

"POURQUOI AVION TU L'ECRIS PAS TOUJOURS PAREIL ?"

Des idées pour aider les enfants en difficultés à améliorer leur représentation du système alphabétique

Patrice HEEMS
Classe d'adaptation
Ecole P. et M. Curie,
Fresnes-sur-Escaut¹

De l'utilité pour l'enfant d'une représentation correcte du fonctionnement du système alphabétique, ou pourquoi se pose-t-on la question ?

Il y a des moments dans la vie, où l'on a le sentiment de la révélation. Tout à coup, tout ce que l'on sentait confusément, tout ce dont on avait la vague intuition nous apparaît clairement énoncé. On a alors l'impression non pas que l'on a appris quelques chose de nouveau mais plutôt que ce que l'on est en train d'entendre ou de lire c'est justement ce que l'on sait depuis toujours. Le choc de l'évidence. "Bon sang, mais c'est bien sûr" dirait le vieux commissaire.

J'ai ressenti ce sentiment de soudaine clarté lorsque, pour la première fois, j'ai eu connaissance des travaux d'E. Ferreiro². C'était, en quelque sorte, la mise au clair et en ordre des éléments de ma propre réflexion pédagogique, cette réflexion que j'avais empiriquement menée sur le terrain au cours de mes années de pratique. Depuis longtemps je sentais les limites des travaux de J. Foucambert et de ses émules ; il me semblait que l'idée d'étudier le comportement des lecteurs experts pour tirer des conclusions quant à l'apprentissage de la lecture n'était pas forcément la meilleure des solutions. En clair j'avais le sentiment d'un très large fossé séparant les pratiques du lecteur apprenant de celles du lecteur expérimenté. Il me manquait un élément

1. En collaboration avec Pierre MONTGROUX, classe d'adaptation, école H. Carette - Roubaix.

2. Et en particulier FERREIRO E., GOMEZ PALACIO M., (1988), *Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?*, C.R.D.P. Lyon.

pourtant pour comprendre exactement en quoi consiste la différence entre ces deux pratiques. Et cet élément est une évidence : le lecteur débutant est en fait en train d'apprendre un code et il n'en a pas forcément conscience. Or, s'il ne sait pas ce qu'il est en train de faire et d'apprendre, à quoi cela peut-il servir de proposer à un enfant des exercices visant à améliorer ce qui ne sont en somme, que des performances annexes : la perception globale d'un mot, la vitesse de lecture ou l'élargissement de l'empan visuel (voir : "JE DEVIENS UN VRAI LECTEUR" de Remond et Richaudeau, Paris, 1978, Retz, qui est encore aujourd'hui à la pointe de la technique pour tous ceux qui se veulent des pédagogues dans le coup). Toutes ces pratiques ne sont valables que si l'enfant est au clair sur ce qu'il apprend. Or, les enfants dont j'ai la charge en tant qu'instituteur spécialisé, ne sont justement pas au clair. Au contraire, ils nous renvoient en permanence une représentation fautive de ce code qu'ils sont censés apprendre, c'est-à-dire du code alphabétique.

Prenons l'exemple de Mustapha, un petit élève de 6 ans, d'origine turque, avec qui j'ai travaillé, en collaboration avec mon collègue Pierre MONTGROUX, dans le cadre du stage de formation A.I.S. afin d'obtenir le diplôme d'instituteur spécialisé, travail que nous effectuions en nous inspirant des travaux d'E. Ferreiro. Lorsque nous demandions à cet enfant d'écrire un mot, il dessinait l'objet. Pourtant, lorsqu'on lui demandait d'écrire son prénom, il nous proposait quelque chose qui s'apparentait à de l'écriture conventionnelle. Il a fallu beaucoup parler avec lui (beaucoup est un euphémisme) avant de comprendre que pour lui, il y avait une différence entre un objet (qui a une forme, une apparence qui se dessine) et le nom de cet objet (qui s'écrit avec des signes graphiques ressemblant plus ou moins à des lettres, comme s'écrit le nom de Mustapha à côté de son porte-manteau ou sur son cahier). Voici, en gros, le genre de dialogues assez surréalistes que nous avons pu avoir avec Mustapha :

- Adulte : "*Écris Mustapha*".

Mustapha dessine un vague bonhomme.

- Adulte : "*Tu as écrit là ?*".

- Mustapha : "*C'est Mustapha*".

- Adulte : "*Bon, écris machine à laver*".

Mustapha dessine un carré avec un rond dedans (le hublot ?). Ce petit jeu continue avec cinq ou six mots. Mustapha n'en démord pas : il écrit ! en fin de séance nous lui demandons : "*Écris ton nom derrière la feuille*". Mustapha gribouille alors une espèce de "tag" où l'on reconnaît vaguement un "M", un "T" et un "A" mais dont on ne peut nier qu'il s'agit d'écriture. Allons bon ! qu'est-ce qui lui prend tout-à-coup ? Nous montrons à Mustapha le bonhomme de l'autre côté de la feuille :

- Adulte : "*Qu'est-ce que tu as écrit là ?*".

- Mustapha : "*C'est Mustapha*".

- Adulte, montrant le "mot" Mustapha au verso : "*Et là ?*".

- Mustapha : "*C'est mon nom*".

TILT !!!

- Adulte : "*Ça c'est Mustapha et ça c'est ton nom ?*".

- Mustapha : "*Oui*".

- Adulte : *"Bon, écrit son nom à côté de la machine à laver"*.

Mustapha écrit alors une succession de lettres à côté de son dessin.

