



JEAN-YVES ROCHEX, CHRISTOPHE JOIGNEAUX ET JULIEN NETTER (DIR.)

**HISTOIRE, CULTURE, DÉVELOPPEMENT:
QUESTIONS THÉORIQUES,
RECHERCHES EMPIRIQUES**

ACTES DU 6^{ÈME} SÉMINAIRE INTERNATIONAL VYGOTSKI

CLASSE ORDINAIRE OU CLASSE SPÉCIALISÉE VARIATIONS MATÉRIELLES POUR UN MÊME OBJECTIF, FAIRE APPRENDRE À LIRE

CLAIRE TAISSON-PERDICAKIS

GIRAF, HEP Lausanne

157

Notre communication rend compte de deux études qui consistent à explorer les pratiques didactiques lors de séances d'enseignement-apprentissage de la lecture. Dans un double cadre théorique, didactique de la lecture et paradigme Vygotskien, nous proposons ici de mettre en regard deux études de cas fondées sur des données filmées : l'une en classe ordinaire de cycle 2 (GS, CP, CE1)¹; l'autre dans deux classes, l'une ordinaire incluant des élèves sourds, l'autre spécialisée (CLIS 2)². Pour la première étude, première au sens de référence pour la seconde, nous expliquons comment la matérialité³ constitue d'une part une ressource pour l'enseignement-apprentissage de la lecture et, d'autre part, un indice du développement psychologique de l'élève de classe ordinaire de cycle 2. Ce que nous appelons matérialité, c'est premièrement la matérialité objectale qui tient à l'organisation de l'espace, aux objets et à leurs usages, deuxièmement la corporéité/gestualité (Moro & Joannes, à paraître) qui concerne les gestes, les postures, les mimiques, la prosodie⁴, la proxémie⁵. Pour la seconde étude, nous tentons de comprendre comment les élèves sourds construisent leur savoir-lire à l'aide de la méthode *Aloé*⁶, représentation matérielle multimodale de la langue orale et écrite.

¹ Entre 2007 et 2010, années du recueil des données, le cycle 2 était constitué de la Grande Section de maternelle (GS), du Cours Préparatoire (CP) et du Cours Élémentaire 1 (CE1).

² CLIS 2 : Classe pour L'Inclusion Scolaire, destinée aux élèves en situation de handicap auditif avec ou sans troubles associés.

³ Selon le Larousse électronique, la matérialité réfère à ce qui est matériel (donc à ce qui est formé de matière, par opposition à l'esprit), à ce qui est concret *i.e.* directement perceptible par les sens, palpable, tangible. Pour notre étude, la matérialité est à double face, à la fois matérielle et sémiotique (cf. *infra*).

⁴ La prosodie comprend l'intonation, l'accentuation, le rythme, les pauses, la durée des phonèmes, la « mélodie » des mots et / ou des phrases (Delahaie, 2009).

⁵ La proxémie correspond à la distance physique qui s'établit entre deux personnes prises dans une interaction. Elle est issue des travaux de Hall (1971) qui soutient que, à l'instar des animaux, l'homme observe des distances uniformes dans les rapports qu'il entretient avec ses semblables. Hall décrit quatre types de distances grâce à leurs caractéristiques sensorielles. Forest (2006, p. 77) constate la fécondité de la modélisation de Hall et l'adapte à l'étude des interactions didactiques.

⁶ Apprentissage de la Langue Orale et Écrite ; auteures Brigitte Roy orthophoniste et enseignante spécialisée, Marie-Odile Martin enseignante spécialisée et Marie Staebler (Mariamaris) orthophoniste et illustratrice ; éditeur Comédic, Nancy.

RECHERCHE RÉFÉRENTE EN CLASSE ORDINAIRE

Cadre théorique

La lecture est « *un processus complexe qui consiste à mettre en relation des symboles orthographiques avec leur son (phonologie) et leur signification (sémantique)* » (Ziegler, 2008, p. 440). La première partie de cette définition ou mise en relation symbole/son circonscrit l'une des deux grandes dimensions de la lecture, le code ; la seconde circonscrit l'autre, le sens. La compréhension des textes écrits est donc une activité spécifique qui combine le décodage, la compréhension du langage oral et la compréhension des textes écrits (Goigoux, 2008).

158

Les neurosciences, notamment les recherches par imagerie médicale, éclairent le fonctionnement du cerveau qui identifie les mots (décodage). Selon Dehaene (2007), lire implique de développer une connexion efficace entre la vision des lettres et le codage des sons du langage, et d'apprendre les correspondances entre graphèmes et phonèmes. Selon Goigoux (2008), le processus d'identification des mots est le premier à être engagé dans l'activité de compréhension, à laquelle toutefois il ne suffit pas. La compréhension du texte écrit est le résultat de l'exercice des trois activités d'identification, linguistique, mentale, simultanées et en interaction. L'activité linguistique requiert des connaissances lexicales et syntaxiques et consiste à relier les significations pour aller jusqu'à l'idée portée par les groupes de mots. L'activité mentale a pour objet la construction de la représentation mentale de la situation évoquée par le texte qui suppose la capacité du lecteur à faire des inférences. Le lecteur « se fait un film dans sa tête ». Cet exercice s'enseigne de manière explicite, et s'apprend, car il nécessite l'acquisition de compétences stratégiques d'autorégulation comme le contrôle, l'évaluation et la régulation de sa propre activité de lecture.

