

## Abécédaires : le retour ?

Haute École A. Jacquard de Namur

Il faudrait s'être absenté de Belgique francophone depuis belle lurette pour ne jamais avoir entendu parler de *La Planète des Alphas* (Huguenin, 1999). Diffusé chez nous dès la fin 2000, ce matériel pédagogique n'a pas connu, tout d'abord, le succès espéré par ses promoteurs. Mais voilà qu'après une période de latence, les *Alphas* nous reviennent plus conquérants que jamais : n'ont-ils pas, en effet, joué les vedettes du Salon de l'Éducation d'octobre 2004 à Namur et obtenu les faveurs de la «*une*» des quotidiens de SudPresse (1 décembre 2004) ? Sur cette belle lancée, les *Alphas* se retrouvent peu à peu dans les écoles maternelles et primaires, sous la guidance même, parfois, de chercheurs professionnels (Van Reybroeck & al., 2004). Ce succès rapide mérite bien qu'on se penche plus attentivement sur le phénomène, qui ne doit rien au hasard, mais constitue à notre avis un des plus intéressants symptômes de la phonomanie grandissante qu'on est en train de connaître dans en pédagogie de la lecture.

### Le concept

La force du «*concept*» (c'est le terme que se plaisent à utiliser les auteurs) réside en fait dans son extrême simplicité : *la Planète des Alphas* est une histoire qui met en scène des personnages (les habitants de la planète des Alphas) qui ont comme particularité étonnante d'avoir la même forme et de produire le même son que chacune des lettres de l'alphabet... Monsieur O est un personnage tout dodu qui passe sa vie à faire des bulles en poussant des «*O*» d'émerveillement, Mademoiselle U est une petite fille dont les immenses nattes se dressent en forme de U sur sa tête chaque fois qu'elle crie «*Hue*» à son cheval, il y a un monstre en forme de M qui fait «*Mmmmm*», une fusée en forme de F qui fait «*Fffff*», ainsi qu'un serpent en forme de S qui fait «*Ssss...*» etc., etc. Vous avez compris le principe, j'imagine. Ainsi que l'écrivent les auteurs, Claude Huguenin et Olivier Dubois (2003),

(...) *En apprenant à connaître et à reconnaître des personnages ayant toutes les caractéristiques des lettres, tant au niveau de la graphie que du son, les enfants vont acquérir intuitivement les bases essentielles de l'apprentissage de la lecture. Pour les enfants, les lettres de notre alphabet ne seront plus vides de sens. Elles renverront constamment à ces petits êtres truculents et sympathiques qui vivent sur une autre planète.*

Mais pourquoi diable personne n'y avait-il pensé avant ?

— Personne ? Voire...

### Les origines du concept

Nos inventeurs se plaisent à répéter que leur produit «*bénéficie des dernières avancées de la recherche*». Il aurait été sans aucun doute beaucoup plus juste, mais certes moins porteur, de dire qu'il s'inscrit plutôt dans la droite lignée des innombrables abécédaires illustrés qui ont été publiés au XIX<sup>e</sup> siècle. Rien que pour la France, Ségolène Le Men (1984) en a relevé près de 700, un fonds comportant des ouvrages qui, malgré leur titre, ne se réduisent pas à la seule présentation des lettres de l'alphabet, mais s'apparentent à de véritables méthodes de lecture : syllabes et mots, voire textes, côtoient lettres et gravures, offrant souvent un système structuré pour l'apprentissage de la lecture. Quoi d'étonnant ? Le XIX<sup>e</sup> siècle fut dans nos pays industrialisés celui de l'alphabétisation de masse, et l'on y a déployé des trésors d'ingéniosité pour rendre l'apprentissage moins difficile et plus significatif. C'est qu'en 1833, il y avait encore plus de 80% des maîtres d'école en France qui apprenaient à lire dans le Psautier latin en enseignant le *nom* des lettres (Lamotte & al., 1842 - cité par Juanéda-Albarède, 1998). Le recours à des textes français fut un immense progrès, ainsi que, probablement, l'adoption progressive de la «*nouvelle épellation*», inspirée des deux célèbres grammairiens de Port-Royal, Arnaud et Lancelot, qui l'avaient recommandée dès 1655, mais sans être suivie à l'époque.

Il est certain que ce n'est pas une grande peine à ceux qui commencent, que de connoître simplement les lettres, mais que la plus grande difficulté est de les assembler. Or ce qui rend maintenant cela plus difficile, est que chaque lettre ayant son nom, on la prononce seule autrement qu'en l'assemblant avec d'autres... Il semble donc que la voye la plus naturelle seroit que ceux qui montrent à lire, n'apprirent d'abord aux enfans à connoître leurs lettres que par le nom de leur prononciation. (1660).

En fait, c'est pour soutenir cette « nouvelle épellation » que de nombreux abécédaires vont proposer des « alphabets phonétiques », s'inspirant notamment de la « méthode par écho » mise à l'honneur par l'abbé Berthaud dans son *Quadrille des enfans* dès 1743 (fig.1) pour rendre plus aisée la mémorisation des sons des lettres, il imagine différentes figures représentant des objets familiers... Le son à retenir est le son final dans le nom de l'objet, son qui peut être repris en écho.

