

Pour une approche systémique et développementale de l'apprentissage du «lire-écrire » et de l'aide pédagogique

Apprendre la langue française nécessite de mener de front la découverte des réalités phonique, sémantique et scripturale de la langue, selon deux étapes de développement: une étape de compréhension au sens de clarté cognitive (consciences phonique, sémantique et scripturale) puis une étape de mémorisation (savoirs phoniques, sémantiques et scripturaux). La difficulté d'apprentissage dans le lire-écrire, selon cette approche, s'appréhende alors comme un déséquilibre: entre les réalités phonique, sémantique et scripturale avec, dans la plupart des cas, un surinvestissement sur une de ces trois réalités ou (et) entre l'étape de compréhension et l'étape de mémorisation au détriment de la première sur la seconde. L'aide pédagogique revient à tenter de restaurer un équilibre et à établir des liens entre les différents aspects de la langue.

L'observation menée en Segpa

Une étude réalisée, en 2003, auprès d'adolescents de Segpa montre trois défaillances importantes: certains tentent, en situation de lecture, de deviner un sens approximatif du texte en s'appuyant sur quelques indices visuels (c'est la faiblesse la plus fréquente), d'autres lisent un écrit avec seulement la volonté de le sonoriser sans le comprendre, d'autres, enfin, sont capables de produire un écrit formel mais avec la seule intention de donner une trace écrite à chaque son. En tant qu'enseignant, ces constats nous plongent dans le questionnement. Comment ne pas être inquiet pour ces adolescents qui développent un comportement de lecteur-scripteur très infantile alors qu'ils sont en plein bouleversement de l'adolescence. Un paradoxe important, voire une violence étouffée, se manifeste entre la volonté légitime d'une certaine émancipation et un usage sans autonomie de la langue.

Trois idées importantes

L'approche systémique et développementale est un modèle d'enseignement qui organise autrement la découverte de la langue. Trois idées essentielles sont énoncées dans cette approche, au regard de l'enseignement du lire-écrire :

1. La langue est un objet complexe, et en raison de sa complexité, elle est pédagogiquement insécable.

2. La seconde idée concerne l'apprenant: l'élève n'a pas attendu que l'école commence, pour découvrir la langue selon ses propres dispositions et influencé par son contexte de vie.

3. La troisième idée se centre sur la difficulté en lecture/écriture. La difficulté n'est pas nécessairement un manque ou une absence de compétences. Elle manifeste une conception déformée de la langue, une sorte de surinvestissement et de dépendance à l'égard d'un seul versant de la langue.

La posture

Avant d'approfondir ces idées, il apparaît nécessaire de clarifier notre posture. De quelle position parle-t-on quand nous évoquons l'apprentissage du lire-écrire ? Si nous occupons le poste de maître de conférences, notre propos est éclairé à la fois par les années passées (18 au total) auprès des élèves en difficulté en tant qu'enseignant spécialisé, titulaire du capsais E et par les actions de formation auprès des enseignants sur le sujet de l'apprentissage du lire-écrire. Autrement dit, nos idées ne sont pas issues d'une recherche en laboratoire (ce qui n'est pas critiquable en soi) mais d'un questionnement tiré d'une réalité professionnelle, puis d'une recherche sur l'apprentissage de la langue, sanctionnée par une thèse en sciences de l'éducation. En définitive, notre discours puise son énergie dans cette triple identité professionnelle qui, en réalité, se résume en une seule, celle du pédagogue (enseignant, formateur et chercheur) soucieux de répondre au défi d'un

apprentissage efficient de la langue pour chaque élève.

C'est, par conséquent en tant que pédagogue que nous nous sommes intéressé à l'apprentissage du lire-écrire. Cela signifie un positionnement épistémologique et méthodologique, fortement marqué par les sciences de l'éducation, dans lequel les pratiques pédagogiques, observées dans leur singularité et leur globalité, tiennent une place importante.

LA LANGUE EST UN OBJET COMPLEXE, PÉDAGOGIQUEMENT INSÉCABLE

Il apparaît contestable de découper l'objet d'apprentissage, c'est-à-dire la langue, pour en faire différentes étapes de découverte, soi-disant plus simples, car la singularité et la spécificité de la langue se situent dans et sur cette complexité.