Nous considérons les deux composantes suivantes du développement : le premier développement défini comme celui advenant sur la scène sociale ou fonction interpsychique ; le deuxième développement défini comme celui advenant sur la scène interne ou fonction intrapsychique. Pour le premier, l'enseignant donne les moyens à l'élève de construire les connaissances relatives à la lecture ; l'acquisition des savoirs en lecture résulte de la co-construction entre l'enseignant et l'élève dans la situation d'enseignement-apprentissage. Le deuxième développement est quant à lui souterrain, individuel, invisible à court terme et imprévisible. Les connaissances nouvelles, antérieurement mises à disposition des élèves par l'enseignant, sont intégrées, internalisées, incorporées par la réorganisation de l'ensemble des connaissances.

À l'école le premier développement se donne dans les situations éducatives. Le développement actuel est déterminé à l'aide de problèmes que l'enfant résout par lui-même (Vygotski, 2012b). Cependant l'enseignant l'appelle à fonctionner dans un certain contexte en rupture avec ce déjà-là. Dans la classe s'instaure donc une dialectique entre

les capacités des élèves, ou développement actuel, et les objectifs des programmes scolaires qui caractérisent leur développement potentiel. Le développement potentiel correspond à la résolution de problèmes réalisée par l'élève sous la direction d'experts. « Le rôle de l'enseignement dans le développement de l'enfant consiste dans le fait que l'apprentissage crée la zone de développement le plus proche » (Vygotski, 2012a, p. 171), laquelle correspond à l'écart entre ce que l'élève sait réaliser seul et ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'un adulte (Vygotski, 2012b).

L'œuvre de Vygotski est dominée par la prééminence du langage pour le développement intellectuel. Or Moro et Rodríguez (2005) élargissent la conception Vygotskienne du développement : le bébé, parce qu'il vit dans un environnement social et culturel, s'approprie les usages canoniques et symboliques des objets. L'objet matériel, dont l'usage est médiatisé par l'adulte, joue un rôle capital dans le développement de l'enfant dès la naissance. Les auteures expliquent que « *les conduites humaines sont fondamentalement fruit de la culture, et en ce sens résultent de significations publiques et ce, dès leurs prémices, c'est-à-dire avant l'avènement du langage* » (Moro & Rodríguez, 2005, p. 415). Au sein de la triade adulte-bébé-objet, l'usage de l'objet matériel est signifié par l'adulte au moyen de systèmes sémiotiques corporels/gestuels (et langagiers). L'objet ainsi investi de sens par l'adulte, est peu à peu utilisé par l'enfant dans sa fonction sociale attendue (par exemple l'enfant ne jette pas le téléphone-jouet mais il le porte à son oreille). Simultanément, l'enfant internalise les systèmes sémiotiques, tels les pointages, qui lui ont permis de comprendre comment il convient de se servir de l'objet : « *l'enfant accède aux significations sociales des objets, liées à leurs usages canoniques, il devient chaque fois plus apte à différencier les signes (et leurs fonctions) utilisés par l'adulte pour transmettre les usages, et à constituer un répertoire d'outils sémiotiques prélangagiers propre. À terme, les réseaux d'inférences constitués par l'enfant devraient être globalement de deux ordres : le premier, relatif à la connaissance sémantique concernant le monde, en l'occurrence des objets dans leurs usages ; le second, relatif aux outils sémiotiques, vecteurs initiaux de la construction du premier réseau d'inférences* » (p. 147). Moro et Rodríguez ont donc mis au jour un développement sémiotique dès la période préverbale. Elles ont redéfini le développement comme l'entrée dans les systèmes sémiotiques de la culture. Nous reconsidérons alors la lecture à l'aune de cette définition pour laquelle la matérialité, envisagée comme les objets matériels et les systèmes sémiotiques associés, joue un rôle capital dans le développement de l'enfant.

Dans l'enseignement-apprentissage de la lecture, nous distinguons deux matérialités distinctes. Premièrement la **matérialité extrinsèque** ou matérialité au sens de Moro et Joannes (cf. *supra*) : ce sont les outils intermédiaires auxiliaires dont se sert l'enseignant pour faire apprendre à lire, tels les objets et la corporéité/gestualité. Deuxièmement, la **matérialité intrinsèque** définie comme l'ensemble des signes

graphiques constitutifs du français écrit. Une part de ces signes graphiques est constituée du code alphabétique : les phonogrammes (plus de 80 % de l'écrit), les morphogrammes (grammaticaux et lexicaux), les logogrammes (Catach, 2003). L'autre part est faite de codes extra-alphabétiques (Chauveau, 1998) : le code typographique, le code des supports et le code textuel. L'ensemble des six codes peut être désigné comme la matérialité intrinsèque de l'écrit.

