

THÉORISONS, THÉORISONS...

IL EN RESTERA TOUJOURS QUELQUE CHOSE

Gilles MONDÉMÉ

Gilles Mondémé, instituteur en cycle 2 dans l'École Marie Noël à Auxerre fait partie du groupe d'enseignants engagés depuis longtemps dans la recherche AFL/INRP sur l'apprentissage de la lecture (Cf. **Le temps perdu de la recherche**. A.L. n°45, mars 94, p.32). C'est en praticien qu'il réagit aux formules péremptoires des Recommandations Ministérielles et surtout à celle qui stipule que les processus de la lecture experte s'acquièrent inconsciemment et à l'insu de l'enseignant. C'est en praticien s'inspirant de Vygotski notamment qu'il donne des exemples d'actes pédagogiques délibérés et d'activités grâce auxquels "on peut espérer que les enfants se dotent, en en ayant de plus en plus conscience, de moyens de traitement direct de l'écrit".

Dans l'éditorial de la revue *Argos* n°7 (novembre 1991), Jean Hébrard pose cette question : "*Comment se fait-il, dans des sociétés dites avancées, dans des sociétés qui sont sorties de l'analphabétisme depuis plus d'un siècle, qu'il reste encore si difficile d'apprendre à lire et à écrire ?*" Il note ensuite que cette question "*a permis le développement d'importants programmes de recherche*" et que "*beaucoup de disciplines y ont exercé leur sagacité : sociologie, linguistique, psychologie, neurologie, sciences sociales...*" Enfin il perçoit "*des avancées les plus prometteuses*" du côté des sciences cognitives et prophétise "*dans la foulée de ces travaux, une véritable révolution méthodologique, l'une de celles qui s'inscrivent durablement dans la lente histoire du progrès humain.*"

COGNITIF ? VOUS AVEZ DIT COGNITIF ?

Aussi n'est-il pas étonnant de trouver dans la brochure *La maîtrise de la langue à l'école* (1992) une orientation psycho-cognitiviste omniprésente. La bibliographie "sélective" (ô combien !) en témoigne.

Après la lecture de ces Recommandations, on peut quand même émettre quelques doutes sur l'avènement de cette "révolution méthodologique". En effet, introduite par des formules pour le moins téméraires du type "*On sait aujourd'hui que... On en a aujourd'hui la certitude...*", l'idée essentielle qui est développée est bien que l'enseignement préalable du système de correspondance est nécessaire à l'apprentissage de la lecture. Voilà qui est effectivement fort novateur !

Autrement dit la science, qu'on ne saurait contester, viendrait légitimer un siècle d'empirisme besogneux. Elle éclairerait donc de ses lumières les pédagogues à qui on recommandera de faire comme avant, mais en mieux. Cette révolution-là dégagerait bien des fumets aigres-doux réformistes. Dans ces conditions, on peut aussi comprendre que le "*progrès humain évolue lentement*".

Nous n'entrerons pas ici dans une discussion épistémologique au sujet du psycho-cognitivism. Néanmoins, la méthodologie employée qui consiste à conduire des expérimentations in vitro ou à omettre dans les protocoles expérimentaux les caractéristiques sociales, institutionnelles, des

conditions d'enseignement et celles des méthodes utilisées devrait obliger à une certaine prudence quant à la formulation de lois générales sur l'apprentissage. Des règles valables *hic et nunc* n'ont pas forcément vocation à l'universalité.

Pour notre part, du point de vue cognitif, nous nous référerons à Vygotski qui disait que, en tant que lieu des apprentissages et de la genèse des fonctions psychiques, "*l'école est le lieu même de la psychologie*".

ET CET "ALGÈBRE DU LANGAGE" ?

QUELLE PROBLÉMATIQUE ?

