

Conférence de Jean-Emile Gombert mercredi 14 janvier 2009

Présentation :

Exposé + pause + temps d'échanges

Exposé : résultats d'expériences, d'évaluations ; décomposer les processus d'apprentissage de l'écrit et en cibler les difficultés

Introduction :

Une des conclusions : dans apprentissages complexes telle que la lecture, pas de partie noble et de partie vile. Pas de camp à rejoindre : déchiffrage, celui du travail des albums, des textes, du respect de l'enfant, ... → propos stupides : tous les éléments sont importants.

Il existe 2 versants de l'apprentissage: apprentissage explicite et apprentissage implicite

Apprentissage explicite : mise en œuvre des consignes de l'enseignant et tenter de le mémoriser et l'appliquer quand besoin.

Apprentissage implicite : ce que j'apprends sans prendre conscience que je l'apprends (idem apprendre à faire du vélo).

Pour comprendre les difficultés de certains élèves, nécessité d'envisager les 2 plans : utiliser ce que je lui ai explicité, capacité à adapter certains comportements et automatismes.

1. Quelques expérimentations autour de la lecture :

1.1. R.Goigoux a publié en 2000 un article comparant les performances en lecture. à qui on a enseigné la lecture avec 2 aspects contrastés : un groupe sur décryptage (grapho-phonologique à 85%) et un groupe sans décryptage (apprentissage principalement sur mémorisation globale d'items visuels avec appui sur le contexte pour reconnaître les mots). De plus, prise en compte du milieu d'origine des enfants. Suivi de la GS au début CE1. Résultats :

- oralisation de mots : enseignement grapho-phonologique est plus performant à partir février CP (pas de différence en GS), avec accroissement des différences.
- vitesse de lecture (si vitesse rapide, fluidité plus importante) : juin CP pas de différences entre les 2 populations ; milieu CE1, plus rapide pour les élèves ayant eu apprentissage grapho-phonologique.
- évaluation nationale de début de CE2, mesurant différentes capacités de lecture : quelque soit la dimension évaluée, meilleures performances pour apprentissage explicite.
- meilleure performance encore plus lisible pour les élèves de milieu défavorisé.

Conclusion : l'enseignement est important : l'enfant n'apprend pas tout seul !

1.2. Autre expérience par Pacton :

Rencontre individuelle d'élèves du CP au CM2 ayant à reconnaître des pseudos-mots : ils doivent entourer les mots qui font plus mots que les autres (des mots qui seraient possibles et des mots impossibles → double i ou double j ...). C'est l'implicite qui est sollicité. A partir CE1, 94% des choix se portent sur le mot sans bizarrerie orthographique. Au milieu de CP, plus de 82% → l'enfant dans sa fréquentation de l'écrit à développer des connaissances intuitives sur ce qui peut exister ou non dans l'écrit. Dans les connaissances qui se sont construites en mémoire, habitude à l'écrit.

Conclusion : la partie implicite de l'apprentissage commence très tôt : dès que l'enfant manipule de l'écrit dans son environnement, depuis la PS.

- 1.3. **Expérimentation par Fayol & Gombert** : dictée à des enfants de GS non scripteurs
→ connaissances moindres.

Julien : enfant qui écrit uniquement avec les lettres de son prénom → en amont des connaissances grapho-phonologiques. Premier temps, mots proches. Chat : en. Chapeau : enju. Pain + lapin : emboîtement similaire. Cheval & chevaux : un élément de plus pour cheval par rapport à chevaux. Puis phrases emboîtées : Pierre ; Pierre et Jean ; Pierre et Jean mangent un gâteau ; P. et J. mangent un gâteau et une pomme → emboîtement se reproduit dans les écrits de l'enfant, avec ajout d'éléments à chaque fois.

2. Quelles sont les difficultés de l'apprentissage en lecture ?

En sixième : discours de certains enseignants de collège est de dire que les élèves arrivant sont illettrés. D'après les évaluations 6^e, 15% élèves n'ont pas les compétences de base, c'est-à-dire n'ont pas une maîtrise suffisante de l'écrit pour l'utiliser dans les autres apprentissages.

Donc au sortir de l'école primaire, 85% d'élèves peuvent utiliser l'écrit dans autres apprentissages scolaires, ce qui est important par rapport aux performances des élèves il y a 60 ans de cela. La situation n'empire pas, mais ne s'améliore pas. Depuis 20 ans, constante de 15%.