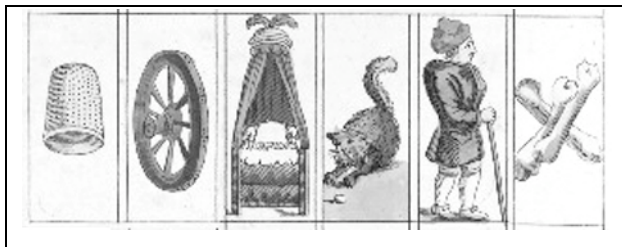


Fig. 1 - Images extraites du *Quadrille des Enfants* (1743) de l'abbé Berthaud  
Images évoquant les sons é, ou, i, a, u et o

Au XIX<sup>e</sup> siècle, on retrouvera encore le procédé dans la *Méthode lexicologique* (1856) du bien connu Pierre Larousse, qui utilise la finale pour les consonnes, mais l'initiale pour les voyelles (fig. 2).

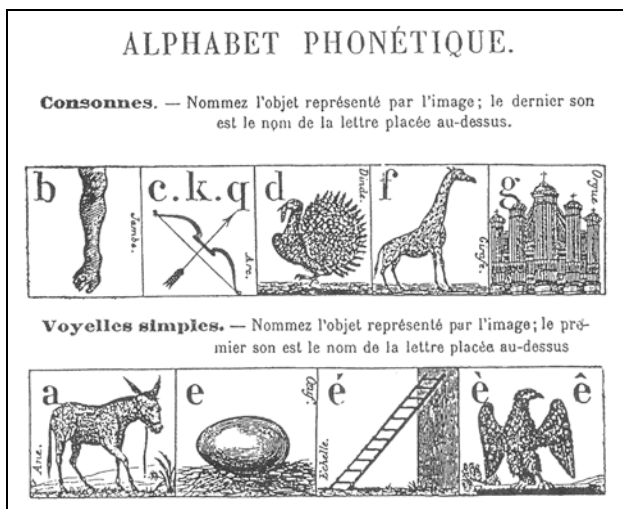


Fig. 2 - Images extraites de la *Méthode lexicologique* (1856) de P. Larousse

Le choix de l'initiale pour toutes les lettres deviendra cependant assez vite la règle dans les abécédaires de la seconde moitié du siècle, comme dans, par exemple, l'*Alphabet magique* de 1861 (fig. 3).

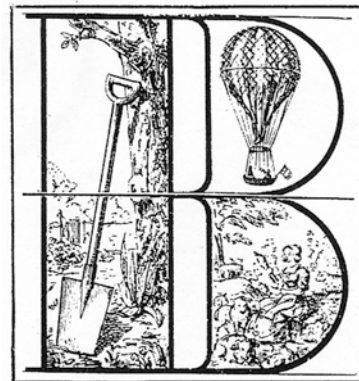


Fig. 3 - Image extraite de *L'Alphabet magique* (1861)  
B comme bêche, ballon, bergère...

Dans les exemples qui précèdent, l'image est simplement là pour évoquer un mot dans lequel se trouve le son. Mais comme chez nos *Alphas* modernes, il arrive que l'illustration soit utilisée pour symboliser directement le son des lettres. C'est le cas, par exemple, dans le *Cours de lecture* de Pierre-Alexandre Lemare (cité dans Juaneda-Albarède, 1998), qui, dès 1817, propose pour chaque lettre une figure comme celle-ci (fig.4), qui vous rappellera sûrement quelque chose...



Fig. 4 - Extrait du *Cours de lecture* (1817) de P.-A. Lemare

« Voyez la figure. L'objet est un homme qui tient un fouet, et qui est censé crier à ses chevaux hue ! prononcez u, et prononcez de même la figure imitative ci-dessus. »

Ce genre d'illustrations symboliques n'est pas rare dans les abécédaires du XIX<sup>e</sup> siècle. La figure 5 en offre un autre exemple datant de 1861.

Remarquons par ailleurs que les « méthodistes<sup>1</sup> » du XIX<sup>e</sup> siècle ne se sont pas contentés d'imaginer des symboles iconiques, ils ont parfois eu recours à des symboles mimiques, surtout quand ils s'occupaient également d'enfants sourds. C'est le cas

<sup>1</sup> Appellation de l'époque.

