les réseaux sociaux. Réseaux sociaux dont la vivacité témoigne déjà de l'investissement vers des changements de pratiques réfléchis.

⁴ www.lienmini.fr/57440-choisir-peda-manuels

Bibliographie

- Blanc, A. C., Gagnon, R., & Colognesi, S. (2023). L'articulation oral-écrit dans les dispositifs d'enseignement de la production de récits au primaire. *Le français aujourd'hui*, 3 (222), 53-67, <https://doi.org/10.3917/lfa.222.0053>.
- Blanc, A.-C., Capt, V., Degoumois, V., Detcheverry, C., Florey, S., Gagnon, R., Martinet, C., & Taisson, C. (2022). Faut-il pleurer l'extinction prochaine de la Planète des Alphas en Suisse romande ? Réponse concertée de spécialistes de l'enseignement de la lecture. *L'Éducateur*, 8, 30.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2024). *Français 3^e : décodage-encodage*. CIIP.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). Plan d'études romand (PER). <https://portail.ciip.ch/per/domains>.
- Dehaene, S. (2011). *Apprendre à lire : des sciences cognitives à la salle de classe*. Odile Jacob.
- De Chambrier, A.-F. & Martinet, C. (2024). Soutenir l'apprentissage du décodage auprès d'élèves en difficulté : faut-il utiliser des couleurs, des gestes ou des personnages ? In G. Magerotte, C. Baurain et J. Lebeer (Eds). *Vers une école inclusive - Stratégies d'enseignement dans une école inclusive* (pp. 189-196). De Boeck Supérieur.
- Département de la Formation de la Jeunesse et de la Culture (DFJC) - Direction générale de l'enseignement obligatoire et de la pédagogie spécialisée (DGEO) - Direction pédagogique (2021). *Mes premiers pas en lecture. Livre de lecture / approche syllabique*. Canton de Vaud.
- Bureau de l'éducation prioritaire de la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO) (2016). *Enseigner plus explicitement*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/ed_prioritaire/wp-content/uploads/2016/04/enseigner_plus_explicitement_cr.pdf.
- Hoover W.A. & Gough P.B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160, <https://doi.org/10.1007/bf00401799>.
- Gentaz, E., & Sprenger-Charolles, L. (2014). Bien décoder pour bien comprendre. *Les Cahiers Pédagogiques*, 516, 21-23.
- Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. L'apprentissage de la lecture. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 1, 37-56.
- Goigoux, R. (dir) (2016). *Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEN-ESR); ENS-Lyon. Rapport remis à la directrice générale de l'enseignement scolaire (DGESCO).
- Gough P.B., & Tunmer W.E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10, <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>.
- Guillaumond, F. & Peirtsegaie, M.-C. (2010). *Que d'histoires! : méthode de lecture - CP : [série 1]*. Magnard.
- Huguenin, C. & Dubois Du Nilac, O. (1998/2020). *Méthode des Alphas*. Récréaire.
- Monney, F., Martinet, C., de Chambrier, A.-F., Rouèche, A., & Jaccard, N. (2016). *PhonoDEL : activités pour développer la conscience phonologique 1P-2P en lien avec le moyen Des Albums pour dire, écrire, lire*. Éditions cantonales vaudoises.
- Nicolas, C. (2008). *Grindelire : CP, cycle 2 : jeux de lecture : fiches à photocopier*. Bordas.
- Perrin, A. (2016). *À l'école des albums*. Retz.
- Riou, J. & Fontanieu, V. (2016). Influence de la planification de l'étude du code alphabétique sur les performances des élèves en décodage au cours préparatoire. *Revue française de pédagogie*, 196, 49-66, <https://doi.org/10.4000/rfp.5073>.
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching : Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218, [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)00645-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)00645-2).
- Sprenger-Charolles, L. (2017). Une progression pédagogique construite à partir de statistiques sur l'orthographe du français (d'après Manulex-Morpho) : pour les lecteurs débutants et atypiques. *A.N.A.E.* 148, 274-256.
- Sprenger-Charolles, L. & Colé, P. (2013). *Lecture et dyslexie : Approche cognitive*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.spren.2013.01>.
- Sprenger-Charolles, L. & Gentaz, É. (2022). Acquisition de la littéracie par les jeunes élèves et évaluation des méthodes d'enseignement de la lecture. *A.N.A.E.* 176, 53-68.
- Torti, D. (2020). *Petit détective : des textes courts des mots faciles à lire*. Editions Torti.
- Torti, D. (2022). *Petit détective : J'apprends à lire*. Une aventure pour apprendre le son et le tracé des lettres et commencer à déchiffrer ses premiers mots. Editions Torti.
- Torti, D. (2023). *Mon grand cahier d'activités*. Editions Torti.
- Ziegler, J. C. & Sprenger-Charolles, L. (2023). *Apprendre à lire : du décodage à la compréhension écrite*. *A.N.A.E.* 182, 45-54.

