

Etats d'AME

RESUMES
 COMPTES-RENDUS
 SYNTHÈSES
 NOTES DE LECTURES
 TRAVAUX DES GROUPES
 INFORMATIONS
 COMMUNICATION

10 avril 2001

5^{eme} année, N°12

Tous à vos ordinateurs pour consulter le site de l'AME.... Adresse ci-dessous.

Rappel

COMMUNICATION

Un groupe de diffusion AME 79 a été créé. Il serait bien que vous alliez visiter l'adresse suivante <http://www.egroups.fr/group/ame79>. Vous pouvez envoyer des messages aux autres adhérents en les adressant à ame79@egroups.fr. Surveillez votre boîte aux lettres académique, vous y trouverez quelques messages. Ce journal sera dans la rubrique *Fichiers* du site.

Quatre sites intéressants :

<http://www.lecture.org/> (site de l' Association Française de la Lecture)
<http://www.petitmonde.qc.ca/> (rubrique éveil à la lecture / programme ministériel)
<http://lasacoche.free.fr/> (des fichiers, des liens..)
<http://www.cafepedagogique.net> (informations sur réformes, projets ; nombreux liens)

Pour avoir accès à l'ensemble du site de la FNAME il est nécessaire de connaître le mot de passe. Si vous le désirez, demandez le à eric.surault@wanadoo.fr
 (ou au 05.49.07.96.04)

AGENDA

Mai :

Le 10 : Réunion du groupe de travail Nord, à St Varent.

Le 22 : Réunion du groupe de travail Sud, à Celles sur Belle.



SOMMAIRE

Conférence de Jacques Fijalkov - Dyslexie le Retour	2 - 4
Présentation LMC révisé	4 - 5
Compte-rendu des activités du groupe Nord	5 - 6
Notes de Lectures	6 - 7
Conférence de Fayol - Apprendre et utiliser l'orthographe	8 - 15
Compte-rendu des activités du groupe Sud	15 - 16
Notes de lecture	16

<http://www.poitou-charentes.iufm.fr/site79/ame79>

JOYEUSES PAQUES

COMPTE-RENDU DE LA CONFERENCE

« DYSLEXIE : LE RETOUR »

de Jacques FIJALKOV (Niort, le 20 mars 2001)

Jacques FIJALKOV est professeur de psychologie à l'université de Toulouse-Le Mirail. Il a beaucoup travaillé et écrit sur les apprentissages et les difficultés qu'ils pouvaient entraîner, notamment en lecture. Aujourd'hui, il poursuit ses recherches tant en France, qu'au Canada et en Israël.

« En juillet 2000, pour la première fois, le ministère de l'Éducation Nationale a officialisé, par l'annonce d'un plan, la présence de la dyslexie. C'est la prise en compte du travail d'une cellule interministérielle : Education Nationale et Santé.

En outre cette cellule indique que 4 à 5 % des enfants sont concernés (dont 1 % avec des troubles sévères) et parle pour la première fois « d'affaire d'état ».

Ce chiffre du ministère montre que c'est une affaire importante.

Ce plan comporte 3 risques majeurs :

- Un risque pour les enfants caractérisés de dyslexiques de stigmatisation et d'aggravation plutôt que de solution.
- Un risque pour les enseignants qui peuvent considérer ces enfants comme « autres » et relevant d'autres compétences que les leurs et de voir, au mieux un acharnement pédagogique, au pire un abandon.
- Un risque pour l'école, confrontée à des poussées libérales, de voir ces enfants pris en charge par d'autres personnels.

Pour autant, ce plan est travaillé depuis de nombreuses années ; une continuité qui demande à remonter dans le temps...

C'est à la fin du 19^{ème} siècle, et dans deux circonstances particulières, que l'idée de dyslexie est « arrivée ».

1 La création de l'école obligatoire : alors apparaît le fait que des enfants ont manifesté des difficultés dans l'apprentissage de la lecture. A l'époque, on n'avait pas les personnels d'aujourd'hui et devant un problème comme ça, les maîtres devaient s'adresser aux médecins.

2 Les médecins venaient de découvrir l'aphasie : un individu dont le cerveau avait été blessé, pouvait présenter des troubles du langage. Les médecins ont alors posé l'hypothèse que les enfants qui avaient des problèmes avec le langage écrit avaient peut-être des problèmes avec le langage oral comme ceux

traités chez les aphasiques.

Pour autant, cette hypothèse n'a pas fait l'unanimité, d'où un certain nombre de conflits, notamment avec les psychologues.

De très nombreuses recherches ont été faites dans le monde et ont opposé ceux qui croyaient en une origine médicale, organique, et ceux qui croyaient à une hypothèse alternative.

Il y a eu ensuite des périodes violentes, notamment dans les années 70, et des périodes de répit.

Et puis, petit à petit, le terme de dyslexie, qui avait été abandonné, a refait surface, en juillet dernier, au moment où le ministère de l'Éducation Nationale l'a repris à son compte (« en tirant contre son camp ! »)

POURQUOI CE REVIREMENT DU MINISTERE ?

On peut répondre de 2 façons :

- On peut dire que depuis 30 ans, l'Éducation Nationale a tout essayé et que tout a échoué. Il faut donc changer de cap et laisser le problème à la santé, plus compétente.

Mais si tout a été essayé, il faut dire quoi, qu'est-ce qui a été fait concrètement pour régler ces difficultés de lecture ?

On sait que des choses ont été faites sur le terrain, dont certaines suivies de succès, mais ces innovations n'ont pas été relayées.

Même si le ministère a créé un centre pour la réussite scolaire, son travail est modeste.

- On peut aussi dire que ce changement est du aux progrès de la recherche. Or, la production scientifique ne montre pas vraiment quels sont les progrès faits en matière de dyslexie. De nombreuses études et recherches ont été faites mais personne n'a sans doute fait le tour de la question. Ce ne sont plus les médecins qui font les recherches aujourd'hui, mais les psychologues (alors qu'au départ, c'était le contraire.)

Ces recherches récentes montrent que sur le plan théorique, la notion de « dyslexie » a éclaté en différentes formes de dyslexies.

Pour autant qu'on y regarde de plus près, on se rend compte qu'il s'agit de catégories cliniques, mais pas véritablement vérifiées sur une grande échelle. Ca reste encore à valider.

Sur le plan conceptuel, on a vu arriver la notion de conscience phonologique. Pour le moment, c'est une notion qui à elle seule ne suffit pas pour dire qu'on a trouvé LA cause.

Sur le plan technique, les choses ont évolué grâce au

développement de l'imagerie médicale. On peut voir fonctionner le cerveau, en activité.

Cela a permis de faire rebondir l'hypothèse d'un dysfonctionnement du cerveau.

Pour ce qui est de l'évaluation, une expérimentation est menée en ce moment par l'Inspection Académique de Gironde, auprès d'enfants de 4 ans. On essaie un dépistage avec un outil appelé ERPR4. Il semble que cet outil n'est pas très évolué et prend peu en compte ce qu'on croit savoir de la dyslexie.

Pour autant, ces hypothèses de travail ne sont pas suffisantes. Sans doute, une analyse politique de la situation permettrait de mieux comprendre ce « RETOUR DE LA DYSLEXIE ».

On a en présence des forces favorables à ce retour.

Du côté de la recherche, le courant de la psychologie cognitive se caractérise par un courant fonctionnaliste. Ceci est en cohérence avec l'hypothèse que 4 à 5 % des enfants présentent des troubles et la désorganisation d'une fonction.

Ce courant se caractérise aussi par une position scientifique : la recherche doit guider la pratique.

On pourrait avoir conception un peu plus interactive. Pour autant, ce courant scientifique est très fort et trouve des appuis massifs dans le monde et notamment aux Etats-Unis.

Le ministère de l'Education Nationale a apporté un grand soutien à ce courant.

A côté de cela, il faut aussi faire une place importante aux forces que représentent les milieux médicaux et paramédicaux, dont les orthophonistes qui ont mené une offensive importante. Cette offensive s'est appuyée sur les milieux de la recherche et le monde associatif (notamment les associations de parents dyslexiques, l'association des orthophonistes, ...).