Quelques éléments sur la cartographie des échecs : ce n'est pas possible de diviser population en lettrés et illettrés. En 1997, 2000 et 2003, une sélection de 3000 élèves a été faite, représentative de la population. Une évaluation spécifique en lecture a été faite sur les mécanismes mis en œuvre.

En 2002, sur 2592 protocoles exploitables, 14,9% élèves n'ont pas les compétences de base. Pour ces élèves, 4 profils différents de difficultés ont été vus → plus de 50% (soit 8% de l'ensemble des élèves évalués) : se caractérisent par le défaut d'automatismes (élèves extrêmement lents dans les tâches de manipulation de l'écrit). 40% (soit environ 4% de l'ensemble des élèves évalués), sont des élèves qui ont des troubles dyslexiques phonologiques et de surface : ils sont en échec dès la mise en place de la phono pour les uns et capacité à reconnaître les mots outils ; Derniers 2,8% : les élèves réussissent les épreuves, sans avoir les compétences de base (évaluations nationales) → difficultés de plus haut niveau : difficultés de compréhension que des mécanismes.

Comment traiter ces difficultés ?

1. **Mise en place d'automatismes** : grâce à la répétition de l'activité. Mauvaise presse à une époque de la répétition : en parallèle avec les gammes. Il ne s'agit pas d'une répétition d'une tâche, mais répétition d'une activité (beaucoup lire, beaucoup écrire, mais en variant les tâches et les supports, en permettant à l'élève d'obtenir des gratifications, de plaisir). → C'est un incontournable : un automatisme ne s'installe pas sans répétition. Dans les IO de 2002, prescription d'un temps quotidien (disparition dans les nouveaux programmes).
2. **L'importance du trouble peut nécessiter une prise en charge individuelle**, de préférence à l'intérieur de l'éducation nationale. Elèves avec troubles spécifiques du langage peuvent réussir avec des aides appropriées.
3. Réussite pour toutes les épreuves ne relevant pas de la compréhension et de la lecture.

Un "Test" de lecture a été fait pour les adultes avec les lettres en miroir. Les adultes ont pu se rendre compte des difficultés de certains élèves, ayant 3 caractéristiques :

- la lenteur (en CP, nous tenons compte de cette lenteur ; en revanche, lorsque seulement 10% des élèves ayant des difficultés avec automatiser la lecture en CE1 et cycle 3, quelle prise en compte de cette lenteur ?) ;

- la fatigue (quantité d'écrits en lecture et écriture à laquelle l'élève de cycle 3 est confronté devient un handicap → trop fatiguant. L'élève ne peut maintenir son attention, donc décroche. Déjà difficile sur 6h00, donc durant 6h30 ???) ;
- espace attentionnel limité (lorsque effort consacré au mécanisme, plus de capacité à la prise de sens. Le partage de l'attention est un incontournable. L'individu ne peut décider de diviser de manière équilibrée les 2 capacités).

Conclusion : l'automatisme **est essentielle** : décodage (axe vertical).

Le décodage, 3 dimensions fondamentales sont mises en jeu dans le décodage :

