



HAL
open science

Changement de contexte de l'école et évolution des rapports entre les acquisitions et les apprentissages graphiques : des modifications technologiques qui transforment le travail de l'élève

Marceline Laparra

► To cite this version:

Marceline Laparra. Changement de contexte de l'école et évolution des rapports entre les acquisitions et les apprentissages graphiques : des modifications technologiques qui transforment le travail de l'élève. Conférence de l'Association Francophone d'Education Comparée, 2006, Lille, France. pp.85-88. hal-00526988

HAL Id: hal-00526988

<https://hal.science/hal-00526988>

Submitted on 17 Oct 2010

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Laparra, M. (2006). *Changement de contexte de l'école et évolution des rapports entre les acquisitions et les apprentissages graphiques : des modifications technologiques qui transforment le travail de l'élève*. Paper presented at the Colloque international de l'AFEC, L'école, lieu de tensions et de médiations : Quels effets sur les pratiques scolaires ?, Lille.

Changement de contexte de l'école et évolution des rapports entre les acquisitions et les apprentissages graphiques : des modifications technologiques qui transforment le travail de l'élève

Laparra Marceline, Maître de Conférences, Sciences du Langage, CELTED, Université de Metz

Les relations entre l'apprentissage de la lecture (pris au sens étroit du mot) et celui du graphisme (souvent appelé « écriture ») ne sont pas constantes au cours du temps : ils ont pu être simultanés ou décalés l'un par rapport à l'autre et dans ce second cas, ce n'est pas toujours l'apprentissage de la lecture qui était second. L'école française s'était habituée depuis plus d'un siècle à ce qu'ils soient effectués en parallèle, au point de ne plus concevoir qu'il pût en aller autrement, ce qui a correspondu effectivement à la réalité jusqu'aux années 80.

Les savoir-faire manuels concernant le graphisme se construisaient au rythme des savoir-faire concernant la maîtrise du code alphabétique, les uns étant pensés comme le complément des autres, ce qui expliquait qu'il n'était plus question d'attendre le début de la deuxième année d'études élémentaire pour commencer l'étude du graphisme, comme cela s'était passé antérieurement. De la même manière il n'aurait pu être question d'en commencer l'apprentissage avant l'entrée à l'école élémentaire, pour des raisons tenant essentiellement aux conditions matérielles de l'écriture.

Instruments et supports avant les années 80 et leurs conséquences sur les apprentissages graphiques

Les instruments et les supports utilisés (plumes en acier, crayons à mine fragile, encres à séchage lent, toxiques et qu'on ne pouvait effacer, papiers de qualité médiocre mais de prix élevé, les rendant relativement rares exigeaient des apprentissages graphiques lents, méthodiques et rigoureux au plan de la forme de la lettre et de son engendrement ; ceux-ci ne pouvaient à cause de cela se faire avant un âge minimum. Enfin les modèles graphiques scolaires ne pouvaient pour des raisons d'ergonomie du geste que se différencier très peu des habitudes graphiques de la population adulte.

Ces phénomènes avaient plusieurs conséquences :

- Le rythme nécessairement très lent de ces apprentissages graphiques (eu égard à leur extrême difficulté) agissait sur le rythme des apprentissages en lecture en le modérant et en en régulant les progressions. De tels apprentissages, à dominante manuelle, ne produisaient que peu de ruptures avec l'univers extérieur où était fortement valorisé le geste technique. Tout élève pouvait à peu près les réussir, à condition de faire preuve d'application et de persévérance. On peut affirmer que leur place centrale contribuait à homogénéiser le niveau des élèves d'une même classe.

- L'importance accordée au graphisme et à son ergonomie impliquait que l'ordre du travail sur le code allait de la lettre (et non du graphème) au phonème et non l'inverse (ordre grapho-phonique et non phono-graphique). On « oralisait » des lettres ou des groupements de lettres. Enfin l'insistance mise sur l'ordre d'engendrement de la lettre, nécessitée par les outils et les supports, avait un effet très positif sur la construction de la linéarisation de l'écriture et sur son apprentissage par l'élève .

Modifications des rapports entre graphisme et lecture : les années 80

Dans les années 80, de modifications très importantes se sont produites simultanément et ont changé radicalement les rapports entre graphisme et lecture :

- L'école maternelle a vu progressivement des apprentissages réserver à l'école élémentaire lui incomber.
- Une porosité très grande s'est installée entre certaines pratiques familiales et certaines pratiques scolaires.
- Enfin des transformations de grande ampleur sont intervenues en ce qui concerne les supports et les outils : les papiers sont devenus de très bonne qualité et de prix très modique, ils sont présents à profusion dans la classe, les mines des crayons sont devenues incassables, les plumes ont été remplacées par des stylos et des feutres à roulement à bille, munis d'encre à séchage rapide, facilement effaçable et non toxique. Ces outils ont fait leur apparition aussi bien au sein de la famille qu'à l'école, qui a en outre introduit en maternelle deux modèles d'écriture (écriture scripte et « bâton », cette dernière ayant le « mérite » de pouvoir être produite sans respecter aucune contrainte dans l'ordre d'engendrement des lettres).