Ce succès des médicaux et paramédicaux est aussi dû à un certain désarroi des cadres de l'éducation nationale, face aux problèmes de lecture.

Notons enfin que dans la presse, les informations se multiplient et la façon de traiter ces problèmes se caractérisent par :

- la façon unilatérale dont c'est traité ; seul le point de vue médical est posé ;

- le traitement émotionnel qui est fait.

L'accent est mis sur la souffrance des enfants et des parents, alors que l'école est toujours montrée comme incapable de résoudre le problème.

POUR CE QUI EST DU SYSTEME EDUCATIF, on peut dire que le ministère communique beaucoup et s'adresse aux bons sentiments du citoyen. Il prend de plus en plus la posture de celui qui est le défenseur des droits de l'enfant. On voit le développement d'une politique de différenciation.

On a vu la création des ZEP, la multiplication des dérogations à la carte scolaire dans le second degré, créant des établissements de plusieurs niveaux. On peut parler d'une politique de différenciation positive.

Le dernier facteur est la politique libérale qui caractérise la politique de l'école. L'enseignant s'efface alors devant l'orthophoniste et les membres des RASED devant des personnels médicaux.

Les intervenants prévus par le ministère sont des professionnels de l'enseignements et des professionnels libéraux de la médecine ou du paramédical. L'enfant en difficulté est alors un enjeu économique.

En face de ces forces libérales, on a :

- des chercheurs, favorables à une approche plus large (minoritaires),
- des cadres de l'Education Nationale (minoritaires),
- l'INRP et le CRESAS (un peu en repli),
- les mouvements pédagogiques, qui « traversent le désert » en ce moment
- les syndicats d'enseignants, qui se positionnent plutôt en organisateurs de débats, mais sans prendre position,
- les enseignants eux-mêmes, pour ceux qui sont avertis, qui ont des positions identiques à celles des syndicats. Ils se sentent un peu en retrait des débats. Certains peuvent même trouver avantage à voir l'orthophoniste entrer dans le jeu,
- les parents, qui ne semblent pas se mobiliser (en dehors des parents d'enfants dyslexiques, bien sûr),
- les personnels de RASED, qui semblent être les seuls à s'émouvoir sérieusement de cette question,
- les partis politiques de gauche, qui sont généralement plus sensibles aux difficultés, ont aujourd'hui un peu changé de camp.

On peut dire que la bataille sera forcément longue.

Cette sorte de régression dans le domaine de la lecture n'est pas un fait isolé. Par exemple, la question de l'illettrisme est présentée de façon très discutable. D'une manière générale, l'approche de la lecture est régressive aujourd'hui ; et ce n'est pas spécifique à La France.

Pour autant, la situation française paraît être

une des meilleures du monde. L'OCDE a fait des comparaisons à partir d'une étude de 1992 et montre que les enfants français se trouvent en 4^{ème} et 2^{ème} place selon la tranche d'âge (9 et 14 ans). On pourrait peut-être parler de crise fabriquée pour dévaloriser l'Education Nationale.

Ce qui caractérise les enfants mauvais lecteurs, c'est que dans la très grande majorité des cas, ces enfants proviennent de milieux sociaux défavorisés. Toutes les études le montrent. La dernière évaluation du ministère, faite sur les jeunes lors des « journées citoyennes » d'accueil de la défense, montre que 5 % de ces jeunes sont en difficulté en lecture. Ces jeunes en difficulté sont massivement marqués par une histoire sociale difficile.

A ce problème social, il faut des réponses sociales et des solutions pédagogiques. Il faut sans doute favoriser le développement de la recherche pédagogique.

A côté de ces enfants défavorisés, il y a un certain nombre d'enfants qui avaient tout pour réussir, et qui présentent, vers l'âge de 6 ans, des difficultés à entrer dans l'écrit. Ce sont souvent des enfants de classes moyennes (enseignants, cadres, ...), et là, la causalité est sans doute différente. La lecture peut alors servir de « terrain de bataille » de tout ce qui se passe dans la famille. L'enfant choisit là où la famille va réagir. Il est difficile pour ces parents d'accepter ce type de difficulté. Il est plus facile de rejeter la responsabilité sur des causes extérieures à la famille. Ces difficultés de lecture sont donc le plus souvent des difficultés sociologiques et presque jamais de nature médicale. »

José Rémondières



Présentation D'OUTILS



Lecture de mots et compréhension - LMC révisé A.Khomsî

Trois épreuves ont été retenues pour évaluer la compétence en lecture. Les deux premières tentent d'évaluer la compétence acquise dans l'identification du mot écrit à travers deux méthodologies différentes :

- Recodage phonème - graphème permettant d'acquérir une autonomie dans l'identification du mot écrit par automatisation.

Acquisition d'un stock de formes visuelles, du mot global aux variantes orthographiques, utilisé analogiquement ou directement pour reconnaître les mots écrits, en même temps que les procédures de recodage.

Si tout se passe bien, cela suffit pour devenir lecteur expert pour l'identification de mots, par mise en place des deux voies :

- Directe (visuelle), reconnaissance en fonction des connaissances orthographiques disponibles. Mise en place graduellement.
- Indirecte, recodage et assemblage, visée par l'enseignement, permet à chaque enfant de s'auto-entraîner à la lecture. Elle est cruciale.

Quand les contraintes sont trop fortes et la charge cognitive trop importante pour gérer les deux voies parallèlement, l'enfant privilégie l'un ou l'autre à titre de compensation, ce qui interdira d'atteindre un niveau d'expertise suffisant dans l'identification des mots écrits, ne serait-ce que du fait de l'impact que cela a sur la compréhension.

Lecture en une minute :

Il s'agit d'obtenir une première approximation concernant l'identification du mot écrit, tout en mesurant le niveau d'automatisation de cette compétence. C'est une lecture de mots, à voix haute et chronométrée, afin d'explorer la vitesse et la précision, par une prise en compte des erreurs d'oralisation pour cette dernière.

Note IL : nombre d'items lus

EO : erreurs d'oralisation

LUM : IL – EO

Identification du mot écrit :

L'objectif est d'évaluer un autre aspect de la com-

COMPTE-RENDU GROUPE NORD



Réunion A.M.E. du groupe NORD à St.Varent

Thème : étude d'une demande d'aide jusqu'à la mise en place du projet d'aide.

posante identification des mots, la précision, et décrire les stratégies employées, y compris celles de compensation.

Il y a deux fois cinquante items, les premiers pour les enfants jusqu'au CE.2, la totalité à partir du CM.1.

Ils sont de quatre types :

- Les vingt items C (corrects) qui sont des distracteurs.
- Les dix items PS (pseudo - synonymes) qui sont également des distracteurs, correctement orthographiés mais non congruents avec les images.

Ces deux types d'items servent d'indicateurs d'un niveau minimal d'identification des mots écrits.

- Les dix items PLE (pseudo - logatomes écrits) congruents avec les images mais ayant subi une perturbation graphique (ajout, suppression ou substitution de lettres). Ils permettent d'évaluer l'efficacité des stratégies phono - alphabétiques dans l'identification du mot écrit.
- Les dix items HP (homophones) inacceptables orthographiquement, mais acceptables à l'issue d'une procédure de recodage graphème - phonème. Ils indiquent un niveau d'utilisation des connaissances orthographiques dans la lecture de mots.

Compréhension :

Cette épreuve permet de vérifier la compréhension des textes écrits, qui est le but principal de l'activité de lecture.

Il s'agit de choisir une image sur une planche de quatre, à partir d'un énoncé proposé.

Les stratégies de compréhension sont de deux types :

- Imagées (Ig), représentation correspondant à une image mentale, à partir de la lecture.
- Inférentielle (If), le lecteur doit « inférer » (la réponse correcte est la suite et la conséquence de plusieurs actions incluses dans l'énoncé). Ce type de stratégie est peu disponible pour des enfants de CE.1 et se construit progressivement au cours de la scolarité primaire.

Il y a vingt et un énoncés pour les enfants jusqu'au CE2 (seize imagés et cinq inférentiels) plus onze énoncés inférentiels pour les enfants plus âgés et/ou plus compétents.