Parler avec l'enfant et surtout le faire parler à propos de ce qu'il propose comme écrit est, à mon avis, la première et la plus importante des choses à faire. Il faut que cet enfant parle pour que l'on puisse distinguer ce qui, dans sa logique personnelle, n'est pas conforme à la réalité. Car la représentation qu'a l'enfant du système alphabétique est, en général, très logique. Reste, pour le malheureux enseignant, à comprendre cette logique si souvent éloignée de la nôtre. Il faut beaucoup chercher et surtout se tromper très souvent avant que d'y parvenir.

Prenons le cas d'un autre enfant, Aurélien, qui nous proposait systématiquement une forme d'écrit différente à chaque dictée d'un même mot. Son explication était très logique : la maîtresse, dans sa classe, lorsqu'elle écrit un mot sur une affiche, elle l'écrit "en attaché", puis "en détaché", puis "en grandes lettres". Donc un mot a bien plusieurs écritures. Donc lorsqu'on écrit il ne faut surtout jamais utiliser la même écriture deux fois pour un même mot.

Je pense qu'à la lumière de ces deux exemples apparaît clairement la nécessité, pour l'enfant apprenant, d'une vision qui soit au moins proche sinon en concordance totale avec la réalité du système alphabétique et qu'une représentation erronée peut être un obstacle très important à l'apprentissage. Il est clair qu'Aurélien ne sera pas capable d'apprendre à lire tant qu'il sera enfermé dans cette logique qui le pousse à nier le principe de fixité de l'écrit (nous reviendrons plus loin sur ce que nous entendons exactement par ces termes). Dans "l'état" où il se trouve, ce n'est, en tous cas, pas d'exercices de discrimination visuelle dont Aurélien a besoin.

Heureusement, si les enfants ont quelquefois une représentation fautive mais logique du système alphabétique, cette logique peut être mise en défaut. C'est alors qu'il y a possibilité d'apprentissage. C'est là que doit intervenir l'enseignant.

Comment procède-t-on ou plus exactement comment avons-nous procédé ?

Reprenons la démarche dans l'ordre tel que Pierre et moi l'avons accomplie au cours de ce travail. Peut-on d'ailleurs parler réellement d'une démarche ? Il s'est agi pour nous plutôt d'une succession d'essais/erreurs (beaucoup d'essais et beaucoup d'erreurs) qui certes, au regard de ce qui va suivre pourra paraître organisée et prévue mais s'est trouvée être, en fait une perpétuelle remise en question de nos hypothèses au fur et à mesure que nous avançons dans notre découverte des représentations de l'écrit des enfants.

La première des choses que nous ayons eu à faire, c'était une évidence, était de faire le diagnostic de la représentation qu'ont les enfants de l'écrit. Pour cela nous leur avons tout simplement demandé d'écrire : ils l'ont fait volontiers, surtout ceux qui ne "savaient" pas. Seuls refusent d'écrire, en fait, les enfants qui savent qu'ils ne savent pas, autrement dit qui savent qu'ils ne possèdent pas le code. Mais ceux-là sont prêts à l'apprendre. Pour les autres, ceux qui nous préoccupent, nous avons

cherché, en fonction de ce qu'ils produisaient et de ce qu'ils nous disaient à propos de leurs productions, à évaluer leur niveau de compétence et de représentation.

1er cas : le cas de Mustapha.

Mustapha est un petit garçon de six ans, d'origine turque, qui a d'énormes difficultés scolaires. Son rapport à l'écrit était, lorsque nous avons travaillé avec lui la première fois totalement incohérent. Il ne faisait pas la différence entre écrire et dessiner mais ce n'était là, au fond, qu'une difficulté mineure au regard de toutes celles auxquelles il était confronté : mal latéralisé, incapable de comprendre le déroulement d'une histoire simple (après avoir vu le film "Croc-Blanc", Mustapha ne savait pas si Croc-Blanc était le nom du chien ou du petit garçon !), s'exprimant assez mal oralement et surtout ne semblant pas comprendre ce que l'on attendait de lui à l'école, Mustapha est un exemple typique du public des classes spécialisées de centre de métropole où l'on "trouve de tout" et en particulier des enfants bien enfermés dans l'échec.

Au cours de notre première séance de travail avec lui, on demande donc à l'enfant d'écrire "maman" et il dessine un bonhomme, on lui demande d'écrire "machine à laver" et il dessine une machine à laver. Mustapha est le premier élève avec lequel nous avons travaillé. Au souvenir de notre réaction consternée face à ses premières propositions "d'écriture", j'ai envie de dire à tous ceux qui voudront, comme Pierre et moi, se lancer dans la grande aventure pédagogique de l'apprentissage de l'écrit avec des enfants en difficultés, ayez toujours à l'esprit ces trois principes fondamentaux : "premièrement, ne pas se décourager. Deuxièmement, garder le sourire. Troisièmement ne jamais oublier qu'on est tout de même mieux là qu'à l'A.N.P.E.". On respire donc bien à fond et on attaque.

◆ Il faut d'abord vérifier que l'enfant a bien compris ce qu'on lui demande, qu'il sait ce que signifie écrire, lui parler du cahier, de livres.

◆ Ensuite, on peut lui proposer de trier deux types d'étiquettes : les unes où sont inscrits des mots et les autres où sont dessinés des objets (on peut même par la suite rajouter un troisième type d'étiquettes comportant des photos afin d'aider l'enfant à catégoriser trois stades de symbolisation : l'objet lui-même (sa photo), le dessin, le mot.

