

Jean-Émile GOMBERT

PRÉFACE  
APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT :  
LA RECHERCHE AVANCE

À nouveau, les méthodes d'enseignement, en particulier de l'enseignement de la lecture et de l'écriture, prennent place dans le discours politique : le populisme scolaire est en marche.

La recette est simple, il faut d'abord une caution scientifique. Rien ne sert de la prendre parmi les chercheurs reconnus par les scientifiques eux-mêmes, ces gens là travaillent trop, donc sont très peu connus. Le scientifique mondain, celui qui passe bien dans les médias, sera plus crédible. Il le sera d'autant plus qu'il cautionnera le point de vue de tout un chacun : celui que plébiscitera le bon sens populaire. Il faut que les parents, légitimement soucieux de la scolarité de leur progéniture, comprennent les programmes. Pour cela, quoi de mieux que de reprendre les activités qu'ils ont eux-mêmes connues en classes. Peut-être même celles que leurs propres parents avaient connues et qui étaient bien meilleures encore. Il convient donc de proscrire toutes les évolutions « pédagogiques » de ces dernières décennies, de proposer des programmes simples, clairs... Bref, des programmes traduisant l'opinion sur ce que doivent faire les enseignants.

Pendant ce temps, la recherche avance. Entre les années 1980 et 2000, les progrès ont été considérables dans la connaissance des mécanismes à l'œuvre dans la lecture et dans l'écriture, dans la compréhension de leur évolution pendant l'apprentissage, et dans l'étude des causes des échecs. Au-delà des divergences quant aux modélisations du fonctionnement cognitif, un large consensus existe désormais quant aux fondamentaux de l'apprentissage.

Pour lire et écrire, il faut connaître les mots et maîtriser les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes. Le vocabulaire doit

être développé dès l'école maternelle, et les correspondances lettres-sons doivent être enseignées explicitement et progressivement dès le début du CP. Un large accord existe sur ces incontournables de l'enseignement.

La connaissance des mots et la maîtrise des correspondances graphique-phonème ne suffisent cependant pas à la lecture et à l'écriture. Il faut également acquérir les connaissances qui permettent de traiter les lettres ne marquant pas les sons de façon univoque (les lettres muettes, les lettres pouvant se prononcer de différentes façons, les sons pouvant s'écrire de différentes manières, certaines marques grammaticales...).

Il faut aussi maîtriser des connaissances sur les marques linguistiques qui permettent d'accéder au sens des phrases et des textes, au-delà de la compréhension de mots isolés. Cette maîtrise de la syntaxe, qui n'est pas réductible à un apprentissage de règles, est généralement plus complexe à l'écrit qu'à l'oral, la compréhension y étant moins aidée par le contexte. Dans un des chapitres du présent ouvrage, Fanny De La Haye et Nathalie Bonneton-Botté montrent ainsi l'efficacité d'un programme d'entraînement à la compréhension chez les élèves en grande difficulté scolaire.

Enfin, pour devenir un lecteur-écrivain habile, il faut automatiser tous ces mécanismes. L'automatisation suppose que les élèves aient une pratique suffisante de la lecture et de l'écriture. Pour que cette pratique soit importante, dans la classe et à la maison, il est nécessaire que les activités proposées suscitent et développent chez les élèves l'envie de lire, l'envie d'écrire.

Les programmes qui sont appliqués à la rentrée 2008 ne prennent pas en compte la totalité de ces faits, pourtant scientifiquement établis. Il y a un avatar de l'utilisation des réformes de l'enseignement à des fins politiques. Il conviendrait, en la matière, de retourner aux bonnes pratiques qui prévalaient depuis une quinzaine d'années et la parution, sous l'égide de la direction des écoles, de l'ouvrage *La maîtrise de la langue à l'école*, fruit d'une réflexion menée en commun par les responsables de l'Éducation nationale, les acteurs du monde de l'éducation, et les chercheurs dans les disciplines scientifiques concernées. Depuis, cette collaboration, institutionnalisée dans l'Observatoire national de la lecture, avait permis une amélioration progressive des orientations pour l'enseignement, amélioration qui s'est particulièrement marquée dans les programmes de 2002, qui prenaient en compte l'ensemble des connaissances susmentionnées.