- Tout le monde semble s'accorder sur le fait que la lecture experte implique l'usage de la voie directe (sans médiation phonologique).
- L'apprentissage initial s'est toujours caractérisé par l'enseignement préalable du système de correspondance grapho-phonologique (voie indirecte). Cet invariant pédagogique fortement contesté dans les années 70 se retrouve aujourd'hui légitimé par le psycho-cognitivism.
- Dès lors, comment s'effectue ce passage entre ces deux voies ?

Les Recommandations Ministérielles donnent une réponse pour le moins surprenante : "*Il est donc prudent de continuer à exercer les enfants à retrouver le "bruit" que font les mots écrits sur le papier. C'est semble-t-il au cours de ces activités que les enfants se dotent, sans en prendre conscience et à notre insu, des moyens d'un traitement direct du code orthographique.*" Cette prudence et cet abandon pédagogique contrastent quelque peu avec les formulations péremptoires précédentes. Et Michel Fayol note que les recherches actuelles ne permettent pas "*d'expliquer comment les enfants passent d'une lecture phonologique à une lecture orthographique.*"

Il semble que le modèle décrit dans ces Recommandations soit un modèle développemental de type piagétien : au cours d'une première étape dite "logographique" (avant 5 ans), les enfants utiliseraient la voie directe pour reconnaître des mots ; ils utiliseraient ensuite la voie indirecte (jusqu'à 8 ans) (sans qu'on sache pourquoi !) puis (sans qu'on sache encore comment !) ils utiliseraient la voie directe. Dans ce modèle, ces étapes seraient liées au développement psychique et l'enseignement n'aurait rien à y voir. Il s'adapterait simplement à ce développement "naturel".

Est-il alors déraisonnable d'envisager le problème de l'apprentissage initial d'une autre manière, c'est à dire de continuer les recherches sur le seul usage de la voie directe, en faisant l'hypothèse que l'enseignement joue un rôle prépondérant ?

L'INSTRUMENTATION PSYCHIQUE

L'œuvre de Vygotski permet d'éclairer, du point de vue psychologique ces problématiques. Deux de ses concepts majeurs sont : **l'instrumentation psychique** et **la médiation sémiotique**.

Dans le monde physique, l'homme agit sur la nature grâce à des outils socialement et historiquement élaborés. En utilisant ces outils, il se transforme aussi lui-même (musculairement, nerveusement...).

Par analogie, Vygotski dit que du point de vue psychique, cette fois, les rapports de l'homme avec les autres hommes et avec lui-même sont aussi médiatisés par des instruments psychiques socialement et historiquement élaborés.

Il nomme ainsi le langage, les oeuvres d'art, le langage mathématique, les diagrammes... C'est parce que ces instruments sont caractérisés par des signes, créés artificiellement et arbitrairement par les hommes, qu'on parlera de médiation sémiotique.

De la même manière que l'usage de l'outil va modifier l'homme qui l'utilise, l'usage des instruments psychiques va faire apparaître de nouvelles fonctions psychiques.

Dès lors reviennent ces questions :

- Le langage écrit n'est-il, comme le veut la tradition saussurienne, qu'une représentation de l'oral ? Il ne serait utilisé que lorsque les conditions d'énonciation, éloignement spatial ou temporel, ne permettent pas d'établir une communication orale. Dans cette conception, on peut supposer que les fonctions psychiques supérieures mises en jeu ne sont pas différenciées selon que l'on utilise l'écrit ou l'oral. Les passages oral/écrit ou écrit/oral s'effectuent alors grâce à une banale transcription mécanique (dont on connaît par ailleurs le caractère parfois aléatoire).
- Y a-t-il une spécificité de l'écrit ? Dans ce cas, on peut supposer que les fonctions psychiques supérieures mises en jeu sont différentes selon que l'on utilise l'écrit ou l'oral.

LANGAGE INTÉRIEUR, LANGAGE ORAL ET LANGAGE ÉCRIT

Dans *Pensée et Langage* Vygotski montre que le langage écrit est, comme le langage intérieur (langage de la pensée verbale) une fonction particulière du langage qui se développe à partir du langage oral en se différenciant.