La description du modèle d'enseignement d'Uta Frith

Pourtant, le modèle d'enseignement le plus couramment exploité (modèle développemental de Frith) parie sur trois étapes successives, appelées logographique, alphabétique et orthographique. Si nous ajoutons la priorité accordée à l'acquisition du langage oral dans les premières années de scolarisation, à l'école maternelle, nous serions enclin à décrire les pratiques pédagogiques en quatre étapes successives: acquisition d'un langage oral, mémorisation visuelle des mots, imprégnation des relations graphème/phonème, découverte des règles orthographiques.

Nous exprimerons quelques réserves sur ce dispositif car, d'une part, il croit simplifier l'objet d'apprentissage et en fait le déforme, d'autre part, il procède par des étapes successives, sans continuité et abordées de manière hiérarchique et, enfin, il n'offre qu'un chemin unique de découverte de la langue.

Première réserve: la simplification de l'objet

Dans le schéma, le développement, selon le modèle de Frith, est pensé sur l'objet (la langue) et non sur le sujet (l'apprenant). On a extrait des caractéristiques prioritaires de la langue que l'on enseigne progressivement: c'est d'abord le sens (étape globale ou sémantique), puis ce sont les relations phonèmes-graphèmes (étape phonique), puis vient enfin l'écrit avec sa réalité orthographique (étape de la production d'écrit ou étape scripturale). Ces étapes sont enseignées avec l'idée que les compétences visées, sur chacune d'elles, vont se capitaliser les unes aux autres pour constituer un ensemble complet et homogène permettant la maîtrise de la langue. Au bout du parcours, le pari consiste à croire que l'élève aura abordé toutes les compétences nécessaires; il sera donc un bon lecteur-scripteur. Mais le risque, et il n'est pas moindre, c'est que l'élève s'en tienne et se fixe sur une de ces étapes en refusant ou en résistant aux autres. On a segmenté la langue en plusieurs étapes simplifiées, en ignorant la complexité de la langue et en laissant l'apprenant s'investir ou surinvestir l'étape qui lui convient le mieux.

Seconde réserve: la succession des étapes

Le parti pris du modèle de Frith est de construire d'abord le parler puis le lire puis l'écrire. Or les compétences de lecteur-scripteur ne s'appuient pas nécessairement sur cette priorité; être lecteur-scripteur, c'est associer ces compétences les unes aux autres dans une sorte de réseau. La langue, objet complexe, est inséparablement sens, son et lettre; les réalités sémantique, phonique et scripturale sont associées. Pour l'apprenant, cela signifie qu'il y a lieu d'être sensibilisé dès le départ, en classes maternelles, à ces trois réalités afin d'apprendre les liens respectifs entre sens, son et lettre et de mener parallèlement l'appropriation des compétences se référant au parler, des compétences se référant au lire et des compétences se référant à l'écrire.

Troisième réserve: la hiérarchie du développement

Le modèle de Frith n'est pas sans rappeler une construction piagétienne de l'apprentissage. La présentation en étapes renvoie aussi aux stades de développement et donc aussi à l'idée que si un

stade de développement n'est pas atteint alors l'apprentissage ne se fera pas. Il existe, dans cette manière d'envisager l'enseignement de la langue, des étapes de développement qui s'apparentent à des étapes hiérarchiques. Ne pourrait-on s'appuyer sur les travaux de Vygotsky et penser que l'apprentissage pourrait créer le développement ? Il n'y aurait pas à croire qu'il faut d'abord parler puis lire ou qu'il faut d'abord lire puis écrire mais que les activités de lecture, d'écriture et de production de sens profitent mutuellement au développement de l'élève lecteur-scripteur.

Quatrième réserve: l'unicité du parcours

Le modèle de Frith, enfin, représente un chemin de découverte qui apparaît comme un passage imposé. La linéarité des étapes, si elle offre l'intérêt de la rationalité, n'en reste pas moins illusoire. Les élèves, dans leur hétérogénéité, conquièrent la langue avant que l'école ne débute, avant que l'apprentissage scolaire ne s'organise. Il existe, par conséquent, un mode de relation entre l'enfant et la langue qui ne correspond pas toujours à ce qui est attendu par l'école. Certains jeunes enfants peuvent être sensibles à la musicalité de la langue (dimension phonique) alors que d'autres sont attirés par la trace écrite (dimension scripturale). Comment organiser un enseignement de la langue qui prenne en compte les compétences déjà établies chez les élèves tout en les complétant pour montrer la richesse et la complexité de la langue ?