Cet ensemble d'épreuves ou LMC.R, au demeurant très intéressant, est disponible aux ECPA pour la modique somme de . . . 2004.50F

A .Gaufreteau

- Présentation de l'élève : Julie a 9 ans. Elle est en CE2. Elle a redoublé son CP et elle a fait 30 séances d'orthophonie. Il y a déjà eu 2 projets d'aide pédagogique. Elle a un petit frère en GS , qui a des difficultés relationnelles.

- Description du problème par l'enseignante des CE2 : Julie a des problèmes pour écrire ce qu'elle entend (les mots sont écrits phonétiquement et parfois mal coupés) .Même la dictée préparée (texte sous les yeux) pose problème. Résultats irréguliers.

- Bilan initial à partir de divers outils d'évaluation :

1. L.M.C.compréhension : Très bonne compréhension du langage écrit, malgré une lecture hésitante.
2. LMC mots : Une bonne analyse phonographique des mots.
3. O.R.L.E.C. : O1 orthographe phonétique, elle obtient 20% .O2 et O3 orthographe lexicale, elle obtient 46,6% et 44 %.
4. Analyse d'une production écrite réalisée en classe le 4 /12/2000 : Peu d'erreurs d'orthographe au début du texte. C'est un texte cohérent. On peut noter des progrès par rapport à la production écrite de l'évaluation CE2 du début de l'année.
5. Retour sur les évaluations CE2 maths (car elle a eu un mauvais score aux items de base) : Elle ne veut pas calculer mentalement. Elle veut compter sur ses doigts.
6. Comportement pendant ces évaluations : Julie se plaint facilement . Elle est un peu agacée quand je lui de ses difficultés. Je pense qu'elle a envie qu'on s'occupe d'elle. Elle est d'accord pour venir travailler avec moi pour réussir mieux dans la classe, me dit -elle.

- Rencontre avec le papa de Julie : Le papa parle beaucoup et notamment du comportement de Julie à la maison. Elle ne prend pas beaucoup d'initiatives. Elle est jalouse de son petit frère. Le papa est conscient de son manque de confiance. Elle a peur du regard des autres. Julie intervient pour dire qu'elle a peur que les autres se moquent d'elle quand elle se trompe. Elle dit ensuite qu'elle veut faire de la gym pour maigrir. Le papa reconnaît que Julie aime bien qu'on s'occupe d'elle. Il impute cela au fait qu'ils se sont peu occupés de Julie quand elle était petite car ils tenaient un restaurant. D'ailleurs, les parents de Julie semblent bien occupés encore en ce moment. Les enfants doivent se lever tôt. Le papa propose qu'on se revoie pour faire le point sur le travail de Julie.

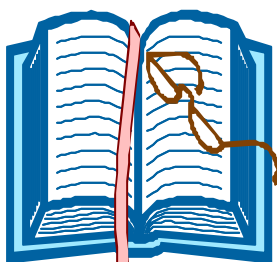
- Analyse des difficultés : C'est une élève qui manque de confiance en elle, notamment lors des situations d'évaluations (dictées). Elle ne croit pas toujours dans ses compétences. Elle n'a pas une bonne image d'elle-même. Elle a une bonne compréhension de la langue écrite et elle aime lire et écrire.

- Objectifs de l'aide :

- améliorer sa confiance en elle.
- améliorer ses compétences en orthographe en lui proposant d'écrire une histoire qui sera présentée à la classe sous forme vidéo. L'écriture se fera sur l'ordinateur.

Ce projet d'aide va se dérouler jusqu'au vacances de Paques (15 séances de travail).

Nathalie Manceau



Notes de LECTURES

Jean-Pierre Chevalier

FICHE DE LECTURE

Le cognitif et le symbolique dans les aides spécialisées à l'école

de Philippe Cormier, responsable du Centre de Formation pour l' AIS de l'IUFM de Nantes.

Afin de pouvoir faire en conclusion un retour sur l'enfant, l'auteur développe ce que sont les aides spécialisées, tant du point de vue institutionnel et pédagogique que sous l'analyse de la relation existant entre cognitif et symbolique.

Après avoir rappelé que l'aide spécialisée est une action réfléchie de l'enseignant pour faire entrer les élèves dans les apprentissages scolaires, et avoir recentré les aides pédagogiques, rééducatives, psychologiques dans le cadre de l'horizon de l'école, l'auteur préfère parler de caractère bipolaire de l'aide spécialisée, plutôt que de dominantes. La frontière est plus que délicate à tracer entre le pôle affectif (faire de l'enfant un élève, l'aider à construire un rapport positif à l'institution scolaire) et le pôle cognitif (par l'aide à la compréhension, la construction ou la reconstruction de savoirs). Les difficultés d'apprentissage de l'élève ne sont pas que de nature cognitive, mais intrinsèquement liées aux histoires individuelles de chaque élève.

A travers une analyse pointue du rapport de l'enfant à l'imaginaire, au réel, à la réalité et à la loi, l'auteur montre comment le déploiement effectif et efficace de la dimension cognitive demeure privé de sens s'il ne s'insère pas dans l'ensemble plus vaste qui est le monde de la vie psychique et mentale de l'enfant. L'activité cognitive et les difficultés qu'elle peut rencontrer ne sauraient être traitées en les isolant; il faut se garder de tout modèle mécaniste et fonctionnaliste. Les conditions de sécurité émotionnelle dans lesquelles les enfants effectuent leurs apprentissages jouent un rôle important dans leur développement. L'activité cognitive requiert d'avoir un sens, et le langage permet de faire symboliser toutes choses.

L'aide spécialisée doit donc permettre une réappropriation symbolique, culturelle et cognitive du monde; le registre symbolique chez l'enfant se construit à l'interface de son histoire familiale et relationnelle, de son histoire culturelle, scolaire et sociale, mais aussi de son histoire personnelle comme auteur et origine de ses actes et de sa parole. La cognition est indissociable du registre du sens.

Suite page 7

Les aides spécialisées au bénéfice des élèves

de Marie-Claude MEGE COURTEIX
Éditeur ESF

Écrit par une responsable de l'AIS au Ministère de l'Éducation nationale, ce livre se veut une analyse historique de l'évolution des aides spécialisées depuis le début du siècle, pour donner quelques clés de compréhension sur les évolutions en cours.

Tout d'abord, l'auteur situe l'enjeu social véhiculé par l'évolutions des institutions scolaires et sociales: nous sommes dans un contexte de mise en oeuvre du droit à l'éducation pour tous, au milieu d'un enchevêtrement complexe de structures et dispositifs, tant du point de vue des responsables que des financeurs, qu'il serait bon de voir évoluer d'une logique de filières à une logique de réseaux.

Ensuite, une analyse assez pointue est effectuée de la manière dont la création et le développement des structures de l'éducation spécialisée en France se sont révélées des filières d'exclusion, de 1909 à 1975 (au moins). Même s'il représente une évolution positive par rapport à celui d'arriération et d'inéducabilité, le concept d'inadapatation confine le secteur médico-éducatif dans une perspective ségrégative, même s'il se dit au service du retour vers une hypothétique intégration sociale ultérieure. Le secteur de l'éducation spécialisée dans l'Education nationale a fonctionné selon le même schémas, jusqu'à la remise en question apparue au cours des années 1970.

Dans un contexte assez tendu où les polémiques étaient assez acerbes vis à vis de l'institution scolaire " alliée implicite d'un pouvoir corrompu favorable à la reproduction sociale ", les lois de 1975 ont donné à la personne handicapée sa place reconnue au sein des institutions ouvertes à tous. Ces principes furent (sont?) longs à mettre en place, en fonction des querelles institutionnelles diverses entre le scolaire et le médico-éducatif, et autres institutions....

Depuis le début des années 1980, de nouvelles stratégies peuvent se mettre progressivement en place, en réponse à une nouvelle demande sociale qui se presse aux portes des écoles ; d'autre part, de nouveaux concepts comme la Classification Internationale des handicaps, permettent d'avoir une vision moins globalisante et moins médicalisée du handicap, celui-ci étant considéré comme un processus dynamique dépendant de facteurs individuels et environnementaux. D'un point de vue institutionnel, si

les places en IME ne croissent pas, le nombre de SESSAD augmente. La loi d'orientation sur l'éducation du 30 juillet 1989, rappelle assez fort le principe de non discrimination pour l'enfant et sa famille. Les nouveaux dispositifs spécialisés du système éducatif, tels que les RASED, les SEGPA, forment maintenant un cadre cohérent pour des démarches et progrès d'intégration, même si leur évolution est encore lente, et si leur réussite est intimement liée à un long travail collectif de consultation et concertation des divers nombreux partenaires.