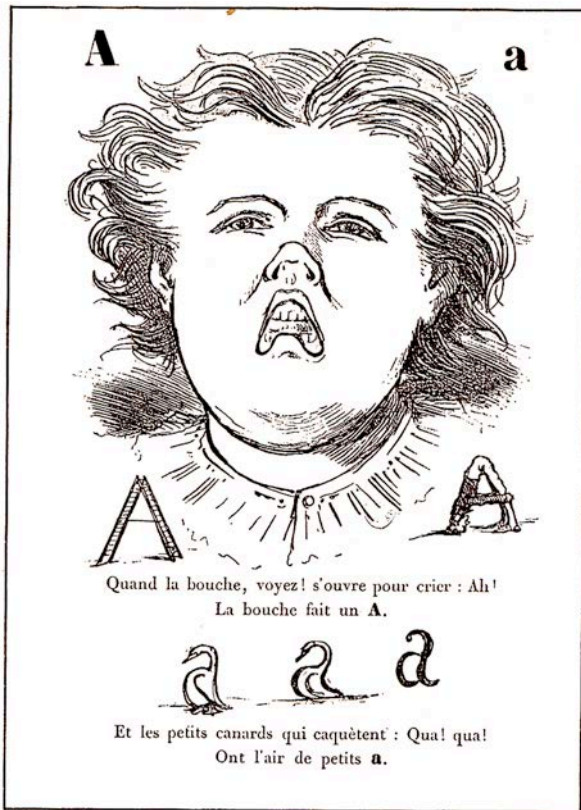


Fig. 5 – Extrait de l'Alphabet enchanté (1861) de Bertall

d'Augustin Grosselin, l'inventeur, dès 1839, de la *Phonomimie*, méthode qui a encore ses adeptes de nos jours et qui est la lointaine ancêtre de la «gestuelle». Il est intéressant de noter que Grosselin, comme les *Alphas* actuels, part de récits pour introduire ses symboles

*Les voyelles de la langue française sont en même temps des exclamations, expression de sentiments ou de volontés divers (comme ah ! qui exprime l'admiration ; hé ! qui traduit l'appel ; hu ! qui est une façon d'exciter un cheval à la marche). Les consonnes, bruits modificateurs des voyelles, peuvent être considérées comme reproduisant des bruits résultant de certains phénomènes naturels, de certaines actions humaines ou animales (comme v celui qui est produit par le vent causé par les battements d'ailes d'une volée de gros oiseaux ; s, sifflement du serpent).*

(...)

Un court récit familier fait par le maître se termine par l'expression du sentiment ou par l'imitation du bruit choisi comme base de la personnification d'un élément phonétique donné. Une lettre devient ainsi, aux yeux des élèves, non plus le signe arbitrairement affecté à un son, mais comme l'écho d'un fait dont le récit les a intéressés.

*Ces sentiments, ces phénomènes peuvent en outre se rappeler par un côté visible qui se conduira naturellement à l'aide d'un geste. C'est ainsi que (...) le mouvement de la roue retentissant sur le pavé peut se traduire par un mouvement circulaire de la main et l'essor des oiseaux par l'élévation oblique du bras. Cette gesticulation supplémentaire, que le maître emploiera pour donner plus de vie et de vérité à son récit, sera répétée par les élèves.*

Grosselin (1864)

### Les Alphas, catalyseurs de la conscience phonémique ?

Il se publie encore à l'heure actuelle de nombreux abécédaires, mais habituellement, ils ne se présentent plus comme des supports essentiels pour l'apprentissage de la lecture et ne sont que rarement accompagnés d'outils didactiques. La grande nouveauté des *Alphas*, c'est finalement qu'ils renouent avec les fortes prétentions pédagogiques du genre.

*Cette méthode permet d'acquérir de manière intuitive et naturelle les bases essentielles de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.*

*Ce support pédagogique, qui bénéficie des dernières avancées de la recherche, vient combler une lacune importante dans les moyens d'enseignement existant à l'heure actuelle. (Huguenin & Dubois, 2003)*

Nous ne voyons guère de quelles «dernières avancées de la recherche» le matériel a pu bénéficier ; s'il s'agit simplement de la tentative «pour contourner l'arbitraire de la lettre», elle n'a évidemment rien de neuf par rapport aux abécédaires du XIXe siècle. Au cours des années 1970, Massin avait déjà mis le doigt sur les préjugés qui sont susceptibles de séduire dans le «concept» des abécédaires et de motiver leur retour compulsif.

*Si l'intelligence se définit comme la faculté d'abstraire, on peut imaginer la résistance de l'enfant à l'égard de cette construction de l'esprit qu'est l'alphabet latin. D'où les efforts des pédagogues, de tout temps, pour tempérer la rigueur de cette abstraction (...) on évoquera les lettres par association sympathique et à l'aide de couleurs, de sons, de mimiques gestuelles et corporelles. Chacune d'elles s'identifiera avec un objet, un animal, un être humain. Les méthodes audiovisuelles [actuelles] ne font que perpétuer, en*



lui apportant aujourd'hui une caution scientifique et en les parant des attraits de la modernité, le mode d'enseignement de la lecture qui avait cours au siècle dernier et qui promène, dans les pages des abécédaires de cette époque, ces cohortes de petits personnages qui sont les ambassadeurs itinérants de l'alphabet.

Massin, 1973 □ 116

Ce n'est donc pas l'une ou l'autre nouveauté dans le matériel lui-même qui vient justifier une reprise du genre, mais plutôt l'usage qui en est fait □ « la » recherche scientifique dont parlent nos auteurs désigne en effet les travaux qui tentent de mettre en évidence l'importance de la conscience phonémique dans l'apprentissage de la lecture... et la *Planète des Alphas* prétend être un excellent catalyseur de la conscience phonémique<sup>2</sup> et du principe alphabétique.