Mais ces connaissances n'épuisent pas le sujet. Beaucoup reste à découvrir et à comprendre. En effet, un certain nombre de biais limite la portée des résultats scientifiquement avérés.

La très grande majorité des recherches a été menée sur une population anglophone, langue atypique, puisque parmi les langues alphabétiques c'est celle dans laquelle les correspondances graphophonologiques sont les moins régulières. Il est vrai que beaucoup des résultats obtenus ont été confirmés dans d'autres langues, notamment en français. Il n'en demeure pas moins que les comparaisons interlangues restent nécessaires pour qu'il soit possible, dans les processus d'apprentissage, de faire le tri entre les phénomènes généraux et ceux qui sont spécifiques à l'apprentissage dans une langue donnée. Plusieurs chapitres du présent ouvrage permettent cette comparaison. Ainsi, Fräulein Vidigal De Paula *et al.* présentent une étude sur la prise en compte de la morphologie dans l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe en portugais. L'étude de Nahed Boukadida *et al.* concerne la même problématique pour l'arabe, langue qui a des caractéristiques très différentes et qui utilise un autre type d'alphabet.

Si elles affectent les traitements lors de l'apprentissage de l'écrit, ces caractéristiques des langues sont également susceptibles d'avoir un impact sur l'apprentissage d'une langue seconde. C'est l'objet du chapitre d'Anne-Sophie Besse qui compare les effets de l'apprentissage de la lecture en portugais ou en arabe langue première, sur les performances dans l'apprentissage de l'écrit du français, langue seconde. Ici les préoccupations de recherche fondamentale rejoignent les réalités de nombreuses classes. En lien direct avec le plurilinguisme, et intéressant la réflexion sur l'introduction d'une langue vivante à l'école primaire, Anne-Catherine Nicolay *et al.* étudient en quoi l'immersion dans une classe anglophone affecte l'apprentissage de l'écrit du français.

Un effet indirect de l'anglocentrisme susmentionné a été une priorité donnée aux unités les plus pertinentes pour l'apprentissage de l'anglais écrit. Cette langue étant composée très majoritairement de mots monosyllabiques, la question du découpage des mots en syllabes ne s'y pose pas, et c'est naturellement l'unité phonémique qui y a occupé le devant de la scène. Tel n'est pas le cas pour de nombreuses autres langues, dont le français, où certes le phonème garde toute son importance, mais où l'identification des syllabes semble également jouer un rôle dans l'apprentissage. Le chapitre de Nadège Doignon-Camus et Daniel Zagar propose une modélisation de ce rôle.

La réflexion, ainsi enrichie, sur le poids des traitements phonologiques dans l'écrit, s'articule naturellement avec la capacité à identifier les suites orthographiques, que ce soit l'identification précoce des lettres qui, selon l'étude présentée par Jean Ecalle *et al.* joue un rôle impor-

tant dans l'identification ultérieure des mots ; qu'à un niveau strictement visuoattentionnel, comme le traite le chapitre de Marie-Line Bosse *et al.*

Le pendant du traitement visuel en lecture est le traitement moteur en écriture. Cette dimension, peu traitée dans la littérature de recherche, fait l'objet des deux derniers chapitres de cet ouvrage. Estelle Chartrel et Annie Vinter mettent en évidence les bénéfices de la contrainte de vitesse qui peut être introduite dans l'écriture ; alors que, dans une optique plus didactique, Nathalie Bonneton-Botté et Fanny De La Haye interrogent les enseignants quant aux difficultés qu'ils perçoivent chez les élèves dans l'apprentissage de l'écriture manuscrite.