En conséquence, l'auteur trace des perspectives pour l'action, perspectives qui tiennent tant de la modification du regard porté sur l'enfant différent ou handicapé, que de la prise en compte des nouveaux modes de communication culturels et conventionnels, des pratiques pédagogiques facilitatrices, du travail en partenariat et en concertation, sans oublier de repenser aux formations professionnelles. Le choix des mots (arriération, inadapatation, handicaps, besoins éducatifs spéciaux, etc...) est de relative importance s'il ne se traduit pas par un changement des pratiques, ce qui nécessite de disposer d'outils internes de différenciation pédagogique, en prenant appui sur des réseaux externes de soin et d'accompagnement.....



Compte rendu de la conférence donnée par M. FAYOL à l'IUFM de POITOU-CHARENTES, site des Deux-Sèvres à Niort, dans le cadre des «CONFERENCES DE L' AIS»

« APPRENDRE ET UTILISER L'ORTHOGRAPHE »

INTRODUCTION

En France, nous valorisons excessivement la langue écrite et son orthographe. Nous avons une Académie qui veille à cette orthographe et qui surveille soigneusement les réformes qui sont introduites. Cependant la valorisation de cette norme orthographique va de pair avec une absence de travaux de recherche concernant l'acquisition de l'orthographe. Aussi, la conséquence de ce constat est que l'enseignement et l'apprentissage de l'orthographe restent très largement dépendants des empiriques et des implicites.

Nous allons observer un certain nombre de données qui peut-être vont faire évoluer doucement à la fois l'instruction de l'orthographe et son apprentissage par les élèves.

ACQUISITION DE L'ORTHOGRAPHE DU FRANÇAIS

Le système qui régit le français présente de l'intérêt pour les linguistes et les psychologues à cause de ses spécificités; or ce sont précisément ces mêmes spécificités qui font souffrir les élèves.

M. Fayol décrit trois problèmes en orthographe :

1) Correspondances phonèmes/graphèmes

Le premier problème n'est pas spécifique au français. Il s'agit de la **mise en correspondance entre phonèmes et graphèmes**. Dans n'importe quelle langue alphabétique, lorsqu'on veut transcrire un mot, il faut analyser la forme sonore de ce mot en unités élémentaires qui sont les phonèmes puis mettre en correspondance ces phonèmes avec des graphèmes. Nous avons affaire ici à un procédé commun à l'apprentissage de la production et à l'apprentissage de la perception (la lecture).

2) Système non-transparent

Dans certaines langues alphabétiques comme l'italien, l'espagnol ou le serbo-croate, dès que les élèves ont appris les correspondances phonèmes/graphèmes, ils peuvent pratiquement lire et écrire

tous les mots. Mais il existe aussi des systèmes comme l'anglais et le français où cet apprentissage des correspondances phonèmes/graphèmes ne suffit pas. Dans ces langues qu'on appelle **des systèmes non-transparents, les correspondances entre sons et lettres sont irrégulières**, par exemple :

- un même son peut se transcrire par plusieurs graphies
- les doubles consonnes ne sont pas phonologiquement marquées.

3) Morphologie sémantique

Nous abordons maintenant un domaine qui est une exception française et qui sera particulièrement traité dans la conférence de M. Fayol. Outre les lettres muettes et les graphèmes complexes, nous avons en français **une morphologie sémantique**.

PREMIERE PARTIE : LA MORPHOLOGIE SEMANTIQUE

Au fil des siècles, les marques morphologiques notamment du nombre mais aussi du genre sont devenues inaudibles. Nous mettons des « s » aux noms et aux adjectifs, des « x » parfois et des « nt » à la fin des verbes qui ne s'entendent pas. Comment apprend-t-on et manipule-t-on alors ce type de caractéristique spécifique à notre langue ? Nous pouvons constater que cette caractéristique du français agit sur notre enseignement de l'orthographe qui se poursuit très tard dans le cursus des élèves. Nous sommes également le seul pays au monde à avoir un enseignement de la grammaire qui continue au cours de l'enseignement secondaire. Bien que nous consacrons beaucoup de temps à l'apprentissage du pluriel, du genre, son efficacité reste toujours relative. Comment théoriser alors cet apprentissage et faire en sorte que cette théorisation rende compte de phénomènes souvent vécus comme phénomènes «agaçants » par les enseignants dans leur classe ? Nous choisirons de rappeler l'état général de la situation pour la marque du nombre bien que nous puissions faire le même travail avec la marque du genre. Pour la marque du genre cependant, un plus grand nombre de mots sont marqués auditivement tandis que pour le nombre la marque auditive reste l'exception (98% des mots ont une marque écrite mais n'ont pas de marque orale). Comment ces marques sont-elles acquises alors? D'abord, du fait de leur silence, elles ne sont acquises qu'à partir du moment où les élèves apprennent à écrire. Il faut donc attendre le début de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture pour que ces marques soient prises en compte. Mais alors, sont-elles apprises comme on apprend à parler c'est-à-dire par des interactions ou

le sont-elles par un enseignement explicite ? En effet, lorsqu'on apprend à parler, cet apprentissage ne se fait pas avec un enseignement explicite. Personne n'enseigne le langage à ses enfants. Même si on reprend les enfants sur un mot, une phrase, l'essentiel du langage est acquis au cours des interactions. En orthographe, par contre, il existe un enseignement verbal explicite transmis sous forme de règles à partir du CE1 (exemples : « Si c'est un nom au pluriel, on ajoute le plus souvent un *s* ». « Si c'est un verbe au pluriel, on met *ent*. »). On a ici affaire à un modèle d'apprentissage connu en psychologie que l'on nomme **l'apprentissage déclaratif**. L'enseignant énonce une règle et propose ensuite à ses élèves des exercices d'application qui vont entraîner et même concrétiser les situations d'emploi de ces marques du pluriel. Il s'agira donc pour l'élève d'appliquer la règle mais aussi de mémoriser inconsciemment les situations d'emploi de ces marques. On vise ainsi à ce que la mise en œuvre des règles soit automatisée au fur et à mesure que le niveau de culture s'élève. Or, les théories nous précisent que l'évolution ne se fait pas comme cela. Nous nous appuyons sur la théorie du chercheur américain, Anderson. Bien que ce chercheur ne se soit pas intéressé à l'orthographe du français, ses travaux qui datent de 1983 s'appliquent particulièrement au type d'**apprentissage en deux temps** (d'abord déclaratif puis ensuite procédural) qui vient d'être exposé pour l'enseignement de l'orthographe.

M. Fayol et ses collaborateurs ont pu vérifier, à l'aide d'épreuves, que la théorie d'Anderson peut s'appliquer à l'apprentissage et à l'enseignement du français et notamment à l'apprentissage de l'orthographe et de la morphologie du français.

La série d'épreuves proposées par M. Fayol et son équipe cherche à répondre à cette première question : *A quel moment les élèves vont-ils percevoir et comprendre que lorsqu'un « s » est à la fin d'un mot, ce mot est au pluriel ?* Il s'agit là d'une connaissance déclarative, préalable, qui ne nous dit rien sur la capacité des élèves à mettre en œuvre cette connaissance. Les marques sont connues et associées à leur signification. D'autres questions se posent alors : *Suffit-il de connaître les marques pour les mettre en œuvre ? Dans quelles conditions les marques seront-elles utilisées ?* Cette dernière question devient pour l'enseignant : *Existe-t-il des situations sur lesquelles je pourrais intervenir pour rendre l'application de ces règles plus facile pour que*

les élèves soient capables d'utiliser les marques de manière autonome et dans toutes les conditions ?