On peut se demander toutefois si des représentations *symboliques* comme les *Alphas* constituent le meilleur moyen de faire prendre conscience à l'enfant que les lettres sont des *signes* arbitraires qui représentent des unités abstraites appelées phonèmes. N'y a-t-il pas une inévitable contradiction entre l'intention de « contourner l'arbitraire des lettres » en les personnifiant et celle d'enseigner l'arbitraire du signe ? Aux dires même de plusieurs institutrices qui utilisent les *Alphas*, il arrive souvent que les enfants identifient des lettres dans des messages, affiches, etc., en les appelant non pas par leurs sons, mais par les noms des personnages □ voyant un *R* un enfant s'exclame □ « Oh, un robinet » □ devant un *M*, un autre dit □ « Ça c'est le monstre ! ». C'est que pour pouvoir faire la distinction, ôter le « déguisement » du personnage *Alpha* (voir encart ci-contre) et s'attacher à la relation lettres-sons, il faudrait justement que les enfants aient déjà atteint un bon niveau de conscience phonémique... bref, qu'ils possèdent déjà ce qu'on est supposé leur apprendre.

À cet égard, les abécédaires où une information phonémique *contextuelle* et *analogique* est fournie sur la lettre (« B comme dans ballon ») donneraient probablement de meilleurs résultats. C'est ainsi que Murray,

<sup>2</sup> Il existe depuis une vingtaine d'années aux Etats-Unis une méthode tout à fait similaire intitulée « Zoo-phonics », qui cumule les approches multisensorielles des lettres (imagerie, mouvements et même toucher) et qui affiche exactement la même prétention. Voir <http://www.zoo-phonics.com/>

**Encadré 1. Extrait d'un forum Internet  
d'octobre 2004  
sur [www.aufeminin.com](http://www.aufeminin.com)**

**"Plus efficace que la méthode globale"  
Envoyé par marielee le 4 octobre à 00:27**

Si vous êtes à la recherche d'une méthode d'apprentissage de la lecture efficace je vous conseille de faire un tour sur ce site <http://planete-des-alphas.ifrance.com>. Cette méthode est basée sur un mode ludique d'apprentissage. C'est ce qui fait sa réussite en Belgique et en Suisse. De plus en plus de professionnels (instituts et orthophonistes) y ont recours.

marielee

**"Bof ...."  
Envoyé par chapa le 4 octobre à 19:55**

Je viens de voir le site...ben rien de bien neuf: une progression comme une autre avec un emballage nouveau....

Pas vraiment révolutionnaire. Plus efficace que la globale ? Sûr !! Vu qu'elle n'existe plus depuis un bon moment... mais à mon avis pas plus qu'abracadalaire ou une autre.....

chapa

**"Je l'ai achetée"  
Envoyé par Misskartman le 5 octobre à 07:18**

Je l'ai acheté sur le net (56 euros) et je l'utilise dans ma classe de GS. En fait, c'est surtout l'affiche qui est intéressante. Les personnages amusent les enfants et ils retiennent facilement le nom des lettres (c'est comme tout, malgré tout, il y a des enfants qui ne retiennent pas. Pas de miracle sur ce point).

Se pose quand même un problème. Les enfants retiennent aussi le nom du personnage et maintenant, lorsque je montre un F, ils me disent "c'est la fusée" ! Je dois rectifier le tir en disant que c'est le déguisement, que le nom de la lettre toute nue, c'est le F.

On doit apprendre à reconnaître les lettres en capitales, en ... et en cursive, sans compter la distinction majuscule minuscule. Je me demande si ce n'est pas parasiter encore plus que de rajouter "le déguisement" .

Quant au CD et à la cassette, j'ai trouvé ça complètement nul et les enfants n'ont pas du tout suivi.

Finalement, j'ai payé 56 euros pour une affiche et un livre idiot !! En plus de ça, le livret d'exercice est incomplet, on ne trouve pas les dessins de toutes les lettres (évidemment, il y a un autre livret en sus).

En aucun cas, on ne peut en faire une méthode pour apprendre à lire. Il n'y a aucun texte. C'est juste un petit outil de plus à un prix élevé.

Misskartman

Stahl et Ivey (1996) ont soumis 3 groupes d'enfants d'âge préscolaire à des traitements différents □ ils ont montré et lu aux enfants d'un premier groupe des abécédaires « analogiques » □ ils ont montré et lu à un autre groupe des abécédaires où les lettres sont présentées de manière isolée □ au dernier groupe (servant de groupe-contrôle), ils n'ont lu que des albums courants. Résultats □ tous les groupes ont fait des progrès équivalents

concernant la connaissance des lettres, mais le premier groupe a fait de plus grands progrès que les autres en matière de conscience phonémique.

Quoi d'étonnant? Seul le premier type de traitement donne aux enfants la possibilité de saisir par analogie le phénomène de la segmentation phonémique, bref, de développer leur conscience phonémique.

On sait par ailleurs que la conscience phonémique se développe davantage quand les habiletés phonémiques sont exercées comme des stratégies de décodage<sup>3</sup> dans le cadre de l'apprentissage de la lecture que quand elles le sont hors lecture (Bus & van Ijzendoorn, 1999; Cunningham, 1990; Hatcher & al., 1994; Taylor & al. 1999). Ce n'est donc pas l'étude systématique de symboles sonores isolés, telle que pratiquée dans *La Planète des Alphas*, qui constitue la meilleure situation d'apprentissage possible pour le développement de la conscience phonémique. Notons encore que Vernon et Ferreiro (2000) ont montré que les pratiques d'écriture permettaient un développement de la conscience phonémique chez les enfants d'âge préscolaire, alors que le simple enseignement des lettres ne le permettait pas.

