

---

**Sens et code au cycle 2. Apprentissages progressifs de l'écrit ,  
PROG coordonné par Gilbert Ducancel,  
Paris, INRP/Hachette Education, 2006**

**Christine Mongenot**

*Université Cergy-Pontoise*

*IUFM de l'académie de Versailles*

---

Issu de la recherche INRP PROG (« Construction progressive des compétences en langage écrit de la Petite Section au CE1 »), l'ouvrage coordonné par Gilbert Ducancel constitue le second volet d'une publication synthétique déjà engagée en 2000 avec le volume intitulé *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, coordonné par Mireille Brigaudiot. Alors que celui-ci était essentiellement consacré au cycle 1, le nouvel ouvrage, qui revendique sa forte articulation avec le précédent, entend livrer des propositions didactiques et pédagogiques, expérimentées cette fois dans des classes de cycle 2. L'avant-propos rappelle justement la continuité des postulats qui sous-tendent les deux ouvrages : au plan didactique, un apprentissage de l'écrit conçu en articulant étroitement sens et code, articulation dont le titre de l'ouvrage entend poser l'évidence ; au plan pédagogique, une conception plus globale de l'apprentissage qui part de l'élève et accorde, à ce titre, un rôle central à l'observation de ses stratégies comme à l'analyse de ses erreurs.

## **I. Organisation**

### **• première partie**

L'ouvrage est structuré en trois grandes parties : la première intitulée « Les principes de travail » rappelle principalement les hypothèses qui ont guidé la réflexion du groupe PROG dès la première phase de la recherche. Elles sont ici réaffirmées et parfois formulées à l'identique.

Les auteurs ouvrent cette première grande partie par un chapitre intitulé « Le langage d'abord et toujours », dans lequel ils rappellent bien sûr les spécificités de la communication écrite par rapport à la communication orale et le saut qualitatif que les élèves de cycle 2 vont devoir effectuer pour véritablement commencer à s'approprier le pluri-système de l'écrit. Ils y soulignent surtout le rôle déterminant de la verbalisation tout au long de cet apprentissage.

« Le deuxième principe de PROG », est rappelé dans le chapitre suivant qui développe la nécessité d'une double articulation pour construire l'apprentissage de l'écrit en cycle 2 : d'une part celle entre sens et code, là où selon eux la tradition scolaire établit fréquemment un clivage entre les deux, et d'autre part celle entre situation de lecture et situations de production.

Ce développement est l'occasion de rappeler très rapidement quelques éléments de description théorique du système de l'écrit (p.36) et de proposer une définition du

matériau écrit à lire ou à produire à partir de trois paramètres (texte autonome/ orienté vers un destinataire et répondant à une « fonction »).

Les deux autres chapitres (3/ « être devant/derrière » et 4/ « une école pour réussir les apprentissages de l'écrit avec tous ») reprennent les hypothèses pédagogiques qui fondent la stratégie globale promue par le groupe PROG : l'élève doit pouvoir se projeter dans l'apprentissage, faire le point sur ses acquis et comprendre les comportements experts pour se les approprier. Le maître doit, quant à lui, avoir pour priorités, l'observation de l'élève et l'identification claire des procédures que celui-ci utilise pour écrire ou lire. Cette évaluation doit être la plus rigoureuse possible, clarté à laquelle les auteurs s'efforcent de contribuer par des tableaux synthétiques, sériant les compétences à acquérir et les indices susceptibles d'être pris par l'enseignant pour vérifier leur acquisition.

## • deuxième partie

Les principes étant ainsi rappelés, c'est la deuxième partie (p.58-199), la plus dense de l'ouvrage, qui aborde de façon plus précise, la mise en œuvre des apprentissages de l'écrit dans la classe. Pour la clarté de l'exposé, activités de production et de compréhension sont présentées de manière successive. L'ordre de présentation est cependant ici intentionnellement inversé par rapport à celui souvent adopté par la tradition scolaire, façon de souligner que les essais d'encodage ne découlent pas d'une maîtrise déjà assurée de la lecture mais qu'ils participent aussi à la construction de compétences dans ce domaine.

Le développement sur la production d'écrits (5/ « Produire du langage écrit ») série les différentes procédures que l'élève doit mobiliser pour écrire et détaille huit étapes, qui jalonnent son parcours d'apprentissage, depuis la première situation proposée jusqu'à l'analyse rétroactive que l'élève portera sur son travail en fin de séquence (p. 60-71).

