

POUR UN APPRENTISSAGE SYSTÉMIQUE DE L'ÉCRIT

██████████
Dominique Vachelard
██████████

S'il semble évident que la pratique pédagogique repose sur un ensemble idéologique emprunté à des champs scientifiques diversifiés, il apparaît, à l'examen des conceptions et pratiques dominantes, à la lecture de certains articles de cette revue, ainsi qu'au positionnement officiel du Ministre de l'Éducation, que les réflexions qui président à ces choix théoriques relèvent parfois de considérations plus politiques et opportunistes qu'épistémologiques...

Le 11 avril 2018, le CNESCO¹ publie un bilan complet, appuyé sur des ressources d'évaluation et de recherche, et des recommandations concrètes sur le thème « *Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages ?* ». Ces travaux font suite à la conférence de consensus organisée en partenariat avec l'Institut français de l'éducation (Ifé-ENS de Lyon) les 14 et 15 mars 2018, au Lycée d'État Jean Zay (Paris).

La synthèse : *Les élèves français développent une faible appétence pour rédiger dans le cadre scolaire, dans toutes les disciplines, et ont des difficultés orthographiques, tout au long de la scolarité obligatoire. Par ailleurs, dès le début de l'école primaire, les activités de lecture l'emportent sur celles d'écriture, les enseignants accordant deux fois moins de temps à l'écriture. Par la suite, en fin de primaire, peu d'enseignants se focalisent sur des activités menant les élèves à réfléchir sur la langue, alors qu'ils développent, presque tous, des pratiques « traditionnelles » (dictée, mémorisation de mots, leçons et exercices d'application, entraînement de conjugaison...). Au moment de corriger les productions écrites des élèves, les enseignants tendent à se concentrer plus sur la forme que sur le fond, particulièrement pour les élèves présentant le plus de difficultés.*

(1) ► Conseil national d'évaluation du système scolaire

3 chiffres clés : ►40% des enseignants de CM2 déclarent n'avoir reçu aucune formation à la langue française, son apprentissage et son enseignement (Depp, 2013). ►En CP, les activités d'écriture représentent 2h 23mn par semaine, soit près de deux fois moins que les activités de lecture (Lire et écrire au CP, 2016). ►Les élèves français sont parmi les plus nombreux à ne pas répondre aux questions ouvertes en CM1, particulièrement lorsque la réponse doit être longue : 15 % de non réponse (9% pour la moyenne des pays Européens, PIRLS, 2011).²

1. LES APPROCHES THÉORIQUES

La publication de ce nouveau rapport ne contient rien que nous ne sachions déjà quant à la très précaire maîtrise de l'écriture par nos écoliers en particulier, et même par toute la population en général. D'autant plus que l'on constate de la part des autorités publiques une très forte propension à évaluer, à tout bout de champ, l'institution et ses performances : IGEN, IFÉ, UNESCO, CNESCO, PIRLS, PISA, etc.

On a même institué, en France, un dispositif, évoqué ci-dessus et inspiré des milieux médicaux : *la conférence de consensus*. Elle permet à des « spécialistes » de transformer les résultats de recherches personnelles en un consensus qui sera dès lors opposable – sans contestation possible puisqu'il s'agit d'un consensus – à l'ensemble des acteurs du champ concerné. Relevons que ne font partie des conférences de consensus que ceux qui manifestent des opinions susceptibles de ne pas remettre en cause de manière fondamentale les conceptions et pratiques dominantes, afin de ne pas prendre le risque de bouleverser les équilibres de notre système scolaire et social...

Alors, le CNESCO peut recommander sans vergogne, dans la conférence de consensus sur la lecture de 2016, reprenant le contenu de celle de 2003 : ►« Le recours à un enseignement explicite des mécanismes et des stra-

tégies de lecture parallèlement à une pratique importante de la lecture, pour en assurer l'automatisation. ►La maîtrise du principe alphabétique suppose de comprendre qu'à une lettre isolée ou à un groupe de lettres (graphème) correspond un segment du mot oral (phonème). Il faut donc que l'apprenti lecteur reconnaisse les lettres ; c'est une condition pour qu'il puisse faire correspondre chacune d'entre elles à sa prononciation. ►Il faut donc travailler à la décomposition de la syllabe, dans un premier temps en identifiant les unités les plus saillantes (par exemple les rimes : sac – lac) pour progressivement parvenir à isoler les phonèmes. Lors des exercices de manipulation des phonèmes (segmentation, suppression, ajout, permutation, etc.), la mise en lien systématique avec les lettres et les graphèmes facilite l'identification et prépare la maîtrise du code alphabétique. Afin de coupler conscience phonologique et écriture, l'enseignant peut ensuite proposer aux élèves, au CP, de prononcer les mots qu'ils écrivent. »³