Il ressort de tout ceci que

- la conscience phonémique n'est pas un prérequis pour l'apprentissage du lire-écrire;
- que celle-ci se développe progressivement grâce aux activités de lecture et d'écriture et dans la mesure où elles offrent aux enfants l'occasion de s'exercer à l'analyse linguistique de la chaîne signifiante avec l'aide ou non d'un adulte ou de pairs.

### Alphabétisation... ?

En matière d'innovation méthodologique, les concepteurs des *Alphas* ne vont pas plus loin, on l'a vu, que les méthodistes de la « nouvelle épellation ». Dès le XIX<sup>e</sup> siècle,

<sup>3</sup> Exemple de stratégies de décodage :

« Quand l'élève coince, il ne reçoit pas la bonne réponse de l'enseignant ou d'un condisciple, mais se voit sollicité de la manière suivante :

- Pourquoi ne dis-tu pas le mot à haute voix pour voir si ça a du sens ?
  - Est-ce que ça veut dire quelque chose ?
  - Est-ce qu'il n'y a pas un morceau que tu connais ?
- Grâce à ce style de guidance, les enseignants aident leurs élèves à apprendre les stratégies de reconnaissance de mots dans le contexte d'une vraie lecture. »

(Taylor & al., 1999 : 158)

pourtant, toute une série de spécialistes de la lecture se montraient déjà insatisfaits de cette approche strictement synthétique. C'est que la difficulté des apprenants à entrer dans le système des correspondances lettres-sons ne tient pas tant au rapport arbitraire entre lettres et sons, ni même à la difficulté de combiner, synthétiser les sons entre eux. Quand on croit que l'essentiel de l'apprentissage de la lecture se situe à ce niveau, on manque quelque chose de primordial. La difficulté que l'on rencontre quand on utilise les correspondances lettres-sons réside dans le fait qu'il faut, *comme on le fait à l'oral*, abstraire le son (et les lettres) pour percevoir le sens qu'il y a derrière, dans le fait qu'on doit utiliser les lettres-sons *comme des éléments distinctifs de sens et non comme un simple enchaînement sonore*. Toute situation où l'on est forcé de déchiffrer est à ce titre extrêmement pénible parce qu'elle nous fait vite perdre l'horizon du sens. Constatez combien il vous est difficile de lire (fig. 6) le texte de Jean Dubuffet (1973)<sup>4</sup>.

LA BOTTE  
A NIQUE

La première de chose  
ifo biné avèque une  
binète pour biné sète  
une binète quonsse  
sère ou alore une  
hèle ou otchoze pour  
lé rassine sadépan  
sé de tubercul ou  
bien de zognon an  
touca ski  
fo sur  
tou sé  
daro  
zé ifo  
dlo  
toultan



Fig.6.

<sup>4</sup> Nous l'avons déjà utilisé à titre de démonstration dans le film *Au pied de la lettre* (Godenir & Terwagne, 1992).

Et pourtant, vous avez certainement une pratique du code et de la combinatoire qu'il serait difficile d'améliorer. Que penser alors de la situation où se trouvent des apprentis-lecteurs ? Sans la possibilité de retrouver, au-delà des lettres-sons, des formes connues, lexicales et syntaxiques, le travail de construction du sens ne peut qu'achopper. C'est la raison pour laquelle les meilleurs lecteurs en fin de première année d'apprentissage sont aussi ceux qui ont appris à mémoriser le mieux des formes orthographiques<sup>5</sup>, même quand ils ont appris avec une méthode synthétique. Il n'empêche qu'ils le font là pratiquement à l'encontre de ce type d'approche qui, à trop focaliser l'apprentissage sur le traitement séquentiel lettre à lettre risque de venir entraver cette nécessaire mémorisation. Ouzoulias, Fischer et Brissiaud (2000) font à cet égard l'hypothèse que certains élèves passant pour des dyslexiques sont en fait prisonniers d'un traitement trop séquentiel.

Ce n'est pas le lieu de produire une théorie de l'apprentissage de la lecture qui tienne *vraiment* compte des résultats de la recherche scientifique actuelle dans toutes ses dimensions – nous avons tenté de le faire ailleurs (Terwagne, 2000). Rappelons seulement ici que *pour nous*, ces résultats militent en faveur d'une approche où les enfants, d'entrée de jeu, sont amenés à développer un usage interactif de stratégies prédictives, orthographiques et phonologiques, dont l'intégration a toujours comme visée première d'aider les apprenants à construire le sens des textes qu'ils sont amenés à lire. Nous n'avons jamais dit qu'il s'agissait d'un apprentissage facile à mettre en place. Cela demandera encore de nombreux efforts en matière de recherche et de formation des maîtres. Mais si nous souhaitons que TOUS nos élèves dépassent le stade de l'alphabétisation rudimentaire, alors ces efforts en sont le prix.

### ... ou littéraire ?

On peut certes *alphabétiser* à partir de la « Planète des alphas », comme on a alphabétisé chez nous au XIX<sup>e</sup> siècle avec des centaines d'autres méthodes semblables. C'est sans

<sup>5</sup> Voir notamment Baron & Barron (1977), Kimura & Bryant (1983), Snowling & Frith (1981). Le fait de pouvoir apprendre à lire dans une langue à l'orthographe « transparente », autrement dit quasiment phonétique, ne change rien à l'affaire : voir Zapotocna (2003).

doute ce qui a donné l'idée à un responsable de l'UNESCO de suggérer une adaptation de *La Planète* en Malagasy. Sous le nom de « Ambohitsoratra », elle est actuellement utilisée dans un programme malgache d'éducation non formelle (extra-scolaire) consacré à l'alphabétisation de jeunes déscolarisés ou non scolarisés de 10 à 17 ans..