- Dimension visuelle : Reconnaître les lettres : Ce qui peut poser problème n'est pas tant un problème de reconnaissance visuelle qu'un problème de catégorisation. La lettre A peut avoir des représentations visuelles très différentes (majuscules, minuscules, polices). Le problème c'est de considérer que toutes ces formes renvoient au même concept. Le B et le D en minuscules se ressemblent beaucoup, mais sont 2 catégories différentes. La difficulté sur le versant visuel relève de cette conceptualisation. **D'où l'importance en maternelle de travailler sur le nom des lettres**, être capable d'identifier par leur nom les différentes lettres. Pourquoi ? Pour constituer des catégories, besoin de nommer → il faut être capable de les nommer. Une fois nommées et catégorisées, possibilité de savoir le son de ces lettres.
- Dimension phonologique : toutes les études montrent que l'absence d'habiletés phonologiques est liée à des difficultés liées à l'écrit. L'origine d'un langage présenté visuellement est liée à l'oral. Pseudo syllabes dictées (consonnes sans voyelles) : TSP ; PST. Tâche d'écriture mettant en échec, non dû à des problèmes graphophonologiques, mais à la difficulté de reconnaissance de phonèmes à l'oral. La première séance de syllabes n'existe pas dans notre langue → impossibilité de transcrire. Lors de la première mise en situation d'écriture, nécessité de reconnaître les sons. L'analyse des mots en phonèmes est incontournable pour pouvoir passer à l'écrit, analyse que les personnes analphabètes ne maîtrisent pas. Le principe alphabétique nous contraint à installer cette capacité. Certains élèves sont très doués phonologiquement (sans lien avec l'intelligence), ce qui est le cas de ceux dont on dit qu'ils ont appris à lire tout seuls. La plupart des élèves ont besoin d'être assistés pédagogiquement. Pour une petite partie d'élèves (troubles du langage et dyslexie), nécessité de plusieurs années pour la mise en place (alors que quelques semaines pour les autres) et capacité qui ne sera jamais automatisée. **D'où importance du travail en phonologie à l'école maternelle**, tout en ayant conscience de l'objectif : dès le début du CP, l'élève devra être capable de reconnaître les phonèmes. Nécessité donc de progressivité de l'apprentissage en maternelle pour parvenir en fin de GS à la maîtrise en phonologie. Ne pas trop anticiper non plus. Pour donner une réalité à cette dimension phonologique (voir différentes situations proposées dans divers ouvrages), en mettant en évidence que ce qui est vrai à l'oral l'est à l'écrit. Ponts avec l'écrit sont indispensables, mais toujours travailler à l'oral dans un premier temps. Etape la plus difficile : décomposition de la syllabe → travailler sur les rimes. Au CP, ce type de tâches doit être poursuivi. De même en CE1. L'aide personnalisée peut être le moment pour lequel ce type d'activité peut être bénéfique. En CM2, des élèves peuvent encore être en difficulté dans ce domaine → travail individuel en phonologie avec jeu de syllabes à ajouter, à retrancher. Ce qui devrait être acquis ne l'est pas toujours...
- Correspondance lettres / sons ; conversion : tout dépend de la langue dans laquelle on apprend à lire. Dans des langues, une fois la correspondance maîtrisée, après un an, les élèves parviennent sans problème à oraliser la lecture.

Langue	Phonèmes	Graphèmes	% lecture correcte fin 1 ^{ère} année
Italien	30	32	92%
Espagnol	32	45	92%
Allemand	40	85	95%
Français	35	130	82%
Anglais	40	1100	32%

On dit du français que c'est une langue consistante en lecture, inconsistante en écriture. Lire un mot en -art se lit [aR] → pas d'obstacle important à la lecture, une fois que les lettres muettes sont connues. En lecture pas d'obstacle important. Par contre, en écriture (dictée) plus ardu : mot dicté en [aR] : de multiples écritures possibles. D'où de gros problèmes en orthographe. Cette inconsistance en écriture peut être réduite en prenant en compte la morphologie. Exemple : chatons

CHATONS → chat- (élément signifiant) + -on (suffixe pour diminutifs) + -s (marque du pluriel, morphologie grammaticale qui donne du sens).

La maîtrise de la morphologie est essentielle pour la maîtrise de l'orthographe (voir Fayol), mais également pour la lecture et ce dès le début de l'apprentissage. Thèse sur morphologie et apprentissage de la lecture : épreuves de lecture à des élèves de CP, vite et sans se tromper (décoller, déchirer, dénoncer, ... → préfixes et pseudo préfixes ; pseudo mots comme débouder, décuire, démaner). Dans les résultats de ces expériences, aspect facilitateur par la morphologie : décoller est mieux lu que déchirer, idem débouder / démaner. Activités présentées (extraits Crocolivre) : travail sur le préfixe re-, travail de repérage du mot racine dans une famille de mots.

La compréhension :

- **le lexique** : expérience avec 100 mots (50 connus, 50 pseudo mots), en individuel, toujours au moins 1 élève rejetant 1/3 des mots proposés. Ces enfants ne peuvent pas avoir un apprentissage cohérent de l'écrit. Si 1/3 des mots est inconnu, pas de compréhension possible. L'activité est non intéressante et met en échec l'élève. Nécessité de prendre en compte au CP, d'anticiper le vocabulaire qui sera rencontré la semaine suivante, ou installation du vocabulaire dès l'école maternelle. Un outil peut être intéressant : MANULEX, base de données lexicales CP, CE1 et cycle 3 (voir site : <http://uncp.univ-lyon2.fr/-iete/manulex/INDEX>). Une mesure des mots les plus fréquents dans les écrits des différents niveaux de l'école.

Conclusion : **anticiper le vocabulaire durant les 3 ans de l'école maternelle.**

Tout ce qui doit être anticipé, fait à l'école maternelle, on doit s'en préoccuper jusqu'au cycle 3 si cela n'est pas été fait.