Cette réflexion, dans laquelle on retrouve les échos des travaux antérieurs du groupe EVA, trouve ici des illustrations plus précises sur la manière de faire évoluer des procédures déjà bien identifiées, telles que la dictée à l'adulte (p.76-77) ou la « co-écriture » (p.78) ; elle est aussi l'occasion d'insister une nouvelle fois sur l'importance des activités de clarification cognitive (p. 92).

Le chapitre 6, consacré à l'apprentissage du système écrit en lecture, est largement nourri par de longues transcriptions d'entretiens collectifs ou individuels ; dans chacune d'elles, les auteurs proposent, en regard des propos transcrits, des analyses sur les procédures successivement ou simultanément utilisées par les élèves pour comprendre l'écrit (p.101-104, et p.125-130).

La multiplicité des procédures adoptées débouche logiquement sur un impératif, celui de la différenciation. À cette fin, l'ouvrage récapitule à l'intention de l'enseignant, et de manière très utile, quelques paramètres de différenciation à mobiliser dans une situation de CLE<sup>1</sup> lu (p.131).

---

<sup>1</sup> Le sigle CLE est utilisé par le groupe PROG pour désigner économiquement la « Compréhension de langage écrit ». Il est explicité, comme tous les autres sigles utilisés par le groupe de recherche, en début d'ouvrage (p.9).

Au passage, et à partir de nombreux exemples donnés en transcription (p. 119-120), est encore rappelé l'intérêt de poursuivre, au cycle 2, les activités portant sur la CLE entendu, celles-ci s'articulant avec les activités de CLE lu.

Le dernier chapitre (7/ « Découvrir la nature de l'écrit »), résolument construit en adoptant le point de vue de l'élève qui découvre le système écrit et ses « scandales », propose de très nombreuses procédures pour structurer les découvertes ponctuelles opérées par les élèves : le chapitre développe des exemples d'activités décrochées prenant appui sur leurs étonnements et leurs constats, il décrit aussi avec précision l'organisation et l'évolution d'outils de structuration tels que les affichages dans la classe.

### • troisième partie

Enfin, la troisième grande partie de l'ouvrage, intitulée « Des outils d'évaluation-apprentissage », après un cours argumentaire destiné à situer les propositions du groupe par rapport aux textes officiels (p.221-223), propose des « outils » d'abord synthétisés dans un tableau puis développés dans deux chapitres respectivement consacrés à la production d'écrit et à la compréhension.

Le chapitre 9 annonce des « outils pour travailler les représentations et les connaissances ». Sont ici surtout récapitulés de nombreux jeux phoniques (p.230-236) déjà explorés par l'ouvrage maternelle coordonné par Mireille Brigaudiot, ouvrage auquel le lecteur est d'ailleurs fréquemment renvoyé.

Bien qu'il soit intitulé « outils pour évaluer<sup>2</sup> et pour travailler la production de langage écrit », le chapitre suivant propose essentiellement des exemples de situations à mettre en œuvre pour que les élèves prennent conscience des différents paramètres de l'écrit. Ces activités de production concernent l'écriture documentaire aussi bien que l'écriture narrative fictionnelle et focalisent successivement sur le destinataire (p. 247-255), sur la question du personnage (p.257-257) ou sur celle, plus globale, de la cohérence narrative (p.258-261).

Le dernier chapitre, qui annonce le même type d'outils mais cette fois au service de « la compréhension de langage écrit », et donc de la lecture, mérite davantage son titre : sur un matériau exclusivement narratif, deux axes d'évaluation sont en effet proposés et déclinés dans un tableau (p.265) ; chacun des critères présentés dans le tableau est repris et illustré concrètement dans les pages suivantes et ouvre sur des exemples d'activités. Celles-ci déjà partiellement préconisées par les textes officiels et déjà exposées, pour certaines d'entre elles, dans l'ouvrage maternelle, sont en grand nombre et gagneraient peut-être à être plus fortement restructurées autour des compétences spécifiques qu'elles permettent de travailler. Elles pourraient ainsi nourrir, de façon plus évidente, la réflexion intéressante amorcée sur quelques modalités de « régulation » de l'apprentissage (p.272-273).