Problématique

Nous avons rappelé la définition du développement selon Vygotski : un temps d'apprentissage avec l'adulte de savoirs dépassant l'élève, en rupture avec son expérience concrète quotidienne ; un temps solitaire de réorganisation intégrale interne de l'ensemble des connaissances. Vygotski, influencé à l'époque par les testologues, a beaucoup insisté sur le concept de rupture, donc sur le premier développement ou temps ponctuel au contact de l'expert. Cette rupture s'incarne dans les objets éloignés de la pensée quotidienne (Vygotski, 1997), proposés à l'apprentissage et contenus dans les programmes scolaires. L'écrit n'est pas un objet nouveau pour l'enfant d'âge scolaire ; en revanche, l'enseignant doit faire porter un regard nouveau sur cet objet partiellement connu jusqu'alors, pour initier le cheminement vers une connaissance scientifique. Au commencement de l'enseignement-apprentissage systématique de la lecture, l'élève n'a pas la connaissance consciente des constituants de l'écrit ; c'est là que se situe la rupture. La rupture ouvre donc un espace à franchir par l'élève. Elle délimite la zone proximale de développement. Il y a tension entre développement actuel et objectifs à atteindre, en l'occurrence le savoir-lire. Comment l'enseignant par ses médiations peut-il faire naviguer les élèves à l'intérieur de la zone proximale de développement pour qu'ils franchissent l'espace induit par la rupture ?

Faire parcourir à l'élève l'espace de la zone proximale de développement nécessite les médiations enseignantes qui servent à éclairer l'écrit présent en classe sous une lumière nouvelle. Pour ce faire l'enseignant ne fait pas que discourir mais puise dans les systèmes de signes préalablement acquis, à disposition de l'élève, qu'il utilise comme ressource pour l'enseignement-apprentissage de la lecture. Les systèmes sémiotiques antérieurement élaborés vont servir d'échafaudages par rapport aux nouveaux qui sont à construire. Les systèmes sémiotiques ressources constituent une partie de la matérialité que nous définissons comme extrinsèque par rapport à la matérialité intrinsèque de l'écrit à construire. Ils sont à disposition pour franchir l'espace de la zone proximale de développement. En ce sens, il y a une continuité de fond, un tissage subtil de l'ancien avec le nouveau. L'accès à la nouveauté n'advient que par le recours à des ressources existantes chez l'élève. L'une de ces ressources est constituée des systèmes sémiotiques internalisés depuis l'âge préverbal. L'objectif est alors de capter la continuité pour percevoir le deuxième développement par définition insaisissable puisqu'interne. Observer l'usage plus ou moins important de la matérialité, les variations de cet usage, les chan-

gements d'acteurs de la matérialité, doit permettre d'être témoin du deuxième développement. La matérialité serait alors érigée en indice du double développement, en « symptôme » du développement psychologique au sens Vygotskien.

Le deuxième développement est empiriquement difficile à saisir. Il requiert un appareil méthodologique longitudinal permettant de croiser la situation sociale ponctuelle avec une vue d'ensemble sur le cycle complet. Nous focalisons microgénétiqnement les matérialités qui jouent dans les situations observées (temps interpsychique). Ces observations successives aboutissent à faire percevoir l'internalisation (Arievitch & van der Veer, 1995) de la lecture (temps intrapsychique), sur le long terme, de manière macrogénétiqne. Une cohorte d'élèves est donc suivie durant les trois années du cycle 2 de 2007 à 2010 ; les observations ont lieu dans une classe-cycle GS-CP-CE1, au long des trois années, selon un rythme régulier de quatre fois par année scolaire. Ces douze observations de situations ordinaires de classe sont réalisées au moyen de prises filmées des séances entières de lecture. Les données filmées sont réduites sous la forme de synopsis d'où sont extraits des épisodes significatifs composés eux-mêmes d'événements remarquables définis en fonction de leur teneur en éléments de matérialité extrinsèque. La méthodologie à caractère ethnographique associe deux entretiens semi-directifs et un entretien d'autoconfrontation permettant d'éclairer l'interprétation des données filmées. Deux outils sont conçus pour analyser la matérialité au sein des événements remarquables : les tableaux des matérialités inventorient tous les éléments matériels, de nature intrinsèque ou extrinsèque ; chaque photogramme associé à un événement remarquable raconte fidèlement la dynamique de l'action englobant captures d'images, discours, matérialité extrinsèque et fonction des gestes.

Résultats

La matérialité extrinsèque est polymorphe, associant des objets pour la plupart traditionnels dans une classe, et des agents corporels composites, incluant aussi d'autres paramètres matériels tels la proxémie et l'agencement spatial. L'enfant apprend pas à pas en s'appuyant sur des médiateurs et du matériel à manipuler (Bodrova et Leong, 2011). La matérialité extrinsèque constitue un médiateur puissant.

La matérialité objectale comprend l'organisation de l'espace et le type de groupement ou forme sociale de travail, lesquels déterminent la proxémie facilitant plus ou moins les interactions et la prise d'autonomie. Nous listons ensuite : tableau noir, Tableau Blanc Interactif, cahiers, fiches, ardoises, outils de la trousse, supports de lecture initiaux⁷, supports dérivés⁸ de ces objets initiaux, outils didactiques divers sans lien

⁷ Objets qui n'ont pas subi de transformation, par exemple le manuel de lecture, un album, une affiche ou encore un documentaire pris sur internet.

⁸ Par exemple l'agrandissement d'une page de livre ou encore un jeu d'étiquettes fabriqué à partir de l'histoire d'un album.

direct avec un support de lecture initial⁹, la marionnette Mika et la baguette¹⁰, les tracés, préparés ou réalisés dans l'action.