Très schématiquement, on peut dire que :

Elaboré à partir du langage oral, le langage intérieur (langage pour soi) va "*prendre la forme qui correspond à sa fonction*" (Schneuwly). Uniquement prédicatif, il a aussi une tendance à l'abrégement (Vygotski parle de langage sténographique) et à la concentration maximum de sens sur les mots.

Le langage oral se réalise dans une situation dynamique grâce à la présence des interlocuteurs. Ici, le contrôle de l'activité est avant tout extérieur (effets de feed-back). De ce fait, il a un caractère "*non-volontaire et non conscient*". De plus, il est accompagné d'une gestuelle et de faits prosodiques sémantiquement actifs. La syntaxe est souvent prédicative, l'énonciation parfois inachevée. Développé dans le temps, c'est le langage de la pensée en train de s'élaborer, le langage qui traite du "**conjoncturel**".

Le langage écrit est plus abstrait car le destinataire est imaginé. Le contrôle de l'activité est évidemment uniquement intérieur. C'est un langage "*volontaire et conscient*". La pensée doit être donnée entière et en une seule fois, organisée pour être communiquée dans l'espace. Langage réflexif, il traite du "**structurel**". Il est "*à l'opposé polaire du langage oral*".

Ainsi *"Le langage écrit est précisément l'algèbre du langage. Et, de même que l'assimilation de l'algèbre n'est pas une répétition de l'étude de l'arithmétique mais représente un plan nouveau et supérieur de la pensée mathématique abstraite, laquelle réorganise et élève à un niveau supérieur la pensée arithmétique qui s'est élaborée antérieurement, de même l'algèbre du langage, le langage écrit, permet à l'enfant d'accéder au plan le plus élevé du langage, réorganisant par là-même aussi le système psychique antérieur du langage oral."*

Aussi, apparaît-il légitime de s'interroger sur le bien-fondé méthodologique des Recommandations Ministérielles. Si le langage écrit se développe à partir du langage oral, **en se différenciant**, comment peut-il alors se développer quand les activités d'enseignement visent au contraire à l'identifier à celui-ci ? Qu'advient-il alors de l'accession *"au plan le plus élevé du langage"* et de la *"réorganisation du système psychique antérieur"* ?

Ou, pour reprendre l'analogie de Vygotski, est-ce en continuant à exercer les enfants à faire des opérations arithmétiques qu'ils *"se doteront sans en prendre conscience et à notre insu"* d'un traitement algébrique qu'une situation mathématique requiert ?

Se pose aussi et alors la question des rapports qu'entretiennent enseignement et développement. Contestant les modèles piagétien ou behavioriste, Vygotski défend l'idée que *"le bon enseignement précède le développement"* et introduit le concept de *"zone proximale de développement"*.

"... nous n'hésitons pas à affirmer que le trait fondamental de l'apprentissage consiste en la formation d'une zone proximale de développement. L'apprentissage donne donc naissance, réveille et anime chez l'enfant toute une série de processus de développement internes qui, à un moment donné, ne lui sont accessibles que dans le cadre de la communication avec l'adulte et de la collaboration avec les camarades, mais qui, une fois intériorisés deviendront une conquête propre de l'enfant."

Les formulations *"à notre insu"* et *"sans en prendre conscience"* apparaissent alors pour le moins malencontreuses, surtout si le langage écrit est un langage *"volontaire et conscient"*. Nous essaierons d'avoir, pour notre part, un peu plus d'ambition pédagogique.

QUELLES PRATIQUES ?

Lecture/découverte d'un texte, **théorisation**, **systématisation** et **production d'écrit** sont les quatre moments que nous avons définis pour nos activités d'enseignement.

Dans *Vygotski aujourd'hui*, J.V. Wertsch développe l'idée de médiation sémiotique et la perçoit sous deux formes : la médiation sémiotique contextualisée et la médiation sémiotique décontextualisée.