La clôture de l'ouvrage par une simple page intitulée « Vers le cycle 3 », rappelle la nécessité, pour le cycle suivant, de concevoir la pédagogie de l'écrit en maintenant ces choix didactiques et pédagogiques.

---

<sup>2</sup> C'est nous qui soulignons.

## 2. Cadre théorique

Les éléments bibliographiques judicieusement proposés, comme dans l'ouvrage précédent, à la fin de chaque partie, indiquent clairement les références théoriques sur lesquelles s'appuie la recherche. Parmi les nombreuses références, quelques unes s'affirment avec force.

La conception générale de l'apprentissage, tout d'abord, intègre explicitement l'apport piagétien. Les participants à la recherche PROG revendiquent par ailleurs clairement une perspective « constructiviste », inscrivant résolument l'obstacle et l'erreur dans la dynamique de l'apprentissage.

Dans le prolongement de recherches INRP antérieures, l'équipe de PROG réaffirme ici la formule parfois galvaudée de l'élève principal « acteur de son apprentissage » et les thèses ailleurs formulées par Philippe Meirieu. C'est donc à partir de l'élève que doit se concevoir toute progression : le maître est constamment incité à observer ce dernier pour pouvoir lui proposer de nouveaux apprentissages situés dans sa « zone proximale de développement », selon l'hypothèse théorique posée par L. Vygotski,

Ces prises de repères indispensables conduisent à placer, au centre de l'action du maître, le concept d'évaluation dynamique. S'inspirant des travaux antérieurs sur l'évaluation proposés par le groupe EVA, auquel les membres du groupe PROG empruntent entre autres la notion d'« outils », les propositions de *Sens et code au cycle 2* reprennent et affinent certains de leurs apports : elles incitent surtout le maître à varier ses prises d'indices, lui en proposent une classification et l'engagent aussi à construire une progression souple à partir de son diagnostic.

Le rôle du langage est un autre postulat théorique qui sous-tend l'ouvrage. Nourries par les travaux de J. Brunner ou les recherches de F. François, les propositions faites ici mettent ainsi au premier plan le rôle des interactions langagières dans le groupe classe, qu'il s'agisse d'un fonctionnement en grand groupe ou en ateliers. De nombreuses transcriptions montrent l'intérêt de les favoriser tant lors des activités de compréhension en lecture que dans les activités d'encodage pour lesquelles les auteurs empruntent au modèle de l'atelier de négociation graphique. La recherche PROG, en valorisant avec insistance l'utilisation du langage à des fins métalinguistiques, s'inscrit dans une conception plus globale qui accorde à la métacognition et donc au travail de clarification cognitive un rôle central dans l'apprentissage. Elle puise ainsi aux thèses développées par Annette Karmiloff-Smith ou Jean-Emile Gombert.

Sur un autre plan, enfin, la description du système écrit s'inspire largement de celle proposée par Nina Catach<sup>3</sup> ; la prise de conscience des obstacles spécifiques à son appropriation emprunte aux recherches conduites par Emilia Ferrero et diffusées par l'ouvrage *Lire-écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ?*, mais aussi aux analyses plus récentes conduites par Nicole Van Grunderbeeck<sup>4</sup>. C'est à partir de ce substrat que Gilbert Ducancel et son équipe ont construit leurs expérimentations, en s'attachant à

---

<sup>3</sup> Cette description est celle proposée dans *L'Orthographe française*, Nathan, 1980.

<sup>4</sup> Plusieurs références sont faites à son ouvrage : *Les difficultés en lecture, diagnostic et pistes d'intervention*, Gaëtan Morin éditeur, 1994.

faire jouer, pour mieux les repérer et les analyser, les procédures utilisées par les élèves.

### **3. Eclairage sur les contenus d'enseignement**

Résolument tourné vers l'enseignant – voire le formateur d'enseignants – l'ouvrage revisite des contenus complexes qu'il s'efforce de mettre à sa portée. Il est précisément centré sur une description du système écrit, qu'il entend aborder non plus sous l'angle de la seule description linguistique mais en partant des procédures de l'élève et donc dans une perspective psycholinguistique.

Ce faisant, *Sens et code au cycle 2* offre à l'enseignant une représentation du système écrit qui ne prétend pas à l'exhaustivité mais s'avère sans doute plus accessible pour un maître polyvalent que celle présentée par Nina Catach.