Nous savons que ces marques, qui à certains moments sont connues, sont néanmoins très rarement utilisées. De plus leur utilisation dépend de la difficulté attentionnelle de la tâche, de la situation dans laquelle se trouve l'élève. Quand un enseignement a été récemment dispensé de manière déclarative et cela est vrai pour n'importe quel enseignement (calcul, orthographe, musique, EPS...), sa mise en œuvre est dépendante pendant un certain temps de **l'attention**. Lorsque cette attention est alors captée par autre chose, on a très souvent des erreurs qui ne témoignent pas d'une méconnaissance mais d'une difficulté liée à la mise en œuvre. Il faudrait donc mettre au point des activités qui sollicitent la mise en œuvre de sorte que l'attention requise pour celle-ci soit de moins en moins lourde.

On peut tester la connaissance des marques pour les noms et les verbes à l'aide d'épreuves de **compréhension** où l'élève n'a rien à produire : l'élève doit simplement associer une image avec une forme linguistique. Alors, cette compréhension, si elle existe, se traduit-elle nécessairement par une réussite en **production**? Il existe pour mesurer cette capacité de production des épreuves : à l'aide d'images, l'élève retrouve la forme orale qui est confortée par l'expérimentateur avant de produire la forme écrite. On aboutit à la conclusion suivante :

- **les épreuves de compréhension sont mieux réussies que les épreuves de production.**
- **les meilleurs résultats en compréhension comme en production ne sont pas obtenus pour les verbes mais pour les noms.**

Les raisons de l'écart de réussite entre les noms et les verbes sont diverses et peuvent s'expliquer ainsi :

- il existe moins de verbes que de noms
- le nom est focalisé
- le pluriel des noms est sémantiquement motivé (*une chaises ; des chaises*) alors que le pluriel verbal est plus difficile à motiver sémantiquement (ex : Le fait qu'il y ait plusieurs personnes qui dansent plutôt qu'une ne modifie rien sémantiquement au verbe *danser*.)

Toutes ces causes ne sont pas faciles à désimpliquer. Nous nous contenterons donc de constater que les résultats des accords faits aux noms sont supérieurs aux accords faits correctement aux verbes.

Si on regarde maintenant l'évolution avec les niveaux, on s'aperçoit :

- **que les performances en compréhension**

sont excellentes même au CP sur les noms mais qu'elles sont plus faibles sur les verbes.

- **que c'est seulement au CE2 que les performances en compréhension sur les noms et les verbes deviennent équivalentes**

- qu'en production, même en CE2, on obtient des performances correctes nettement inférieures aux performances en compréhension.

D'où vient ce vrai problème de distance entre la compréhension des marques et leur utilisation ? Il provient probablement de ce que l'utilisation des marques suppose que l'on puisse les activer quand on en a besoin et seulement quand on en a besoin mais chaque fois que l'on en a besoin. **Ces conditions de mise en œuvre requièrent pendant longtemps de l'attention.** Dans la phase de début de tout apprentissage, l'application des connaissances est attentionnellement coûteuse. Aussi, dès que l'attention est captée par un événement quelconque, des tâches secondaires, les performances diminuent. On a affaire à **des erreurs d'omissions.** Avec **l'automatisation** c'est-à-dire la pratique, ces erreurs disparaissent. Au fur et à mesure que le niveau scolaire s'élève, on a donc de moins en moins d'erreurs d'omissions.

Une épreuve de détection d'erreurs proposée à des élèves de CE1 et CE2 permet de savoir que les élèves de ces niveaux scolaires sont capables de repérer les erreurs alors même qu'ils les commettent. Ils peuvent reprendre ce qu'ils ont écrit et corriger leurs erreurs. L'analyse des résultats obtenus sur l'accord des noms montre que :

- en production, on a une amélioration continue alors qu'en **révision** les performances sont excellentes dès le début.

En effet, comme nous l'avons déjà dit, l'attention requise pour la production est forte. Or, du fait, en particulier, que l'acte graphique ne soit pas automatisé à cet âge, l'attention qui reste disponible n'est pas suffisante pour que l'application de la règle se fasse de manière automatique.

En ce qui concerne l'accord des verbes, on s'aperçoit qu'en **révision** les performances sont aussi systématiquement meilleures qu'en production.

Cette série d'épreuves a donc permis de vérifier ce que nous venons de développer et que nous allons rappeler maintenant :

Dans l'apprentissage, nous avons une période qui

est celle de l'enseignement déclaratif pendant laquelle les connaissances sont disponibles mais ne sont pas mises en œuvre ou mises en œuvre très difficilement. Puis vient une période au cours de laquelle les marques sont peu à peu réalisées mais de manière attentionnellement coûteuse. Cette période, qui est très sensible aux tâches secondaires, permet cependant la révision. On constate alors que les performances en révision sont meilleures que les performances en production.

Ces conclusions permettent donc une application pédagogique qui consiste à concevoir une séquence au cours de laquelle la révision soit efficace.

Le français est une langue dans laquelle existent **beaucoup d'homophones** (ex : *table, timbre* peuvent être soit des noms, soit des verbes). Leur existence a des conséquences très importantes sur l'orthographe et notamment sur la morphologie.

M. Fayol a étudié comment les élèves procèdent lorsqu'on leur demande de mettre au pluriel des mots qui sont ambigus du point de vue de leur statut syntaxique. La proposition faite à des élèves de CE1, CE2, CM1 et CM2 est la suivante :

METTRE AU PLURIEL :

- *le nuage*
- *il cherche*
- *le meuble*
- *le timbre*
- *il meuble*
- *il timbre*

Les erreurs commises ont été analysées et sont de divers types :

- **erreurs de non-marquage**
 - Au CE1, beaucoup d'omissions : ni «s », ni «nt ».
 - Les omissions sont plus fréquentes sur les verbes que sur les noms.
 - Diminution de ces erreurs au CE2 bien qu'elles persistent.
 - Disparition presque totale de ces erreurs au CM
 - **apparition des pluriels en «s »**

Ce phénomène, l'existence **des surgénéralisations**, est connu en psychologie du langage. Les élèves de CE1, mais encore ceux de CE2 et pratiquement plus de CM1 et CM2 mettent des «s » partout, c'est-à-dire à la fois aux noms et aux verbes quand ils sont précédés de «ils ». **La surgénéralisation** est classique et parfaitement compatible avec les thèses d'Anderson qui sont le référent théorique à cette recherche.

Les erreurs en «s », qui subsistent sur les verbes

chez les élèves de CM1 et CM2, sont des erreurs qui n'apparaissent que sur des verbes qui ont un homophone nominal plus fréquent que son correspondant verbal.

- **surgénéralisation du «nt »**

Au CE2 et au CM1, les élèves effectuent des surgénéralisations du «nt » aux noms. Ces surgénéralisations ne se produisent que sur des noms qui ont un homophone verbal. Autrement dit, c'est bien parce qu'il y a **confusion en mémoire** que ces erreurs apparaissent.

Ce que nous venons d'exposer, c'est qu'au cours de la scolarité élémentaire les élèves passent d'une forme déclarative des connaissances à une forme procédurale des connaissances. Ils appliquent la règle. Puis, une fois qu'ils ont suffisamment souvent appliqué cette règle, ils passent sans que l'on ne s'en aperçoive d'une application procédurale à une mémorisation. A un certain moment, leurs connaissances orthographiques n'utilisent plus les règles mais passent par la récupération directe de la graphie des mots. Les règles ne sont sans doute alors qu'exceptionnellement appliquées. Elles sont toujours disponibles mais n'interviennent qu'à titre de contrôle.

