

Conférence débat du 4 juin 2003

organisée par l'AME79, à l'IUFM de Niort,
avec Guy HERVE, Rééducateur.

Aide à la conceptualisation de l'écrit pour des élèves de cycle2

Guy Hervé est rééducateur depuis près de dix ans. Auparavant, il avait enseigné dans une classe, en pratiquant la pédagogie institutionnelle, puis fut Maître E pendant une dizaine d'années. C'est dans ce dernier contexte qu'il a élaboré un outil d'aide à la conceptualisation de l'écrit pour des élèves de cycle2 qu'il vient nous présenter, que l'on peut retrouver aux Editions Hatier, 1999, sous le titre *Conceptualiser l'écrit: "les bonnes idées d'Alix"*, ainsi que "six contes de tous les jours".

Plutôt que de nous feuilleter le fichier en le paraphrasant, Guy Hervé a fait le choix de nous tracer quelques pistes qui permettent de se demander comment et pourquoi se servir de cet outil, au travers du questionnement de l'éthique du praticien, du statut de la difficulté scolaire, de la démarche préventive qu'il permet, sans oublier de l'ouvrir et de nous le faire découvrir.

Ethique du praticien

L'utilisation d'un outil ne dispense pas d'une posture éthique consciente professionnelle; celle-ci se trouve pour chacun au carrefour de ses valeurs personnelles, des fondements théoriques de son action, ainsi que des techniques et outils utilisés.

Du point de vue des valeurs personnelles du professionnel, il est important de ne pas perdre de vue que nous agissons en fonction de nos options politiques, philosophiques, de nos affects, de notre histoire personnelle, de notre personnalité.

En tant que pédagogues accompagnateurs de l'élève vers le savoir, nous nous référons pour agir à des théories cognitives, pédagogiques, de psychologie sociale et de psychologie de la personnalité. Aucun champ théorique ne prend en compte la globalité de l'enfant; il n'y a pas de toute puissance d'un champ théorique. En conséquence, tout professionnel reconstruit d'une certaine manière son champ théorique en opérant des choix entre divers courants, entre autres en fonction de ses valeurs personnelles.

Il choisit ses techniques ou pratiques en fonction de ses prises de parti théoriques, ainsi que de ses affects. Il est important de rester conscient de cette dimension; les techniques et outils utilisés ne sont que de recettes de cuisine partiellement et aléatoirement efficaces si elles ne s'appuient pas sur les deux autres pôles. La référence à ce qui fonde notre action permet de bâtir une certaine cohérence dans notre action.

L'éthique du praticien consiste donc en la mise en cohérence de ces trois dimensions.

Le statut de la difficulté scolaire

Qui dit RASED dit élève en difficulté. Mais, qu'est ce que la difficulté? Un manque à combler ou un besoin de différenciation et d'aide spécialisée?

Pendant les années 1970-1990, le fondement des GAPP résidait dans la réduction des troubles observés en tant que manques. Le GAPP était une structure spécialisée de réparation, de compensation, de séparation. Face au manque, à la déficience, l'enseignant spécialisé devait repérer, réparer, éventuellement orienter. Les modèles théoriques qui sous-tendaient ce fonctionnement renvoyaient à un modèle sanitaire de morcellement de l'enfant, et étaient déjà dépassés lors de l'instauration des GAPP.

En effet, progressivement, on est passé de la déficience de l'enfant en difficulté à l'analyse des besoins éducatifs des enfants. Dans le schéma théorique de la déficience de l'enfant, l'enseignant de la classe n'est pas acteur ni impliqué dans l'aide à l'enfant; il est impuissant et ne peut que déléguer la gestion de l'aide à l'enseignant spécialisé. Dans le schéma qui prend en compte les besoins éducatifs de l'enfant, l'enseignant de la classe est acteur et impliqué. Il est important de rester conscient de ces représentations chez nombre de collègues qui nous considèrent encore comme des spécialistes de la déficience au savoir magique.

Si l'on considère la difficulté de l'enfant à l'école sous l'angle de besoins auxquels répondre plutôt que des manques ou déficiences de l'enfant, il est indispensable de prendre en compte le fonctionnement global de l'enfant, d'en considérer l'aspect temporaire: cette difficulté est la résultante d'une inadaptation du système aux besoins de l'enfant et il convient de chercher comment co-agir pour y remédier, par une action concertée de l'enseignant dans sa classe et par la mise en place d'aides spécialisées.