Certains observables proviennent de la corporéité/gestualité mise en lumière dans l'étude de Moro et Rodríguez (2005)¹¹. En ce sens la corporéité/gestualité constitue une ressource pour l'enseignement-apprentissage de la lecture. Nous listons à nouveau : posture contributive du maintien de l'attention ou de l'autonomie, absence de gestes, geste iconique donnant une image visuelle de l'objet, geste d'animation et ostension immédiate (toucher de l'élève) pour le maintien de l'attention, pointages de natures et de fonctions diverses dirigés sur un objet avec la main ou un outil d'écriture (crayon, feutre...) ou la baguette comme prolongements de la main, démonstrations immédiate¹² ou distante¹³, amplification prosodique¹⁴, gestes de sens¹⁵.

Des systèmes sémiotiques variés articulés aux objets sont à l'œuvre pour amener l'élève à l'appropriation de la lecture. Ils sont spécialisés à un savoir, i.e. aux dimensions de la lecture. Ainsi, les gestes et la prosodie médiatisent l'exercice de la phonologie. Les pointages divers et les tracés médiatisent l'apprentissage des codes. La mimogestualité médiatise l'élucidation du sens.

L'enseignante recourt ou ne recourt pas à la matérialité extrinsèque. Tout dépend de l'expertise de l'élève par rapport à l'objet étudié. Plus il est habile à discriminer les sonorités de la langue, moins elle prosodie ; plus il est adroit dans la maîtrise des codes, moins elle effectue de pointages ; plus la lecture devient courante, moins elle matérialise ; plus il comprend, moins elle mime. Ainsi, nous avançons que chaque matérialité extrinsèque spécialisée décroît en fonction de l'expertise de l'élève dans le domaine concerné : il y a détachement de la matérialité relative à l'enseignement-apprentissage d'un savoir. Donc, la matérialité extrinsèque, spécialisée à une dimension de la lecture, finit par décroître aux mains de l'enseignante jusqu'à extinction lorsque les élèves ont assimilé le savoir en rapport avec cette dimension. Voici un exemple : le détachement de la matérialité spécialisée à la phonologie en Grande Section. L'enseignante a pour objectif de faire prendre conscience de l'unité sonore syllabe du début d'un mot bisyllabique. L'exercice est d'abord réalisé au moyen d'une « hyper-matérialisation ». Le son, presque immatériel parce qu'invisible, intouchable et fugace, est matérialisé par l'objet

⁹ Par exemple le matériel didactique pour l'entraînement de la conscience phonologique des éditions *La Cigale*.

¹⁰ La marionnette, présente physiquement, est convoquée pour incarner les actions qu'elle réalise dans les épisodes lus ; la baguette peut avoir la même fonction.

¹¹ Exemples : les pointages immédiats touchants semi-ostensifs attirent l'attention de l'élève sur l'écrit ; les démonstrations distantes fournissent à l'élève un modèle d'action.

¹² Saisir la main de l'élève pour lui faire réaliser une action sur l'objet.

¹³ Réaliser l'action entièrement sans intervention de l'élève.

¹⁴ Articuler clairement et/ou forcer l'intensité de sa voix pour faire percevoir à l'oreille un constituant de la langue orale.

¹⁵ Gestes coverbaux (Colletta, 2004b) détournés sur l'objet de savoir : par exemple mimes pour faire comprendre le sens d'un mot nouveau.

main qui se pose sur la table et par la prosodie. Puis l'enseignante ne matérialise plus les syllabes du tout pour les élèves devenus experts ; pour les autres elle maintient le dispositif corporel.

Au long des trois années, nous sommes témoin de la prise en main de situations d'enseignement-apprentissage de la lecture par les élèves eux-mêmes. Ils recourent aux systèmes sémiotiques que l'enseignante a l'habitude d'utiliser. Pour exemple : le déchiffrage en début, puis en fin de CP. En début d'année il est question de la lecture d'un épisode de l'album¹⁶ *Peur du loup*. Un élève éprouve des difficultés à déchiffrer dans un texte le mot « complètement ». L'enseignante matérialise la segmentation du mot en syllabes puis sa refondation au moyen de gestes : des « vagues » sous chaque syllabe et une enveloppe gestuelle finale. Plus tard dans l'année, sans la présence de l'enseignante qui s'est éloignée (proxémie), un élève hésite sur le mot « fini » dans une phrase à lire. Une camarade experte, qui a assimilé le savoir et les moyens sémiotiques d'enseigner ce savoir, lui vient en aide : elle laisse le temps de chercher et de trouver sans donner directement la réponse ; elle matérialise le déchiffrage pour l'élève en difficulté en gesticulant pour corriger la segmentation erronée fin/i en segmentation correcte fi/ni.

L'élève non-lecteur n'accède pas directement au code écrit ni au sens de ce qu'il lit. Les pointages, soulignements et toutes ressources matérielles produisent des représentations intermédiaires des significations insaisissables telles quelles. La matérialité constitue un médiateur entre le déjà-là des élèves et le savoir en rupture avec leur développement actuel, entre ce qui est maîtrisé et ce qui ne l'est pas encore. Nous nous appuyons grandement sur l'assertion Vygotskienne (2012b) selon laquelle ce que l'élève sait faire seul caractérise les gains du développement, le résultat du développement d'hier, tandis que ce que l'élève fait avec l'adulte caractérise le développement de demain. À la croisée des axes microgénétique et macrogénétique, les analyses permettent de saisir comment l'élève s'approprie les savoirs de la lecture et les systèmes sémiotiques qui ont permis cette appropriation. Nous disons que, si l'élève utilise ces connaissances, cela signifie qu'il les a internalisées et qu'il peut désormais les mettre au service de ses pairs ou bien d'un nouveau savoir à apprendre. Les fonctions psychologiques qui sont en lien avec ce que l'élève laisse voir de ce qu'il sait faire, sont parvenues à maturité (Vygotski, 2012b) ; c'est à ce moment précis que le deuxième développement est observable. Le détachement progressif de la matérialité propre à l'enseignement d'un savoir, et l'exercice de la matérialité par l'élève, font de la matérialité un indice du développement psychologique.