D'une certaine manière, lors de la première séquence (lecture/découverte) nous sommes dans une médiation sémiotique contextualisée car les signes linguistiques prennent leurs valeurs dans le discours, de manière pragmatique, dans un contexte.

Dans le deuxième temps (théorisation) nous sommes plutôt dans une médiation sémiotique décontextualisée si l'on admet que l'objectif de cette activité est bien d'introduire des formes de conceptualisation.

Se pose alors le problème de la définition des instruments psychiques utilisés dans cette médiation décontextualisée. La nature auto-réflexive du langage donne une première réponse : on se sert du langage (oral ou écrit) pour parler du langage. Ce qui n'est pas bien nouveau (toutes les fameuses règles dites "d'orthographe", par exemple, en témoignent). Mais il existe aussi toute la panoplie des tableaux, listes, diagrammes, schémas...

Nous illustrerons ces activités à partir d'exemples de travaux réalisés sur l'album De la petite taupe qui voulait savoir qui lui avait fait sur la tête de Wolf Erlbruch (Milan), fable qui traite de la justice, de la vengeance et de la loi du talion.

Dans un premier temps, la découverte de l'album à partir des illustrations va permettre d'établir la cohérence narrative de l'histoire et la formulation d'hypothèses qui seront prises en note. Par leur rôle dans l'économie de l'album (rapport texte/image non redondant) ces illustrations participent aussi à la médiation sémiotique.

Le récit est alors découpé en épisodes qui servent de textes d'étude.

DE LA LECTURE...

Le but de la lecture d'un épisode est alors ainsi défini : vérification des hypothèses formulées et réponses aux questions : comment l'auteur "s'y est-il pris" pour écrire et pour quels effets ?

Ainsi, à partir des hypothèses formulées, prises en note et rédigées :

"- C'est toi, le cheval qui m'a fait sur la tête ?
- Désolé, ce n'est pas moi." lui répondit-il en lui lançant du crottin tout rond.

"- C'est toi, le lièvre qui m'a fait sur la tête ?
- Je mangeais tranquillement ma carotte lorsque tu m'as dérangé." lui répondit-il en lâchant des petits cacas ovales comme des grains de café.

Il y a confrontation avec le texte de l'auteur :

"Hé, Le cheval ! Est-ce toi qui m'a fait sur la tête ?"
"Moi ? Mais non, voyons ! Moi, je fais comme ça !"
(Et pouf, pouf, pouf, il bombardait l'herbe de cinq gros crottins. La petite taupe fut drôlement impressionnée.)

"Holà ! Le lièvre ! Est-ce toi qui m'a fait sur la tête ?"
"Moi ? Mais non, voyons ! Moi, je fais comme ça !"
(Et ratatata ! cinquante petits haricots tout ronds pétaradèrent aux oreilles de la petite taupe.)

Le questionnement : Retrouve-t-on les mêmes idées ? Exprimées avec les mêmes mots ? Comment la taupe s'adresse-t-elle à l'animal ? Quelle question lui pose-t-elle ? Que répond-il ? Comment sont désignés les excréments ? Comment réagit-elle ? A-t-elle trouvé la réponse qu'elle cherchait ?

L'observation permet la vérification ou l'infirmité des hypothèses et révèle les procédés employés par l'auteur.

Les réponses à ces questions font apparaître ici, d'une part, des zones et une régularité dans la construction qui va être présentée sous forme de tableau :

Adresse à un animal	+	question de la petite taupe
Réponse de l'animal		
Onomatopée	+	description de l'excrément
<i>Parfois, réaction de la petite taupe</i>		

d'autre part, elles introduisent un nouveau questionnement : Pourquoi l'auteur ne nomme-t-il pas les excréments par leurs noms ? Quels effets cela produit-il ?

Ces zones ainsi définies vont faciliter la lecture des épisodes suivants. (Ici c'est l'idée de "recouvrement de textes" qui est abordée)

Dès ce moment (élaboration du tableau) l'activité change de nature et devient une activité de théorisation.

