

ET SI MAITRISER LA LANGUE, C'ÉTAIT D'ABORD L'APPRIVOISER

Isabelle LEMPENS
Clad ouverte
Ecole Lakanal, Lille-Fives

C'est plus fort que moi, quand on me parle de la maîtrise de la langue, j'entends en résonnance maîtrise de l'orthographe, de la grammaire, de la conjugaison, du vocabulaire. Je vois alors défiler en cortège tous les exercices systématiques inspirés de notre très cher Bled et poindre le bout du nez de la sacro-sainte dictée qui permet si vite de cataloguer les élèves : « celui-là, il est vraiment nul en français, il a encore fait dix fautes en dictée ».

Or je travaille avec des enfants qui sont déjà repérés comme ayant du mal à entrer dans l'écrit. Institutrice en classe d'adaptation ouverte, j'accueille des enfants de C.P. et de C.E.1 qui ont des difficultés à apprendre à lire et à écrire.

J'ai banni depuis bien longtemps de mon enseignement les exercices systématiques d'orthographe, de grammaire, de conjugaison ou de vocabulaire dont mes élèves ne tiraient aucun bénéfice lors d'activités plus globales de réinvestissement, en production d'écrits par exemple.

Autant vous dire qu'à priori pour ce numéro « langue », je ne me sentais pas vraiment concernée. Pourtant si *Recherches* avait décidé d'éditer un tel numéro, c'est qu'il y avait sûrement des choses intéressantes à dire à ce propos, c'est que peut-être je n'avais pas bien compris ce que la maîtrise de la langue recouvrait.

MAITRISE DE LA LANGUE (DE BOIS ?) OU COMMENT CONSTRUIRE DES REPRÉSENTATIONS ERRONÉES

Je crois que nous avons tous été victimes à un moment ou à un autre des recherches théoriques qui ont été menées en linguistique. Elles se voulaient descriptives de la langue française et ont trouvé des implications pédagogiques dans l'apprentissage du français alors qu'elles n'en avaient pas vocation. De l'aveu même de leurs fondateurs¹, les théories linguistiques les plus élaborées sont à manier avec beaucoup de précaution dans la pédagogie des langues.

Pourtant l'enseignement du français en a fait les frais, il a été découpé, décortiqué, saucissonné. Les apprenants ont à jongler avec des notions de grammaire, d'orthographe, de conjugaison et de vocabulaire et ne savent plus si être « bons en français », c'est savoir l'utiliser, savoir le décrire ou encore savoir se dire.

Personnellement, j'ai eu du mal à trouver du sens aux cours de français lors de ma scolarité. Je n'entendais pas ce que les professeurs de français attendaient de moi. Trop « utopiste ? » dans mes rédactions, j'avais l'impression de devoir savoir des choses que je n'avais jamais apprises et d'être à la merci de toutes les injustices. Je me rappelle d'une dictée où j'oubliai d'un accent circonflexe sur le u de dû m'avait coûté quatre points alors que je n'en soupçonnais pas l'existence. C'est sous le choc d'un 4/20 que j'ai appris la nécessité de différencier à l'écrit « du » de « dû ». Je ne comprenais pas l'intérêt qu'il y avait à analyser des phrases, à décortiquer des textes. J'ai d'ailleurs, en fin de troisième, choisi une filière scientifique. J'étais plus à l'aise en mathématiques, je comprenais les problèmes posés et m'amusaais à les résoudre. Le langage mathématique m'apparaissait plus compréhensible. La pédagogie des professeurs que j'ai rencontrés n'est sûrement pas étrangère à cet état de faits. Il me semble toutefois que très souvent le français est reconnu comme allant de soi et que le discours sur la langue plus qu'aucun autre discours est davantage implicite qu'il n'est explicite et objectif.

Je n'ai pas trouvé davantage de sens à l'enseignement du français en tant qu'institutrice, lorsque je faisais des remplacements et qu'il apparaissait nettement décortiqué au niveau des emplois du temps ou des manuels de référence dès le C.E.1.

C'est sans aucun doute de ce vécu que je me suis construit une mauvaise représentation de ce que pouvait être la maîtrise de la langue, au même titre que d'autres enseignants qui soit ne se sentent pas concernés, soit sont consternés par le niveau de leurs élèves.

En relisant « La maîtrise de la langue à l'école »², il va pourtant de soi qu'en tant qu'enseignants nous sommes tous concernés par la langue telle qu'elle est définie dans cet ouvrage, puisqu'elle recouvre le langage oral, la lecture et la production de textes.

1. Chomsky N., *Le français dans le monde*, n° 88, 1981.

2. Document du ministère de l'éducation nationale et de la culture édité en 1992 et distribué à chaque classe de l'enseignement primaire.

Sous cet angle, il est évident qu'en apprenant à lire et à écrire à des élèves, je suis de plein pied dans la maîtrise de la langue ou pour être plus précise dans la découverte de la langue écrite.

L'utilisation du terme de « maîtrise » me semble en effet contestable ; à partir de quand peut-on considérer qu'un apprenant maîtrise la langue ? Qui peut prétendre, même en temps qu'adulte expert, être capable de parfaitement maîtriser la langue que ce soit à l'écrit ou à l'oral, que ce soit en tant que récepteur ou comme émetteur ?

En côtoyant des enfants en difficultés d'apprentissage, il apparaît de façon flagrante que l'apprentissage du français ne va pas de soi et que l'entrée dans l'écrit qui nous semble pourtant si naturelle se fait parfois à petits pas. Nous demandons bien souvent aux apprenants de connaître la langue écrite sans leur donner le temps et des occasions de la découvrir, de l'appivoiser. C'est surtout cela qui est consternant.

Ce que je me propose de faire ici est de faire le point sur ce que l'apprenant a à appivoiser pour entrer dans l'écrit. Je vais tâcher d'aborder tous les problèmes que la langue écrite peut poser en premier lieu à l'apprenti-lecteur. J'utiliserai pour illustrer mon propos des paroles d'enfants recueillies cette année lors d'entretiens individuels. En congé formation, j'ai la chance de rencontrer, en effet, à plusieurs reprises (en novembre, en janvier, en mars et en juin), cent-soixante élèves de huit C.P. différents (milieux socio-économiques contrastés, méthodes de lecture et approches de la langue écrite diverses).

Dans le cadre des entretiens, je leur demande d'écrire sous la dictée quatre mots et une phrase (pie, requin, canard, sauterelle, la pie mange des coccinelles). Je leur demande, ensuite, sans aucun contexte imagé, de lire quatre mots et une phrase (rat, lapin, renard, coccinelle, le rat mange des sauterelles). Ils doivent enfin répondre à un petit questionnaire.