RECHERCHE EN CLASSES ACCUEILLANT DES ÉLÈVES SOURDS

Nous avons effectué des prises de données filmées en Grande Section de maternelle dans des ateliers organisés pour élèves ordinaires et sourds mélangés, et en CLIS 2

¹⁶ Album de la méthode de lecture *Mika*, méthode interactive d'apprentissage de la lecture élaborée sous la direction de Chauveau (1997) chez Retz.

accueillant des élèves déficients auditifs. Nous entrons sur ces terrains avec le filtre de la matérialité. La visée de cette étude est de comprendre comment ces élèves particuliers, déficients, accèdent à la maîtrise de la lecture.

Cadre théorique

La didactique de la lecture et la perspective socio-culturelle Vygotskienne exposées ci-dessus restent des repères théoriques pertinents pour le cas étudié. Cependant des précisions s'imposent.

164

Des méthodes de lecture¹⁷ exploitent les objets et les gestes de manière conventionnelle pour faciliter l'acquisition de la lecture. Dans la méthode gestuelle Borel-Maisonny (1966), des configurations manuelles symbolisent des phonèmes ou des lettres. Dans l'approche Gattegno de l'apprentissage de la lecture, les phonèmes sont symbolisés visuellement par des rectangles de couleur et identifiés gestuellement grâce au pointage. Dans la grammaire en couleurs, les mots de la langue parlée sont symbolisés par des cadres visuels et identifiés par pointage (Colletta, 2004a). Dans cette veine, la méthode *Aloé* est une méthode de lecture multimodale qui recourt aux gestes (évoquant simultanément du geste articulatoire et graphique), cartes (recto : sonorisation et image labiale ; verso : graphies correspondantes), schémas (morphosyntaxe) et images (lexique et accès à la compréhension). L'auteure, orthophoniste, pour faire face à des pathologies sévères (surdités, dys... , développements déficitaires du langage...) a développé une méthode de rééducation orthophonique originale, « la méthode distinctive ». Dans un souci de cohérence, la méthode distinctive a été adaptée à l'environnement scolaire sous le nom *Aloé* de manière à ce que les enfants disposent de référentiels communs pour représenter la langue française, à la fois en rééducation et à l'école où ils sont en inclusion. Cette méthode fonde son objectif d'efficacité sur l'usage de la matérialité extrinsèque à la fois corporelle/gestuelle et objectale.

Rappelons que la lecture est la combinaison du décodage, de la compréhension orale et de la compréhension écrite (cf. *supra*). *Aloé* constitue un outil centré essentiellement sur l'enseignement-apprentissage du code alphabétique (phonographique, morphographique et logographique) se rapportant au premier terme de cette équation. Elle rend la langue, orale et écrite, transparente. La matérialité intrinsèque de la langue est rendue visible et intelligible par un arsenal matériel extrinsèque exploitant la multimodalité compensatrice de la déficience auditive. L'apprentissage s'appuie sur l'association des modalités auditive¹⁸, visuelle, kinesthésique (système phonético-visuo-moteur) : perceptions

¹⁷ Ensemble constitué par les principes théoriques qui guident la planification et la réalisation de l'enseignement et par les objets matériels qui facilitent sa mise en œuvre (exercices, textes supports, affichages, etc.) (Goigoux, 2003).

¹⁸ Tous les enfants sourds observés sont équipés de prothèse par laquelle est aiguisé le reste auditif.

auditives lacunaires, lecture labiale, LPC¹⁹, couleurs, formes, signes. Par exemple les oppositions phonétiques sont développées au moyen d'oppositions visuelles. L'objectif est d'engager les élèves, dès les premiers contacts avec l'écrit, dans une transcription consciente qui prend en compte le traitement phonologique (syllabes, phonèmes), alphabétique (lettres, phonogrammes, morphogrammes), sémiologique (marques extra-alphabétiques) et pragmatique (thèmes, conversations soutenues par des illustrations)²⁰.



Figure 1 : Multimodalité de la méthode Aloé (Roy, 2012) : matérialités objectale et gestuelle

Vygotski aborde la question de la surdité qui crée « l'une des plus graves complications de tout le développement culturel » (Vygotski, 2014, p. 134) : « La spécificité du développement du langage chez les sourds-muets est jusqu'à maintenant sous-estimée, et l'erreur funeste commise dans tout leur apprentissage du langage est probablement qu'on leur enseigne d'abord le langage oral et ensuite le langage écrit, alors qu'il faudrait faire l'inverse. Pour le sourd-muet, le langage écrit doit être la forme fondamentale du langage, le symbolisme de premier degré. Il doit apprendre à lire et à

¹⁹ Langage Parlé Complété : technique qui, associée à l'expression orale, permet de compléter la lecture labiale afin de la rendre intelligible pour la personne sourde. L'enfant sourd est mis dans une situation d'apprentissage du langage dans des conditions similaires à celles que vit l'enfant entendant. Chaque syllabe prononcée peut être perçue. Ce qu'il « entend » du français avec les yeux correspond à l'audition de l'enfant entendant (site : alpc.ch).