En résumé, majoritairement les pratiques actuelles de l'enseignement du lire-écrire segmentent et fractionnement la découverte de la langue en plusieurs étapes successives. Certes, elles mettent en avant, à juste titre, l'appropriation du langage oral dans les premières années de la scolarité, influencées en cela par les nombreux travaux dont ceux d'Alain Bentolila. Néanmoins, ne pourrait-on pas enclencher, dès le plus jeune âge, des expériences d'écriture, des tentatives, des expériences scripturales permettant de s'accommoder progressivement de la complexité de la langue écrite, comme l'a énoncé Jacques Fijalkow ?

Habituellement, en début de cours préparatoire, le rapport à l'écrit s'installe majoritairement avec une étape globale, idéo-visuelle, par une mémorisation automatique des mots. C'est ignorer l'importance de la médiation phonologique pour accéder au sens, en référence aux travaux de Jean-Émile Gombert. On découvre ensuite les relations phonographiques pour lire et écrire, sans prendre en compte une certaine autonomie des langues orale et écrite et en risquant d'installer une conception totalement phonique de la langue française. Les recherches de Béatrice Pothier ont pourtant abordé l'inadéquation des langues orale et écrite.

Enfin, au terme de parcours linéaire, on développe seulement, et souvent avec beaucoup de difficultés, la production d'écrit comme si elle résultait de toutes les expériences acquises, comme si l'élève avait capitalisé naturellement les compétences des étapes précédentes.

LE MODÈLE D'ENSEIGNEMENT SYSTÉMIQUE ET DÉVELOPPEMENTAL

Dans le modèle systémique et développemental, le mot systémique renvoie à l'objet, c'est-à-dire au système de la langue (sa complexité), en référence aux travaux de Nina Catach. La langue s'apparente à un objet mosaïque à trois couleurs, inséparablement son, sens et lettre, rappelons-le. Le mot développemental se fixe sur l'apprenant, au regard de deux opérations cognitives essentielles; la compréhension (au sens de clarté cognitive) et la mémorisation. L'enseignement de la langue sera articulé alors autour de trois approches: sémantique (accès à la signification), phonique (la réalité phonémique de la langue) et scripturale (la réalité alphabétique de la langue) et deux étapes: l'étape de compréhension puis l'étape de mémorisation.

Les approches phonique, scripturale et sémantique

Il importe que ces trois approches soient abordées de manière conjointe tout au long de la scolarité avec le souci de les tenir dans un certain équilibre. En d'autres termes, il s'agit d'engager des activités pédagogiques sur ces trois approches dès le cycle 1 et de les poursuivre jusqu'en fin de

cycle 3, sans considérer une de ces trois approches comme dominante sur les deux autres.

Le développement construit par deux étapes, de compréhension puis de mémorisation

Le développement dans l'approche systémique et développementale concerne le sujet. Deux opérations cognitives importantes sont en jeu dans cette idée du développement: la compréhension au sens de clarté cognitive puis la mémorisation venant dans un second temps.

Ces deux opérations cognitives (compréhension puis mémorisation) vont se réaliser sur les trois réalités phonique, sémantique et scripturale. La compréhension de la réalité phonique de la langue sera la conscience phonique, la compréhension de la réalité scripturale de la langue sera la conscience scripturale (ou alphabétique) et la compréhension de la réalité sémantique de la langue sera la conscience sémantique (différenciation du sens et du non sens).