◆ Ensuite, il est nécessaire de mettre l'enfant en présence d'écrits nombreux et diversifiés : c'est le fameux "bain d'écrit" de l'école maternelle qui ne doit pas simplement se résumer à placer sur la porte une étiquette marquée "porte" mais bien proposer des supports écrits nombreux et variés où l'enfant pourra trouver le type d'écriture qui lui conviendra le mieux (en général, l'observation montre que c'est la capitale d'imprimerie qui est la plus fréquemment utilisée). Mustapha, lorsqu'il a enfin compris ce que nous lui demandions, s'est mis à recopier des lettres qui se trouvaient sur sa trousse.

◆ On propose également à l'enfant de travailler à partir d'écrits connus et bien

"intégrés" : le prénom par exemple (dans le cas de Mustapha, la nature du prénom écrit est bien comprise : c'est un surcodage, une forme de représentation plus complexe et plus abstraite que le dessin). On utilisera également les prénoms des autres enfants de la classe afin de montrer que tous les mots ne sont pas identiques.

◆ Enfin et c'est là, à mon sens, que l'enseignant est le plus efficace, il est nécessaire comme je l'ai déjà dit, de montrer à l'enfant les limites de sa logique et de sa représentation. Demandons-lui d'écrire des mots non-dessinables (chanson) ou des phrases non-dessinables (*viens jouer avec moi !*). Attention cela ne marche par toujours : les enfants ont beaucoup d'imagination (voir annexe 1).

Annexe 1

Leïla



L o l a

Leïla L o l a

- 1 . Leïla
2. maman. Leïla peut "écrire" «maman» mais pas le prénom de maman car elle ne "le connaît pas".
3. chanson. Preuve que les recettes ne fonctionnent pas à tous les coups, et que les enfants sont pleins de ressources !
4. joli. Vraiment pleins de ressources !
5. Myriam. C'est la soeur de Leïla. Je refuse le dessin et demande le prénom.
6. Leïla regarde Myriam : le verbe est absent, c'est très courant.
7. soleil.
8. machine à laver

Je décide de proposer à Leïla un tri d'étiquettes mots/images. Une fois que nous sommes bien d'accord sur ce qui est écrit et sur ce qui est dessiné nous reprenons.

1 0 r. L
1 0 D L 1 0

On peut également tenter de montrer, au cours d'une situation de communication par écrit les problèmes que pose la représentation par le dessin : ainsi le bonhomme que dessine Mustapha et qui pour lui représente le mot "maman" pourra-t-il être interprété par un autre enfant comme étant "bonhomme" ou "papa" ou "Mustapha".

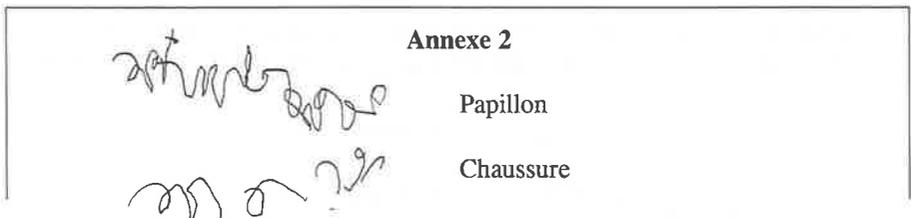
A tout cela s'ajoutent évidemment les nombreuses interactions que favorise l'enseignant entre l'enfant et ses pairs plus avancés que lui dans leur représentation de l'écrit ou entre l'enfant et l'adulte : inutile de préciser qu'il est indispensable d'écrire devant l'enfant et surtout de bien lui dire que l'on est en train d'écrire.

Tout de suite une question se pose : est-ce que "ça marche ?" Pour Mustapha, en tout cas, ça a "marché". Bien sûr, il n'y a pas là de quoi sauter de joie : voilà un enfant qui, au lieu de nous dessiner un vague bonhomme pour le mot maman, nous produit à la place une succession d'infâmes gribouillis que nous associons, dans un débordement d'enthousiasme pédagogique, à un Z, un X et un T (à moins que ça ne soit un I). Bravo, beau progrès. Bien sûr beau progrès. Certes il ne s'agit pas là d'une réussite scolairement conventionnelle. Et j'entends déjà quelques barbous vénérables me dire que ce genre d'apprentissage "n'est pas au programme du C.P.". Certes, mais il est des enfants pour qui un apprentissage, quel qu'il soit, est devenu exceptionnel : des enfants qui sont, comme Mustapha, déjà enfermés dans l'échec. Alors si certains s'étonnent à l'idée que nous jubilions en voyant un enfant gribouiller des mots sans aucun sens, qu'ils n'oublient pas combien il peut être exaltant ce spectacle d'un enfant en train d'apprendre.

Mais l'enseignant est un être pervers et insatisfait de nature. A peine avons-nous constaté un progrès que déjà nous replaçons les enfants en situation-problème vis à vis de leurs productions afin qu'ils progressent encore.

Une brève parenthèse avant de poursuivre. J'appelle ce qui va suivre "deuxième cas". Je pense qu'il est bon de rappeler ici que certains enfants vont passer, au cours de leur apprentissage par toutes les phases que je vais décrire (Mustapha, par exemple, ne nous a pratiquement rien épargné). D'autres en "sauteront" quelques-unes. D'autres enfin, j'en suis persuadé, se feront une joie de nous proposer de nouveaux problèmes que nous n'avons pas encore rencontrés ou auxquels nous n'avons pas encore pensé. Ce qui rend ce métier passionnant au fond, c'est que l'on n'est jamais à l'abri de la surprise.

2ème cas : L'enfant écrit mais il n'utilise pas de signes graphiques conventionnels : on est en présence d'une trace qui s'apparente plus, en général, aux courbes d'un sismographe qu'à des lettres, ou des chiffres ou des signes de ponctuation, bref qu'à quelque chose de connu et d'identifiable par l'adulte (annexe 2).