Ces « textes » à écrire et à lire peuvent sembler dénués de sens et trop difficiles pour des enfants de C.P. Ce choix n'est pas innocent. Pour observer le plus finement possible les relations oral/écrit et écrit/oral que des apprentis-lecteurs sont susceptibles d'établir, il me fallait opter pour des écrits hors contexte où la part de sens était quasi-minimale (mon objet n'étant pas d'évaluer les capacités de l'apprenant à comprendre), où la difficulté de codage ou de décodage pouvait persister au delà de la compréhension du système alphabétique (d'où l'existence d'ambiguïtés orthographiques qui peuvent encore poser problèmes même aux meilleurs élèves en fin de C.P.), où les mots proposés étaient peu susceptibles d'appartenir aux répertoires mémorisés des huit C.P. observés. De plus, je désire par ces observations tenter d'établir des liens entre lecture et écriture et il fallait donc trouver des mots pour la tâche de codage et de décodage qui aient des phonèmes communs et qui présentent le même genre de difficultés.

Pour faciliter mon choix, je me suis cantonnée au registre des noms d'animaux (assez signifiants pour des enfants de six ans sinon assez faciles à définir : une pie est une sorte d'oiseau, une sauterelle est une petite bête qui saute, etc...). Pour la tâche d'écriture et celle de lecture, j'ai ensuite cherché des noms d'animaux à une syllabe, à deux syllabes simples, à deux syllabes avec un élément intrasyllabique (une syllabe à trois lettres), à trois syllabes. J'ai ainsi choisi pie et rat (mots unisyllabiques contenant

tous deux une lettre muette), requin et lapin (mots disyllabiques contenant tous deux quatre phonèmes et la même graphie du son « in »), canard et renard (mots disyllabiques contenant tous deux cinq phonèmes et les mêmes lettres finales), sauterelle et coccinelle (mots trisyllabiques à la même terminaison, ne contenant cependant pas le même nombre de phonèmes d'où leur présence dans les deux tâches).

Pour la phrase à écrire, il me semblait intéressant de reprendre un mot précédemment écrit pour voir si il était réinvesti de la même façon dans l'écriture de la phrase et pareillement pour la phrase à lire. J'ai choisi la même structure de phrase pour les deux tâches en introduisant un pluriel et en croisant les mots à trois syllabes (en écriture, sauterelle est à écrire isolément, coccinelle est à écrire dans la phrase, en lecture, coccinelle est à lire isolément, sauterelle est à lire dans la phrase). D'où la proposition un peu tordue des deux phrases : la pie mange des coccinelles et le rat mange des sauterelles.

Ces deux « textes » ainsi constitués présentent des mots de difficultés voisines, des mots identiques (sauterelle, coccinelle, mange, des) et trente-quatre correspondances graphies/phonies communes.

Les problèmes qui seront donc ici évoqués concernent en premier lieu, le codage et le décodage, mais on pourra voir qu'ils dépassent le cadre de la correspondance graphie-phonie, soit parce que les enfants ne l'ont pas encore appréhendée, soit parce qu'ils l'ont déjà découverte et que cela ne leur suffit pas.

COMPRENDRE LES RELATIONS ORAL/ECRIT : PREMIERS CONTACTS D'UN APPRIVOISEMENT

Le traitement du langage écrit de par sa structure et son fonctionnement requiert un plus haut niveau d'abstraction que le traitement du langage oral. De plus, à l'écrit se trouvent généralement effectuées des tâches linguistiques virtuellement réalisables à l'oral mais qui de fait ne s'y rencontrent que très rarement ; à l'oral, se poser la question du nombre de syllabes ou de phonèmes contenus dans un mot, ou du nombre de mots contenus dans un énoncé n'est pas nécessaire, à l'écrit par contre...

La structure de la langue écrite

Le système alphabétique est d'un haut niveau d'abstraction.

Ecrire, c'est employer un code conventionnel qui suit pas à pas la linéarité de l'oral avec certaines spécificités (segmentation par mots, type de caractères : majuscules ou minuscules, ponctuation).

Pour comprendre n'importe quel écrit, l'apprenant doit s'engager dans un processus actif de construction du langage écrit. Considérer l'écrit comme un objet cognitif est le point de départ de tous les travaux d'Emilia Ferreiro³ qui démontre bien

3. Ferreiro E et Gomez-Palacio M., *Lire écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?*, C.R.D.P. de Lyon pour la version française, 1988.

que pour toute personne n'ayant pas intégré le système alphabétique les relations oral/écrit ne sont pas évidentes.

Qu'est ce qu'écrire ?

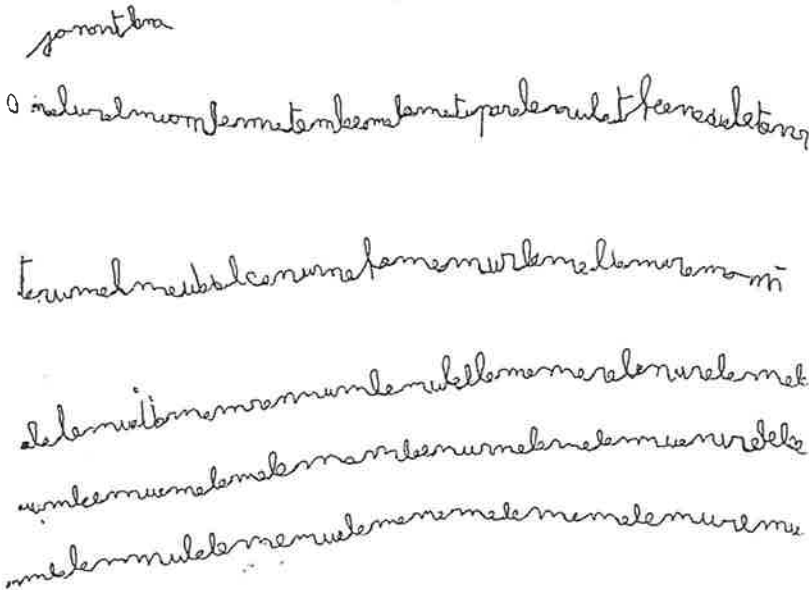
Pour tous les élèves, écrire c'est laisser des traces sur le papier, mais quelles traces ?

Pour certains, c'est un dessin (au lieu d'écrire cheval par exemple, ils essayent d'en dessiner un).

Pour d'autres, ce sont des graffitis non identifiables, par ignorance de l'existence d'un répertoire de lettres (l'alphabet) ou par absence de maîtrise du geste graphique.

Pour d'autres, ce sont des signes reconnaissables (des lettres parfois dans différents types d'écriture, des chiffres), par méconnaissance du répertoire de lettres utilisables.

Quand l'enfant n'utilise que des lettres, rien n'est forcément gagné tant qu'il n'a pas compris qu'à un phonème doit correspondre un graphème. Certains n'ont aucun contrôle sur la quantité d'écrit. C'est l'exemple de Jonathan qui tout en pensant écrire le mot que je lui dicte me raconte sa vie et n'arrête sa belle écriture pleine de boucles qu'en bout de feuille en me demandant ce qu'il doit écrire maintenant.



D'autres exercent un contrôle sur la quantité, conscient d'un ajustement oral/écrit, mais certains font parfois systématiquement correspondre un signe graphique à chaque syllabe énoncée, d'autres moins systématiques oscillent entre le présyllabique (aucune relation oral/écrit), le syllabique (à une syllabe correspond un graphème) et l'alphabétique (à un phonème correspond un graphème).