... À LA THÉORISATION

Les activités de théorisation se déroulent suivant "un effet de zoom".

La première de ces activités a concerné la structure du récit. Grâce à la mise en réseau avec des textes précédemment étudiés (*Cousin Ratinet*, *Ah les bonnes soupes* de Boujon, ...) est apparue cette structure :

[situation initiale / événement déclencheur / quête / élément de résolution et situation finale]
qui a donné lieu à un écrit sur le texte sous forme de tableau.

situation initiale :	La petite taupe veut voir si le soleil a disparu.
événement déclencheur :	Une crotte lui tombe sur la tête.
quête :	Elle cherche le coupable et rencontre des suspects.
élément de résolution :	Elle rencontre des mouches qui lui donnent la solution.
situation finale :	La petite taupe est vengée.

La deuxième étape a consisté à retrouver la structure des épisodes (Cf. ci-dessus).

Elle a aussi permis un travail sur diverses marques typographiques : ponctuation (rôles des points d'interrogation, des parenthèses...), usage et rôle de l'italique par comparaison avec le texte réel.

La troisième s'est intéressée à la description des excréments et a aussi donné lieu à un tableau :

les animaux	onomatopées	quantités	grosseurs	formes	couleurs	consistance	termes exacts	comparaisons	verbes	adverbe
le chien	sploutsh			rond, long	marron			saucisse		
le pigeon	splatchh	un	petit		laiteux			pâté	s'écraser	
le cheval	pouf, pouf, pouf, pouf	cinq	gros				crottins		bombarda	
le lièvre	ratatatata	cinquante	petits	tout ronds				haricots	pétaradèrent	
la chèvre	Clang-di-clang-di-clang	un paquet	petits		couleur chocolat			berlingots	dégringolèrent	
la vache	ssplautsch	une	énorme		verdâtre		bouse		s'écrabouiller	mollement
le cochon	vlouf	un tas			brun	mou				
la taupe	pling	une			noire			cacahuète		

Ce tableau élaboré et modifié suivant les rencontres avec les enfants à partir des textes étudiés appelle plusieurs commentaires :

- cette organisation spatiale en deux dimensions permet une manipulation de l'écrit (Cf Goody, *La Raison graphique*).

- Une lecture horizontale laisse percevoir une trace de contextualisation (du point de vue sémantique) mais l'organisation syntaxique a disparu. Ainsi on peut s'apercevoir, par exemple, que si la consistance de l'excrément n'est pas qualifiée explicitement, elle peut être dénotée par les onomatopées, les verbes ou l'adverbe.

- Une lecture verticale permet des conceptualisations à plusieurs niveaux.

- Ainsi la notion d'onomatopée perçue comme "bruits" peut faire l'objet d'un traitement graphique : séquences graphémiques inhabituelles (ex : - ssp - tschh -, ...) répétition (Ratatatata)...

Ce travail permettra la reconnaissance d'onomatopées dans d'autres textes. Il s'agit bien là de conceptualisation, si l'on admet cette démarche : observation de phénomènes (contextualisés), généralisation par décontextualisation (avec à ce moment introduction du terme générique : ici, onomatopée) et réinvestissement dans d'autres contextes.

- La colonne "forme" constituée d'adjectifs est complétée par la colonne "comparaison" constituée de noms.

- À partir de la lecture verticale de la colonne "grosseur", s'est effectué un travail sur les notions d'adjectif, de genre et de nombre et des marques graphiques de ces dernières (et l'on voit l'ambiguïté du -s- final de gros), reprenant des remarques élaborées antérieurement à partir d'autres textes.

- Les occurrences des verbes permettent de travailler sur les relations sujet-verbe et sur leurs marques graphiques, toujours en relation avec des rencontres précédentes.

Une quatrième étape a traité des reprises anaphoriques : ainsi la liste :

un chien
le gros malpropre
Jean-Henri
le chien du boucher
le cabot

permet plusieurs remarques :

- de type grammatical (nom propre/nom commun, complément de nom/adjectif...). Ici, il n'y avait pas de pronom, dans d'autres listes, un travail particulier est fait sur la pronominalisation.