Cette évolution peut être mise en lien avec l'évolution du concept de handicap, de la première à la seconde CIH (Classification Internationale du Handicap); dans la première classification, on parle de déficience, incapacité et désavantage (ou handicap); dans la seconde, on parle maintenant de déficience, activité, participation. Dans la première classification, c'est parce qu'on est concerné par une déficience que l'on devient porteur d'un handicap; la seconde classification propose un autre modèle de pensée non plus fondé sur la prise en compte de la déficience, mais sur une analyse systémique de tous les paramètres constitutifs de la situation de handicap. Le handicap n'est alors plus rapporté aux conséquences d'un problème de santé d'un individu donné, mais se définit comme une situation résultant des interactions entre les caractéristiques singulières d'une personne, et les contraintes et exigences de l'environnement social dans lequel elle est immergée. "Ce n'est pas la personne mais la situation qui doit être considérée comme porteuse du handicap." Le présent paragraphe est un essai de mise en lien de ce qu'a développé Guy Hervé par le rédacteur du compte-rendu. A la lecture du compte-rendu, Guy Hervé m'a répondu: "ce n'est pas tout à fait le reflet de ma pensée. Disons que je ne le dirais pas ainsi (plus encore en tant que rééduc) car une telle formulation peut fonder une approche exclusivement systémique... approche considérée comme une dérive, à mon sens, dans le champ rééducatif." Peut-être eus-je mieux fait d'écrire que la personne est porteuse d'un handicap du fait de la situation plutôt que de la déficience....

Ce petit détour par l'évolution du concept de handicap permet de situer la difficulté scolaire comme la résultante d'une situation plutôt que comme une déficience à combler; tous les partenaires concernés (l'enfant, ses parents, son enseignant, le RASED) se trouvent alors co-impliqués dans la mise en place d'un projet d'aide permettant la mise en place de dispositifs d'actions concertées; la loi de 1989, les circulaires de 1990 et de 2002 sur les RASED se situent tout à fait dans cette perspective.

Le Maître E n'est alors pas seulement un Rééducateur psychopédagogique, comme le RPP des GAPP. Son approche professionnelle prend en compte le désir de l'enfant qui n'est plus un objet à segmenter, mais un personnage aux conduites cognitives et affectives intentionnelles. Le rétablissement de la dynamique du désir face aux apprentissages nécessite parfois d'être pris en compte dans un autre environnement que la classe. La remédiation pédagogique ne saurait alors se restreindre à une somme de compensations de déficiences; ce n'est pas en segmentant qu'on remédie; il convient de passer des déficits électifs à la globalité de l'enfant.

Quelles aides à dominante pédagogique face à la difficulté scolaire?

L'enseignant spécialisé travaille avec l'enfant pour lui permettre de modifier le sens de la vie scolaire, en développant ses capacités. Il pratique un étayage compensatoire des structures de l'enfant à partir de ce dont il est capable. En travaillant sur ces capacités, il accroît les compétences contiguës. Il est donc important d'opérer par projets qui permettent à l'enfant d'agir. Guy Hervé fonde donc ses actions de remédiation pédagogique sur un projet collectif à réaliser pour le présenter en classe. Pour cela, il met en œuvre plusieurs étapes:

1. présentation aux enfants d'un matériel tout fait, ou d'une situation;
2. mise en forme d'un projet contractualisé de réalisation à présenter aux autres enfants de la classe; cette phase est importante pour la remotivation de l'enfant, la restauration de sa clarté cognitive, de son narcissisme. Ceci passe évidemment par une concertation et un accord partenarial avec le maître de la classe, entre autres afin de clarifier l'objectif de l'action poursuivie, en distinguant la remédiation pédagogique du soutien scolaire. Dans ce cadre, il est également important de formaliser le Projet d'Aide Spécialisée (rappel des difficultés, des objectifs, de l'implication réciproque des partenaires enseignants, qu'il s'agisse de l'enseignant spécialisé ou de l'enseignant de la classe). Sans le fondement d'un partenariat avec l'enseignant de la classe, l'aide spécialisée s'avère peu efficace.
3. Réalisation du projet, point par point. A ce sujet, il est important de laisser le temps jouer son rôle de structuration, de ne pas vouloir brûler les étapes, de reconnaître le rôle constructif de l'erreur, de favoriser le conflit socio-cognitif. Cette action permet l'entrecroisement de nombre de compétences scolaires quotidiennes.
4. Présentation du projet dans la classe d'origine, qui permet un changement du regard des autres sur un enfant qui montre des capacités, et qui permet à l'enfant concerné de modifier l'image qu'il a de lui, au travers de sa possibilité de se montrer capable de réalisations face aux autres de sa classe.
5. Phase de systématisation, qui passe par l'utilisation de fichiers.