Trottinette

L'enfant utilise des signes non conventionnels

◆ Le principal problème est que ces tracés sont souvent inexploitable : ainsi si l'enfant désire reproduire deux fois la même trace parce qu'on lui dicte deux fois le même mot (montrant ainsi qu'il a l'intuition de la fixité du code écrit), ses maladresses purement graphiques nous empêchent de le voir. Un petit truc tout simple et qui a bien "fonctionné" dans de nombreux cas : ces traces que l'enfant produit sont souvent pour lui, de l'écriture cursive : nous sommes souvent en train d'écrire devant lui pour prendre des notes en utilisant cette écriture, c'est l'écriture du tableau, c'est l'écriture que l'on demande à l'enfant d'utiliser sur le cahier. Demandons simplement à l'enfant d'utiliser une autre écriture (en bâtons, détachée...) et on obtiendra souvent un résultat sinon plus lisible, du moins plus facilement analysable.

Encore une fois, bien sûr, et nous ne reviendrons plus sur ce point, il est également important de favoriser les interactions entre enfants ou entre enfants et adultes, et d'écrire devant eux. En matière de représentation, on ne dira jamais assez les vertus de la pédagogie de l'exemple (à condition bien sûr, qu'elle ne devienne pas une pédagogie du modèle).

3ème cas : L'enfant n'utilise qu'un nombre très limité de signes (ce sont en général quelques lettres ou morceaux de lettres extraites de son prénom).

◆ Faisons l'hypothèse que ce nombre est limité parce que l'enfant n'éprouve pas ou n'a pas besoin d'en utiliser plus. Il ira sans doute chercher d'autres signes lorsque ce besoin (à nous de le créer s'il le faut), se fera sentir. Il suffit de lui laisser des exemples (des modèles !) "sous la main".

4ème cas : L'enfant n'a pas le principe de variété interne (autrement dit il propose toujours là même écriture quelque soit le mot demandé).

◆ Là encore, la "logique" de l'enfant est facile à prendre en défaut. Il sera vite incapable dans une liste d'une dizaine de productions identiques, de retrouver celle qui représente tel ou tel mot.

◆ On pourra demander à l'élève des activités de mise en correspondance entre ses "mots" (identiques) et des images représentant leur signifié (différent) supposé.

◆ Toute situation de communication s'avèrera évidemment impossible du fait de l'extrême limitation de ce système.

5ème cas : L'enfant n'a pas le principe de fixité (pour un même mot, il propose plusieurs productions différentes) (annexe 3 et 4).

Annexe 3

Christophe

1. Christophe

Maman

2. Maman

Pyjama

3. Pyjama

Maman

4. Maman

Christophe utilise des signes conventionnels mais n'a pas le principe de fixité (n°2 ≠ n° 4)

Annexe 4

Pascaline

1. Pascaline

Maman

2. Maman

Machine à laver

3. Machine à laver

Pyjama

4. Pyjama

Pyjama

5. Pyjama

Machine à laver

6. Machine à laver

Suite annexe 4

RY PAO' AME IA 7. Machine à laver

- à partir du n° 3 je demande à Pascaline d'écrire en détaché
 - pour le n° 6 : je fais observer la similitude du 4 et du 5. Pascaline dit s'être trompée, barre et propose le n° 7 qui est identique au n° 3. Le principe de fixité déjà en place pour les mots dictés à la suite se met en place pour les mots dictés de façon espacée.

◆ On lui demande alors d'écrire plusieurs fois le même mot à la suite soit à différents moments dans une liste, puis de faire un choix entre ses propositions et de le justifier. En clair, on demande à l'enfant d'oraliser sur sa pratique. C'est essentiel. C'est en parlant et en expliquant ce qu'ils font que beaucoup d'enfants parviennent à une prise de conscience des faiblesses dans leur logique de représentation. Il arrive parfois que des enfants n'aient pas le principe de fixité de l'écrit simplement parce qu'ils ne se sont pas posé de question à ce sujet. Cette prise de conscience ne se fait d'ailleurs pas uniquement de façon négative : un enfant qui prend conscience de la validité de certaines de ses représentations a autant progressé qu'un autre qui s'est rendu compte de ses erreurs. Quoi qu'il en soit, le fait d'oraliser, de poser le problème en quelque sorte, peut suffire à une ébauche de prise de conscience qu'il faudra consolider.

◆ On peut également proposer une situation de communication (par exemple le jeu du marchand dont j'expliquerai la règle plus loin) : le but étant de créer une convention d'écriture entre deux ou plusieurs enfants, la convention supposant obligatoirement la fixité.

◆ Si le cas se présente dans la classe, il est intéressant de comparer les prénoms identiques de deux enfants (nous avons eu le cas de deux enfants prénommés Ismaël). L'écriture du prénom n'apparaît plus alors comme une propriété de l'enfant mais bien comme le codage d'une même succession de sons (Ce n'est pas le même enfant mais "on entend pareil" donc "on voit pareil").

◆ Au niveau des interactions adulte/enfant, il est intéressant d'écrire sous la dictée de l'enfant. Pour qu'un mot revienne plusieurs fois dans la dictée, ce qui permettra à l'enfant de découvrir que l'adulte écrit un même mot toujours de la même façon, nous procédions de la manière suivante : on proposait à l'élève un paquet de photos qu'il tirait une à une pour dicter les noms des objets représentés. Inutile de préciser que dans l'organisation de ce paquet le hasard n'avait aucune place et que certaines photos s'y trouvaient plusieurs fois.

