

## COHÉRENCES CONTRE COHÉRENCES

Francine DARRAS,  
IUFM Lille

Mickaël va avoir 7 ans. Il habite dans une caravane entre la voie ferrée et l'autoroute. Il n'est pas pour autant tzigane. Il est blond. Ses yeux sont presque transparents. On dit que son père est ferrailleur.

Depuis la rentrée, il va à la grande école. Il sait que dans la vie il faut savoir lire, que ça permet de passer dans la classe au-dessus et de faire ses devoirs. Pour apprendre à lire, il sait qu'il faut être sage, regarder la maîtresse et le tableau<sup>1</sup>. Ce qui n'est pas d'une rentabilité d'apprentissage totalement garantie...

L'équipe pédagogique a estimé que Mickaël doit bénéficier d'aides spécifiques pour pouvoir réussir à apprendre à lire comme on l'entend au CP et il fréquente donc la classe d'adaptation une ou deux heures par jour<sup>2</sup>.

Ces dernières semaines, Mickaël a fait des progrès. Invisibles pour le maître d'une classe ordinaire. Décisifs pour le maître de la classe spécialisée. Il est maintenant convaincu que ce qui se dit peut s'écrire et ce, de manière réversible : ce qui est écrit peut se dire. Et c'est ça (entre autres activités) que l'on appelle « lire ».

Evident, direz-vous. Pas si évident en fait si vous aviez eu la chance de rencontrer Mickaël encore fin octobre : là, il se figurait par exemple que la taille de ce qui était écrit, c'est-à-dire pour Mickaël dessiné (grands caractères vs petits caractères ou encore alignement de beaucoup de signes vs de peu de signes), était à corrélérer avec la taille du référent signifié par le mot<sup>3</sup>. Des progrès indiscutables donc, qui conduisent peu à peu Mickaël rien moins que vers l'idée de l'arbitraire du signe linguistique.

1. sur la question des conceptions que les enfants peuvent se faire de la lecture comme processus cognitif, voir par exemple Chauveau G., Rogovas-Chauveau E., (1989), « Les idées des enfants de 6 ans sur la lecture-écriture », Psychologie scolaire, n° 68, p. 8 - 27.

2. dans un fonctionnement de type « classe d'adaptation ouverte » qui permet à Mickaël de rejoindre son C.P. le reste de la journée : le groupe d'enfants fréquentant ce C.P. reste son groupe de référence. Je remercie ici Dominique Abdou, titulaire du poste d'adaptation, ainsi que Pascale Wante, stagiaire dans sa classe, sans qui ce travail aurait été impossible.

3. Par exemple, pour écrire le mot « train » l'enfant peut réclamer une deuxième feuille de papier pour pouvoir aligner suffisamment de signes, parce qu'un train, y'a beaucoup de wagons, ou encore l'enfant peut écrire le mot « papa » en dessinant de grands caractères parce que son papa, il est grand.

Concept fondateur de tout système linguistique de type alphabétique. Qui n'est de ce fait pas immédiatement accessible à l'apprenant. De plus, Mickaël, en cette fin décembre, commence à avoir idée qu'un mot qu'on dit peut se découper en morceaux qui ne veulent rien dire et que, au regard de chacune de ces unités, on peut aligner un signe graphique que par commodité je désignerai sous le terme de « lettre ». Inutile de préciser qu'entre l'idée que se fait Mickaël de ce que représente le mot « lettre » et l'idée que peut s'en faire un instituteur (ou vous), il y a un abîme. D'où ma périphrase et mes guillemets dans la phrase précédente. Qu'il puisse de surcroît y avoir une relation constante et fixe entre le type d'unité découpée à l'oral et le type de « lettre » à mettre en correspondance, Mickaël n'en est pas tout à fait certain ; de façon éphémère, il en manifeste seulement parfois la prémonition. Toujours l'arbitraire du signe. Difficile pour Mickaël maintenant encore d'activer à nouveau ce même concept, d'autant que cette fois il est à convoquer sur ces unités inférieures aux mots que la maîtresse appelle, elle, syllabes. Parce que si ces « bouts » de mots ne veulent rien dire – ce qui est le cas – pourquoi ne pas écrire en face n'importe quoi ? Ce qui n'est pas le cas.