Dans le cadre des activités de systématisation ou d'actions de prévention, Guy Hervé a conçu un outil d'aide à la conceptualisation de l'écrit, pour des élèves de cycle 2.

Fondements théoriques de l'outil de conceptualisation de l'écrit

Guy Hervé fait principalement référence aux travaux d'Emilia Ferreiro sur les phases de développement de l'entrée dans l'écrit, ainsi qu'aux travaux de Fijalkow/Downing sur la clarté cognitive.

Au travers d'une étude qui a porté sur une population de près de 1.000 enfants, en prolongation des travaux de Frith, Emilia Ferreiro propose une genèse de l'écrit: avant d'accéder à un stade alphabétique, l'enfant connaît progressivement les étapes pré-syllabiques, syllabiques et syllabico-alphabétiques.

Les productions écrites des enfants sont les manifestations les plus évidentes de leurs essais pour comprendre l'écriture. Leurs tentatives d'écriture sont révélatrices du stade où ils se trouvent dans le développement de leur conscience de l'écrit. Elles mettent en évidence leur compréhension du principe de la correspondance entre un graphème et un phonème; elles permettent de savoir s'ils possèdent les conventions de l'écrit ainsi qu'une bonne discrimination auditive. L'écrit peut confirmer des choses observées lors de la lecture, ou faire également apparaître des difficultés qui n'ont pas été détectées à la lecture, car l'enfant peut compenser par le sens. Bien plus que la lecture, l'écriture (composition d'un message écrit) oblige à faire un travail analytique, à comprendre comment la langue écrite s'est constituée dans sa relation avec l'oral.

"Des périodes de plus en plus conceptualisées de production d'écrits peuvent être distinguées; elles correspondent à des niveaux pré-syllabiques, syllabiques, syllabo-alphabétiques et alphabétiques. Ainsi, en début de scolarisation élémentaire, au cycle des

apprentissages fondamentaux, dans l'interprétation de textes accompagnés d'images, l'enfant émet de réponses qui sont:

- centrées sur l'image, sans tenir compte des propriétés du texte;
- centrées sur les propriétés quantitatives du texte;
- ou centrées sur les propriétés qualitatives du texte (comme la valeur phonétique des éléments).

L'apprentissage de la langue écrite est alors à l'interface de l'apprentissage technique d'un système de codage avec l'apprentissage conceptuel d'un système culturel de représentation. Cet apprentissage passe par l'écriture qui est un véritable processus de développement et qui permet la compréhension du lien existant entre la trace écrite et la langue orale. Les enfants ne sont pas des récepteurs passifs des informations et des pratiques sociales; pour comprendre, l'enfant transforme l'information reçue; il s'agit d'un mécanisme d'assimilation-accomodation qui aboutit à une certaine équilibration et appropriation de la langue au fil des productions.

Emilia Ferreiro ne considère pas l'écriture comme une technique, mais comme un objet, ayant un type particulier d'existence dans un contexte socioculturel. Cet objet est une invention historico-culturelle: ce sont les pratiques sociales d'interprétation qui transforment les traces écrites en objets linguistiques. Sa recherche, conduite sur une population de près de 1.000 enfants a montré qu'il existe une corrélation entre les réussites des enfants aux quatre situations suivantes: production d'écritures; analyse des parties de la phrase; interprétation de textes avec images; analyse de parties du prénom. Emilia Ferreiro a ainsi conclu que les enfants introduisent des différenciations dans les écritures selon les moyens dont ils disposent. Ils font varier la quantité et le répertoire des lettres, ainsi que leur position. Les enfants élaborent des représentations sur les lettres et leurs assemblages au fil de leurs productions; ce sont autant de processus d'interprétation de l'écriture préalables à la lecture. "A partir du moment où on demande à un enfant d'écrire sans copier, la créativité apparaît, guidée par un raisonnement intelligent".

De façon complémentaire, pour que des activités métalinguistiques puissent apparaître, il est nécessaire que l'enfant soit installé dans le contexte des discours scolaires sur la langue. Ceci ne peut se réaliser sans la clarté cognitive qui est un des facteurs essentiels de l'apprentissage du lire-écrire (cf les travaux de Downing-Fijalkow) .