Ecrire, c'est avant tout comprendre et ce n'est pas simple le système alphabétique (pour plus de détails se référer à Emilia Ferreiro, note n° 3).

Qu'est ce que lire ?

Pour la majorité des élèves, lire c'est dire, mais dire quoi ?

Pour certains, c'est dire ce qu'on veut. Anthony me l'a bien expliqué : « moi, je trouve qu'écrire c'est plus difficile que lire. Tu vois, *porte*, par exemple, je sais pas l'écrire. Par contre, je sais le lire, c'est facile à dire *porte* ! ».

C'est non seulement dire ce qu'on veut (sans aucune prise d'indices) mais c'est aussi en dehors de toute réalité d'ajustement oral/écrit. Jonathan, par exemple, dit qu'il sait tout lire. Ainsi, sur la feuille que je lui présentais, il a lu : « papa, maman, frère, soeur, ...papi ». Quand il a marqué un temps d'arrêt avant d'oraliser sur la phrase, j'espérais qu'il énonce quelque chose d'un peu plus long, mais je crois qu'il cherchait, loin des essais d'ajustements oral/écrit, à élargir le cadre familial qu'il avait pris en référence.

Ils ne sont pas si rares que cela, les enfants qui entrent au C.P. et qui n'ont pas encore compris les relations qui se jouent entre l'oral et l'écrit. Beaucoup ont encore du mal à reconnaître les parties de leur prénom qu'ils savent pourtant écrire et reconnaître dans leur globalité (étape logographique parfois difficile à dépasser). C'est le cas de Ramzi qui sur la première syllabe écrite comme sur la seconde oralise « Ramzi », celui de Gwendoline qui énonce sur chacune des syllabes isolées dans son prénom « didine », celui de Nathalie qui en pointant les trois premières lettres de son prénom oralise « na...ta...li » et qui pour le reste, perplexe, dit : « ça, je ne sais pas ce que c'est. ».

A ce niveau, il va de soi que les enfants n'ont pas construit les concepts de lettres, de syllabes, de mots, de phrases mais le plus problématique, c'est qu'ils n'ont pas compris qu'à une certaine quantité d'écrit correspondait une certaine quantité d'oral. Comme Virginie qui en épelant les lettres, oralise en pointant un e, « chaussure ». Comme Kévin qui ne parvient pas, en pointant lui aussi un e, à isoler dans son discours l'unité lettre :

- lui : *C'est le e de cerise.*
- moi : *C'est bien. C'est quoi alors ?*
- lui : *...le e de cerise ?*
- moi : *Oui, ...mais comme lettre, c'est quoi ?*
- lui : *C'est le e de cerise.*
- moi : *Oui, mais comme son, ça fait quoi ?*
- lui : *ben... le e de cerise.*

Kévin a bien repéré visuellement la lettre « e ». Il a même mémorisé le référent utilisé dans la classe. Très souvent, les enseignants de C.P. utilisent, pour aider à la mémorisation des sons étudiés, des affichettes où figurent un dessin signifiant (ici en l'occurrence une cerise), le mot correspondant et bien en évidence le son à retenir. Kévin a retenu le « e de cerise » mais comme un tout, incapable pour l'instant de se le représenter comme une partie d'un tout. Que ce soit par difficulté d'abstraction ou par syncrétisme, Kévin n'est pas en mesure pour l'instant de se servir des référents. Il va

devoir d'abord affiner sa perception des mots, afin de naviguer moins confusément entre leur existence comme globalité mais aussi comme agencement d'éléments (syllabes, lettres).

Ils n'ont pas compris non plus qu'à un mot oral correspond un mot écrit (voir l'article de C. Evrard ci-après) et que donc les espaces blancs sur la feuille ont un sens. Sur la feuille que je lui présente, alors que les quatre mots et la phrase sont écrits les uns en dessous des autres, Frédéric oralise :

pour rat : « *poucet* »
 lapin : *donne*
 renard : *du lait*
 coccinelle : *à son ami*
 Le rat mange des sauterelles : *l'écureuil* ».

Il propose ainsi un énoncé qui a certes du sens mais qui n'entretient aucune relation avec la réalité de l'écrit.

Pour d'autres enfants, lire c'est dire ce qu'on reconnaît ou croit reconnaître.

Certains reconnaissent des mots et les oralisent. Parfois il y a méprise. L'enfant propose alors un mot erroné qui soit ressemble par son « costume » au mot écrit (ainsi pour rat ; même initiale : rue-riz-Roland, même lettre finale : lit-est, des lettres communes : date-chat), soit provient d'un contexte mal mémorisé (ainsi pour rat, des élèves ont cru reconnaître tara et petit alors qu'ils avaient mémorisé la comptine : « Tara le petit rat s'en va au Canada avec Sacha le petit chat »).

Certains reconnaissent des syllabes sans avoir compris pour autant le principe de l'association. Ainsi Mylène reconnaît le « ra » de rat et le « re » de renard, elle identifie correctement « r » et « elle », mais elle ne parvient pas à oraliser le « relle » de sauterelle.

Certains reconnaissent des lettres et épellent les mots. Certains signalent ainsi parfois qu'ils n'ont pas acquis le principe de fixité de l'écrit qui sous-tend qu'à un même graphème correspond pratiquement toujours le même phonème, de même qu'à un même mot écrit correspond pratiquement toujours le même mot oral. Ainsi Jérémy énonce pour la lettre t lorsqu'il la rencontre : « té » puis « bé » puis « pé ». Mettre cette erreur sur le compte de la discrimination visuelle serait simpliste, dans la mesure où il est capable, à ma demande, d'identifier visuellement les lettres qui sont « pareilles ». Jérémy a sûrement une conscience plus ou moins diffuse de l'alphabet mais ne l'a pas suffisamment apprivoisé pour réellement l'utiliser. Ce qu'il en fait comme outil de lecture pose également le problème des correspondances graphies-phonies, une lettre ne correspondant pas forcément à sa valeur alphabétique. Le cas de Jérémy n'est cependant pas désespéré loin de là. Ses propositions sont de l'ordre de l'acceptable. Le cas d'Asmale par contre m'a laissé beaucoup plus perplexe et je ne peux pas m'empêcher d'y faire allusion, ne serait-ce que pour souligner les écarts qui existent parfois entre nos représentations de la langue écrite et celles des apprenants, écarts qui ne peuvent être niés et qui sont, inévitablement, à prendre en compte dans le cadre de

notre enseignement. Asmale est une fillette qui ne côtoie pratiquement la langue écrite que dans le cadre scolaire et il faut dire qu'à l'école elle n'y vient pas souvent. Toujours est-il qu'elle prend son rôle d'écolière très au sérieux et qu'elle a bien compris que ce que je lui demandais c'était de bien m'expliquer ce qu'elle savait de la langue écrite. Alors elle a été patiente, elle m'a laissé le temps de noter scrupuleusement tout ce qu'elle disait et voilà ce que j'ai noté complètement abasourdie :

pour – r : « le zéro de a
 – a : le u de a
 – t : a

pour – l : le u de a
 – a : a
 – p : le 9 de a
 – i : le 4 de a
 – n : le 1 de a

pour – r : le u de l
 – e : le 4 de l
 – n : le 9 de l
 – a : le 10 de 0
 – r : le 2 de l
 – d : le 1