Alors dans une séquence de travail conçue sous forme d'aide individualisée, l'institutrice spécialisée fait le calcul de proposer à Mickaël une tâche dont elle pose qu'elle va se situer dans sa zone de proche développement<sup>4</sup>. L'aider à étayer davantage ce qu'il sait et partant de là, par la médiation de l'adulte l'aider à cheminer un tout petit peu plus dans la compréhension de ce que l'on appelle le système alphabétique. Elle a en effet diagnostiqué qu'il en était arrivé à ce que Emilia Ferreiro appelle le stade syllabique, avec une idée on ne peut plus floue de la valeur conventionnelle des lettres (ou des graphèmes)<sup>5</sup>.

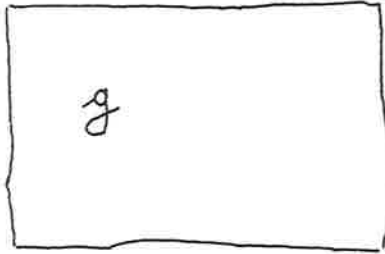
Et donc, en cette matinée de décembre, elle lui propose de s'essayer à écrire le mot PARAPLUIE<sup>6</sup>. Mickaël – comme quasi tous les jeunes enfants qui débutent dans l'apprentissage de la langue écrite – est partant : il est même dans d'excellentes dispositions avec son crayon face à sa feuille blanche. Au moins quand on écrit on voit ce qu'on fait et donc, en conséquence, on fait quelque chose ; alors que lire... relève de l'alchimie. Opération mentale magique qui ne laisse pas de trace. Forte de ce vouloir écrire qui lui est acquis et qui est le résultat de séances antérieures, la maîtresse décide de forcer Mickaël à suspendre son geste et son crayon, pour l'accompagner dans un essai de planification de la tâche : elle lui donne une paire de ciseaux, du papier, et lui demande de le découper en autant de morceaux dont il pense

4. sur cette question, voir les travaux des théoriciens de la médiation que sont Bruner et Vygotsky.

5. au stade syllabique, l'enfant émet l'hypothèse qu'il y a une relation entre la chaîne orale et la chaîne écrite ; il segmente la chaîne orale en syllabes orales et pour écrire une syllabe orale, il propose une lettre et une seule – en respectant ou non sa valeur conventionnelle. Comme ouvrage de référence, voir Ferreiro E. et Gomez-Palacio M. (1988), *Lire-Ecrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ?*, CRDP Lyon.

6. proposer d'écrire à de jeunes enfants qui bien entendu ne savent pas écrire au sens académique du terme permet d'évaluer le niveau de conception qu'a l'enfant du système alphabétique et en conséquence, permet à l'enseignant de mieux ajuster ses aides à l'apprentissage. On en peut qu'à nouveau renvoyer aux travaux d'Emilia Ferreiro, ainsi qu'aux recherches menées à Lyon par Jean-Marie Besse (voir par exemple, Besse J.M. (1993), «De l'écriture productrice à la psychogénèse de la langue écrite», dans *L'enfant apprenti lecteur*, CRESAS n° 10, INRP/L'Harmattan).

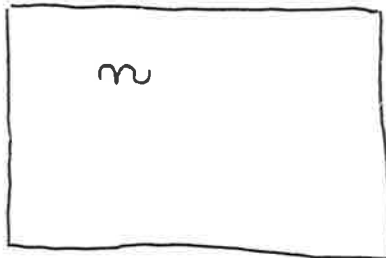
qu'il aura besoin pour écrire PARAPLUIE. Mickaël, ravi, s'exécute sans rien dire. Mickaël en effet ne parle jamais, ou presque. Rude pour un enseignant convaincu du rôle de la verbalisation dans la compréhension et l'apprentissage ; seule issue : offrir à l'enfant le moyen de « verbaliser » ce qu'il comprend en ayant recours à des moyens non-verbaux. Sans paradoxe. Alors Mickaël, dans le plus grand silence, découpe avec soin un premier carré... puis un deuxième... puis un troisième... et s'arrête. La maîtresse, ravie à son tour, lui rappelle qu'il doit écrire PARAPLUIE ; il s'empare de l'un des carrés découpés, hésite, réfléchit... toujours sans rien dire... et se jette à l'eau pour arriver à :