Selon les responsables (UNESCO, 2004), les avantages de la méthode résideraient

- dans le fait que le conte qui met en scène les personnages peut être mémorisé rapidement, si bien que le programme peut être bouclé en un mois et demi à raison de 2 heures par jour ;
- dans le caractère ludique de la méthode et le fait que l'apprenant peut s'y investir personnellement ou collectivement :

*La méthode l'aide à créer, par sa propre imagination, l'image des lettres, à imiter des personnages, à inventer des formules magiques et à poser des devinettes ou y répondre. Tout cela va générer un vécu personnel ou collectif qui donne du sens aux mots et aux phrases qui seront peu à peu introduites dans le cadre de l'apprentissage de la lecture.*

Op. cit., p. 11

- dans le fait que le facilitateur des apprentissages n'a pas besoin d'être un formateur professionnel, mais, surtout, un animateur connaissant bien les adolescents.

Aux dires des promoteurs, les résultats sont spectaculaires : en fin de formation, plus de deux tiers des adolescents parviennent à lire un texte simple d'un paragraphe. Dix-huit pour cent de ces apprenants se sont réinscrits à l'école primaire et 5% ont poursuivi une formation (l'ASAMA) qui leur a permis de décrocher un certificat d'école primaire en 10 mois. Quant aux autres, au moins ont-ils acquis quelques rudiments de lecture.

On a pourtant le droit de se demander à quoi ces rudiments vont bien pouvoir leur servir – sinon à lire les missives émanant des autorités, pour peu qu'ils n'aient pas déjà tout oublié. Au-delà de la méthode même – mais l'une va sans doute avec l'autre – on retrouve le modèle qui a présidé à l'alphabétisation dans notre société libérale et cela ne va pas sans poser quelques questions éthiques : la réussite de quelques-uns est ici au service du fonctionnement de la collectivité (et réciproquement), l'alphabétisation est

exclusivement reliée au développement économique de l'état et non aux besoins des apprenants dans leur contexte local.

Faut-il rappeler que des alternatives à ce type de modèle ont été développées, avec un certain succès, d'après les principes de la conscientisation chers à Paulo Freire? Prenons comme exemple l'approche REFLECT<sup>6</sup> (CIRAC, 2003) qui insiste sur l'importance du dialogue et de l'action, de l'accroissement de la sensibilisation et de la coopération – les apprenants y examinent les défis que pose le développement et cherchent les moyens d'y répondre. On se base sur ces questions pour les alphabétiser et leur enseigner le calcul. Les communautés sont également encouragées à faire usage de ces compétences pour générer des revenus et améliorer ainsi leurs moyens d'existence.

La méthode REFLECT a été développée par Action Aid dès 1993 et utilisée pour la première fois au Salvador, au Bangladesh et en Ouganda. On l'emploie aujourd'hui dans plus de 60 pays pour s'attaquer à des problèmes dans les domaines aussi divers que l'agriculture, le sida, la résolution de conflits et la construction de la paix.

Parmi les caractéristiques de l'approche, il convient de relever **l'absence de matériels préalablement imprimés, tels que manuels ou abécédaires** – à leur place, chaque groupe d'apprenants élabore lui-même ses matériels d'alphabétisation en construisant des cartes, des matrices, des calendriers et des diagrammes représentant des réalités locales, ce qui donne aux apprenants la possibilité de systématiser les connaissances qu'ils possédaient déjà par une analyse détaillée des questions ayant un rapport direct avec leur quotidien.

### Faut-il jeter les abécédaires ?

Nous voilà bien loin de nos petits *Alphas*, me direz-vous. Nous sommes passés, il est vrai, de la question de la conscience phonémique à celle de la conscience politique et sociale dans leur rapport avec la littérature. Mais que l'on prenne le problème par un bout comme par l'autre, nous nous retrouvons malgré tout avec une même et ultime question – faut-il jeter les abécédaires?

<sup>6</sup> Regenerated Freirian Literacy through Empowering Community Techniques / Alphabétisation freirienne régénérée par des techniques communautaires autonomisantes

### Encadré 2. Développement communautaire au Salvador

Les apprenants ont appliqué de nouvelles techniques de gestion des sols et de plantation, adopté de nouvelles méthodes d'emploi de pesticides et d'engrais, et entrepris une étude des sols locaux et la construction de structures de conservation. En outre, ils ont émis des observations sur les connaissances qu'ils avaient acquises au sujet des récents accords de paix en relation avec la réforme agraire, parce qu'ils pouvaient non seulement appliquer directement leurs connaissances aux questions d'accès à la propriété, mais encore mettre en œuvre les techniques agricoles qu'ils venaient d'apprendre pour rendre la terre plus productive. Les débats dans les « cercles d'alphabétisation » de REFLECT ont permis une action collective au niveau des communautés et contribué à la participation de celles-ci aux organisations communautaires. Invités à établir en groupe une carte des ressources naturelles, les apprenants ont étudié le problème de l'eau à l'échelon local, après quoi ils ont sollicité le soutien d'une ONG nationale pour obtenir les fonds nécessaires à la construction de réservoirs. L'attitude des apprenants envers les organisations communautaires a radicalement évolué : plusieurs d'entre eux occupent désormais des postes de responsabilité dans la coopérative locale, le comité du crédit, le groupe féminin et le comité d'éducation, et ce une année après leur participation au programme d'alphabétisation.