Des changements inaperçus dans l'apprentissage de la lecture

Tous ces phénomènes conjugués ont permis que s'opèrent insensiblement de très importants changements dans l'apprentissage de la lecture qui sont passés inaperçus aux yeux de beaucoup d'observateurs de la classe, même parmi les plus avertis d'entre eux .

- L'acquisition non contrôlée du graphisme a accompagné et favorisé un apprentissage de la lecture de plus en plus précoce, et celui-ci, libéré du poids du graphisme, a pu voir ses rythmes s'accélérer, alors même qu'il s'adressait à des élèves de plus en plus jeunes.
- Le travail sur le code a subi une modification bien plus centrale que celle que l'on attribue aux changements de méthode, à la fois chez les parents d'élèves, les enseignants et les chercheurs : on est passé d'un travail qui s'appuyait sur la reconnaissance des lettres pour analyser la chaîne sonore à une analyse de cette chaîne pour établir des correspondances phono-graphiques, alors même qu'il est rigoureusement impossible d'analyser une chaîne sonore sans l'aide d'une écriture. On ne s'est pas rendu compte que si certains enfants donnaient l'impression de pouvoir le faire sans difficulté, c'est qu'ils s'aidaient de savoirs graphiques passés inaperçus, puisque laissés au hasard des acquisitions familiales ou des acquisitions de la moyenne et grande section de maternelle.
- L'abandon très fréquent de toute exigence dans les apprentissages graphiques ne peut qu'avoir des conséquences sur la construction des contraintes de la linéarisation de la chaîne

graphique, avec des effets en cascade sur l'automatisation de certaines procédures cognitives concernant cette même chaîne.

- Enfin, le fait que les élèves deviennent capables, même de manière très laborieuse, de « recopier » très tôt des mots entiers, voire de courtes phrases a favorisé dès la maternelle l'émergence de tâche sur l'écrit très morcelées, sans lien entre elles, qui ont radicalement modifié et le travail sur la langue orale comme écrite (la langue est réduite à un lexique, lui-même appréhendé de manière très décontextualisé et dans une dispersion maximale, nuisible à toute appropriation par l'élève) et la construction des procédures cognitives au cœur de l'activité du lecteur, modifications qui ne peuvent qu'échapper aux regards de ceux des chercheurs cognitivistes qui ne s'intéressent pas à l'aspect scolaire de l'apprentissage de la lecture.

Naturalisation de l'apprentissage de la lecture

Tous ces phénomènes réunis participent d'un processus de « naturalisation » de l'apprentissage de la lecture, masquant l'absence de toute progression organisée et pensée de cet apprentissage et empêchant de voir quelles sont les difficultés réelles des élèves (il n'existe par exemple dans les classes ni dans les instructions officielle aucune programmation de la construction de la compétence de reproduction par copie d'un mot ou d'un énoncé, alors même que l'absence de cette compétence ou sa maîtrise imparfaite s'avère être un handicap presque insurmontable pour les élèves, pesant d'un poids beaucoup plus lourd qu'une supposée difficulté à discriminer un phonème d'un autre.) Se mettent alors en place des processus très profondément différenciateurs, certains élèves n'étant pratiquement jamais en situation d'apprendre quoi que ce soit en effectuant une tâche, mais étant uniquement en situation d'effectuer la tâche pour elle-même.

En signalant cette très profonde mutation survenue en moins d'un quart de siècle dans les apprentissages concernant l'écrit, on ne plaide pas ici pour un retour à des pratiques scolaires disparues (celles-ci étant liées de façon indissociable à des outils et à des supports eux-mêmes disparus), mais pour une indispensable réflexion sur l'articulation entre les acquis inévitablement imparfaits, instables et imprévisibles d'enfants très jeunes sur le fonctionnement de l'écrit (acquis obtenus aussi bien dans la famille qu'à l'école et qui concernant autant le graphisme que la lecture proprement dite) et les apprentissages systématiques de la lecture et de l'écriture, faute de quoi un nombre très important d'élèves continuera à être mis en difficulté lors de ces apprentissages.

Références

CHARTIER Anne-Marie et HEBRARD Jean, 2000, *Discours sur la lecture, 1880-2000*, Paris, Fayard-BPI.

CHERVEL André, 1995, *L'Enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours, présentés par André Chervel*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, Éditions Économica.

LAPARRA Marceline, 2005, "L'écrit en maternelle: bricolage ou opération cognitive", in: Nicole Ramognino & Pierrette Vergès (dir.), *Le Français hier et aujourd'hui*.

Politiques de la langue et apprentissages scolaires. Etudes offertes à V. Isambert-Jamati, Publications de l'Université de Provence.

LAPARRA Marceline, à paraître, "La raison graphique en maternelle", *Pratiques*, 130-131, Metz.

LURÇAT Liliane, 1985, *L'écriture et le langage écrit de l'enfant*, ESF.