²⁰ Nous avons l'expérience d'autres manières d'envisager l'enseignement-apprentissage de la lecture aux élèves sourds : enseignement exclusif en LSF (Langue des Signes Française) associé à la méthode globale de lecture excluant l'analyse des constituants de la langue. Dans le cas des classes observées il n'en est rien : les productions écrites sous dictée (avec lecture labiale et gestes) ou spontanées, exploitent un lexique orthographique d'usage et déjà une orthographe grammaticale qui témoignent d'une véritable entrée dans la langue écrite.

écrire comme notre enfant apprend à parler, et le langage oral doit s'élaborer chez lui en tant que lecture de l'écrit. Le langage écrit devient alors le mode fondamental du développement verbal chez l'enfant sourd-muet. Si on lui apprend non pas la simple calligraphie mais le langage écrit, on peut le conduire aux stades supérieurs du développement, auxquels il n'atteindra jamais par la communication avec les autres, il ne peut y arriver qu'en lisant les livres » (Ibid., p. 360). Les auteures de la méthode Aloé sont en accord avec cette approche vygotkienne, défendant l'idée que l'écrit sert de tremplin pour l'oral et qu'il doit être proposé très tôt à l'enfant sourd. Elles insistent sur l'intérêt d'instruire le potentiel neuronal psycho-linguistique dont dispose le bébé sourd en naissant, en aiguisant au mieux ses restes auditifs (gain prothétique) et en développant les canaux complémentaires (visuel et kinesthésique) par l'exposition précoce à la langue française. « *Le développement culturel du comportement n'est pas forcément lié à telle ou telle fonction organique* » (Ibid., p. 501).

Concernant les moyens d'accès à la langue orale, Vygotski évoque en son temps « *la dactylogogie²¹, ou alphabet digital, [permettant] de remplacer les sons de notre langage par des signes optiques* », et la lecture labiale « *remplaçant les sons du langage par des images visuelles, des mouvements de la bouche et des lèvres. [...] Le sourd-muet apprend à parler en utilisant le toucher, le signe visuel ou la sensation kinesthésique* » (Ibid., p. 501). Les principes de la méthode Aloé correspondent à ces affirmations. Remarquons pour terminer que les élèves sourds qui apprennent à lire avec Aloé peuvent parvenir à l'oralisation ou bien garder la LSF comme langue privilégiée.

Méthodologie

Les classes où nous réalisons la prise des données filmées accueillent des élèves sourds (sévère et profond) appareillés ou implantés, confiés à deux enseignantes entendantes spécialisées pour les prendre en charge. Il n'est pas question ici de recueil longitudinal. Mais les enseignantes donnent à voir des enseignements à des élèves aux niveaux différents de maîtrise de la lecture, ce qui amène à entrevoir la progression et des étapes de développement. Un entretien avec Mme Roy et les deux enseignantes spécialisées complète la prise filmée.

Problématique

Après avoir mis en évidence le jeu des matérialités dans l'enseignement-apprentissage de la lecture en classe ordinaire, nous focalisons les voies de détour empruntées par les élèves déficients auditifs. Le procédé « *pour éduquer l'enfant anormal [...] c'est la création de voies de détour du développement là où il s'avère impossible par les voies directes* » (Vygotski, 2014, p. 502). Quelles sont les voies de détour dans les classes

²¹ LPC actuel

observées ? Quelles dimensions de la lecture sont concernées ? Quelles variations par rapport à l'étude référente ?

Résultats : mise en regard des deux études

Analyse des extraits de film élèves ordinaires GS/sourds CLIS.

Pour les élèves ordinaires, la découverte de la segmentation du flux oral en mots écrits ne va pas de soi parce qu'ils travaillent dans un mouvement de l'oral vers l'écrit. La segmentation en mots n'existe pas à l'oral parce qu'il est un flux continu, d'où la difficulté de la transférer à l'écrit. Pour l'élève déficient, l'apprentissage des espaces entre les mots s'opère directement par l'entrée dans la langue écrite, au moyen des cartes symbolisant les constituants des mots et par des manipulations aboutissant à des dispositions conformes aux exigences de l'écrit.

Analyse des extraits de film élèves ordinaires GS/sourds GS.