Source : d'après Archer et Cottingham (1996).

Si la *Planète des Alphas* s'était présentée comme un simple conte en images, nous n'y aurions probablement pas vu malice. Il aurait fait partie de la série assez nombreuse des abécédaires modernes qui ne veulent pas PT plus haut qu'ils n'ont le Q – autrement dit, plus sérieusement, qui jouent avec les lettres sans avoir la prétention de nous fournir une méthode d'apprentissage de la lecture. Nous pensons même que nos classes de maternelle et de primaire devraient disposer dans leurs bibliothèques de multiples abécédaires – sans compter ces abécédaires naturels que sont les dictionnaires et même les claviers d'ordinateur...

On trouvera en annexe 1 une sélection d'ouvrages récents – vingt-six, évidemment – choisis pour offrir une large diversité d'approches. Chacun, en fait, peut constituer une invitation à un voyage d'exploration ou d'imagination bien particulier. C'est que nos abécédaires actuels ne jouent plus uniquement, ni principalement, la carte didactique des relations phonographiques.

Au-delà de leurs jeux sur les analogies phonémiques ou formelles, certains constituent des amorces à des jeux de mémoire, de devinettes ou de langage, à des créations poétiques ou narratives, à de simples mais fortes aventures esthétiques. L'abécédaire lorgne désormais vers d'autres genres textuels et artistiques.

On peut aussi souhaiter les comparer, et on verra alors qu'ils divergent sur le type de relations, phonémiques ou/et formelles, établies entre les lettres et les images de référence, ou encore sur le thème qui est exploré : celui du voyage comme celui du bestiaire sont très présents, notamment.

Au-delà du travail de lecture, on pensera surtout à l'intérêt qu'il y a pour les enfants à **constituer leurs propres abécédaires**, en choisissant d'abord le style qui les frappe le plus, en utilisant d'abord comme entrée les lettres de leurs noms, en choisissant ou en inventant des figures pour organiser leur glossaire ou dictionnaire de mots, etc., etc. Les possibilités sont infinies et ne dépendent que de l'âge et de l'intérêt des acteurs. Ne retrouve-t-on pas là le profond mystère de l'alphabet, cet ensemble fini capable d'engendrer des énoncés infinis ?

Et quand on n'a pas d'abécédaire ? Nous donnons en annexe 2 la traduction d'une fiche du manuel de REFLECT, *Communication et pouvoir*, conçu par le CIRAC (2003)<sup>7</sup>. Elle montre que les abécédaires ne sont pas vraiment nécessaires pour aborder le décodage dans l'alphabétisation des adultes... Ici aussi, finalement, les apprenants peuvent se constituer, de manière dynamique, des abécédaires et des lexiques personnels et évolutifs au travers de leurs projets et expériences.

<sup>7</sup> Nous vous convions à lire ou au moins à parcourir l'ensemble du manuel REFLECT pour situer à leur relative valeur l'importance des activités décrites dans la fiche. Il existe une version française de ce manuel, réalisée par le groupe malien **Jeunesse et développement**. On la trouvera sur le site internet [www.promali.org/jeudv/fr/projets/reflect/persp.html](http://www.promali.org/jeudv/fr/projets/reflect/persp.html) Cette traduction a sans doute le mérite d'exister, mais il faut bien reconnaître qu'elle est vraiment trop littérale (traduction automatique ?) pour constituer un outil fiable. Notre traduction a été faite à partir de la version anglaise originale qu'on trouvera sur le site de Reflect : [www.reflect-action.org](http://www.reflect-action.org). (**Communication and power**)

### Pour conclure... provisoirement

Un «concept» comme la *Planète des Alphas* nous paraît tellement éloigné de ce qu'il conviendrait de faire pour améliorer l'apprentissage du lire-écrire qu'il nous semble judicieux, pour terminer cet article, de rappeler quelques «vérités» bonnes à dire sur la question.

1. Pas plus que la conscience phonémique, **le fait de faire du sens avec des graphèmes n'est un phénomène naturel**. Un apprentissage qui se focalise sur l'apprentissage des correspondances hors de tout contexte de lecture, hors de tout texte à lire, ne peut aider les enfants à développer cette compétence.

2. Si l'absence de conscience phonémique peut handicaper l'enfant dans son apprentissage, il reste à savoir comment la lui faire acquérir. Pour nous, le fait que l'enfant n'ait pas naturellement conscience des sons constitue un argument de poids pour pratiquer une approche **analytique** du langage écrit. Bref, il ne suffit pas de parler de «conscience phonémique» pour croire que la question des méthodes est réglée. Elle s'ouvre, au contraire.