Elle a continué ainsi, inlassablement jusqu'à épuisement des lettres. J'ai voulu en savoir plus, elle m'a répondu avec l'assurance de ceux qui savent :

– moi (en montrant rat) : *et tout ça, ça fait quoi ?*
 – elle (impassible) : *a*
 – moi (en suivant du doigt lapin) : *...et ça ?*
 – elle : « *u* »
 – moi (en montrant renard) : *...et tout ça ?*
 – elle : *le trois*
 – moi (en montrant coccinelle) : *...et là ?*
 – elle : *le neuf*
 – moi (en suivant du doigt la phrase) : *...et là ?*
 – elle : *oh là, ça fait beaucoup, je ne sais pas.*

Evidemment le cas d'Asmale est extrême et unique en son genre. Cependant il me laisse à penser qu'à trop savoir ce qu'on sait sur la langue écrite, on a oublié ce qu'à un moment donné, on a dû apprendre. Peut-être que parfois, à vouloir aller trop vite, on oblige certains élèves à s'enfermer dans des attitudes de faire-valoir, de faire-semblant, de faire comme si eux aussi ils savaient. Parce que bien sûr, Asmale dit qu'elle sait tout écrire, qu'elle sait tout lire. Et même si son discours paraît inacceptable, inentendable, je suis persuadée qu'elle essaye de construire du sens sur ce qu'elle entend, sur ce qu'elle voit, sur ce qu'on lui demande de faire. Chacune de ses propositions fait d'ailleurs appel

aux lettres ou aux chiffres, montrant par là qu'elle connaît plus ou moins confusément l'existence d'unités basiques (unités basiques fréquemment utilisées parfois indépendamment des matières dans une journée scolaire). Mais c'est évident que pour l'instant il lui est difficile de distinguer les contextes d'utilisation des lettres ou des chiffres et qui lui est impossible d'apprendre à lire et à écrire. Il faudrait déjà lui offrir des occasions de construire des concepts de chiffres, de nombres, de lettres, de mots, pourquoi pas par des exercices de tri⁴.

Outre ceux pour qui lire c'est dire ce qu'on veut, ceux pour qui lire c'est dire ce qu'on reconnaît ou croit reconnaître, il y a ceux qui ont compris le principe alphabétique et le principe de fixité de l'écrit. Lire c'est alors dire ce qui est écrit, mais des problèmes se posent encore. J'y reviendrai ensuite, après un détour par les capacités métalinguistiques.

Les capacités métalinguistiques

En considérant le terme métalinguistique comme renvoyant au sous-domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation, il me faut parler des capacités métalinguistiques car dès la première entrée dans l'écrit, l'enfant est incité (implicitement ou explicitement) à faire des hypothèses sur le langage écrit et son utilisation comme le montrent les exemples précédemment cités.

Pour J.-E. Gombert, les activités métalinguistiques comprennent les activités de réflexion sur le langage et son utilisation ainsi que les activités de contrôle conscient et de planification intentionnelle par le sujet de ses propres procédures de traitement linguistique (en compréhension comme en production)⁵.

De fait, ces activités sont réalisables à l'oral tout comme à l'écrit, à la différence près qu'à l'écrit elles sont nécessaires. Le principe alphabétique, par exemple, n'est applicable qu'à partir du moment où l'apprenant est capable de se décentrer du langage comme moyen de communication, de se représenter la parole comme une séquence d'unités discrètes de dimensions variées et d'effectuer sur ces unités certaines opérations.

Une des difficultés à entrer dans l'écrit peut d'ailleurs venir de ce nouveau point de vue que l'apprenant doit adopter, à savoir qu'on ne se sert pas seulement du langage pour communiquer mais aussi pour tenir un discours sur la langue, pour apprendre à l'utiliser, pour mieux la conceptualiser. A l'école, et seulement à l'école pour certains enfants, le langage devient un instrument d'investigation et de représentation de la réalité. C'est l'hypothèse centrale des études menées par B. Lahire⁶. La plausibilité de cette hypothèse selon laquelle « L'expérience linguistique de l'individu non lettré est principalement une expérience de la communication, la réflexion sur la structure des

4. Lempens I., « Exercices de tri », *Recherches* n° 24, 1996.

5. Gombert J.-E., « Activité de lecture et activités associées », *Psychologie cognitive de la lecture*, Fayol M. et alii, Paris, P.U.F., p. 107 à 140, 1992.

6. Lahire B., *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon, P.U.L., 1993.

outils de cette communication y étant vraisemblablement le plus souvent absente » est forte. Cela expliquerait les difficultés de certains apprenants à comprendre les consignes métalinguistiques (voir pour exemple l'article de F. Darras et M.-M. Cauterman dans ce numéro), ce type d'activités n'ayant aucune pertinence pour l'individu, elles sont réinterprétées en termes de demandes de réflexions sur les référents, tâches qui sont compatibles avec l'expérience linguistique du sujet.

L'accès à la langue écrite, la manipulation de l'écrit aurait donc pour conséquence l'actualisation des compétences métalinguistiques qui lui sont nécessaires. Toutefois, si d'une part les corrélats métalinguistiques de la manipulation de l'écrit participent, à un moment ou à un autre de l'apprentissage, à la charge cognitive de l'activité de lecture, ils doivent d'autre part être prêts à être maîtrisés par l'apprenant pour que la lecture qui les nécessite puisse être apprise.

Ainsi, faire du langage un objet de curiosité et de jeu dès le cycle 1 (petite et moyenne sections de l'école maternelle) ne peut que préparer les enfants à entrer dans l'écrit.

Parler dès que possible sur l'écrit (plutôt que sur l'oral qui, par nature éphémère, se prête mal à l'observation), ne peut qu'aider ces apprenants qui n'en sont encore qu'à l'appropriation de la langue, ne serait-ce que dans une perspective d'élaboration de concepts structuraux de la langue. Ces concepts sont en effet souvent utilisés dans le cadre scolaire et font parfois perdurer chez les apprentis-lecteurs des confusions cognitives.

Pour se faire une idée de la confusion mentale d'un individu qui n'a pas encore été totalement initié aux mystères du registre d'enseignement du langage, il suffit de reprendre l'exemple de Downing⁷. Que peut entendre, que peut comprendre un apprenti-lecteur de l'énoncé suivant : « Je vais raturer des trèles. Regardez ces trèles. Elles s'appellent eau et noeud. Ensembles elles font " on ". Qui connaît un tel avec le bil " on " ? ». Autrement dit, traduit dans le registre d'enseignement : « Je vais écrire des lettres. regardez ces lettres. Elles s'appellent " o " et " ne ". Ensembles elles font " on ". Qui connaît un mot avec le son " on " ? ».

Au plus l'enfant aura multiplié les expériences métalinguistiques (sur l'oral et sur l'écrit), au plus il aura de chances de découvrir intuitivement que la langue peut aussi être traitée pour elle-même, indépendamment de la transmission d'un message et au mieux il pourra apprivoiser la langue écrite.