Les plus perspicaces parmi les lecteurs de ce texte auront deviné qu'aucun membre de l'AFL n'a été présenté pour faire partie d'une conférence de consensus sur la lecture. Chacun aura également constaté la belle harmonie méthodologique de ces propositions de « spécialistes », avec primauté accordée à l'élément simple et à la sonorisation : « pédagogie explicite », « mécanismes », « lettres », « groupe de lettres », « segment », « chacune d'entre elles », « syllabe », « unités », « rimes », « phonèmes », « graphèmes », et pour couronner le tout « conscience phonologique » et « prononciation des mots ».

Une autre tendance très prégnante dans notre système éducatif : l'hégémonie récente des *neurosciences* dans l'explication des processus cognitifs, et la place de choix ainsi que l'autorité qui leur sont accordées

par le Ministre de l'éducation lui-même. Et pourtant, personne n'a encore été en mesure de prouver quoi que ce soit quant à leur réelle efficacité pour comprendre et agir dans le champ de la pédagogie, et de celle de la lecture notamment.

Nous souhaitons montrer, dans les lignes ci-dessous, que l'on peut se référer à tout un arsenal théorique, hors neurosciences, pour construire un savoir et des pratiques efficaces dans le domaine de l'apprentissage de l'écrit. Nous n'avons aucune prétention à présenter quoi que ce soit de nouveau ni d'exhaustif, mais simplement à révéler, une nouvelle fois, que les conceptions et pratiques alternatives peuvent prendre appui sur un fondement conceptuel que l'on peut qualifier de scientifique, et dont on peut, de surcroît, apprécier les effets positifs sur des enfants en situation d'apprentissage (!).

LA RAISON GRAPHIQUE

En ce qui concerne les récentes conclusions du CNETCO, si l'on considère l'écriture pour ce qu'elle est, et pour les raisons de son invention, alors nous devons bien admettre que son usage est encore aujourd'hui confidentiel et limité à une classe de « scribes et de lettrés » qui l'utilisent comme outil de traitement, de manipulation et de transformation de la réalité. Dès son invention, ce sont ces usages hautement fonctionnels qui ont été sollicités, nullement sa capacité à créer des mondes imaginaires ou proches du réel, grâce à la littérature.

L'homme a découvert que la réalité, représentée sous forme de symboles dans un espace visuel à deux dimensions, pouvait ainsi subir des opérations réversibles et illimitées pour anticiper « à moindres frais » (c'est-à-dire sans avoir à les réaliser véritablement) le résultat de ces opérations. La chose écrite est ainsi devenue l'outil intellectuel grâce auquel on a pu organiser l'action, pratiquer des prévisions et des choix, grâce à son fort potentiel à structurer le réel.

Et on s'est, depuis, aperçu que ce changement d'instrument de traitement de l'information (oral/écrit), notamment par l'usage des listes et des tableaux, provoquait un changement même dans le contenu du savoir.⁴

Pour une pédagogie de la lecture, on relève donc l'importance des listes et tableaux, tout au long de l'apprentissage, parce qu'ils ont été des outils majeurs de la raison graphique ; il convient donc de les expérimenter en situation réelle, de les théoriser, de les produire et reproduire en fonction des besoins. Volonté scientifique de respecter l'histoire de l'évolution des outils intellectuels, que l'on applique dans les pratiques, non sans remarquer les similitudes que présentent les approches phylogénétique et ontogénétique. Schématiquement en effet, si on constate que l'humanité a suivi une évolution oralité-écriture, on remarque que chaque homme suit le même parcours dans son développement personnel : oralité pendant les premières années de la vie, puis apprentissage de la langue écrite, élément indispensable de la boîte à outils de la culture collective et individuelle. On peut donc présumer que l'usage que l'individu fait de l'écriture dans sa vie personnelle reproduise certains des usages historiques qu'en a fait l'humanité au cours de son développement, notamment celui de s'organiser, de prévoir, de penser, de transformer...