◆ Dans la mesure du possible, il est intéressant d'offrir la possibilité à l'enfant

de faire ces dictées à deux ou plusieurs adultes différents : il apparaît alors à l'enfant que non seulement un adulte écrit toujours de la même façon un même mot mais que tous les adultes le font. Signalons à ce propos une erreur à ne pas commettre (et que bien sûr Pierre et moi avons commise !) : il faut évidemment que tous les adultes concernés utilisent le même type d'écriture.

◆ Même les enfants qui n'ont pas le principe de fixité de l'écrit sont très attachés à ce que l'écriture de leur prénom soit respectée et conforme à ce qu'ils en connaissent. Ainsi Mustapha s'est-il montré très véhément lorsque nous avons demandé à un autre enfant (Dominique) d'écrire le mot "*Mustapha*" : "*C'est pas comme ça, c'est pas mon nom, mon nom c'est comme ça !*". Et Mustapha de montrer à Dominique son erreur. C'est bien sûr à ce moment là que nous avons demandé à Mustapha de nous expliquer pourquoi il écrivait "*Mustapha*" toujours de la même façon et "*avion*", par exemple, toujours de façon différente. A compter de ce moment Mustapha s'est toujours efforcé d'observer, au cours d'une même séquence, le principe de fixité. Nous avons pu passer alors à l'étape suivante et tenter de lui faire prendre conscience que le mot "*avion*" devait effectivement toujours s'écrire pareil au cours d'une séance de dictée mais que cela serait bien pratique s'il s'écrivait également de la même façon d'une semaine sur l'autre.

6ème cas : L'enfant n'a pas le principe de la convention.

En clair, il n'a pas conscience de cette nécessité que, pour communiquer, deux personnes doivent utiliser le même code.

◆ Ici, plus question de travailler avec un enfant seul. On aborde cet élément essentiel qu'est la fonction de communication de l'écrit et on ne communique pas tout seul. (Oui, je sais, on peut écrire pour soi ! Mais les enfants qui nous concernent ici sont très loin de ce genre de performance, aussi je prie aimablement le lecteur de cesser de m'importuner avec des remarques qui nous éloignent du sujet !). L'idéal, pour commencer, est de travailler avec deux enfants qui ont à peu près le même niveau de représentation. (Je sais, en classe c'est difficile à gérer. Mais j'ai bien dit "l'idéal"). On dicte aux deux enfants un même mot ou une même phrase et on compare : "*Pourquoi n'avez-vous pas écrit la même chose ?*" On suppose qu'il y aura alors conflit et chacun sait aujourd'hui que c'est du choc des idées que naît la lumière de la connaissance. En réalité, contentons-nous de dire que les enfants sont bien ennuyés pour répondre et qu'ils sont au moins obligés d'admettre qu'il y a un problème.

◆ En fait, aucun des enfants avec lesquels nous avons travaillé n'a pu proposer d'explication valable au fait que sa production pour un mot dicté n'était pas identique à celle de son voisin. Le long silence perplexe qui suivait la question : "*Pourquoi vous n'avez pas écrit la même chose puisque c'est le même mot ?*" était, à ce propos, particulièrement angoissant pour nous. Qu'on nous comprenne bien : notre parti-pris pédagogique était de faire parvenir l'enfant à une représentation de l'écrit correspondant à la réalité, non pas en lui assénant dogmatiquement cette réalité mais au contraire en partant de ce qu'il savait ou de ce qu'il croyait savoir et en l'accompagnant pas à

pas dans ses progrès. Que faire alors si l'enfant semble être arrivé dans une impasse, qu'il ne progresse plus, qu'il ne formule plus d'hypothèse, bref, qu'il est "coincé" ? Heureusement, le pédagogue est un animal à sang froid qui garde son calme en toutes circonstances et qui sait qu'avoir des principes est une chose essentielle à condition de ne pas s'y tenir. Nous avons donc, le plus souvent, abandonné notre parti-pris pour affirmer péremptoirement aux enfants qu'en fait ils auraient dû écrire la même chose. En clair nous avons fourni une réponse au moment où ils n'étaient plus capables de le faire eux-mêmes.

♦ Si les enfants ne sont pas encore capables d'expliquer "comment ça se fait", ils sont en tout cas à même de constater que lorsqu'on leur dicte un mot, deux ou plusieurs adultes écrivent la même chose. Une dimension nouvelle de l'écrit apparaît alors, dont nous comprenons l'importance parce que nous sommes des adultes "experts" mais qui n'est pas évidente pour les enfants : ce que quelqu'un écrit, quelqu'un d'autre peut le lire. Je peux lire ce que Pierre a écrit alors que Mustapha ne peut pas en faire autant avec ce qu'a écrit Dominique. "C'est bête comme chou !" dira mon lecteur bougon. Et je suis parfaitement d'accord avec lui. Mais justement, c'est tout le problème : ce qui est évident pour nous ne l'est pas pour les enfants. Et parce que c'est évident pour nous, nous risquons d'éluder le problème et de ne pas prendre conscience d'un blocage possible.

♦ Puisque nous avons affirmé aux enfants qu'il fallait qu'ils écrivent tous la même chose pour un même mot ; puisque nous leur avons montré que c'est ce que font les adultes et que c'est ce qui leur permet de communiquer, il est temps de favoriser la copie (même si c'est pas beau !) (annexe 5).

annexe 5

g o t m t : x

Téléphone

n o i t m : g x

Vélo

Propositions de Christophe

o i m t n : x

Avion

g o t m t : x
n o i t m : g x
o i m t n : x

Téléphone

Vélo

Rodrigue copie les propositions de Christophe

Avion

Suite annexe 5

8 OT MT : +	Téléphone	Lionel également
A O I T M 8.	Vélo	
O I M T A : +	Avion	

Mise en place du principe de convention

Qui copie sur qui ? Après tout ce n'est pas le problème. L'important est que les enfants se mettent d'accord : "*Avion on va l'écrire comme ça !*". On peut alors s'attaquer à des situations de communication par écrit. C'est ici qu'intervient le jeu du marchand.