Qu'il barre aussitôt et dans un souffle déclare à toute vitesse ne pas savoir écrire [a]. La maîtresse jubile, elle a bon, elle voit le bout du tunnel. Oui, oui... stade syllabique... admet l'existence de relations conventionnelles entre les unités non-signifiantes de la langue orale et celles de la langue écrite... Elle improvise aussitôt une aide : elle écrit un alignement de 6 lettres différentes (dont la lettre /a/) et elle demande à Mickaël de choisir la bonne. Ce qu'il fait – toujours en silence et avec le plus grand des sérieux – en recopiant /a/ au dos du bout de papier sur lequel il avait barré la lettre /g/ – ce qui était sa première tentative. Cela dit, mettons tout de même au crédit de Mickaël que les lettres /g/ et /a/ ont leur partie supérieure identique, du moins dans l'écriture manuscrite « liée » dans laquelle il s'essaye à écrire... De quoi aider aussi, mais sur un tout autre plan, à comprendre la confusion initiale de Mickaël.

Ensuite tout s'enchaîne très vite : il s'empare d'un deuxième bout de papier, subvocalise (pour lui-même, quasi en langage intérieur) [a] – phonème vocalique qui sera pour lui l'appui de la syllabe orale [ra], et écrit à nouveau /a/.

La maîtresse jubile encore davantage. INESPÉRÉ ! Tandis qu'elle rappelle qu'il faut écrire PARAPLUIE et qu'il reste à écrire /pluie/, Mickaël prend le troisième bout de papier et tout en subvocalisant [plyi] écrit :

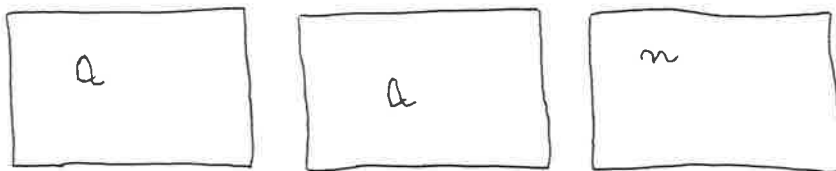


Normal, se dit-elle. Trop difficile. Déjà beau qu'il ait eu conscience de son erreur lors de sa première ébauche d'écriture du phonème [a]. Déjà beau qu'il ait accepté l'idée de la reprise d'un même signe pour un même phonème reconnu par lui comme identique. Elle décide donc de laisser tomber pour ce jour-là, consciente de la nécessité de chercher pour la prochaine séance des mots contenant le phonème [a] et une syllabe orale où l'appui vocalique soit moins complexe que dans [plyi]. Par exemple, les mots CADEAU, RADIS, TAPIS, PARADIS, BATEAU seraient certes de bons candidats, mais qui risquent d'être source d'autres problèmes... imprévisibles à ce jour. Ça, la maîtresse le sait : elle sait que son métier est une gestion à vue d'un continuel inattendu. A voir donc plus tard.

Cela dit, elle ne peut pas laisser Mickaël à ce niveau de réalisation de la tâche : il a devant lui 3 bouts de papier éparpillés où sont écrites les lettres /a/, /a/ et /n/, et entre le moment où Mickaël a découpé ces 3 morceaux de papier pour écrire PARAPLUIE et le moment où il a écrit la lettre /n/, 10 minutes au moins se sont écoulées. Dans son infinie sagacité, la maîtresse doute qu'au terme de son travail, Mickaël ait encore – si du moins il l'a jamais eue – une vue d'ensemble de la tâche qu'il avait à réaliser : elle veut s'assurer qu'il parvient à réorganiser les sous-produits et à finaliser les sous-opérations qui lui ont permis d'écrire le mot PARAPLUIE. Bref, que « tout ça » fait bien, pour Mickaël, PARAPLUIE. Elle lui demande alors de disposer devant lui les bouts de papier pour que ça fasse PARAPLUIE. Mickaël la gratifie d'un immense sourire et après un coup d'oeil sur l'ensemble de son travail prend les 3 bouts de papier et, en donnant tous les signes qu'il ne joue pas au loto, les dispose dans un enchaînement qui réalise la séquence :



Contre toute attente. La maîtresse bien entendu s'attendait à ce que Mickaël pose la séquence :



en reproduisant l'ordre de réalisation de chacun de ces segments : il avait pourtant bien segmenté la chaîne orale, il avait pourtant bien mis en correspondance syllabe orale et lettre (ou graphème), il avait pourtant bien donné l'impression que pour lui la linéarité (temporelle) de la chaîne orale est à mettre en correspondance avec la linéarité (spatiale) de la chaîne écrite. Il devait NORMALEMENT reproduire la séquence attendue. Eh bien non. Et pourtant il sait « relire » cet alignement de bouts de papiers maintenant ainsi disposés devant lui, et imperturbable, oralise [pa] pour le premier /a/, [ra] pour /n/ et [plyi] pour le deuxième /a/. Et tout ça, il affirme que ça fait bien PARAPLUIE.