DÉPASSER LES RELATIONS ORAL/ÉCRIT : L'APPROVOISEMENT CONTINUE...

Il semble effectivement qu'après avoir intégré le principe alphabétique, les apprenants se retrouvent confrontés, que ce soit en écriture ou en lecture, à ce qui est communément appelé la phase orthographique. Downing et Fijalkow (note n° 7, p. 113-128) examinent le problème de l'enseignement de la combinatoire avec

7. Downing J. et Fijalkow J., *Lire et raisonner*, Toulouse, Privat, 1984.

compréhension : « L'apprentissage de la combinatoire n'est pas purement et simplement une affaire d'associations des lettres avec les sons qui leur conviennent. Au lieu de cela l'apprentissage de la combinatoire consiste en la découverte par l'enfant de la façon dont l'oral est lié avec l'écrit. En procédant ainsi, il comprend quelle est la base logique de l'orthographe et est en mesure d'étendre ses connaissances de manière intelligente et autonome au lieu d'être limité à répéter comme un perroquet des sons pour des lettres qui n'ont pas de sens ».

Il est certain que la langue écrite française, tellement mixte dans ses techniques de codage de la langue parlée (orthographe tantôt phonétique, tantôt étymologique), nécessite de la part des apprenants plus qu'une compréhension du principe alphabétique et de la combinatoire.

Bien qu'il soit difficile de parler en termes « d'étapes », il me semble aux vues des entretiens que j'ai menés jusqu'alors, qu'il arrive un moment où les enfants sont à même de se poser des questions d'orthographe, de grammaire, de conjugaison et de vocabulaire. Ces questions, suscitées par la difficulté d'ajuster correctement l'oral et l'écrit, nécessitent de la part de l'apprenant une compréhension préalable du principe alphabétique : écrire, c'est noter ce qui se dit, lire, c'est dire ce qui est écrit. Je vais tenter d'illustrer ici par des exemples les réponses que des apprenants peuvent proposer une fois qu'ils ont compris les relations oral/écrit.

En écriture de mots

Vers une écriture alphabétique

Il faut souligner que lorsqu'un enfant a compris le principe alphabétique, il peut encore lui arriver d'être en difficulté et de produire un écrit qui n'est pas parfaitement phonétique.

L'enfant peut avoir compris qu'à chaque phonème il faut faire correspondre un graphème, mais ne pas avoir intégré toutes les correspondances phonies/graphies, comme on peut le voir dans les exemples ci-dessous.

– écrits produits pour pie :

ki bi ni

– écrits produits pour requin :

regin recan reque recni roca

– écrits produits pour mange :

mage *mache* *monje* *moje*

L'enfant peut avoir aussi du mal à extraire d'un écrit mémorisé le bon phonème. Xavier, par exemple, écrit pour pie : pai. Il transcrit le « p » de pie par ce qu'il énonce le « p » de papa inscrivant deux graphèmes (pa) pour un phonème.

Il se peut aussi qu'il n'ait pas encore une parfaite conscience phonémique. Dans ce cas, il peut soit écrire tous les sons mais dans le désordre (Cédric écrit ip pour pi, Rémi écrit erunc pour requin), soit oublier des sons qu'il n'a pas « entendus ».

– par exemple pour canard :

cana

– pour sauterelle :

soteré

– pour coccinelle :

casinelle

Ces erreurs ont davantage l'occasion de se présenter lorsque l'énoncé dicté est long et complexe (un mot peut être considéré comme plus complexe à partir du moment où il contient des syllabes composées de plus de deux sons; « ca » est plus facile à décomposer en phonèmes que « cra » ou « car »).

Un enfant peut écrire correctement (en produisant pour chaque phonème un graphème) un mot dicté seul et l'écrire partiellement s'il est énoncé dans la dictée d'une phrase. Cela peut s'expliquer en termes de surcharge cognitive ; l'écriture d'une phrase est plus coûteuse que l'écriture d'un mot. Cela peut provenir aussi du fait que l'oralisation, souvent utilisée comme béquille par les apprenants pour contrôler la quantité d'écrit à produire, parasite parfois l'écrit en train d'être produit ; l'enfant ne sachant plus ce qu'il a écrit, se trompe dans sa relecture et soit recommence suite à quelque chose qu'il avait déjà écrit, soit poursuit en omettant des parties.

Quelques exemples d'écrits avec des lettres parasites :

ggcar cacare queanar
 soterélele sotertel
 coccinéle Coxinéelle

L'enfant devient plus habile dans les tâches de codage quand il s'y confronte régulièrement et que peu à peu il s'habitue à ajuster l'écrit à l'oral, en apprenant à maîtriser les correspondances graphies/phonies, à exercer son oreille à entendre tous les sons, à faire des analogies et à réinvestir dans sa production d'écrits des mots entiers ou des parties de mots mémorisés.

Vers une écriture orthographique

Accéder à l'écriture orthographique suppose pour les apprenants d'avoir mémorisé des mots entiers ou parties de mots qu'ils réinvestissent, d'avoir pris conscience qu'à un même phonème correspond plusieurs graphies différentes entre lesquelles il faut choisir et que ce qui doit s'écrire ne s'entend pas forcément.

Il arrive que certains apprenants se contentent par une méconnaissance de la langue écrite d'écrits phonétiques. Persuadés de savoir tout écrire, ils n'ont pas conscience de l'existence d'une norme. C'est l'exemple de Maxime. Dans la tâche d'écriture, il écrit soterel et parvient à lire sauterelle dans la tâche de lecture. Or, lorsque je lui demande quel mot est le « mieux » écrit, il répond que les deux écritures sont bonnes, que le même mot peut s'écrire des deux façons. Il est vrai que phonétiquement, le français permet de transcrire un mot de plusieurs façons, écritures d'autant plus nombreuses que le mot proposé est long. Pour exemple, voici quelques productions écrites recueillies pour « coccinelle » :

cocinéle cocsinelle cocsinéle cocsinaille
 cocsinéle cocsinéle coquesinéle coccinel

Dans des tâches de codage, lorsqu'ils n'ont pas mémorisé le mot, les enfants ont à gérer pour une écriture orthographique tout ce qui ne s'entend pas. Cela leur demande de changer de point de vue si ils sont passés par une écriture alphabétique, dans la mesure où pour cette écriture, leurs efforts étaient consacrés à écrire tout ce qui s'entendait.