◆ Le jeu du marchand :

La consigne est la suivante : un enfant tire une carte représentant un objet dans une collection d'une dizaine de cartes. Il écrit "*le nom*" de cet objet (SH/OYRZ pour avion par exemple !) et va le porter au marchand qui doit retrouver la carte dans la série identique qu'il possède.

Problème : le marchand ne peut évidemment pas deviner que SH/OYRZ cela veut dire avion et ne peut donc pas faire ce qu'on lui demande. Apparaît alors la nécessité d'élaborer un code pour se comprendre. Les enfants vont donc constituer une sorte de dictionnaire référent avec leurs dix propositions de mots. Le jeu peut alors fonctionner mais seulement avec ces deux enfants précis : plus on fera intervenir d'enfants plus le code devra évoluer (annexe 6).

Annexe 6

tngnonæ
 enaelnæ
 lunb

 l'atnoæmæst
 A enielnæ

Exemple de dictionnaire référent élaboré pour le jeu du marchand à partir des propositions de mots des enfants

Le rapport entre oral et écrit, ou quand le problème change de niveau.

Il reste encore un élément essentiel dont l'enfant a à prendre conscience : c'est le rapport qu'il y a entre la chaîne orale et la chaîne écrite. Autrement dit, il lui faut comprendre que l'écriture est un codage de sons (annexe 7).

Annexe 7



②



①



③

Début de la conscience phonique.
Nicolas écrit ce qu'il entend ou ce qu'il sait écrire de (1) tortue, (2) papillon, (3) girafe.

7ème cas : L'enfant ne syllabise pas.

J'ai conscience en écrivant ces lignes du caractère terriblement réducteur qu'offre la présentation de cet article (cette succession de "cas", j'ai déjà évoqué le problème, pourrait faire croire à une "hiérarchie" des difficultés qui n'existe pas dans les faits) et surtout du caractère réducteur du titre que je viens de donner au 7ème cas. En fait, je suis fort ennuyé. Ce problème de conscience qu'une relation entre la chaîne orale et la chaîne écrite, ce problème de ce que l'on pourrait appeler, au risque de jargonner, la conscience phonique peut-il uniquement se réduire à un problème de syllabisation ? Evidemment, il est beaucoup plus vaste et mon titre est mal choisi. Dont acte. Maintenant je me pose une question qui me paraît beaucoup plus essentielle : à savoir est-ce que nous ne sommes pas en train de changer de problématique ? Jusqu'à présent j'ai parlé d'enfants qui avaient des problèmes de représentations quant à la fonction de l'écrit. En fait si l'on tenait à résumer leur problème en une phrase on pourrait dire que ces enfants n'ont pas conscience que l'écrit sert à communiquer. Ici nous changeons de niveau. L'enfant sait à quoi sert l'écrit, mais il ne sait pas "comment ça marche". Je tiens à préciser d'ailleurs que nous n'avons malheureusement pas pu observer d'enfant en train de franchir ce cap qui sépare le "pourquoi" du "comment" de l'écrit. Nous avons, non sans satisfaction, amené Mustapha du stade du dessin jusqu'au jeu du marchand mais jamais (mais peut-être s'agit-il là seulement d'un problème d'expérience arrêtée trop tôt) nous n'avons pu clairement lui faire établir un rapport entre ce qu'il entendait et ce qu'il écrivait. Je demeure persuadé qu'il y a là un cap non pas infranchissable mais difficile à franchir et j'avoue que la seule solution qui me vienne à l'esprit pour aider l'enfant à le franchir soit de lui laisser le

temps de le faire. En gros et pour résumer sommairement je dirais qu'il faut continuer de le solliciter mais avant tout s'armer de patience.

Soyons précis. Quel est notre objectif pour les enfants qui en sont à ce stade pré-syllabique ?

Le premier est de leur faire prendre conscience qu'un mot est composé de morceaux. On travaille alors en cachant certaines parties des productions des enfants afin qu'ils prennent d'abord conscience que la partie visible d'un mot partiellement masqué n'est pas le mot entier : *"Tu me dis que c'est «maman». Si je cache un bout, est-ce que c'est encore «maman» ?"*.

Ce qui montre le mieux, je crois, que l'on a changé de niveau de difficulté en abordant le problème de la correspondance chaîne orale/chaîne écrite, c'est que l'on est vite obligé, si l'on veut progresser, d'abandonner les propositions de mots des enfants pour travailler sur des mots réels. En effet, il est maintenant nécessaire que l'enfant observe la réalité de la valeur sonore conventionnelle de certaines graphies. Cela n'est plus possible à partir de ses propositions d'écrits puisque celles-ci ne sont justement plus conventionnelles.

Heureusement les enfants avec lesquels nous avons travaillé et avec qui on pouvait aborder le problème de la conscience phonique possédaient tous un certain nombre de mots acquis globalement à partir desquels nous pouvions travailler. Ces mots nous leur avons demandé de les casser (en découpant les étiquettes où ils étaient inscrits) puis de les reconstituer. Le mot n'était alors plus une entité intouchable mais quelque chose de "démontable". Restait à le faire "casser" au bon endroit c'est-à-dire entre deux syllabes. Ce découpage en syllabes n'est pas évident, même à l'oral, pour la plupart des enfants.