Auteures

Anne-Claire Blanc est chargée d'enseignement à la Haute École Pédagogique de Lausanne en didactique du français. Après des études en psychologie et une formation d'enseignante généraliste à la HEP, elle a exercé le métier d'enseignante durant 11 ans aux cycles 1 et 2. Ses intérêts portent sur l'entrée dans l'écrit et le développement du langage. Sa thèse en collaboration avec l'Université de Louvain, porte d'ailleurs sur la production de récits d'élèves.

Virginie Degoumois est chargée d'enseignement à la Haute École Pédagogique de Lausanne en didactique du français. Après avoir enseigné plusieurs années au cycle 1, elle poursuit son parcours par une formation universitaire en linguistique et littérature française. Sa thèse de doctorat porte sur les interactions verbales entre élèves et enseignants en français (L1) au secondaire 1 et 2. Sur le plan didactique, ses intérêts de recherche se centrent sur l'enseignement-apprentissage du lire-écrire au cycle 1 et plus particulièrement sur l'enseignement du fonctionnement de la langue dans les cycles du primaire.

Claire Detcheverry est chargée d'enseignement à la Haute École Pédagogique de Lausanne en didactique du français. Après avoir été enseignante pendant vingt ans au cycle 1, elle obtient un master en didactique du français. Elle devient alors rédactrice en chef adjointe des nouveaux moyens d'enseignement de français pour le primaire à la CIIP. Elle se consacre à la formation et la recherche en s'intéressant particulièrement à l'enseignement du lire-écrire au cycle 1. Elle commence actuellement une thèse en collaboration avec l'université de Lausanne, sur les apports de la narratologie pour enseigner la compréhension du récit au primaire.

Kelly Moura est chargée d'enseignement à la Haute École Pédagogique de Lausanne en didactique du français et enseignante au cycle 1. Elle commence actuellement une thèse qui a pour but de décrire les processus interprétatifs d'élèves du cycle 1 (7-8 ans), dans le cadre de l'expérimentation d'un dispositif mêlant débat interprétatif et mise en mouvement autour du texte poétique.

Cet article a été publié dans le numéro 3/2024 de forumlecture.ch

Der Dekodierunterricht im Kanton Waadt

Welche Medien werden eingesetzt? Nach welchen didaktischen Entscheidungen?