- de type sémantique :

- Un chien qui satisfait ses besoins naturels est-il pour autant un "gros malpropre" ?

- Pourquoi l'auteur a-t-il choisi ce nom de "Jean-Henri" ? Nom surprenant pour un animal mais connotant aussi un certain snobisme quand c'est un prénom humain.

- Pourquoi, justement le choix d'un coupable appartenant à un boucher ? En ce sens faut-il voir dans les comparaisons "saucisse" et "pâté" un quelconque rapport ?

- Quels sont les points de vue exprimés par l'auteur, via la taupe ("le gros malpropre", "le cabot") ou par ses choix ("le chien du boucher", "Jean-Henri")

- La liste ou le tableau, parce qu'ils obligent au classement, à la catégorisation, et donc, à la définition de critères semble bien être des outils privilégiés de conceptualisation par généralisations successives. En effet, on passe ici, par exemple, des reprises anaphoriques à la notion de "chien", à celle de "coupable" puis à celle de "personnage". D'autres listes permettront d'aborder la notion de sujet, etc.

Enfin une dernière étape va s'intéresser aux mots et aux phénomènes de dérivation (lait-laiteux, vert-verdâtre, mou-mollement), verbes (conjugués / infinitif), mots outils, etc.

Nous ne développerons pas ici les activités de systématisation et de production d'écrit. Nous les évoquerons simplement à partir de deux exemples.

Pour la systématisation, ELMO International offre une gamme d'exercices indispensables, on peut compléter l'activité, à partir des listes ou des tableaux, par des exercices du type "trouver l'intrus".

Exemple :

marron
laiteux
mou
brun
verdâtre

Pour ce qui concerne la production d'écrit, il fut demandé d' "*écrire la rencontre de la petite taupe avec un autre animal*". Grâce aux tableaux, cette situation de réinvestissement est largement facilitée.

À travers ces quelques exemples d'activités : passage "du flux discursif" à l'organisation de ses éléments, il semble bien que l'on passe de l'implicite à l'explicite, du premier plan visible au second plan masqué, du pragmatique au conceptuel, que l'on rende tangible ce qui, autrement, passerait inaperçu.

Grâce à ces actes pédagogiques volontaires, on peut espérer que les enfants se dotent, en en ayant de plus en plus conscience, de moyens d'un traitement direct de l'écrit. D'autres formes sont encore à trouver...

ET MAINTENANT ?

Dans cet article, les références à Vygotski ont été très succinctes, à la limite de la caricature. L'objectif n'était pas, bien évidemment, de présenter un résumé de son œuvre mais d'essayer d'éclairer des pratiques actuelles (non-figées, évolutives, inscrites dans une recherche-action) par des concepts qui controversent singulièrement ceux généralement admis dans la communauté des psychologues, autrement dit de théoriser des pratiques, comme on le dit à l'AFL.

Il reste à lire et relire cet auteur notamment en regard des connaissances linguistiques et sémiologiques actuelles.

Il nous reste aussi à nous emparer de l'idée de cette fameuse "Zone Proximale de développement" pour laquelle on peut déjà pressentir un destin de tarte à la crème pédagogique, tant il est vrai, comme le disait Vygotski lui-même que le "*langage est un piège permanent*".

Et pourtant, cette notion apparaît comme fondamentale pour qui prétend parler pédagogie.

Elle nous intéresse au moins à deux points de vue : d'une part, pour essayer de la définir, notamment parce que nous revendiquons d'enseigner dans des classes hétérogènes et, d'autre part, par ce qu'elle pose directement le problème des aides : celles des adultes et celles des autres enfants. Vastes questions...

Gilles MONDÉMÉ

Bibliographie:

Pensée et langage, Vygotski, Éditions sociales

Vygotski aujourd'hui, Schneuwly, Bronckart et all, Delachaux et Niestlé.