(2) ► <https://www.unesco.fr/fr/ecrire-et-rediger-un-bilan-et-10-recommandations-phares/>
 (3) ► <http://www.unesco.fr/fr/conference-de-consensus-lecture/> (4) ► Jack GOODY, *La raison graphique*, Éditions de Minuit, 1979

THÉORIE DU CHANGEMENT

Dès lors que l'on accepte de considérer le développement de l'individu et celui de l'humanité comme un processus historique, on postule l'idée de changement pour caractériser les transformations successives qui le caractérisent.

C'est à Gregory Bateson, figure de proue de l'École de Palo Alto⁵, que revient le mérite d'avoir apporté des éléments déterminants pour la compréhension des processus de permanence et de changement. Bateson distingue deux types de changement dans les systèmes humains : le changement qui intervient à l'intérieur d'un système, qu'il nomme le changement 1, et le changement qui affecte et modifie le système lui-même, qu'il appelle le changement 2.

Le changement 1. En ce qui concerne le changement 1, il consiste à maintenir un système en équilibre : on appelle cet état l'homéostasie. Ce niveau fait référence au conditionnement, il évoque la célèbre histoire du chien de Pavlov : c'est la vision behavioriste de l'apprentissage où ce dernier n'est rien d'autre que la réponse à un stimulus. À ce niveau de considération, l'illusion du changement est facilement entretenue : Bateson s'appuie sur la théorie mathématique des groupes⁶ (Évariste Galois) pour montrer qu'il suffit de modifier l'agencement des éléments constitutifs d'un système pour créer un simulacre de changement, sans affecter nullement la structure du système. À ce niveau toujours, en ce qui concerne l'enseignement de la langue écrite, la démarche dominante est forcément élémentiste : le postulat pédagogique consiste donc à programmer un apprentissage systématique et rigoureux des éléments et sous-systèmes constitutifs du langage, seul moyen apparent susceptible d'en assurer la maîtrise...

Le changement 2. Ce que Bateson nomme le changement véritable, c'est le changement 2 : l'évolution. Il se caractérise par le fait que c'est le système lui-même qui se modifie ou qui est modifié. Il n'y a plus simplement apprentissage d'une réponse systématique à un stimulus, mais transfert du même apprentissage à d'autres contextes. Le sujet apprend à apprendre, il est capable de transposer ce qu'il a appris.⁷ Deux exemples concrets pour illustrer cette différence de niveaux logiques : pour Watzlawick, le changement 1 s'apparente à l'action du thermostat qui régule la température en fonction des variables thermiques, ou encore à celle de l'accélérateur de la voiture qui permet d'aller plus vite mais en conservant le même régime, alors que le changement 2 correspond à une intervention sur le levier de vitesse qui, modifiant alors le régime de la voiture, la fera passer à un niveau supérieur de puissance.⁸

POUR UNE PÉDAGOGIE SYSTÉMIQUE DE L'ÉCRIT

En conformité avec la théorie de l'apprentissage de Gregory Bateson, nous appelons un *apprentissage systémique* le changement 2, celui qui se situe au niveau du système lui-même et non à celui de ses éléments constitutifs. C'est à ce palier que se situent les situations d'apprentissage, c'est-à-dire au niveau même de la *complexité*, puisque c'est elle qui caractérise principalement les systèmes, qui sont l'endroit de multiples interactions. Pour Edgar Morin, en effet, un système est une « *unité globale organisée d'interrelations entre éléments, actions et individus.* ».

Nous parlerons donc d'une pédagogie systémique et visuelle de l'écrit pour bien souligner également la différence fondamentale qui distingue l'oral et l'écrit : l'organe de traitement de l'information, l'œil ou l'oreille.

Pour l'apprentissage initial de la lecture, c'est le message qui sera le système sur lequel devra s'exercer l'activité de l'apprenti pour en construire le sens. Des enfants qui se retrouvent devant un texte d'album racontant une histoire sont en mesure – pour peu qu'on ne le leur interdise pas – d'exercer une activité de compréhension au niveau du système (l'histoire) tout en usant de stratégies se référant à des éléments visuels présents dans le texte ou son environnement (indices textuels, illustrations, contexte...). Et on remarque, pour l'anecdote, qu'il ne viendrait à aucun l'idée de prononcer une « syllabe » ou un « phonème » pour aider à la construction collective du sens.

En ce qui concerne l'apprentissage continu de la lecture, nous proposons ci-après un ensemble de situations susceptibles de conduire cet apprentissage au niveau du système linguistique lui-même. Nous l'avons personnellement utilisé pendant de nombreuses années et constaté régulièrement un accroissement significatif de la performance en écriture chez les enfants que nous envoyons au collège.