Quelques années avant ce travail de recherche, M. Fayol avait montré que lorsque l'on dictait à des adultes (professeurs, ingénieurs, étudiants...) des phrases comme «*Le facteur a des lettres et il les timbre.* » le taux d'erreur atteignait 40% si on ajoutait une petite tâche supplémentaire (ex : faire mémoriser en même temps trois mots.). Dans ce cas, les erreurs n'étaient pas des erreurs d'omission mais **des erreurs de substitution** (Les adultes écrivaient : «*Le facteur a des lettres et il les timbres.* »). Cette recherche a donné des indications intéressantes sur la façon dont les adultes gèrent ces difficultés de la langue française. Les mots qui étaient orthographiés erronément avec un «s » étaient ceux qui ont un homophone nominal et dont l'homophone nominal est plus fréquent que l'homophone verbal. En conséquence, du point de vue des processus mentaux, les adultes ne font pas référence à une règle. **Ils récupèrent directement dans leur mémoire** la forme pluralisée la plus fréquente. Ce phénomène n'est plus lié à une procédure, à une règle mais il s'agit d'un phénomène de **récupération en mémoire**. Ce que l'on vient de décrire sur les accords des verbes se retrouve sur l'accord de l'adjectif. Pour être efficaces, les adultes remplacent l'application des règles qui est coûteuse par la récupération en mémoire. Ils procèdent ainsi

dans tous les domaines (orthographe, arithmétique...). Se remémorer est plus rapide et plus efficace la plupart du temps. Pourtant, parfois cette récupération aboutit à des erreurs comme nous venons de le voir. Dans ces cas-là, il faut un **système de contrôle** qui puisse intervenir pour corriger.

Nous venons de présenter une sorte de parcours qui est général (arithmétique, orthographe, lecture...) **et qui se construit suivant ces différentes étapes :**

- **connaissances explicites enseignées**
- **mise en œuvre coûteuse, lente et donc très fragile en début d'apprentissage**
- **automatisation progressive**
- **remplacement de l'application de la règle par une récupération en mémoire.**

Dans ce schéma, on passe donc de la règle à la mémoire.

Claudette Lonjout

2ème partie : ORTHOGRAPHE LEXICALE ET PHENOMENES DE MEMOIRE

Les phénomènes de mémoire valent également pour l'orthographe des mots. On pense toujours que pour connaître l'orthographe d'un mot il n'existe qu'une solution, c'est de savoir comment il s'écrit, qu'il n'y a pas de règle, comment savoir que [o] s'écrit "eau" dans oiseau par exemple ? Soit on connaît l'orthographe d'un mot, soit on n'a aucun moyen de l'écrire

Cette croyance n'est pas valide et peut être infirmée par cette épreuve :

Il s'agit de non-mots présentés par paires. A chaque fois le sujet doit dire si l'un des deux mots pourrait être un mot de la langue française.

On observe que les choix ne se font pas au hasard. Mais si ces choix existent, sur quelles connaissances reposent-ils, alors que le sujet n'avait jamais vu ces mots auparavant ?

En français on ne double pas les voyelles (sauf pour zoo, alcool). De même si on nous dicte un mot jamais entendu, on pourrait y mettre par exemple deux "m" et tomber juste. Il existe des régularités qu'on ne soupçonne pas et pourtant qu'on connaît. Nous avons acquis ces connaissances par l'observation de nombreux mots

Dans le cas où aucun des deux mots ne présente d'analogie avec un vrai mot (par exemple non-mot avec deux "u" et non-mot avec deux "k"), nous sommes confrontés à un problème jamais rencontré. Si la

ETATS D'AME

mémoire seule intervenait, on aurait un choix aléatoire, or ce n'est pas le cas. Donc il y a bien intervention de quelque chose qui va au-delà de l'observable, mais on a toujours un effet lié à la fréquence, autrement dit on est vraiment sur des effets de mémoire.

Une des choses qui caractérisent la mémoire, c'est qu'elle ne fonctionne jamais sous la forme d'une règle mais plutôt sous la forme de probabilités d'actions. Ce phénomène vaut pour toutes les paires montrées :

- non-mots avec doublement de voyelles/non-mots avec doublement de consonnes jamais doublées dans la langue de référence.

- non-mots avec doublement de consonnes fréquemment doublées dans la langue de référence /non-mots avec doublement de consonnes jamais doublées dans la langue de référence

- non-mots avec doublement de voyelles/non-mots avec doublement de consonnes fréquemment doublées dans la langue de référence.

Au fond la question était de savoir si quand on présente deux non-mots on a à peu près les mêmes performances de choix dans toutes les conditions.

Et bien non, quand on oppose notamment des doubles voyelles aux consonnes jamais doublées on a des performances beaucoup plus faibles que lorsque l'on oppose des doubles voyelles à des consonnes fréquemment doublées.

Dans ce cas, on a pratiquement 100% de choix des items avec consonnes doublées. En revanche, quand on a affaire à des consonnes qui ne sont jamais doublées, le choix s'améliore entre le CP et le CE1 mais n'atteint jamais 100% même avec les adultes.

Donc nous n'avons pas affaire à une règle, et l'un des enseignements principaux de ces travaux, c'est que les connaissances implicites acquises par la pratique n'évoluent pas spontanément vers des règles.

Probablement pour que cela devienne des règles, il faut les enseigner comme telles.

Autres résultats :

· Épreuve sur les transcriptions du phonème [o].

On présente des non-mots avec les trois graphies du phonème [o], il s'agit de choisir celle qui paraît la plus pertinente, celle qui pourrait être une graphie du français.

On s'aperçoit que l'on n'accepte jamais un mot qui commence par "eau", tandis que l'on accepte à peu près à égalité "au" et "o" en début de mot.

Dès le CP, après quelques mois de pratique de la lecture, alors que l'on n'a jamais insisté là-dessus, les

enfants ont extrait des régularités de la langue qui font qu'ils sont capables de repérer si un mot a l'allure d'un mot français.

· Étude statistique à partir d'une banque de données de 23 millions d'items.

Est-ce que les graphèmes "a, e, i, o" sont précédés et suivis statistiquement par les mêmes consonnes ?

Ce type d'analyse montre que, par exemple, après "fr", avant "t" ou "b" on trouve la graphie "o".

Ces acquisitions sont beaucoup plus lentes que les acquisitions précédentes. Au CP, CE1, CE2 on n'observe pas de variations significatives. Mais du CM1/CM2 à la Première, les choix se font très nettement en faveur des fréquences telles qu'elles ressortent des bases de données.

Cela suggère que, par apprentissage implicite, sans qu'il y ait conscience, sans même être capable de le formuler verbalement, les adultes ont acquis des régularités statistiques très fines, puisqu'ils vont jusqu'à stocker des connaissances grapho-tactiques. Est-ce l'orthographe du mot qui guide la façon de le transcrire ?

Si un mot se transcrit suivant les statistiques de la langue vous pouvez l'écrire sans connaître l'orthographe de ce mot.

Vous pouvez orthographier correctement un mot simplement parce que les probabilités de succession des lettres correspondent à ce qu'elles sont dans la langue de référence.

· Il y a des mots sur lesquels, bien qu'on les connaisse, il nous faut toujours un peu d'attention pour les orthographier correctement

Lucci a publié, il y a quelques années, une banque de données des erreurs commises dans certains textes. Ces erreurs concernent toujours les mêmes mots. Autrement dit, il y a des configurations graphiques qui "attirent" les erreurs. Lesquelles ? "ein", "ain".

Or, quand on prend les statistiques du français, on s'aperçoit que ces configurations graphiques sont des configurations graphiques pour lesquelles les consonnes précédentes et les consonnes suivantes ne donnent aucune indication, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de probabilité d'association avec une configuration plutôt qu'une autre.

· Autre phénomène :

Si on corrige souvent des copies, il y a des moments où un mot va réapparaître mal orthographié. A la fin de la série de copies on commence à avoir des doutes sur l'orthographe de ce mot malgré nos con-

naissances préalables qui nous auraient permis d'orthographier ce mot sans aucun doute. Il y a eu déstabilisation de notre connaissance

Ce sont les phénomènes de fréquence et de fréquentation qui vont modifier les probabilités de succession des lettres.

A la limite, on pourrait imaginer que la production orthographique d'un mot ne requiert pas systématiquement la connaissance fine de l'orthographe de ce mot sauf si c'est une exception.

Si c'est une exception, mais cela n'a pas été vérifié, on devrait observer que l'écriture des mots qui ne respectent pas les contraintes graphiques est lente, plus difficile à acquérir et aussi plus facile à déstabiliser

En résumé, quand on enseigne des règles, qu'on applique des règles, on finit par ne plus utiliser les règles mais par utiliser la mémoire.