La conscience phonologique est la « *capacité d'identifier les composantes phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon opérationnelle* » (Gombert, 1992, cité par Giasson, 2007, p. 152). L'éveil de la conscience phonologique est une des clés de la réussite en lecture (Giasson, 2007). Vygotski (1997, p. 376) en ce sens écrit : « *Bien que l'enfant utilise sans faute l'aspect phonétique de sa langue maternelle, il ne se rend pas compte des sons qu'il prononce. C'est pourquoi il a une grande peine, lorsqu'il écrit, à épeler le mot, à le décomposer en sons distincts* ». Pour faire travailler la conscience phonologique en classe ordinaire est utilisé un outil des éditions La Cigale. Il s'agit de l'exploration de la langue orale : les rimes, les sons identiques finaux et initiaux, la segmentation orale des mots en syllabes²² puis des syllabes en phonèmes, la fusion syllabique²³, etc. Si nous prenons l'exemple de la fusion syllabique, une carte comportant trois cases et des jetons sont proposés aux élèves de Grande Section : un jeton par phonème, un don de jeton par phonème prononcé (par l'enseignante), une case par phonème, une pose de jeton par phonème prononcé (par l'élève). Cela constitue quatre représentations iconiques qui donnent une quadruple sémiotisation de l'indivisibilité du phonème. La chronologie renforce l'idée de l'unité isolable du phonème d'une part et, d'autre part, signifie que les phonèmes sont ordonnés dans la syllabe à former. Le deuxième jeton est préparé dans la main qui s'avance : le geste continu rappelle la fusion à venir, l'immédiateté nécessaire de la fusion. Enfin, le geste pour poser les jetons permet l'élaboration d'une image kinesthésique du phonème. De même le geste dynamique circulaire final effectué par l'élève en prononçant la syllabe est

²² Unité phonétique fondamentale, groupe de consonnes et de voyelles qui se prononcent d'une seule émission de voix.

²³ La fusion syllabique consiste à unir les sons représentés par deux graphèmes (ou plus) pour former une syllabe (Giasson, 2007, p. 182). Ici il est question de fusion syllabique orale (phonèmes) qui permettra ultérieurement de réaliser la fusion syllabique écrite (graphèmes).

une image kinesthésique de la fusion syllabique. Ce matériel est inspiré des boîtes d'Elkonin « *conçues pour enseigner aux enfants la notion de phonème* » (Bodrova & Leong, 2011, p. 261). Les enfants utilisent des cartes arborant une image sous laquelle se trouve un ensemble de cases accolées qui représentent les phonèmes. Ils poussent des jetons sur les cases en séparant les phonèmes du mot représenté par l'image et prononcent chaque son séparément. Geste et émission de son créent une image mentale des phonèmes reposant sur des caractéristiques kinesthésiques, auditives et articulatoires associées.

Concernant les élèves sourds, nous proposons une situation en Grande Section. Elle donne à voir les premiers apprentissages des phonèmes à partir des cartes de couleur et du LPC. L'élève oralise de gauche à droite une succession de phonèmes correspondant aux cartes de couleur affichées au tableau ; simultanément il gestualise au moyen du LPC. Il apparaît que les élèves ordinaires procèdent de l'oralisation à la représentation matérielle alors que les élèves sourds procèdent à l'inverse de la représentation matérielle à l'oralisation.

Analyse des extraits de film élèves ordinaires CP/sourds CLIS.

Nous observons comment les élèves ordinaires codent un mot à partir des phonèmes qu'ils entendent parfaitement. Et nous comprenons comment les élèves sourds transcrivent les mots hyper-matérialisés en mots écrits²⁴ : chaque mot est composé de cartes de couleurs et formes correspondant aux voyelles orales, et de cartes-symboles correspondant aux consonnes (et rappelant les gestes phonético-graphiques de la méthode *Aloé*). L'hyper-matérialisation sonorise le mot mal entendu, permettant ainsi le transcript outillé du mot oral naturellement peu ou pas entendu, au mot écrit.

Analyse des extraits de film élèves ordinaires CP/sourds CLIS.

Les élèves réactivent leur connaissance de la règle en profitant du guidage enseignant qui rappelle la métaphore permettant de se souvenir. Les métaphores dans les deux classes sont similaires.

Analyse des extraits de film élèves ordinaires GS/sourds CLIS.

Les enseignantes dans les deux cas utilisent l'image pour expliciter le vocabulaire et aider les élèves à comprendre.

Analyse des extraits de film élèves ordinaires GS/sourds CLIS.

²⁴ Pour le processus inverse, la lecture, l'enseignante recourt à des « béquilles » tant que les élèves ordinaires ne sont pas autonomes : éléments matériels pensés ou non, préparés ou improvisés (vagues sous les syllabes, bulles autour des graphèmes complexes, traits segmentant le mot). Ces éléments ont la même fonction que les éléments matériels visuels d'*Aloé* : lever les ambiguïtés de la langue.

La mimogestualité est travaillée et agie en classe ordinaire par les élèves et par l'enseignante qui l'exprime en entretien. En CLIS, et pour les élèves sourds plus généralement, la mimogestualité est le mode privilégié d'expression, de communication. On trouve ici un point commun. Cependant nous pensons, sans l'avoir éprouvé plus avant, que la LSF et la mimogestualité constituent une ressource plus évidente pour les élèves sourds que pour les élèves ordinaires puisqu'ils développent cette capacité en permanence et depuis leur plus jeune âge.

Analyse des extraits de film élèves ordinaires CP/sourds CLIS.

Des élèves qui se libèrent progressivement de la matérialité pour lire. La compréhension est travaillée par le langage. Pour les élèves ordinaires l'oral associant discours et coverbaux est prépondérant ; pour les élèves sourds c'est la LSF qui prévaut, et l'oral le cas échéant.