### **4. Perspectives didactiques**

Le principal apport de l'ouvrage réside dans les illustrations précises qu'il apporte sur la manière dont le maître peut structurer, dès le début du cycle 2, et au CP en particulier, la représentation du système écrit.

*Sens et code au cycle 2* fournit ainsi deux types d'outils pour l'enseignant : d'une part des synthèses qui classent les erreurs des élèves et en fournissent des interprétations qui éclairent la tâche du maître (voir les tableaux très intéressants proposés p.190-191 et p. 205-207), d'autre part des exemples de procédures à utiliser pour constituer, à partir des remarques, des élèves, des tableaux analogiques « opératoires » sur le fonctionnement de l'écrit.

Les auteurs ne se contentent pas de remettre en cause les traditionnelles représentations fournies par les tableaux de sons, ils leur substituent d'autres modes de structuration présentés de manière approfondie, dans la seconde partie de l'ouvrage. Proposées pour quelques « scandales », ces procédures et leur récapitulation pourraient être multipliées car elles fournissent à l'enseignant une aide pour concevoir son travail.

Le rôle du métacognitif dans l'apprentissage de l'écrit est constamment souligné par l'ouvrage : tel est le rôle accordé aux nombreuses transcriptions qui montrent, de manière très claire, comment l'élève construit certains de ses repères dans l'écrit, par une approche progressive, par des tentatives et un jeu d'essais/ erreurs qu'il incombe au maître de faire émerger en favorisant la verbalisation.

Le triple rôle de la verbalisation est ainsi présenté dans trois dispositifs didactiques : premier élément de structuration dans le travail préparant l'entrée en écriture, medium indispensable lorsqu'il s'agit d'analyser ponctuellement des obstacles rencontrés en lecture mais aussi outil de clarification cognitive lors des activités décrochées qui focalisent sur telle ou telle spécificité de la langue écrite.

Cependant, pour riches et convaincants qu'ils soient, la plupart des exemples proposés mettent en œuvre des échanges individuels maître-élève. Il resterait donc à montrer comment, dans la gestion d'une même tâche de lecture ou d'écriture, ce travail métacognitif peut prendre sa place au sein de la gestion du groupe classe.

## **5. Avis**

Rendant compte du deuxième volet de la recherche PROG, *Sens et code au cycle 2* est conçu pour permettre une lecture, indépendante de celle du volume antérieur. Il ne peut toutefois éviter de nombreuses références à l'ouvrage précédent, soit sous forme de reprises explicites dans le développement, soit dans de simples renvois paginés, ce qui peut parfois complexifier la tâche du lecteur. Par ailleurs, l'équipe rédactionnelle qui revendique avec conviction son prosélytisme didactique, entend à la fois construire son argumentaire didactique de façon progressive et en l'illustrant par de nombreux exemples.

Le premier choix conduit fréquemment à anticiper, d'abord de manière assez allusive certaines notions ou liens, puis à les reprendre de manière plus conséquente dans des chapitres ultérieurs. Un tel procédé de « renvois » peut parfois donner l'impression de quelques redites, sentiment que conforte le choix d'exemples foisonnants, voire ponctuellement redondants même si leur analyse est très fouillée.

Ces quelques réticences n'invalident en rien l'intérêt de ce nouvel opus qui fournit, tel quel, de nombreux appuis très concrets pour concevoir une pédagogie de l'écrit en cycle 2, pédagogie certes préconisée par les IO de 2002 mais dont la mise en œuvre reste réellement complexe et rebute nombre d'enseignants pourtant de bonne volonté.

C'est sans conteste la deuxième partie de l'ouvrage (p.58-199) qui apporte à l'enseignant le plus d'éléments nouveaux. Son principal intérêt réside dans la manière dont il s'efforce de changer le regard que le maître porte sur les erreurs de l'élève face à la complexité du système écrit. En rappelant leur caractère incontournable mais transitoire, l'ouvrage incite l'enseignant à trois gestes professionnels : diagnostic précis de l'erreur, remontée vers les sources procédurales et appui sur celles-ci pour les faire évoluer. Ce faisant, il invite le maître à une véritable expertise et s'efforce de fournir à cet effet quelques exemples d'outils adaptables dans des contextes particuliers.