Oui mais m'objectera-t-on (c'est fou d'ailleurs ce que l'on peut objecter), que faire si l'enfant ne possède pas un minimum de mots acquis globalement ? Et bien, d'abord, je pense que les enfants qui sont parvenus à la prise de conscience de l'écrit en tant que système organisé et qui donc admettent qu'un mot s'écrit toujours de la même façon, sont prêts à apprendre "par coeur" l'écriture d'un petit nombre de mots. S'il ne le sont pas, le problème ne se situe plus au niveau de la représentation mais de la capacité à mémoriser et donc il suppose une approche différente de celle qui nous préoccupe aujourd'hui.

C'est donc sur l'oral que l'effort doit maintenant porter, c'est au cours d'un travail oral que l'on pourra aider l'enfant à prendre conscience que l'oral est lui aussi un système organisé.

Comment faire ? Je le répète, nous n'avons pas rencontré d'enfants qui se trouvaient à ce point où il faut mettre en relation les deux systèmes (oral et écrit), ou plutôt nous n'avons pas pu continuer à travailler avec les enfants qui en étaient arrivés à ce point. Cela ne veut pas dire pour autant que je n'ai aucune idée de ce qu'il faut leur proposer ; je tiens seulement à préciser que ce qui va suivre n'est qu'un ensemble de propositions dont je ne peux affirmer qu'elles sont toutes valables et efficaces. En clair nous quittons le domaine de l'expérience pratique pour celui de l'hypothèse.

Rappelons notre objectif : il s'agit, à ce stade, d'aider l'enfant à prendre conscience qu'un mot se découpe en unités sonores plus petites : les syllabes (pour les phonèmes on verra après : "y faut pas exagérer !"). Encore une fois, la meilleure des choses à faire est de montrer l'exemple. En l'occurrence il convient de syllaber à voix haute devant lui, au cours d'une dictée que l'enfant fera à l'adulte par exemple. Il n'est pas inutile d'ailleurs au cours de cette dictée de s'arrêter au milieu d'un mot pour laisser l'enfant continuer. C'est un truc que la plupart des instituteurs utilise d'ailleurs fréquemment plus ou moins consciemment. Qui n'a jamais en effet posé à ses élèves des questions du type : "*l'objet dont on se sert pour écrire c'est un sty... ? Un sty... ?*". Or ce procédé de bateleur de foire ou d'animateur de jeu sur TF1, même s'il peut paraître ridicule (surtout pratiqué sous cette forme par trop "foraine") s'avère en fait très utile car il permet aux enfants d'intégrer petit à petit les différentes syllabes sonores et surtout les "moments" où un mot peut se couper oralement. Les exemples d'activités possibles visant à développer cette compétence sont nombreux : le chant, par exemple, peut y trouver sa place (*Allez ! Tous en chœur ! "Il était une bergè...RE"*), mais le plus efficace reste, je pense, la dictée de l'enfant à l'adulte, celui-ci syllabant en écrivant devant l'enfant car c'est ce qui permet le mieux la prise de conscience des relations entre la chaîne orale et la chaîne écrite.

Lorsque la compétence à syllaber est acquise, ou lorsqu'elle est en cours d'acquisition, il est possible de travailler à nouveau sur l'écrit. Le but est maintenant la prise de conscience de la valeur conventionnelle des graphies : en clair, quand je vois écrit "MA" j'entends [m.a] (je sais bien qu'avec notre système d'écriture particulièrement pervers cela n'est pas toujours vrai, mais le lecteur me fera la grâce d'avouer que c'est tout de même relativement fréquent !). On demandera par exemple à l'enfant d'écrire plusieurs mots commençant par "MA" puis de montrer "MA" dans chaque mot et de justifier les différentes propositions éventuelles : "*AVION tu dis qu'il faut l'écrire toujours pareil alors pourquoi est-ce que "MA" il ne faut pas l'écrire toujours pareil ?*". Au niveau des activités de tri on demandera à l'enfant de constituer des groupes d'étiquettes/mots ayant un élément graphique commun : l'enfant pourra alors constater de visu que les éléments constitutifs d'un mot (les lettres, les syllabes) sont indépendants du mot et qu'il est, en fait, en présence d'une sorte de jeu de construction où un élément peut se retrouver dans plusieurs ensembles différents. C'est le moment où il devient intéressant que l'enfant construise lui-même : il a pu, en triant ou en comparant, apprendre à reconnaître un certain nombre de syllabes ou encore il a développé cette compétence qui lui permet de savoir que dans "BATEAU", "BA" est au début ou à gauche et "TEAU" est à la fin ou à droite, bref il possède maintenant quelques pièces du jeu de construction. A partir de ces pièces qu'il va "pêcher" dans les différents mots qu'il connaît ou qu'on lui propose il va pouvoir commencer à écrire d'autres mots. Nous avons décidé, Pierre et moi, d'augmenter encore cette impression de jeu de construction puisque nous proposons aux enfants de découper effectivement dans les étiquettes des parties de mots afin de les assembler pour en faire d'autres. Bien sûr, à tout cela s'ajoutent les traditionnelles activités de discrimination auditive (*qui est-ce qui a "MA" dans son prénom ? Est-ce qu'on entend*

"MA" dans "SAUCISSON" ?) ou de discrimination visuelle (entourer "MA" dans les mots d'une liste) mais il convient de rappeler que ces exercices ne sont pas un but en soi mais le moyen de développer des compétences sur l'écrit.