La première étape du développement, dite de compréhension, peut être considérée comme l'étape qualitative: avant de mémoriser tous les savoirs de la langue, il importe d'en comprendre les multiples réalités. Outre le fait que cette compréhension donne du sens et de l'efficacité à la mémorisation (je mémorise mieux les différents phonèmes de la langue un fois la conscience phonémique installée), elle permet de libérer la charge cognitive et facilite l'automatisation, des opérations multiples et complémentaires lors de l'acte de lecture et de production d'écrit (en référence aux travaux de ?????????? (ce n'est pas indiqué dans le texte..). La seconde étape de développement, dite de mémorisation, peut être considérée comme une étape quantitative. Il est nécessaire de retenir de nombreux savoirs (phoniques, scripturaux et sémantiques) pour un usage de plus en plus perfectionné et élaboré de la langue.

LA DÉCOUVERTE DE LA LANGUE PAR L'ENFANT

La seconde idée concerne l'apprenant: l'élève n'a pas attendu l'école pour commencer la découverte de la langue selon ses propres intuitions, ses dispositions personnelles et influencé, en cela, par son contexte de vie, familial, social, économique

Les prédispositions différentes envers la langue

Si l'approche systémique et développementale, avec ses trois entrées et donc avec sa conception plurielle, est éclairée par l'analyse de l'objet d'apprentissage (la langue), les élèves eux-mêmes renvoient également certaine diversité, une hétérogénéité de fait. Leur rapport à la langue débute très tôt, avant même le début de la scolarisation. Il se construit avec les expérimentations de la langue, les personnalités, les usages familiaux, la culture de l'écrit qu'elle soit ignorée ou encouragée. Dans une même classe, on peut observer chez certains élèves une attirance pour la musicalité de la langue, l'enchaînement des effets sonores ... D'autres préfèrent le discours, les messages porteurs de sens qui les emmènent dans l'imaginaire... D'autres enfin se passionnent pour la trace écrite, pour la mise en forme visuelle de la parole...

L'hétérogénéité de la langue à la rencontre de l'hétérogénéité des élèves

La caractéristique mosaïque de la langue se conjugue avec l'hétérogénéité des élèves pour mettre l'enseignant face à une seule alternative: celle de la différenciation pédagogique. L'enseignement de la langue s'appuiera tout à la fois sur la présentation de la langue dans sa complexité et sur la prise en compte des rapports singuliers que les élèves ont déjà établi avec elle. Par une approche systémique et développementale de l'enseignement, il existe la possibilité donnée aux élèves de manifester leurs propres compétences au regard de la langue. En effet, l'enseignement s'appuyant sur trois entrées, phonique, sémantique et scripturale, il va, inévitablement, rencontrer les compétences de l'élève.

Cette rencontre, essentielle pour la prise en compte des acquis de l'enfant, ne doit pas néanmoins ignorer la nécessité de compléter les compétences de l'élève afin de tenir l'équilibre entre

les entrées phonique, sémantique et scripturale. Autrement dit, s'il convient d'identifier les prédispositions d'un élève envers un seul versant de la langue, qu'il soit phonique, sémantique ou scriptural, il n'en demeure pas moins important de lui permettre de compléter ses compétences afin qu'il maîtrise la langue dans sa totalité.

La réussite du lecteur-scripteur comme un double équilibre

Dans l'approche systémique et développementale, une attention sera portée à l'équilibre entre ces trois entrées, phonique, sémantique et scripturale. Les compétences doivent s'accumuler, de manière équivalente, sur ces trois entrées afin de tisser des liens entre l'acte d'écrire, l'acte de lire et l'acte de production de sens. Ce profil équilibré est alors considéré comme celui de l'efficacité dans l'apprentissage de la langue.

Cet équilibre entre les entrées, phonique, scripturale et sémantique concerne aussi l'étape de compréhension (consciences phonique, sémantique et scripturale) et l'étape de mémorisation (savoirs phoniques, scripturaux et sémantiques). La mémorisation ne doit pas prendre le pas sur la compréhension.

LA DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE RÉSULTANT D'UN SURINVESTISSEMENT

La troisième idée se centre sur la difficulté en lecture/écriture. Selon cette approche, la difficulté ne se définit pas nécessairement comme un manque ou une absence de compétences. Elle témoigne plutôt d'une conception déformée de la langue et se manifeste à l'image d'un surinvestissement cognitif sur un seul versant de la langue.