- **La syntaxe** (traitements complexes) : tous les éléments grammaticaux qui permettent de comprendre des phrases. Si on gomme tous les éléments grammaticaux d'un texte (mots outils, marques du pluriel, etc.), ce texte devient incompréhensible.

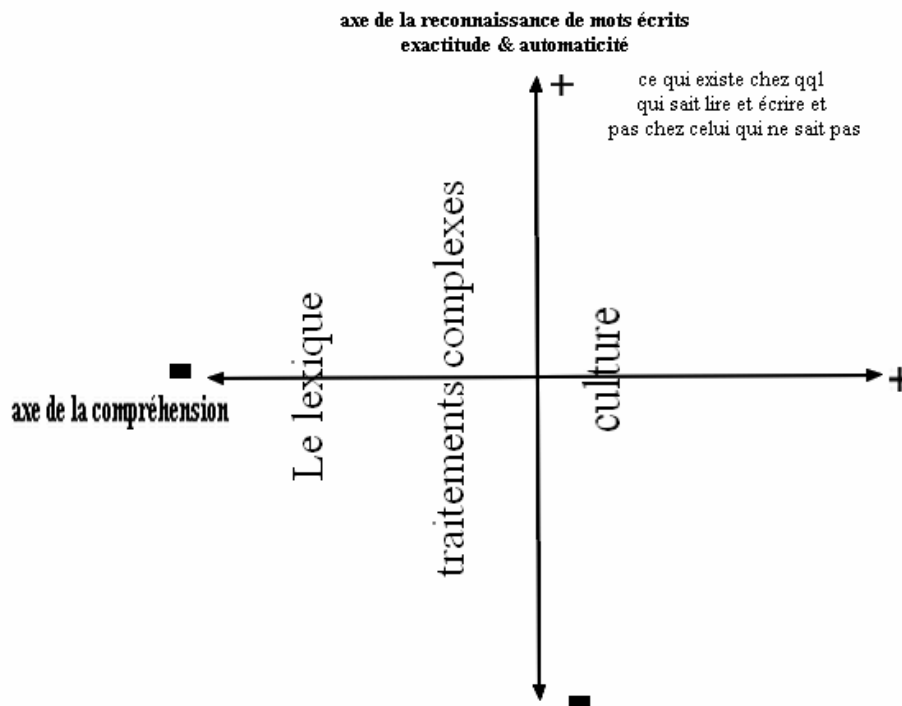
La syntaxe de l'écrit est souvent plus complexe que la syntaxe de l'oral, variable selon le milieu d'où l'on vient. Dans la conversation orale, la plupart du temps, le message linguistique n'est pas l'essentiel pour permettre la compréhension. A l'écrit, la compréhension dépend uniquement du texte lui-même. L'analyse linguistique est alors prioritaire.

La lecture non automatisée : pour traiter la syntaxe à l'oral, le système cognitif travaille sur des chaînes de mots, les mots étant perçus les uns après les autres, avec une mémorisation des premiers mots pour faire du sens avec les suivants (mémoire de 3 secondes). A l'écrit, cela ne peut fonctionner s'il n'y a pas d'automatisation de la lecture, donc capacité à retenir les éléments précédents, donc la syntaxe. Visible pour les élèves de cycle 3 dans la lecture de problèmes.

Cette dimension doit être travaillée. Ce que l'enfant ne peut faire à l'écrit comme il le fait à l'oral, il faut lui apprendre à le faire. Cela l'aidera en lecture et en production de textes.

- **Le contexte** : savoir de quoi parle le texte. Condition nécessaire pour articuler les informations du texte entre elles. Il faut activer les connaissances qui vont être nourries par le texte (exemple : texte instructions sur lave-linge). Impératif : savoir de quoi "ça" parle par le titre ou dans les premières lignes du texte.
L'activation de la base de connaissances n'est possible que si on en dispose. Nos connaissances sont culturellement organisées. Il peut y avoir des écarts de culture entre l'auteur du texte et le lecteur tels que le lecteur ne puisse comprendre l'auteur. Il peut aussi avoir l'impression de comprendre et avoir une mauvaise interprétation du message.