Pour conclure

Il me semble important d'apporter ici certaines précisions sur ce qu'a été notre démarche. Je rappelle tout d'abord que ces activités ont été proposées à des enfants en grandes voire en très grandes difficultés scolaires, ceux pour qui les méthodes traditionnelles d'apprentissage de la lecture s'étaient avérées totalement inefficaces. Nous leur avons proposé en quelque sorte une autre "entrée" dans le monde de l'écrit. Cela ne veut pas dire pour autant que certaines de nos activités ne seraient pas profitables à des élèves qui ont la chance de réussir à l'école. Cela ne veut pas dire non plus que pour ceux qui n'ont pas cette chance nous avons découvert le remède miracle, loin s'en faut. Nous avons aidé des enfants à dépasser certains blocages. C'est tout, mais ça n'est déjà pas si mal. Et puis surtout nous nous sommes bien amusés et les enfants aussi. Et c'est de cela que ces enfants ont besoin avant tout : de redécouvrir que c'est amusant d'apprendre.

Niveaux conceptuels Types d'activités	A L'enfant dessine	B L'enfant utilise des signes non conventionnels ou les utilise mal	C L'enfant n'a pas le principe de variété interne	D L'enfant n'a pas le principe de fixité	E L'enfant n'a pas la notion de convention	F Acquisition de la syllabification - correspondance chaîne sonore/chaine écrite - valeur conventionnelle des graphies
1 Demande d'écriture des mots	consigne : écrire un mot/un nom non dessinable - verbes (chanter) - adjectifs (joli...) - abstractions (silence..)	demander de changer d'écriture - en "ijé" - en "bâtons"		même mot écrit plusieurs fois	même mot écrit par plusieurs personnes	demande d'écriture de plusieurs mots ayant un élément sonore commun - au début du mot - n'importe où dans le mot
2 Demande d'écriture de phrases	écrite des phrases non dessinables : "Viens jouer avec moi !"			mot réinvesti dans une phrase		
3 Demande d'écriture de prénoms	on utilise le prénom supposé connu comme exemple d'écrit	on utilise les signes du prénom comme exemple de signes conventionnels	utiliser le prénom comme exemple d'autre écrit (si le mot invariant n'est pas le prénom). On compare les prénoms de la classe	prénom d'un enfant écrit par un autre enfant	travail sur la fixité du prénom : les autres enfants reconnaissent mon prénom, je reconnais le leur	étude de partie du prénom

Niveaux conceptuels Types d'activités	A L'enfant dessine	B L'enfant utilise des signes non conventionnels ou les utilise mal	C L'enfant n'a pas le principe de variété interne	D L'enfant n'a pas le principe de fixité	E L'enfant n'a pas la notion de convention	F Acquisition de la syllabation - correspondance chaîne sonore/chaîne écrite - valeur conventionnelle des graphiques
4 Tri d'étiquettes	trier des mots (écrits) et des dessins (images)	trier des signes conventionnels et non conventionnels	trier et classer les différentes propositions problème pour les distinguer les unes des autres			classer des étiquettes selon un élément graphique commun
5 Lecture		observation d'écrits	montrer l'impossibilité de lire si les mots sont tous identiques	recherche d'un mot dans une liste		activités de type combinatoire
6 Utilisation d'un cache ou découpage		découpage des signes (lettres) constituant un mot				<ul style="list-style-type: none"> ◆ questionnement du type : <ul style="list-style-type: none"> - qu'est ce qui est caché ? - qu'est ce qui reste ? ◆ découpage de "morceaux" de mots pour en constituer d'autres.

Niveaux conceptuels Types d'activités	A L'enfant dessine	B L'enfant utilise des signes non conventionnels ou les utilise mal	C L'enfant n'a pas le principe de variété interne	D L'enfant n'a pas le principe de fixité	E L'enfant n'a pas la notion de convention	F Acquisition de la syllabification - correspondance chaîne sonore/chaîne écrite - valeur conventionnelle des graphies
7 Dictée à l'adulte par l'enfant					dictée à plusieurs adultes : examen de la simultanéité des résultats	l'adulte écrit devant l'enfant en syllabant à haute voix, en s'arrêtant au milieu du mot pour demander la suite
8 Dictée à l'adulte par lui-même ou un autre adulte	l'adulte écrit devant l'enfant					
9 Ecoute discrimination auditive						l'adulte écrit devant l'enfant en syllabant à haute voix - qui a "chris" dans son prénom ? - qu'est-ce qu'on entend dans "maman" et "machine" ?

Niveaux conceptuels Types d'activités	A L'enfant dessine	B L'enfant utilise des signes non conventionnels ou les utilise mal	C L'enfant n'a pas le principe de variété interne	D L'enfant n'a pas le principe de fixité	E L'enfant n'a pas la notion de convention	F Acquisition de la syllabisation - correspondance chaîne sonore/chaîne écrite - valeur conventionnelle des graphies
10 Situation de communication (écrit-médiateur de la communication)	montrer les problèmes d'interprétation des dessins		important : s'il n'y a qu'un seul écrit pour tous les mois on ne peut pas communiquer			
11 Activités de comparaison	<ul style="list-style-type: none"> ◆ comparaison des dessins de l'enfant - avec les écrits d'autres enfants - avec les écrits de la classe, d'un livre, d'une affiche, etc... - de l'adulte ◆ demande alternée d'écriture ou de dessin 	comparaison des signes de l'enfant avec les signes d'autres écrits	comparaison des différentes productions de l'enfant. Comparaison avec d'autres écrits	jeu du marchand - élaboration d'un lexique commun - émission et lecture du message		conflit : comparer et choisir parmi plusieurs propositions différentes pour un même mot