Par des effets d'enseignement, certains jouent sur la prononciation, l'oralisation, avec plus ou moins de réussite. Ainsi Jonathan écrit *soterelle* parce que ça se dit « so-te-rel-le » et il justifie son écriture de *canarre* avec la même logique : « parce que ça se dit ca-nar-re ». Sophie, par exemple, me dit que dans la classe, elle a eu du mal à écrire « nappe » parce qu'elle n'entendait pas tout ce qu'il y avait dedans. A ma demande, elle l'écrit correctement, en m'expliquant qu'elle sait maintenant que ça se dit « nap-pe ». Il est intéressant de voir comment les apprenants tentent d'ajuster l'oral à l'écrit, une fois qu'ils ont compris le principe alphabétique. Ils justifient l'écrit produit par la prononciation, parfois même par l'épellation. Arthur déclare ainsi qu'il écrit ce qu'il entend. Quand je lui demande de me dire ce qu'il entend dans « requin », il répond : « ér »...« e »...« k »...« u »...« én ». Ce type de réponse par épellation est utilisée aussi parfois par des enfants qui bien que n'ayant pas compris le principe alphabétique, soupçonnent l'existence de relations entre l'oral et l'écrit. Après avoir écrit *euneillae* pour sauterelle, Manuella justifie son écrit en disant qu'elle entend dans sauterelle chacune des lettres qu'elle a écrites et qu'elle épelle une à une.

Les « e » posent aussi beaucoup de problèmes, entre ceux qui ne se prononcent pas mais qui s'écrivent (d'où *manj* pour *mange*, *soterel* ou *sotrel* pour sauterelle) et ceux qui sont parfois prononcés mais qui ne s'écrivent pas (d'où *canare* pour canard). Marie, influencée peut-être par l'écriture de son prénom, met systématiquement des « e » à la fin de chaque mot dicté : *pie*, *recune*, *canare*. Elle relit « pi-e », « re-cun » rajoutant une croix sous le « e » pour bien montrer que celui-là, on ne l'entend pas (pratique de l'enseignant dans la classe) et « ca-na-re ».

Pour certains apprenants, il existe donc une période de flottement où ils essayent de justifier par la prononciation leurs productions d'écrits, attitude certainement renforcée par des pratiques de classe où les enseignants jouent sur la prononciation des « o », des « é », des « e » et des consonnes doubles.

D'autres élèves manifestent plus vite des doutes orthographiques. Sofiane est sûr que *pie* ne peut pas s'écrire *pi* : « c'est trop court, il doit y avoir une lettre qu'on entend pas », et il écrit *pis*. Jonathan est gêné pour écrire *requin* : « c'est le " c " de cage, le " q " de quatre ou le " k " de kangourou ? C'est le " in " de sapin ? ». Spontanément Julien en lisant sauterelle dit qu'il s'est trompé en écrivant *soterelle* : « j'ai pas mis le "o" à deux lettres », de même pour *coccinelle* qu'il a écrit *cocsinelle* : « J'ai pas mis le bon "se" ». Pour ces enfants, écrire correctement un mot nécessite soit une aide de l'adulte, soit un modèle (l'avoir déjà vu et s'en souvenir, l'avoir en référent).

Pour arriver à cette conscience de la norme, il faut soit qu'ils aient compris le principe alphabétique et qu'ils aient mémorisé suffisamment de correspondances graphiques/phonies pour avoir des doutes orthographiques, soit qu'ils aient d'emblée été confrontés à des interdits d'écriture : on ne joue pas à écrire des mots, on ne peut écrire que des mots qu'on connaît par coeur, qu'on est sûr de savoir écrire. Ces interdits

d'écriture qui existent dans certains C.P., s'ils peuvent aider certains apprenants à accéder plus vite à une écriture orthographique, peuvent en empêcher d'autres de comprendre le principe alphabétique s'ils ne l'ont pas encore compris d'emblée en début d'année.

J'ai le sentiment, en effet, qu'un enfant qui n'a pas compris les relations oral/écrit, ne peut pas mémoriser les mots au sens où nous l'entendons. Il ne peut que les reconnaître comme des dessins dans leur globalité approximative où un « m » peut être assimilé à un pont ou deux ou plus, où un « o » peut être perçu comme un rond ou un « a », où « al » vaut pour « la », où « chameau » vaut pour « chapeau » ou « chemise », le tout étant qu'il y ait un air de ressemblance. Croire que tous les élèves peuvent naturellement passer de cette étape logographique à une étape orthographique est, à mon sens, une gageure qui peut pousser à croire que tel enfant n'a pas de mémoire alors que reconnaître des mots comme logogrammes est certainement plus coûteux mnésiquement que de retenir des mots écrits comme reflets plus ou moins réguliers de l'oral.

En écriture de phrases

Les espaces

La compréhension du principe alphabétique n'implique pas forcément le découpage en mots écrits d'une phrase dictée oralement et vice versa.

Ainsi Fatiha écrit pour « la pie mange des coccinelles » :

un pifell ngeidie est le piffet

Elle fait correspondre lors de sa relecture à chaque mot oral un mot écrit, montrant par là que même si elle n'a pas compris toutes les relations qui se jouent entre l'oral et l'écrit, elle sait qu'à une unité mot oral correspond une unité mot écrit.

Pour la même phrase, Maxime écrit :

la pimadexocsinêlè

Lors de sa relecture, Maxime est gêné et relit « la pi ma dé coc si nê le » en s'excusant de pas savoir écrire mange, montrant par là sa centration sur les relations phonétiques qui se jouent et son ignorance ou son désintérêt quant à la nécessité

d'introduire des espaces entre les mots écrits. Deux mois plus tard, en janvier, il écrit :

la pimonge des cocinelle

En mars, il écrit :

la pimonge des coccinel

Tout se passe comme si il parvenait à intégrer peu à peu cette nouvelle variable d'espacement des mots écrits. Il justifie « ses blancs » par l'habitude : « c'est toujours comme ça, "la", il est jamais collé et "des" non plus et "ses non-blancs" par la nature de l'écriture : "c'est de l'écriture attachée." »

Evidemment, Fatiha et Maxime sont deux cas extrêmes. Entre eux, il y a toutes sortes d'élèves : ceux qui ne maîtrisent ni la relation oral/écrit, ni le découpage en mots, ceux qui ont compris la relation oral/écrit et qui tâtonnent autrement et moins linéairement que Maxime (en espaçant chaque syllabe, en attachant les déterminants et les noms qui s'y rapporte, en détachant la du reste de la phrase, etc...), et ceux qui ont déjà compris.

Si « Une des premières choses que l'enfant doit savoir, quand il commence à apprendre à lire, est qu'à un mot oral spécifique correspond un et un seul mot écrit (Biemiller, 1970), la segmentation apparente de l'écrit intervient en retour pour favoriser l'actualisation de cette compétence préalable » (Gombert, note n° 5, p. 126). En effet, maîtriser le concept de mots n'est pas chose facile et nécessite vraisemblablement de nombreux aller-retour entre lecture et écriture. Ainsi William écrit :

la pi menge de co cui noile

Lors de l'entretien, il justifie l'espace entre pi et menge en disant que pimenge ne veut rien dire par contre il ne parvient pas à remettre en question son écriture de coccinelle. Pour lui, il ne faut pas coller les morceaux sinon « ça va rien dire du tout ». Son argumentation sur le sens n'est donc pas encore entièrement valide. Sa difficulté à coder le mot explique sans doute le découpage syllabique qu'il concrétise sur le papier et l'empêche de tenir à posteriori un discours pleinement pertinent, d'autant que certains mots ne contiennent pas véritablement de sens intrinsèquement.