La conclusion donnée au départ : **de nombreuses dimensions, toutes importantes. Un choix parmi ces dimensions entraîne une mise en danger de l'apprentissage.**



➤ Temps d'échanges :

- *Avis sur le redoublement au regard de la difficulté de certains élèves à acquérir les compétences nécessaires* : dans les années 70, 25% de redoublement en CP, sans bénéfice collectif au redoublement. Pas de corrélation entre redoublement et performances scolaires, bien au contraire. D'un point de vue individuel, on connaît tous un cas d'élève pour lequel cela a été bénéfique. L'importance est la prise en charge individuelle, quand la réponse collective n'est pas suffisante. Si passage dans la classe supérieure, avec des aides spécifiques et individuelles, plus d'efficacité, mais problème de coût à prendre en compte...
- *L'orthographe : détérioration* → Oui & non. Dans l'ensemble dans les activités installées à l'école, mesure d'une baisse en orthographe (études à l'appui). L'explication : pour apprendre quelque chose de compliqué, il faut y passer du temps. L'ajout de nouveaux contenus dans les programmes de l'école, véritable plus dans la formation du citoyen, mais temps disponible pour les apprentissages antérieurs diminue (orthographe constituait la moitié du temps des apprentissages auparavant). Il ne faut pas se dédouaner pour autant. Rejet de la dictée de manière idéologique ; remettre des dictées "classiques" peut enrayer en partie cette dégradation de l'orthographe → réflexion sur l'orthographe. Baisse plus sur l'orthographe lexicale que grammaticale.
Pour les SMS, étude sur leur influence auprès de CM2, 5^{ème} et 3^{ème} : textes dictés à écrire en écriture traditionnelle, puis en écriture type SMS. Très forte corrélation entre qualité d'écriture traditionnelle et écriture SMS. Egalement, dans l'écriture classique, les erreurs orthographiques dans l'écriture classique et les erreurs en SMS : pas de rapport. En fait, le langage SMS est un autre langage.
- *L'enseignement de l'anglais* : nécessité de l'apprentissage d'une LVE à l'école. Dans les instructions, mise en avant d'un travail oral dans un premier temps. Pense que cet enseignement peut être bénéfique. En revanche, plus problématique pour l'anglais à l'écrit, notamment pour les élèves en difficulté en lecture et à l'écrit (donc dans la relation grapho-phonologique). Installe un système extrêmement inconsistant pour ces élèves peut être très difficile. La langue allemande par contre a des correspondances grapho-phonologiques plus stables et donc pourrait permettre d'étayer les apprentissages d'un enfant en langue française.
- *Diagnostic de la dyslexie* : réponse officielle & réponse pragmatique. Réponse officielle : on reste encore sur une définition de trouble de la lecture et de l'orthographe et ce sans raison (pas de déficit intelligence, ni déficit sensoriel, ni ...) sorte de trouble isolé. De surcroît, critère de 2 ans de retard en lecture. On ne peut donc être officiellement dyslexie avant le CE2.
Au CP si un élève n'a pas "décollé" en lecture, pragmatiquement dyslexie peut être diagnostiquée.
Etude par équipe de Zormann définit population à risques comportant plus de dyslexie. Dysfonctionnement du dyslexique peut être distingué de manière temporaire chez certains élèves, qui ne se révéleront pas dyslexiques par la suite. Base biologique à ce trouble.
Nécessité d'être prudent : des symptômes de dyslexie ne sont pas toujours de la dyslexie.

- *Elèves de langue maternelle autre* : difficultés linguistiques couplées avec des difficultés sociales et habitudes culturelles.
Le bilinguisme peut être positif si bilinguisme de luxe.
Difficultés si parents parlant mal la langue française se forcent à la parler à leurs enfants → langue seconde déformée. On parle la langue que l'on parle bien et qu'on a envie de parler.
Nécessité de mieux réfléchir pour s'appuyer sur la langue première pour construire la langue seconde. Les impacts de la maîtrise de la langue première sont importants sur la langue seconde.

- *Implicite et explicite* : débat sur l'opposition de l'apprentissage du code et du plaisir de lire → n'a rien à voir ! L'apprentissage explicite est indispensable et il ne sert à rien d'attendre la Toussaint et doit être abordé dès la rentrée de septembre. L'automatisation ne se fera que par la répétition d'exercices permettant le plaisir de lire et l'objectif que se fixera l'élève, le bénéfice qu'il en tirera, ... Tous ces aspects permettent que l'activité soit suffisamment exercée pour la mise en place des automatismes. On ne peut plus défendre l'idée que les mécanismes de base peuvent ne pas être enseignés et que tout passera par l'implicite.