3. Cette ouverture implique probablement que l'on rompe le miroir aux alouettes de la meilleure méthode possible. Comme Bond et Dykstra l'ont démontré il y a déjà bien longtemps (cf. ici même dans l'éditorial, p. 3), le contexte dans lequel une méthode est utilisée et la manière dont l'enseignant l'utilise sont au moins aussi importants que la méthode elle-même... On peut d'ailleurs se demander, lorsqu'une méthode fonctionne bien, si c'est parce que l'enseignant l'a appliquée à la perfection ou si c'est parce qu'il l'a trahie avec intelligence...

Il reste manifestement bien des questions à creuser sur les facteurs, les pratiques qui, au-delà des méthodes, favorisent l'apprentissage du lire-écrire (cf., à nouveau, notre éditorial, p.3). Et pourtant, nous avons l'impression que, pour l'instant, ce n'est pas un terrain particulièrement bien arpenté par les chercheurs. C'est dommage, car c'est sans doute aussi l'absence d'une recherche vivace dans le domaine qui permet à des «méthodistes» dignes du siècle dernier de venir encombrer l'avant-scène.



## Bibliographie

- (1861). *L'alphabet magique*. Paris.  
Aufeminin.com (oct. 2004), *Forum*  
<http://www.aufeminin.com>
- ARCHER, D., COTTINGHAM, S. (1996). *The REFLECT mother manual*. London: ACTIONAID.
- BARRON, R, BARRON, J. (1977). How children get meaning from printed words. *Child Development*, 48, 587-594.
- BERTALL (1861). *ABC Trim. L'alphabet enchanté*. Paris : Hachette.
- BUS, A.G. ET VAN IJZENDOORN, M.H. (1999). Phonological awareness and early reading : A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*, 91, 403-414.
- CIRAC (2003). *Communication and power. Written word*. En ligne sur Internet :  
<http://www.actionaid.org.uk/787/reflect.html> ou  
[www.reflect-action.org](http://www.reflect-action.org)
- CUNNINGHAM, A.E. (1990). Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness. *Journal of experimental child psychology*, 50 (429-444).
- DUBUFFET, J. (1973). *La botte à nique*. Skira (Les sentiers de la création).
- GODENIR, A., TERWAGNE, S. (1992). Au pied de la lettre.[vidéo] Liège, SPE.
- GROSSELIN, A. (1864). *Méthode phonomimique rendant facile et attrayante l'étude de la lecture*. Paris.
- HATCHER, P., HULME, C. , ELLIS, W. (1994), Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills : The phonological linkage hypothesis. *Child Development*, 65, 41-57.
- HUGUENIN, C. (1999). *La Planète des Alphas*. Geneve, Formator S.A.R.L.
- HUGENIN, C., DUBOIS, O. (2003). *La planète des alphas*. <http://www.planete-alphas.com>
- JUANÉDA-ALBARÈDE, C. (1998). *Cent ans de méthodes de lecture*. Albin Michel.
- KIMURA, Y, BRYANT, P.E. (1983). Reading and writing in English and Japanese. *British Journal of Developmental Psychology*, 78, 205-211.
- LAROUSSE, P.-A. (1856). *Méthode lexicologique de lecture*. Paris : Larousse et Boyer.
- LE MEN, S. (1984). *Les abécédaires français illustrés du XIXe siècle*. Paris : Promedis.
- LEMARE, P.-A. (1817). *Cours de lecture* (BN).
- MURRAY, B. A., STAHL, S. A., IVEY, M. G. (1996), Developing Phoneme Awareness through Alphabet Books. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 8, 307-322.
- OUZOULIAS, A., FISCHER J.P. & BRISSIAUD, R. (2000). Comparaison de deux scénarios d'appropriation du lexique écrit. *Enfance*, 52 (4), 393-416.
- SNOWLING, M.J. & FRITH, U. (1981). The use of sound, shape and orthographic cues in early reading. *British Journal of Psychology*, 72, 83-88.
- TAYLOR, B.M., PEARSON, P.D., CLARK, K.F. & WALPOLE, S. (1999). Effective schools/ accomplished teachers. *The Reading Teacher*, 53, 2, 156-159.
- TERWAGNE, S. (2000), Apprendre à lire : la réconciliation de la lettre, du son et du sens. *Caractères* 2, 6-19.
- UNESCO (2004), *Programme Conjoint Gouvernement Malgache – Système des Nations Unies pour la Promotion de l'Éducation de Base pour tous les Enfants Malgaches*. En ligne sur Internet :  
[www.unesco.org/education/finalextraitprogramme.pdf](http://www.unesco.org/education/finalextraitprogramme.pdf)
- VAN REYBROECK, M., LEROY, V., CONTENT, A., GADISSEUX, C., GRÉGOIRE, J., SCHELSTRAETE, M.-A., *Mise au point de stratégies éducatives pour le cycle 5-8 visant à améliorer les compétences en langage oral et à favoriser l'apprentissage des mathématiques chez les enfants francophones de milieu social défavorisé*. ULB, UCL, HE de Vinci. Rapport de recherche 2003-2004. Disponible sur le site Internet de l'AGERS, *L'enseignement en Communauté française de Belgique*.  
[http://www.enseignement.be/@librairie/documents/re](http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/101/index.asp)  
[ssources/101/index.asp](http://www.enseignement.be/@librairie/documents/re)
- ZAPOTOCNA, O. (2003). L'apprentissage initial du lire-écrire en Slovaquie : en quête d'une approche équilibrée. *Caractères*, 13. 5-8.