CONCLUSION

Les élèves sourds empruntent des « *voies de détour du développement culturel* » (Vygotski, 2014, p. 133). La méthode *Aloé* aux matérialités complémentaires (couleurs, formes, signes, gestes, LPC...) et combinées à la LSF, est une voie de détour pour enseigner et apprendre à lire et transcrire. Le chemin atypique concerne principalement tout ce qui touche à la perception des sons donc des phonèmes de la langue. Les outils d'*Aloé* permettent aux élèves de contourner leur déficience. La perception visuelle et les perceptions auditives lacunaires sont exploitées conjointement pour compenser le défaut organique. « *Chez le [sourd-muet], une infime nuance visuelle est très tôt un indice qui le guide, qui montre la voie à son attention* » (*Ibid.*, p. 407). De cette manière, il y a prise en compte de « *la caractéristique négative de l'enfant, non seulement ses moins et ce qui chez lui fait défaut* » mais aussi « *sa personnalité au positif [...] tableau des complexes voies de détour du développement. [...] Le développement culturel est la principale sphère où il est possible de compenser la déficience* » (*Ibid.*, p. 503-504).

Les moyens déployés pour les sourds sont pensés, inventés, mis à l'épreuve puis standardisés. En classe ordinaire les moyens déployés sont parfois pensés et préparés, parfois viennent dans l'action, sont en majeure partie propres à une classe, et leur usage peut être non conscient. C'est essentiellement l'enseignement-apprentissage de la dimension décodage qui est outillé différemment en classe ordinaire ou spécialisée. Le travail de la dimension compréhension apparaît similaire, privilégiant la mimogestualité et la langue connue des élèves (français oral ou LSF).

L'écart perçu entre les deux études représente « *une sorte d'expérimentation naturelle [...] décrivant [...] avec une force saisissante la nature et la structure véritables du processus en question* » (*Ibid.*, p. 130). La mise en regard de ces deux études

révèle que les moyens matériels auxiliaires constitutifs de la médiation enseignante sont tout autant essentiels pour le développement des élèves ordinaires que pour celui des élèves sourds. Porter le regard sur le terrain de la déficience conforte les résultats de l'étude référente, donnant une clé du développement de cette fonction psychique supérieure qu'est la lecture. Cette clé c'est la matérialité.

BIBLIOGRAPHIE

- Arieviditch I. & Van der Veer R. (1995). « Furthering the Internalization Debate : Gal'perin's Contribution ». In *Human Development*, 38, 113-126.
- Bodrova E. & Leong J. (2011). *Les outils de la pensée*. Québec : PUQ.
- Brossard M. (2011). « Conférence d'ouverture ». 5^{ème} séminaire International "Vygotski", *Vygotski et l'école*. <http://iufm.u-bordeaux4.fr/accueil/recherche/colloque/seminaire+Vygotski/>.
- Catach N. (1978/2003). *L'orthographe*. Paris : PUF Que sais-je ?
- Chauveau G. (1998). *Comment l'enfant devient lecteur*. Paris : Retz.
- Colletta J.-M. (2004a). « Communication non verbale et parole multimodale : quelles implications didactiques ? ». *Le français dans le monde*, 151-153
- Colletta J.-M. (2004b). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans*. Sprimont : Mardaga.
- Dehaene S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris : Odile Jacob.
- Delahaie M. (2009). *L'évolution du langage de l'enfant. De la difficulté au trouble*. Saint-Denis : INPES.
- Forest D. (2006). « Analyse proxémique d'interactions didactiques ». *Carrefours de l'éducation* (21), p. 73-94.
- Giasson J. (2007). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- Goigoux R. (2003). *Réponse de Roland Goigoux à la seconde question de la conférence de consensus*. Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003, Piref.
- Goigoux R. (2008a, mars). Apprendre à lire entre 4 et 8 ans. *Montage vidéo de 5h réalisé par SEM productions à l'issue d'un cycle de conférences pour la direction de l'enseignement public du Canton et de la République de Genève*.
- Goigoux R. & Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris : Retz.
- Hall E. T. (1966/1971). *La dimension cachée*. Paris : Seuil.
- Moro, C. & Joannes E. (à paraître). « Development of Speech through Materiality in French Nursery School. A Case Study at 2nd/3rd & 5th/6th years old during Activities based on the Story of "The Three Little Pigs" ».
- Moro C. & Rodríguez, C. (2005). *L'objet et la construction de son usage chez le bébé. Une approche sémiotique du développement préverbal*. Berne : Peter Lang.
- Roy B., Martin O., & Staebler M. (2012). *Aloé, Apprentissage de la Langue Orale et Écrite*. Nancy : Com-Médic.
- Vygotski L. S. (2014/1928-31). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute.
- Vygotski L. S. (2012a/1933). « Analyse paidologique du processus pédagogique ». In F. Yvon, & Y. Zinchenko, *Vygotski, une théorie du développement et de l'éducation. Recueil*

de textes et commentaires (p. 141-171). Moscou Lomonossov : Faculté de psychologie de l'Université d'État.

- Vygotski L. S. (2012b/1933). « La dynamique du développement intellectuel de l'enfant en lien avec l'enseignement ». In F. Yvon, & Y. Zinchenko, *Vygotski, une théorie du développement et de l'éducation Recueil de textes et commentaires* (p. 172-204). Moscou Lomonossov : Faculté de psychologie de l'Université d'État.
- Vygotski L. S. (1997/1934). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Ziegler J. C. (2008). « Développement de la lecture ». In A. Van Zanten, *Dictionnaire de l'éducation* (p. 440-444). Paris : PUF Quadrige.