Les marques typographiques

Dans l'écriture de la phrase dictée, je n'ai pas encore rencontré d'enfants qui écrivent la majuscule, même si beaucoup d'entre eux s'appliquent à en mettre une à leur prénom. Ils sont fiers de savoir les tracer, signe d'une bonne habilité graphique dont ils sont conscients et qui, de plus répond à une demande plus ou moins institutionnelle (dans certains C.P., la majuscule pour le nom et le prénom sont obligatoires). Ils sont fiers de savoir les lire ; à choisir, beaucoup d'enfants préfèrent le texte écrit en lettres cursives avec majuscules plutôt qu'écrit sans majuscule ou en script. Cependant, ils n'utilisent pas spontanément la majuscule en début de phrase.

Le point en fin de phrase n'apparaît pas fréquemment non plus. Trois enfants sur les cent-soixante que j'ai rencontrés l'ont mis. Parmi ces trois élèves, Ophélie en a mis un, systématiquement, à chaque fin d'énoncé (pour la phrase mais aussi pour les quatre mots), « pour montrer que c'est fini ».

Le constat aurait peut-être été différent si les enfants avaient eu à écrire plusieurs phrases à la suite. Toujours est-il que dans le cadre de cette observation courant avril, les enfants n'utilisent pratiquement pas de marques typographiques dans l'écriture d'une phrase.

Le pluriel

Dans la phrase dictée, il y a « normalement » un accord du pluriel à respecter (La pie mange des coccinelles.). Une dizaine d'enfants y ont pensé, mais curieusement ce ne sont pas forcément ceux qui produisent des écrits orthographiques voir même phonétiques, et ce ne sont pas forcément les mêmes d'une observation à l'autre. Par exemple, Sullivan écrit au mois de janvier : la pi man des cocines, justifiant le « s » final « parce que y a des, y en a beaucoup ». Au mois de mars, il écrit : la pi mange des coccinelle, sans faire référence à l'accord.

Lors de la tâche de lecture de la phrase (le rat mange des sauterelles), près de la moitié des enfants identifient le « s » final de sauterelle comme la marque du pluriel. Ils savent qu'il est muet, qu'il ne se dit pas, qu'il est là parce qu'il y a « des » devant. Quand ils comparent leur production d'écrits avec le texte lu, ils expriment le fait qu'à sauterelle écrit « tout seul », il n'y a pas besoin de mettre un « s », mais peu d'entre eux font le transfert sur coccinelle où là par contre ils auraient dû mettre un « s ». Maîtriser la règle du pluriel demande aussi du temps et de la patience de la part des enseignants, d'autant qu'il existe des écarts entre les compétences déclaratives (ce qu'on peut dire, ce qu'il faut dire) et les compétences procédurales (ce qu'il faut faire). Ainsi même si les élèves tiennent un certain discours et sont parfois capables d'énoncer des règles, ils ne sont toutefois pas toujours à même de les appliquer⁸.

8. Pour exemple voir l'article de J.-M. Lemahieu dans *Recherches* n° 17, 1992.

Si beaucoup de choses se jouent donc déjà au niveau de la maîtrise de la langue, dans la production d'écrits dictés (mots et phrase), il est sûr que dans le cadre de tâches d'expression écrite, l'enfant qui n'en est encore qu'à la découverte de la langue écrite peut vite se retrouver en surcharge cognitive et dans l'impossibilité de tout gérer. Recourir dans un premier temps à la dictée à l'adulte peut être une aide et un déclencheur efficaces.

En lecture de mots

De même qu'en écriture, la compréhension du principe alphabétique n'est qu'une étape en lecture que l'enfant va avoir à dépasser pour aller plus loin dans « sa » découverte de la langue.

En effet, lire ce n'est pas dire tout ce qui est écrit ; il y a des lettres muettes et puis des mots irréguliers (monsieur, femme) qui ne se lisent pas comme ils s'écrivent. Pour parvenir à tout lire, il faut là encore que l'apprenant change de point de vue, qu'il n'en reste pas à décoder mais cherche à faire du sens. Selon les méthodes de lecture employées, les élèves sont plus ou moins incités à comprendre ce qu'ils lisent. Mais, il me semble, que plus ou moins indépendamment des méthodes, dans la découverte de la lecture, les enfants tatônent et ont parfois du mal à faire interagir le décodage d'une part et la compréhension d'autre part. J'ai ainsi rencontré, dans les huit C.P. où je fais des observations, des enfants centrés sur le décodage. Ils lisent tout : « rate » pour rat, « lapine » pour lapin, « renarde » pour renard, « coc-ki-ne-le » pour coccinelle, « le ra-te ma-ne-ge de-se sa-u-te-re-le-se » pour le rat mange des sauterelles. Ils justifient parfois leurs réponses à posteriori par le sens : « rate ou raté, c'est comme quand on rate quelque chose ». Quand ils ne parviennent pas à trouver du sens à ce qu'ils ont lu (rars sont ceux qui savent que la lapine est la femelle du lapin et que la renarde est la femelle du renard), ils disent ne pas savoir ce que c'est, mettant en doute leur maîtrise du vocabulaire.

D'autres apprenants sont centrés sur le sens. Ils cherchent à priori ce que l'écrit peut bien vouloir dire, se contentant d'une analyse partielle. Certains rajoutent des sons : « grenade » pour renard. D'autres en enlèvent : « coquine » pour coccinelle, « la pie » pour lapin. D'autres en transforment : « regarde » pour renard.

Pour beaucoup d'apprenants, les lettres muettes ont une énorme importance dans leur discours justificatif. C'est un moyen qui leur semble très pertinent pour évacuer ou résoudre un problème de lecture. A de nombreuses reprises, les enfants ont déclaré être gênés par le mot coccinelle (surtout par les deux « c » et les deux « l »), ils l'ont fréquemment lu « co/ki/ne/le » en disant : « ce "ke" là, on l'entend pas, ce "le" là, non plus ». Il en a été de même pour le mot sauterelle lorsque les enfants ne connaissaient pas le « o » à deux lettres, lisant tantôt « sa/te/re/le » en considérant le « u » muet, tantôt « su/te/re/le » en considérant le « a » comme muet.

Lors des entretiens, ce qui est le plus souvent revenu dans le discours des enfants est que les mots longs sont les plus difficiles à lire parce que soit ils sont difficiles à découper, soit il y a dedans des lettres qui sont difficiles à faire jouer ensemble. Dans

leurs démarches, j'ai pu constater aussi que parfois, pour dépasser leur difficulté, ils outrepassaient le principe de la linéarité de l'oral par rapport à l'écrit, sauterelle pouvant, par exemple, être lu « sa/tu/te/re/le ».