(5) ▶ WATZLAWICK P., BEAVIN J. H., JACKSON D.D. (1972), *Une logique de la communication*, Seuil, Points (6) ▶ WATZLAWICK et al., *Ibid.* (7) ▶ Gregory BATESON, *Vers une écologie de l'esprit*, Seuil, Points, 1977 (8) ▶ Watzlawick et al., *Ibid.*

2. UN EXEMPLE DE MISE EN ŒUVRE PRATIQUE

Plusieurs dispositifs peuvent contribuer à un apprentissage systémique de la complexité de l'écrit : la pratique de la copie, celle de l'autodictée, l'usage quotidien des activités de manipulation et de réflexion sur la langue écrite, l'entraînement sur logiciels, etc.

La copie. Il est indispensable d'écrire souvent et beaucoup en attachant une importance primordiale au respect de tous les signes spécifiques de l'écrit, signes qui sont dépourvus d'utilité à l'oral et que l'on a donc tendance à délaissier lors d'un apprentissage fondé sur les correspondances grapho-phonétiques. Pensons pourtant que ces éléments sont les signes pertinents sur lesquels tout lecteur appuie ses prédictions pour élaborer le sens du message (ponctuation, majuscules, accentuation, jambages, barres des « t », etc.). L'attention sollicitée à l'occasion de l'exercice de copie est favorable alors à l'observation des signes visuels du langage et à leur mémorisation.

Je recopie le texte sans erreur

(Attention : 20 signes propres à l'écrit !)

« J'ai ainsi vécu seul, sans personne avec qui parler véritablement, jusqu'à une panne dans le désert du Sahara, il y a six ans. »

Antoine de Saint Exupéry, Le petit prince, 1943

2. Pour l'autodictée, l'enfant choisit lui-même –obligatoirement dans un écrit– une ou plusieurs phrases qu'il met en mémoire et qu'il apprend visuellement afin de la ou les restituer le lendemain en classe. L'intérêt est qu'elle est un véritable outil permettant le repérage et la mémorisation des mots invariables et des régularités de la langue. L'exercice en soi, pratiqué isolément, ne présente que peu d'intérêt ; en revanche c'est sa répétition quasi quotidienne, en alternance avec les autres situations présentées, qui offrira les occurrences linguistiques qui permettront à la fois

une intégration des structures propres à la langue écrite et la fixation des relations visibles qui lient les éléments du langage entre eux.

3. Un travail régulier sur les formes spécifiques du langage écrit. Le fonctionnement de l'écrit et celui de l'oral sont fondamentalement distincts : les indices pertinents pour accéder au sens ne sont pas du tout les mêmes dans les deux systèmes linguistiques. Ainsi, à l'écrit, de nombreux signes existent qui n'ont pas d'équivalent à l'oral et qui permettent à l'écrit d'être un mode de communication bien plus efficace et bien plus rapide que la simple oralité.

On pourra donc privilégier les activités suivantes :

► un travail systématique sur la *punctuation* : replacer dans un texte les éléments de punctuation, qui sont les balises de construction du sens. Elles remplacent souvent ce qui est porté à l'oral par la communication analogique : les gestes, mimiques, intonations, etc. qui accompagnent le discours et donnent des éléments d'interprétation de celui-ci.

Je restitue la ponctuation et recopie le texte :

et comme je n'avais avec moi ni mécanicien ni passagers* je me préparai à essayer de réussir* tout seul, une réparation difficile * c'était pour moi une question de vie ou de mort * j'avais à peine de l'eau à boire pour huit jours **

(3 majuscules, 3 virgules, 3 points)

Antoine de Saint Exupéry, Le petit prince, 1943

► la restitution dans un texte de l'accentuation est également une forme d'entraînement à l'utilisation de celle-ci comme un ensemble de signes diacritiques permettant au plus vite la reconnaissance des mots à l'intérieur même des groupes de signes qui sont saisis lors de la lecture. On ne lit jamais intégralement les

mots mais on les reconnaît à coup sûr lors de leur apparition en contexte : d'ailleurs c'est le texte et le contexte que l'on lit et retient, pas les mots du discours !

Je restitue l'accentuation et recopie le texte :

Le premier soir je me suis donc endormi sur le sable à mille milles de toute terre habitée. J'étais bien plus isolé qu'un naufrage sur un radeau au milieu de l'Océan. Alors vous imaginez ma surprise, au lever du jour, quand une drôle de petite voix m'a réveillé.