Depuis quelques années, les recherches se développent qui montrent l'importance des connaissances morphologiques pour la lecture et surtout pour l'orthographe. Les chapitres sur l'apprentissage de la lecture en arabe et en portugais, déjà cités, confirment cette importance. De même, c'est le déficit d'utilisation des marques morphologiques qui, dans l'étude de Christel Leuwers *et al.* explique le déficit de compréhension des enfants sourds en lecture. Pour poursuivre dans cette voie de recherche, il devient important de distinguer ce qui relève de la morphologie dérivationnelle, de ce qui concerne la morphosyntaxe. Une des pionnières dans le domaine de l'impact de la morphologie dérivationnelle sur l'apprentissage de la lecture, Nathalie Marec-Breton rapporte une étude qui montre sans ambiguïté cet impact dès le CP, alors que les élèves ne maîtrisent pas encore totalement le code alphabétique. Pour ce qui concerne la morphosyntaxe, deux chapitres en étudient certains aspects en lien avec l'apprentissage de l'orthographe. Ainsi, Pascale Lefrançois étudie le rôle de la conscience morphologique sur les accords en nombre ; et Marie Van Reybroeck *et al.* montrent en quoi une surcharge en mémoire affecte ce type de traitement.

Les phénomènes de charge et de surcharge cognitives, sont souvent évoqués en lien avec les difficultés d'apprentissage, mais cette référence se limite le plus souvent à une désignation de la limitation de l'espace attentionnel comme principal obstacle à l'installation des conduites expertes, obstacle que l'automatisation permettra progressivement de contourner. Ce type d'évolution relève d'une conception unidimensionnelle de l'apprentissage selon laquelle les procédures apprises sont, dans un premier temps, gérées attentionnellement avant d'être progressivement automatisées par la répétition de leur utilisation. Ainsi, la mémoire de travail de l'expert se trouve libérée de toute charge attentionnelle qui concernerait les processus de plus bas niveau. Cette conception uni-

dimensionnelle est maintenant remise en cause par les recherches sur l'apprentissage implicite.

En effet, il semble bien que l'apprentissage de l'écrit s'opère conjointement sur plusieurs dimensions. À côté de l'installation, par l'enseignement, de connaissances contrôlées, s'opèrent des apprentissages implicites, s'effectuant sur base fréquentielle. Ces apprentissages implicites sont à l'origine de l'évolution, sous l'effet de la répétition des manipulations d'écrits, de la part des automatismes dans les traitements. L'attention s'en trouve libérée d'autant, et disponible pour les traitements de haut niveau requérant un pilotage attentionnel. Cette occurrence des apprentissages implicites est envisagée dans le chapitre de Nadège Doignon et Daniel Zagar, dans la modélisation des traitements syllabiques. Elle est également au premier plan dans l'étude de Daniel Daigle et Elisabeth Demont sur l'effet de la légalité morphologique et visuo-orthographique sur la lecture.

Cette distinction entre apprentissage explicite et implicite est également sous-jacente aux trois chapitres concernant les troubles du langage. En effet, en traitant du déficit du traitement phonologique en mémoire à court terme, chez les enfants dyslexiques et dysphasiques, Christelle Nithart *et al.* se situent clairement sur l'étude du versant attentionnel des traitements. En revanche, Marion Janiot et Séverine Casalis traitent de l'effet du voisinage orthographique chez des dyslexiques comparés à des normolecteurs, ici c'est de la dimension implicite de l'apprentissage dont il s'agit. Ce double éclairage est utilement complété par la revue de question qu'Aurélië Simoës-Perlant et Pierre Largy consacrent à l'efficacité de l'apprentissage implicite chez le dyslexique.

Un groupe de jeunes chercheuses, toutes membres du Centre de recherches en psychologie, cognition et communication (CRPCC – EA 1285) à l'université Rennes 2, est à l'origine du colloque qui a donné naissance à cet ouvrage dont elles ont ensuite piloté la réalisation. Nathalie Marec-Breton, Anne-Sophie Besse, Fanny De La Haye, Nathalie Bonneton-Botte et Emmanuelle Bonjour font partie d'une nouvelle génération qui, après le défrichage opéré par leurs aînés, précise nos connaissances sur l'apprentissage de l'écrit, notamment grâce aux comparaisons interlangues et en prenant en compte des dimensions linguistiques jusqu'alors négligées.

Le présent ouvrage rend compte de ces nouvelles directions de recherche. Il constitue une étape dans un progrès continu de la connaissance qui fait fi de l'approche idéologique qui, de nouveau, domine les discours officiels sur l'enseignement.