Et ce que je vous ai montré d'autre part, c'est que lorsque l'on travaille sur l'orthographe lexicale et qu'on pense qu'on mémorise la forme d'un mot particulier, c'est peut-être vrai, mais plus probablement ce qu'on apprend ce sont des régularités statistiques et donc des choses qui relèvent de la mémoire. Nous sommes capables d'apprendre très vite ces régularités (dès le CP), et cet apprentissage sert probablement de support à la façon dont on orthographie soit des mots nouveaux, soit des mots qu'on a déjà vu mais dont on connaît insuffisamment l'orthographe. Évidemment, selon que ces mots vont suivre ou non les régularités de la langue, on tombera juste et on sera renforcé ou l'on tombera faux et l'on risque une déstabilisation.

QUESTIONS :

Est-ce que l'apprentissage des règles, même en orthographe grammaticale, est nécessaire ?

Oui, parce que même si l'apprentissage est dépassé ensuite par la mémorisation, l'apprentissage sert à focaliser l'attention sur les terminaisons.

Compte tenu de la façon dont nous lisons, cette focalisation sur la fin des mots ne s'effectuerait pas s'il n'y avait pas l'apprentissage de règles. L'apprentissage de la règle va permettre la mise en oeuvre de mécanismes qui permettront le plus souvent ensuite de se passer de cette règle.

C'est comme dans l'apprentissage de la lecture, le fait d'apprendre les associations entre sons et lettres aboutit à ce qu'on apprend à reconnaître le mot sans

le découper mais il y a une période où cette décomposition est nécessaire.

La deuxième raison est que la règle va servir de contrôle dans les cas ambigus.

Par exemple, si l'on demande à des adultes de transcrire, tout en exécutant une tâche secondaire : "Dans les nuages, vole la mouette", beaucoup écriront "volent" en référence à la plus grande probabilité que les mots qui précèdent les verbes sont les sujets, ou bien il rateront la tâche secondaire. Il y a donc bien un contrôle par la règle.

L'aspect sémantique n'a-t-il pas plus d'importance que la mémoire ?

C'est pareil, parce que si vous voulez que la sémantique intervienne, il faut imaginer qu'en mémoire les représentations sont interconnectées et que la sémantique intervient à travers ces interconnexions d'une manière irrépessible, incontrôlée et c'est ce qui fait qu'à certains moments certaines interprétations sont privilégiées aux dépens d'autres.

Dans l'exemple : "Le facteur a des lettres et il les timbre", ce qui fait que "timbre" arrive avec un "s" plutôt qu'avec rien du tout, ce n'est pas seulement le fait qu'il y a "les" "devant, ce n'est pas seulement le fait que "timbre" est plus souvent un nom qu'un verbe, c'est parce que devant on a réactivé "timbre" avec "facteur", avec "lettre". Si je construis un autre contexte moins inducteur de "timbre" nominal, le résultat c'est qu'on aura beaucoup moins d'erreurs. La sémantique intervient forcément à travers les réseaux de la mémoire.

Pensez-vous qu'un enfant de CE1-CE2 qui écrit "les casserolent"

Au début, les enfants, soit parce qu'on leur enseigne, soit parce qu'ils l'ont acquis par imprégnation, par les traitements qu'ils ont effectués, associent la pluralité avec "s". Leur première réaction est de généraliser cet apprentissage. Lorsqu'on introduit "nt" et "verbe", on crée une situation d'interférence (on aura deux solutions par rapport à un mot).

Il faut un certain temps et surtout une pratique pour que ces apprentissages se stabilisent. C'est parfaitement normal qu'il y ait une période d'indécision. L'indécision est d'autant plus forte que dans certains contextes la valence nominale ou la valence verbale est difficile à déterminer.

La grammaire explicite, le métalangage peuvent intervenir comme systèmes de contrôle pour identifier

ETATS D'AME

les mots, mais c'est une étape ultérieure. Cette étape contrôlée est coûteuse et chez un enfant en difficulté d'apprentissage, le coût de la mise en oeuvre de cette instance contrôlée est tel que faute de pouvoir l'appliquer peut-être entraînera-t-elle plus d'erreurs.

Tout système de contrôle est extrêmement coûteux et, en conséquence, il faut parfois réfléchir à la mise en oeuvre de systèmes de contrôle, notamment en terme de manipulation systématique.

Comment expliquez-vous les différences de performances observables dans une même classe chez des élèves placés dans les mêmes conditions de production ?

Même les jumeaux monozygotes présentent des différences. La différence c'est la vie. Deux enfants ne font pas attention à la même chose en même temps. Il suffit que l'attention ne soit pas portée sur la marque qui a été soulignée pour que vous ayez des différences. Il y aura des différences au niveau du stockage en mémoire, des différences au niveau de la récupération en mémoire, des différences au niveau du contexte (par exemple, pour certains individus, en fonction de leur entourage, "timbre" va plutôt être associé à la musique qu'à la poste). Tout cela va produire des différences interindividuelles.

Autrement dit, les phénomènes que j'ai mis en évidence sont des phénomènes terriblement grossiers parce que les effets de fréquence sont massifs. Mais dès que l'on arrive sur des effets de fréquence beaucoup plus fins, y compris associés aux différences interindividuelles, vous allez trouver des différences observables chez les enfants alors qu'ils ont le même enseignement

La seule chose sur laquelle on peut agir, c'est faire en sorte que les quantités d'exposition, les quantités d'entraînement, d'activité ou d'évaluation renforçant les choses productives conduisent le plus possible à l'acquisition.

Faut-il faire en sorte que les enfants découvrent les règles ou leur enseigner ces règles directement ?

Dans les deux cas les résultats en terme d'effet, d'interférence ou de solidité des acquisitions sont les mêmes. La découverte de règles aboutit probablement aux mêmes résultats que l'enseignement des règles. Simplement la pratique ne va pas se situer au même endroit et puis probablement les conditions d'utilisation de la règle ne seront pas non plus tout à fait les mêmes. La découverte de règles, si elle n'aboutit pas à la verbalisation explicite, risque de ne

pas être utilisée.

Les règles pour qu'elles soient mobilisables et réinvestissables doivent avoir un caractère explicite et verbalisé.

Sur le terrain, doit-on tirer de vos recherches qu'il vaut mieux encourager la lecture ?

La lecture va essentiellement induire des apprentissages sur les associations entre lettres à l'intérieur des mots. Cela marche beaucoup moins bien pour la morphologie.

La morphologie c'est forcément des choses qui dépendent du contexte donc si je vous ai montré qu'il y avait des effets de fréquence pour l'application des règles, c'était pour vous montrer qu'au bout du compte, pour un lecteur-scripteur expert c'est adaptatif et très efficace d'utiliser la remémoration plutôt que l'application des règles. Mais s'il n'y a pas de règle, le nombre d'erreurs sera important, et surtout les exemples d'erreurs vont devenir de plus en plus fréquents et il y aura un effet en retour sur l'acquisition du système. Il y aura apprentissage d'erreurs.

En résumé, la lecture fait une grande partie du travail notamment elle nous évite d'enseigner que certaines consonnes sont doublées et pas d'autres, que les consonnes ne sont jamais doublées en début et en fin de mot, etc. Ce sont des apprentissages sur lesquels on gagne beaucoup de temps. Si l'on n'a jamais enseigné cela sous forme de règles c'est probablement qu'il n'y a pratiquement pas d'erreurs. Et si au contraire on a stabilisé l'enseignement de la morphologie sous forme de règles, c'est probablement que les apprentissages implicites étaient insuffisants

Faut-il prendre en compte des considérations socio-affectives ?

Je ne sais pas. Pourquoi n'y aurait-il pas des enfants qui à un certain moment pour s'opposer choisiraient une telle façon de manifester leur opposition ? C'est possible, ce n'est simplement pas un secteur sur lequel j'ai travaillé.

Que pensez-vous du travail en orthographe de Duponchel, un chercheur de Bordeaux qui travaille sur l'orthographe, en particulier au CP-CE1 à partir des régularités du français ?

L'idée de travailler sur les régularités revient à effectuer des regroupements pour favoriser l'extraction des régularités. Il reste à tester si le groupe-

ment facilite l'extraction des régularités ou bien s'il vaut mieux les distribuer parce que finalement en les rencontrant de façon non groupée mais assez régulière cela facilite leur extraction.