Les dépendances phonique, scripturale et sémantique

Pour certains, les compétences peuvent être toutes acquises à une seule réalité de la langue, soit sémantique, soit phonique, soit scripturale, dans une sorte de déséquilibre. Les élèves qui éprouvent de grandes difficultés dans le lire-écrire vivent les conséquences d'une découverte de la langue, souvent abordée selon une seule et unique voie de découverte. Il peut se manifester un déséquilibre profond, un surinvestissement exprimant une approche abusivement explorée par rapport aux deux autres. À cet égard, nous avons évoqué trois dépendances caractéristiques phonique (déchiffreur), scripturale (faussaire) et sémantico-contextuelle (devineur). Si nous rapportons les compétences de l'élève dans le domaine de la langue à l'expression d'une cible, voici les trois profils idéaux, en matière de difficulté d'apprentissage.

Analyser les difficultés dans le domaine de la langue ne peut se satisfaire d'une identification des manques ou des insuffisances dans le domaine de la langue. La difficulté étant l'expression d'un déséquilibre entre les réalités sémantique, scripturale et phonique, il s'agira d'appréhender les compétences dans les trois réalités afin de déceler un surinvestissement. L'aide pédagogique sera alors pensée avec une finalité de rééquilibration et non pas comme un colmatage.

Le répétiteur ou la propension à réciter des savoirs

Un second déséquilibre pourra apparaître entre, d'une part, les consciences phonique, scripturale et sémantique et, d'autre part, les savoirs phoniques, scripturaux et sémantiques. Le profil de l'élève correspond à un surinvestissement de la mémorisation au détriment de la compréhension (clarté cognitive).

L'élève mémorise sans réellement comprendre ce qu'il apprend; il témoigne de résultats satisfaisants quand l'application est immédiate mais le transfert de ces compétences sur des situations inédites lui pose problème. L'énergie dépensée pour maintenir son haut niveau de mémorisation est très importante au point de mobiliser toute sa charge cognitive. C'est l'élève qui connaît les règles de grammaire et d'orthographe par coeur sans jamais les appliquer. C'est le profil du répétiteur qui croit que réussir à l'école signifie réciter ses leçons.

Diagnostiquer les compétences de lecteur-scripteur

Dans la mesure où l'apprentissage de la lecture-écriture s'appuie sur un double déséquilibre, entre les approches phonique, scripturale et sémantique d'une part, et entre les opérations cognitives de compréhension (clarté cognitive) et de mémorisation d'autre part, il convient, pour l'enseignant spécialisé, d'être éclairé sur l'état des lieux des compétences. Pour cela, il pourra s'inspirer de l'outil appelé compteurs diagnostics sur l'apprentissage du parler-lire-écrire.

S'inspirant de la cible du Médial, chaque approche phonique, scripturale ou sémantique a été représentée par une cible et séparée en deux quartiers: l'un concerne les prises de conscience (compréhension) et l'autre les savoirs (mémorisation). Pour chaque quartier, des domaines ont été énoncés (8 à chaque fois) sollicitant des épreuves d'évaluation. En fonction des résultats atteints, un coloriage sera effectué permettant au terme de ce travail de visualiser le profil de lecteur-scripteur et d'entreprendre une aide pédagogique adaptée.

En conclusion, l'approche systémique et développementale s'apparente à un modèle d'enseignement qui redistribue les cartes de l'accès à la langue. Il s'agit de mener de front trois approches (phonique, sémantique et scripturale) selon deux étapes successives (compréhension puis mémorisation).

Avec ce modèle, nous avons pu mettre en évidence, chez quelques adolescents de Segpa, un double déséquilibre: devineur (les stratégies de lecteur s'appuyaient quasiment exclusivement sur des indices visuels) et répétiteur (l'adolescent tentait de réciter son savoir). Nous craignons que l'usage de la langue pour ces adolescents soit si défaillant et si fragile qu'ils risquent une déperdition future de leurs compétences, maintenues jusqu'alors à flot par l'aide des enseignants. L'illettrisme pourrait peut-être résulter d'un apprentissage de la langue défaillant ou insuffisant parce que trop déséquilibré; cet apprentissage de l'élève questionne notre façon d'enseigner la langue. Notre réflexion se veut une participation à ce questionnement.