La maîtresse, vaincue, décide d'abdiquer. Au moins pour ce jour-là. La sonnerie de la récréation retentit. Mickaël fait mine de vouloir rester. Elle le met à la porte.

Et pourtant Mickaël dans sa proposition d'organisation séquentielle ne faisait rien d'incohérent. Tout dépend du principe de cohérence que l'on invoque pour évaluer son travail. L'alignement « normal » (attendu) /a/ /a/ /n/ aurait mis côte à côte deux lettres pareilles. Et ça, vous en connaissez, vous, beaucoup de mots où sont alignées des lettres identiques ? surtout les /a/ ? Mickaël ne pouvait se résoudre à reprendre le principe de cohérence qui l'avait conduit à écrire successivement /a/ /a/ /n/, puisque alors, cette cohérence-là (la cohérence du processus) serait entrée en contradiction avec un autre principe qui régit le système alphabétique – en l'occurrence ici le principe de variation interne qui veut que les signes à l'intérieur de l'écriture d'un mot doivent se différencier en s'opposant les uns aux autres. D'ailleurs, vous-même, quand vous écrivez le participe passé du verbe « créer » au féminin n'avez-vous pas un temps d'hésitation pour calculer le nombre de /e/ nécessaire ? Et Mickaël, tiraillé entre la cohérence du processus de réalisation qui le conduit à respecter la valeur conventionnelle des lettres et la cohérence qu'offre l'image du produit réalisé, opte pour cette dernière. Ce qui est cohérent. Au grand dam de la maîtresse, qui, comprenant bien entendu cette nouvelle règle de cohérence que faisait fonctionner Mickaël, n'en pouvait plus : elle était K.O. Et c'est la raison pour laquelle elle incita si fermement Mickaël à aller jouer en récréation. Lui, Mickaël, au contraire, allait fort bien : il était heureux d'avoir compris plein de trucs.

**NOTA BENE** : il va sans dire que les erreurs de Mickaël ne sont en rien des aberrations, ne relèvent d'aucune pathologie. Comprendre le fonctionnement du système alphabétique pour pouvoir apprendre à lire nécessite de se poser toutes les questions qu'il se pose et la complexité de cet apprentissage conduit à apporter des réponses équivalentes aux siennes qui, au-delà de leur étrangeté, voire de leur exotisme par rapport à la cohérence du système maîtrisé par l'expert (qui sait, lui, lire et écrire), sont autant de tentatives de résolutions temporaires et provisoires aux problèmes multiples qui apparaissent comme autant de chausse-trapes... Ces réponses sont seulement les traces de son niveau de conceptualisation du système alphabétique : elles peuvent alors paraître incohérentes si on les évalue à l'aune de la cohérence interne de ce système. Cela dit, la grande différence entre Mickaël et l'enfant qui apprend à lire sans trop de problèmes, c'est que ce dernier parvient généralement à régler tout seul ces différents problèmes qui se situent en amont de l'apprentissage

« académique » de la lecture, et qu'il ajuste par essais et par erreurs le niveau de conceptualisation qu'il se construit progressivement. Mickaël, lui, comme la plupart des enfants qui relèvent d'aides spécialisées, a besoin de la médiation de l'adulte pour l'aider à « y voir clair »<sup>7</sup>. Le passage par l'écriture est alors une aide à la fois pour le maître et pour l'enfant. Je ne peux que renvoyer le lecteur au n° 17 de RECHERCHES, Le mal de lire. Ratés d'apprentissage, (1992), et tout particulièrement aux articles suivants :

- Bracquart S., « S'essayer à écrire pour apprendre à lire », p. 5 - 22.
- Heems P., « Pourquoi «avion» tu l'écris pas toujours pareil ? », p. 23 - 42.

---

7. périphrase du concept de « clarté cognitive », Downing J. et Fijalkow J., (1984), Lire et raisonner, Privat (tout particulièrement le chapitre 3).