En lecture de phrase

Il va de soi qu'essayer de produire du sens à partir d'un mot est plus ardu qu'essayer d'en produire à partir d'une phrase. Ainsi, rat dans la phrase a plus souvent été lu « ra » que « rate », même par des enfants qui l'avaient lu de cette façon lorsque le mot était présenté seul. Les enfants sont plus incités à faire des hypothèses de sens lorsqu'ils ont trouvé le début de l'énoncé ; certains ont lu pour « le rat mange des sauterelles » : « le rat mange des salades », « le rat mange des souris », « le rat mange des saucisses », « le rat mâche des souris ». Le problème se pose alors à eux de faire interagir le sens et le code. Tous n'y parviennent pas, certains restant centrés sur le sens parce qu'ils ne savent pas quoi faire du code, certains restant muet ou retournant au code parce qu'ils ne parviennent pas à construire du sens à partir de ce qu'ils ont lu (comme Marvin qui lit : « le rat manque des... après je sais pas », Romain qui dit : « le rat marche dans... dans je sais pas quoi » ou Djamila qui reste perplexe : « le ra masse des feuilles ? »).

Faire lire des phrases, des textes sans ou avec images à des apprentis lecteurs est plus favorable à la formulation d'hypothèses que la lecture de mots et cela leur permet de mettre en jeu de plus nombreuses compétences. Cela surtout si le décodage, l'analyse des mots sont utilisés pour infirmer ou confirmer les hypothèses formulées. Il ne faut pas, en effet, oublier que les mauvais lecteurs sont ceux qui restent le plus attachés au contexte et au contexte images de surcroît. En ne travaillant que le sens, à ne pas donner à lire des mots en dehors de tout contexte, certains élèves peuvent rester persuadés très longtemps que lire ce n'est que faire du sens. Telle Gwendoline, passionnée par les livres, qui m'expliquait après sept mois de C.P. que lire, c'était imaginer et que si parfois elle se trompait, c'est qu'elle imaginait mal.

COMMENT LES AIDER À APPRIVOISER LA LANGUE ÉCRITE ?

Repérer ainsi les problèmes que pose l'apprentissage de la lecture et de l'écriture n'offre malheureusement pas de réponses pédagogiques immédiates. Cela permet toutefois de souligner et peut-être de mieux comprendre la difficulté que certains apprenants éprouvent à entrer dans l'écrit. Cela permet aussi d'entrevoir la maîtrise de la langue comme un objectif à long terme où les scissions entre lecture, écriture, grammaire, orthographe, vocabulaire et conjugaison ne peuvent être entendues que par des experts mais sûrement pas par des débutants. Pour des enfants de C.P., il est en tous cas difficile d'établir des liens sur des catégorisations aussi abstraites. Ainsi, lors de l'entretien, à la question « Est ce que pour toi, tu fais un peu le même travail quand tu lis et quand tu écris ? », les plus débutants répondent que non pas du tout : « pour écrire, il faut un stylo alors que pour lire, c'est pas la peine », les plus experts répondent que

oui : « ce qu'on écrit, on le lit et ce qu'on lit, on peut l'écrire ». Ces derniers affirment également la plupart du temps qu'écrire est plus difficile que lire : « quand on écrit, des fois on fait des fautes et on ne s'en rend pas compte, on sait pas où », « quand on lit, on essaye de trouver dans sa tête si ça marche pas, on le sait et on peut réessayer ».

A les entendre, un bon lecteur (travaillant sur le sens et sur le code) peut donc être un piètre écrivain, dans la mesure où le sens ne peut lui être d'aucun secours dans une tâche d'encodage. Il est vrai que certains apprenants sont persuadés après avoir découvert les relations phonèmes-graphèmes, qu'ils savent tout lire et tout écrire. Ils n'ont pas conscience de tout ce qu'ils ne connaissent pas encore et s'enferment parfois dans des types de réponses systématiques, « fausses » normes ou « sur-normes » qui, si elles ne sont pas explicitées, peuvent les enfermer dans l'échec. Par contre, d'autres élèves savent ne pas tout savoir et sont à la recherche de réponses, soit en sollicitant l'adulte, soit en construisant des logiques intermédiaires qu'ils sont prêts à remettre en question.

Même après les premiers contacts avec la langue écrite, l'écriture semble offrir davantage d'occasions de résolutions de problèmes que la lecture moins concrète et où les problèmes de maîtrise de la langue peuvent être résolus de façon implicite par le sens.

A l'heure actuelle, ce qui me semble le plus important, ce que je retiens de tout ce que ces enfants m'ont montré, de tout ce qu'ils m'ont dit, c'est qu'en tant qu'enseignants on doit se dégager du savoir achevé (lire et écrire, ce n'est pas si facile) afin de limiter au mieux l'implicite. Evidemment pour des enfants en grande difficulté, tous les problèmes ne peuvent pas être abordés en même temps, mais par quoi commencer, tout est tellement imbriqué ?

Pour l'instant, je crois que personne ne sait par où commencer. Le rôle que je me suis donc fixé avant tout est de les écouter, de les observer fonctionner dans des tâches de lecture et surtout d'écriture qui peuvent davantage susciter leur questionnement et de leur apporter au moment qui me semble le plus judicieux une aide qu'ils pourront entendre, qu'ils pourront comprendre. Le moment le plus judicieux étant laissé au jugement de chacun, je le trouve tel quand il me semble que pour une capacité donnée, l'enfant ne peut plus avancer dans ses représentations si je ne m'efforce pas de lui en faire changer. Pour l'un, ce sera peut-être découvrir l'affichage de l'alphabet comme un stock utilisable de lettres, aborder par des exercices de tris les notions de dessins, de chiffres, de lettres, ou les différents types d'écriture. Pour un autre, ce sera peut-être identifier à l'oral des écrits plus ou moins longs (lettres, mots, phrases) en vue d'aborder la notion de relations oral/écrit. Pour certains, il sera peut-être utile de s'amuser à couper les mots en syllabes à l'oral mais aussi à l'écrit pour casser l'image logographique des mots. Pour d'autres, il sera peut-être intéressant d'ajuster plus finement l'oral sur un mot écrit (localiser le ch, le a, le p, le o de chapeau par exemple) pour les aider à développer leur conscience phonémique. Pour certains, il sera peut-être possible de trouver le plus d'écritures possibles pour un mot donné avant de repérer l'orthographe correct et de les sensibiliser à la norme. Pour d'autres, identifier un mot cible (mot à mémoriser) parmi des mots pièges ou des non-mots permettra peut-être de dépasser la reconnaissance de mots. Pour certains l'incitation à recourir à l'oralisation ou à la

recherche d'analogies avant l'écriture pourra servir. Pour d'autres la construction de référents (à condition qu'ils soient bien choisis⁹) ou de listes analogiques sera sécurisant.

L'entrée dans l'écrit est si complexe et les enfants si différents dans leur cheminement que lister tous les exercices possibles est vain et finalement peu parlant, car même en admettant que le « diagnostic » soit bon (que l'enfant sait ce qu'on croit qu'il sait et qu'il soit prêt à savoir ce qu'on veut lui apprendre), proposer un type d'exercice, une seule fois, ne suffit pas à transformer des représentations. C'est ce qui fait l'intérêt de l'enseignement, jeu d'ajustements et de réajustements de part et d'autre, qui nous permettent d'apprendre tout en essayant de les faire avancer patiemment dans ce long travail de maîtrise (ou d'appropriation ?) de la langue écrite.

9. Pour exemple voir l'article de P. Heems dans ce numéro.