(1 accent grave, 7 accents aigus, 1 accent circonflexe)

Antoine de Saint Exupéry, Le petit prince, 1943

► On peut également demander la restitution de signes propres à l'écrit en donnant un texte écrit en majuscules et en exigeant sa « traduction » en minuscules : c'est l'occasion de prendre conscience des indices qui servent à l'identification rapide. Ainsi les points sur les i et les j, les jambages inférieurs et supérieurs, les barres aux t, etc.

Je recopie le texte (en minuscules) :

(Attention aux points sur les i et les j)

ELLE DISAIT :

- S'IL VOUS PLAÎT... DESSINE-MOI UN MOUTON !

- DESSINE-MOI UN MOUTON...

J'AI SAUTE SUR MES PIEDS COMME SI J'AVAIS ETE FRAPPE PAR LA FOUDRE.

5 majuscules, 13 points, 4 accents

Antoine de Saint Exupéry, Le petit prince, 1943

► la remise en forme de la structure apparente du discours écrit en demandant une segmentation d'un texte après avoir supprimé les espaces entre les mots. Il s'agit, là aussi, d'un entraînement pertinent susceptible de contribuer à la consolidation d'une conscience graphique chez le lecteur : cet exercice révèle immédiatement le niveau de compétence en lecture puisque la séparation des mots ne correspond que très rarement à l'intuition phonologique, eu égard à la quantité de lettres muettes et redondances qui caractérisent la langue écrite française.

Je segmente puis recopie le texte :

*J'aisauté sur mes pieds comme si j'avais été frappé par la foudre.
J'ai bien frotté mes yeux. J'ai bien regardé. Et j'ai vu un petit bon-
homme tout à fait extraordinaire qui me considérait gravement
Antoine de Saint Exupéry, *Le petit prince*, 1943*

4. L'utilisation de la littérature comme support d'écriture de textes. On postule donc qu'il n'est d'autre apprentissage des formes de la langue écrite que celui qui consiste en sa manipulation quotidienne, son utilisation dans des projets, forçant la multiplicité des occurrences linguistiques. Il paraît alors pertinent de proposer aux enfants de se servir, comme support d'écriture de leurs propres textes, de la littérature, d'extraits sélectionnés par eux-mêmes, pour bénéficier de la maîtrise de l'écriture dont disposent les auteurs et faire de ceux-ci des complices occasionnels de leurs apprentissages. Là encore, on est dans du bain d'écrit, une imitation des modèles (on écrit dans les traces d'une écriture déjà là), familiarisation progressive avec les formes canoniques du discours écrit, etc.

J'écris mon propre texte en me servant du modèle :

*Tante Éponge était petite et ronde, ronde comme un ballon.
Elle avait de petits yeux de cochon, une bouche en trou de*

serrure et une de ces grosses figures blanches et flasques qui ont l'air d'être bouillies. Elle ressemblait à un énorme chou blanc cuit à l'eau. Tante Piquette, au contraire, était longue, maigre et ossue, elle portait des lunettes à monture d'acier fixées au bout de son nez avec une pince à linge. Sa voix était stridente et ses lèvres minces et mouillées.

*(Roald Dahl, *James et la grosse pêche*, Gallimard)*

5. La pratique quotidienne d'activités écrites d'imprégnation linguistique. Il s'agit de qualifier ainsi tous les exercices d'entraînement conduits à l'occasion des enseignements traditionnels de la langue écrite : activités de grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire. On peut mettre en place une utilisation de ces activités qui ait comme objectif principal celui de manipuler, d'observer la langue écrite, et comme objectif secondaire celui de fixer quelques régularités ou exceptions, premières théorisations du langage, sur lesquelles certains pourront progressivement construire -aussi- leur connaissance de la langue écrite. À condition de respecter le rythme de développement du cerveau, notamment de ses couches externes dans lesquelles se forment les abstractions, et qui ne deviennent vraiment opérationnelles qu'au cours de la scolarité au collège !

6. L'utilisation régulière des logiciels de lecture : ELSA et IDÉOGRAPHIX. Il s'agit d'entraîner spécifiquement l'identification rapide des mots, la lecture de survol, l'accès à la structure de l'écrit, la capacité à prédire, etc. autant d'habiletés perceptives et de stratégies de compréhension qui caractérisent la lecture experte. L'objectif annoncé par ces logiciels est de débarrasser leur utilisateur du recours aux stratégies phonologiques, pour leur faire utiliser exclusivement la voie directe, c'est-à-dire l'exercice de leur conscience graphique ●