Anne-Claire Blanc, Virginie Degoumois, Claire Detcheverry, Kelly Moura

Abstract

Es gibt zahlreiche Hilfsmittel, Hefte und andere Materialien, um Schüler:innen des dritten Bildungsjahrs (6–7 Jahre) das Erstlesen beizubringen. Diese Materialien, die häufig aus dem Handel und dem Internet stammen, scheinen in den Augen von Lehrpersonen einen nützlichen Beitrag zu leisten, insbesondere für Schüler:innen, die Schwierigkeiten beim Erwerb von Lese- und Schreibkompetenzen haben. Diese Materialien sind weit verbreitet und entsprechen einem grossen Bedürfnis. Seit August 2023 stehen den Lehrpersonen in der Westschweiz jedoch neue institutionelle Lehrmittel für die Bildungsjahre 1 und 2 und ab August 2024 für das Bildungsjahr 3 (6–7 Jahre) zur Verfügung. Die aktuelle Situation stellt die Lehrpersonen vor die Frage, wie sie sich angesichts der Vielfalt der Lehrmittel für den Erstleseunterricht entscheiden sollen, und wie die in der Praxis etablierten Hilfsmittel und die von der Interkantonalen Erziehungsdirektorenkonferenz der Westschweiz und des Tessins (CIIP) vorgeschlagenen neuen Hilfsmittel nebeneinander bestehen sollen. Auch wenn ein Lehrmittel an sich nicht lehrt, so spielen doch die Materialität der Hilfsmittel und die didaktische Umsetzung eine wichtige Rolle für das Lernen der Schüler:innen. Diese Übergangsphase in der Westschweizer Bildungslandschaft kann nicht ohne Analysen und Orientierungshilfen auskommen. Der vorliegende Artikel trägt diesem Bedürfnis Rechnung.

Schlüsselwörter

Lesen, Code, Dekodierung, Kodierung, Graphem-Phonem-Korrespondenz, Lehrmittel

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2024 von leseforum.ch veröffentlicht.

L'insegnamento della decodifica nel Cantone di Vaud

Quali materiali? Quali scelte didattiche?

Anne-Claire Blanc, Virginie Degoumois, Claire Detcheverry, Kelly Moura

Riassunto

Esistono molte risorse, manuali e altri materiali per l'insegnamento della decodifica agli alunni del 3° anno HarmoS (6-7 anni). Spesso disponibile in commercio o su Internet, questo materiale sembra essere apprezzato dai docenti, soprattutto per gli allievi che incontrano delle difficoltà nell'acquisizione delle abilità di lettura e scrittura. Comunemente disponibili, questi strumenti rispondono a un'esigenza importante. Tuttavia, nuove risorse didattiche istituzionali sono state messe a disposizione degli insegnanti della Svizzera francese a partire dall'agosto 2023 per il primo e il secondo anno - e dall'agosto 2024 per il terzo anno. Di fronte a un'offerta così ampia di strumenti per il primo apprendimento della lettura, quali saranno le scelte operate in classe e come lavoreranno insieme gli strumenti già in uso nella pratica e i nuovi strumenti proposti dalla Conferenza intercantonale dell'istruzione pubblica della Svizzera romanda e del Ticino (CIIP)? Anche se uno strumento didattico da solo non insegna, la materialità dei supporti e i fenomeni di trasposizione didattica giocano un ruolo fondamentale nell'apprendimento degli allievi. Questo periodo di transizione nel mondo francofono richiede analisi e punti di riferimento. Questo articolo risponde appunto a questa esigenza.

Parole chiave

lettura, codice, decodifica, codifica, corrispondenza grafema-fonema, supporti didattici

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 3/2024 di forumlettura.ch



Lessons in decoding in the canton of Vaud

What media are used and what is the rationale behind this?

Anne-Claire Blanc, Virginie Degoumois, Claire Detcheverry, Kelly Moura

Abstract

There are countless media, workbooks and other materials available to teach children in their third year of school (aged 6-7) the process of decoding letters. Teachers believe that these materials, which can frequently be bought or found on the internet, play an important role, especially for pupils who struggle to learn to read and write. These widely available materials meet a general need. Since August 2023, however, new institutional-level teaching materials have been available in western Switzerland, pitched at years 1 and 2, with materials for year 3 (learners aged 6-7 year olds) having been introduced in August 2024. How can a teacher choose from this range of materials for initial classroom instruction in reading? Further, how will established teaching materials and those newly introduced by the Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education of western Switzerland and Tessin (CIIP) co-exist? While teaching materials themselves are not responsible for classroom instruction, the materiality of the additional materials and the phenomenon of pedagogical implementation assume an important role for learners. This transition phase in the educational landscape of western Switzerland demands analysis and assistance in orientation. Our article seeks to address this need.

Keywords

reading, code, decoding, coding, grapheme-phoneme-correspondence, teaching materials

This article was published in the 3/2024 issue of *leseforum.ch*