Cela dit, le travail sur les régularités ne résoudra pas le problème de l'apprentissage de la morphologie du genre et du nombre, et de l'accord du participe passé même employé comme adjectif dans lequel il faut mobiliser le genre et le nombre.

L'aspect sémantique et textuel ?

Bien sûr que je pense que cela intervient. Mais il faut se demander comment cela intervient, par les aspects d'activation en mémoire c'est-à-dire que ce sont les connaissances préalables qui vont faire que certaines dimensions liées à un mot vont être privilégiées par rapport à d'autres dimensions selon le contexte textuel, sémantique et situationnel dans lequel ce mot apparaît.

Comment expliquer que certains acquis orthographiques installés en fin de primaire, se fragilisent à nouveau dans les premières années de collège ?

Il y a plusieurs réponses :

1) L'absence de pratique. Toutes les connaissances procédurales ont besoin d'être entretenues, la natation, le piano, les échecs comme la lecture. Moins vous pratiquez plus vos performances baissent. Mais plus vous avez pratiqué au début, meilleur a été le niveau atteint et mieux vous récupérez.

2) On acquiert de nouvelles connaissances au collège qui vont interférer avec les connaissances préalables. Quand on étudie chez des enfants de CE2 l'apprentissage des tables de multiplication, au début, ce sont les tables d'addition qui gênent l'installation des tables de multiplication. Puis on s'aperçoit qu'à un moment donné ce sont les tables de multiplication qui viennent interférer avec les tables d'addition C'est-à-dire que dans une mémoire on a des interactions qui font que lorsque des connaissances se ressemblent ou lorsque leurs conditions d'application sont très proches, il y a des interférences et ce qui paraissait acquis se déstabilise.

Autrement dit, toute nouvelle acquisition risque de provoquer des interférences qui vont exiger que de nouveaux exercices permettent de bien séparer les conditions d'application de chacune des règles.

A quel moment, dans quelle situation, l'adulte peut-il retrouver une attitude cognitive consciente qui lui permette de corriger des automatismes acquis ?

La plupart du temps, les associations entre mots et morphèmes du pluriel et du genre, ou les associations entre sonorités et configurations graphiques sont tellement fortes, tellement pertinentes qu'on n'a pas besoin de se poser de question. C'est en ce sens que l'apprentissage implicite est très élaboré. Il nous permet des économies d'attention mais il y a des configurations à risque, par exemple : "Le chien des voisins arrive." induit souvent "arrivent". Sur ces configurations à risque, on peut imaginer d'induire des stratégies c'est-à-dire amener les individus, d'une façon méta cognitive, à repérer les configurations qui sont pour eux les plus risquées, de sorte que lorsque ces configurations apparaissent, ils aient une attitude de contrôle, c'est-à-dire une attitude qui réfrène les processus automatiques et les amène à remettre en marche les conduites algorithmiques.

La question que vous posez c'est la question de l'utilité de l'enseignement de la grammaire. On ne peut pas continuellement utiliser les règles de grammaire, on ne pourrait plus écrire. Il faut amener les individus à repérer le plus possible les configurations dans lesquelles eux éprouvent des difficultés à orthographier et à ce moment là, à aller chercher les règles qui s'appliquent, quitte à perdre un peu de temps, quitte à mobiliser de l'attention.

L'attitude consciente est toujours disponible, mais elle est tellement coûteuse qu'il faut veiller à ce qu'elle s'applique sur les points "névralgiques" ("il les", inversion du sujet ...). Sinon l'attention est continuellement mobilisée et les élèves n'arrivent plus à écrire ou sont submergés par ce qu'ils ont à faire

Valérie Blin

GROUPE SUD.... GROUPE SUD

Un groupe renforcé et nettement rajeuni s'est réuni dans un premier temps à Saint-Maixent puis à migré à Celles-sur-Belle. Les travaux se sont articulés autour de 3 thèmes. Les premières réunions furent consacrées à quelques études de cas. Un second travail a consisté à élaborer une grille d'évaluation clinique de critères précis de l'apprentissage de la lecture au CP. Après quelques retouches, elle prend forme et attend l'élaboration d'une fiche explicative et des essais sur le terrain avant d'être diffusée à tous les adhérents. Ce travail s'inspire des travaux de Chauveau, il est dans la ligne MEDIAL. Elle s'utilise à partir de situations de classe et/ou de remédiation et non de situations spécifiques. Si des curieux sont intéressés je peux leur faire parvenir à leur demande

avant la diffusion générale. Depuis la dernière séance de travail nous nous penchons sur des documents de l' AFL promouvant la conception idéo-visuelle de la lecture. Cette approche discutée et probablement discutable a le mérite de nous faire remettre en question nos propres conceptions et à chercher un argumentaire sur tel ou tel point. L'idée de faire des réunions sur ce thème avec des intervenants semble se développer au sein du groupe.

Affaire à suivre...

Eric Surault

.....NOTES de LECTURE.....

L'Adaptation et l'Intégration Scolaire
Innovations et résistances institutionnelles

de Jean-Marc Lesain-Delabare
Editeur ESF
Collection Actions Sociales/Société

Dans un contexte où l'environnement a évolué d'une logique de la pierre à une logique des réseaux, le présent ouvrage tente d'analyser les dynamiques des pratiques innovantes d'AIS, les résistances rencontrées, ce qui nécessite de mettre en place des stratégies d'innovation auxquelles sont affrontés les acteurs institutionnels. La notion de projet implique de reconnaître le rôle du partenariat, ce qui n'est pas sans poser de difficultés. Il convient donc alors d'évaluer les pratiques, et de définir l'éthique des aides vers laquelle on tend à s'orienter.

Du point de vue de l'analyse des pratiques d'AIS, l'innovation consiste en une inversion des logiques antérieures qui participe à la démocratisation qualitative du système éducatif. Ces innovations en éducation (comme les RASED) se heurtent à nombre de résistances, finement détaillés, liées aux incertitudes et clivages institutionnels, aux difficultés à mobiliser des moyens, aux problèmes divers de communication, et à d'autres facteurs internes ou externes. L'auteur analyse également les stratégies d'innovation qui reposent sur des minorités actives que sont souvent des groupes de parents; l'innovation ne peut se concevoir pour l'enseignant sans investissement de sens sur un projet de changement de ses pratiques. Il termine son analyse des dynamiques d'innovation par

un listing des syndromes et effets pervers entre lesquels piloter l'AIS.

La seconde partie de son ouvrage consiste en une analyse des difficultés du partenariat en matière d'aide. Le partenariat pose problème dans le sens où il déstabilise des équilibres institutionnels au profit d'une logique territorialisée de réseaux et remet en cause des principes comme celui de l'égalité de tous face au service public; ouverture et partenariat sont aux antipodes des logiques de l'école républicaine; différentes variables entrent en action pour la réussite des actions de contractualisation partenariale. L'auteur en déduit quatre principes de développement qui permettent la réussite des projets de partenariat (une démarche d'action globale, la territorialisation des actions, l'implication des populations bénéficiaires et le développement de la concertation à tous les niveaux). Il montre également face à quel paradoxe se heurte entre autres une conception contractuelle et contributive de aides: peut-on enjoindre l'intégration alors qu'elle nécessite la concertation pour sa réussite?

Dans ce contexte, il s'avère donc nécessaire de définir les bases d'une évaluation dynamique des politiques et démarches d'aides. Les démarches évaluatives du travail social sont nombreuses et il est important de savoir quel type de regard elles apportent sur le travail social (regard descriptif, compréhensif, prospectif, sous l'angle du politique, du gestionnaire, de l'organisateur, de l'administrateur, du pédagogue...). Le secteur social est un marché qui ne peut se déployer à l'infini, et nécessite une meilleure gestion des ressources face aux contraintes financières et à l'évolution de la demande. Il nécessite donc la construction de protocoles évaluatifs, généralisables, pertinents, efficaces, cohérents et opportuns....

Pour conclure, l'auteur cherche à définir une éthique des aides, tant dans leur rapport aux pouvoirs qu'à la morale et la philosophie, au droit, à la médecine et la recherche médicale, à la communication et à la subversion.

Jean-Pierre Chevalier