Il convient donc de veiller à distinguer deux aspects du développement de la compréhension de la tâche de lecture par les enfants: la compréhension de ses buts et celle de ses caractéristiques techniques. Il ne s'agit pas de privilégier l'un de ces aspects sur l'autre, mais de les intégrer avec un poids égal pour l'entrée dans l'écrit. Ceci consiste en la théorie de la clarté cognitive, qui repose sur huit postulats:

- l'écrit imprimé d'une langue est un code visuel des aspects de l'oral accessibles à la conscience linguistique;
- la conscience linguistique des inventeurs d'un système d'écriture comporte une conscience simultanée de la fonction de la communication du langage et de certaines caractéristiques de la langue parlée;

- le processus d'apprentissage consiste en la découverte des fonctions et règles de codage du système d'écriture;
- cette redécouverte dépend de la conscience linguistique qu'a l'apprenant de ces mêmes caractéristiques de communication et de langage, qui furent accessibles aux inventeurs du système d'écriture;
- les enfants abordent la tâche à l'école avec des concepts relatifs aux fonctions et caractéristiques de l'oral et de l'écrit qui ne sont qu'en partie développés;
- dans des conditions convenables, la clarté cognitive des enfants, quant aux fonctions et caractéristiques de la langue va se développant;
- quoique le stade initial d'acquisition de la langue écrite soit le plus fondamental, des défis conceptuels demeurent, qui conduisent à un élargissement de la clarté cognitive lors des étapes scolaire ultérieures, lorsque de nouveaux savoirs et savoir faire apparaissent.
- la théorie de la lecture s'applique à toutes les langues et tous les systèmes d'écriture.

Il existe ainsi trois phases de développement dans l'entrée dans l'écrit :

- la phase cognitive, où l'apprenant cherche quel comportement est pertinent ou non pertinent entre engager une conduite pour parvenir à lire et engager une conduite pour parvenir à écrire;
- la phase de maîtrise du savoir-faire, de la compréhension des fonctions de l'écrit et de ses spécificités, de par ses fonctions déictiques, représentatives, mnémoniques, structurantes, intellectuelles (de mise à distance de soi), communicatives, informatives, culturelles et sociales;
- la phase de l'automatisation, de la connaissance du langage technique de lecture, ainsi que de termes tels que la lettre, le mot, la phrase.

Enseigner à lire/écrire, c'est ainsi donc aider l'enfant à adopter, en situation de lecture, une attitude permanente de recherche de significations (qu'est ce que ça veut dire?) et symétriquement, en situation d'écriture, une attitude permanente de codage de signification (comment l'écrire?). Il est donc nécessaire de proposer aux enfants des situations qui fassent sens à leurs yeux, dont les finalités sociales et communicatives soient perceptibles et matérialisables par eux. Le travail sur les outils ne doit jamais être dissocié des problèmes communicatifs que ces outils permettent de résoudre.

Utilisation de l'outil d'aide à la conceptualisation de l'écrit

Guy Hervé a insisté sur la dimension préventive de l'utilisation de ses démarches pour faciliter la conceptualisation de l'écrit.

En début de CP, il croise les résultats obtenus par des enfants à la batterie prédictive d'Inizan, avec ceux des épreuves d'évaluation du niveau de conceptualisation de l'écrit; le détail de cette épreuve est disponible dans chacune des mallettes des groupes Nord et Sud. Le travail de cycle qui peut être effectué ensuite permet la mise en place d'actions partenariales avec les collègues de Grande Section. Des groupes peuvent ensuite être constitués pour approfondir les concepts à développer, à raison de séquences de 10 minutes par semaine, dont les contenus peuvent être repris en classe.

En partant de l'oral, l'objectif visé est de faire la jonction entre ses compétences orales et sa conceptualisation de l'écrit, par une évolution progressive du langage spontané oral au langage écrit. Les activités proposées dans le fichier utilisent des pictogrammes pour la visualisation des phrases (début, fin, lignes, phrases, nombre de mots...). La segmentation des mots se constitue progressivement de l'oral à l'écrit. Le fichier comporte une introduction progressive des introducteurs de complexité du code écrit. Progressivement, l'enfant passe de la conscience de ligne à celle de phrase.

Une place importante est accordée à la dictée à l'adulte, bien maîtrisée, ainsi qu'au feedback correctif de l'adulte, sans questions fermées, avec une reprise spontanée des phrases par l'enfant, ce qui permet d'étayer son autoconstruction du langage.