

S'ESSAYER A ECRIRE POUR APPRENDRE A LIRE ¹

Sylvie BRACQUART
Ecole B. Pascal, Roubaix

Notre société est une société de tradition écrite. Tout acte social important se traduit par un écrit, et l'ensemble de notre vie quotidienne est influencé par l'écriture. Aussi, dès son plus jeune âge, l'enfant, même issu d'un milieu défavorisé, baigne dans l'écrit. Il suffit de regarder autour de soi, d'analyser nos habitudes, pour s'en convaincre.

Un enfant de six ans qui arrive à l'école élémentaire, même s'il n'y a pas ou peu de livres chez lui, est déjà familiarisé avec de nombreuses sortes d'écrits : panneaux urbains de signalisation ou de publicité, enseignes et affichettes des commerçants, emballages des produits d'usage courant, prospectus qui inondent les boîtes aux lettres, ou imprimés administratifs que reçoivent les personnes autour de lui. Et la fréquentation de l'école maternelle aura permis de multiplier encore les occasions de contact avec l'écrit.

Plongé dans cet environnement d'écrit, l'enfant se construit des connaissances sur la langue écrite bien avant l'apprentissage proposé au cours préparatoire. Les travaux d'Emilia Ferreiro, à partir du milieu des années 1970, ont permis de mettre en lumière tout le parcours réalisé par le jeune enfant qui, en se forgeant des hypothèses sur le fonctionnement de la langue écrite, accède progressivement à l'hypothèse alphabétique, puis à la compréhension de notre système d'écriture : il s'agit là d'un véritable travail de "re-construction" de la langue écrite.

A la suite de ces travaux, l'acte d'écrire prend une autre dimension par rapport à la compétence uniquement motrice à laquelle l'école le réduisait jusque là. Ecrire, ce n'est plus seulement un exercice de motricité fine, ou l'acquisition du geste correct pour former des lettres dans le bon sens et parvenir à une calligraphie impeccable, tel qu'il ressort des *Programmes et Instructions* pour l'Ecole Élémentaire de 1985 :

1. Il s'agit en fait d'un extrait du mémoire professionnel réalisé dans le cadre de l'année de formation théorique pour l'obtention du diplôme d'instituteur spécialisé.

"Maîtrise de l'acte matériel d'écrire. Reproduction des lettres minuscules. Liaison entre les lettres d'un mot. Espacement des mots. Signes de ponctuation et accents".

Ecrire, c'est aussi un moyen de coder le langage. Pour Emilia Ferreiro, le terme espagnol "escritura" ne renvoie pas comme en français à une plus ou moins belle "écriture", mais à ce que l'on écrit pour représenter ce que l'on veut signifier. Apprendre à écrire devient alors le fait de parvenir à la compréhension du système alphabétique, à savoir que l'écriture est un code fixe et conventionnel où le jeune apprenti doit découvrir qu'il existe une relation étroite entre chaîne sonore et chaîne écrite, et accepter l'idée qu'un signe graphique représente un phonème. Ce savoir métalinguistique est en effet indispensable pour pouvoir entrer dans un système d'écriture de type alphabétique, même si par la suite reste à découvrir l'existence d'unités graphiques qui n'ont aucune correspondance dans la chaîne orale (morphèmes, logogrammes²).

Emilia Ferreiro a travaillé dans une perspective de constructivisme génétique, dans la continuité des travaux de Jean Piaget. Elle s'est interrogée sur l'activité du sujet lorsqu'il est confronté à l'écriture, et sur les "schèmes cognitifs" qu'il met alors en oeuvre pour s'approprier, en les reconstruisant, les lois internes du système d'écriture. Elle s'est intéressée au sujet non-lecteur, ou apprenti-lecteur ; c'est ainsi que J. M. Besse présente ses travaux : "Elle cherche ce que l'enfant conçoit et comprend, donc ce qu'il s'apprend lui-même, de l'activité lecture/écriture et du système interne de l'écrit. [...], elle cherche à observer ce que le sujet fait et sait faire avec l'écrit avant de savoir lire-écrire, comment il reçoit et perçoit l'écrit et construit l'acte d'écrire. Elle recueille ce que l'enfant dit de l'écrit quand il s'y confronte activement, et ce qu'il fait pour essayer de lire-écrire avant de parvenir à le faire, et elle tente de reconstituer ce qu'il pense de cet objet et de cette activité" (Emilia Ferreiro, 1988, dans la préface rédigée par J. M. Besse).

Sa méthodologie est celle de l'entretien clinique de Piaget : recueil de productions graphiques de l'enfant encore non-lecteur, avec l'hypothèse que ces productions reflètent les conceptions de l'enfant, complété par des interprétations de textes réalisés par l'enfant.

L'analyse qui va suivre sur les connaissances que les enfants ont de l'écriture s'appuie essentiellement sur les travaux d'Emilia Ferreiro, complétés par ceux de Jean-Marie Besse et Yves Prêteur.

Dans son travail de reconstruction de la langue écrite, chaque enfant a un parcours propre, mais il est possible de différencier des stades caractéristiques : stade du dessin, stade présyllabique, stades syllabique et alphabétique. La durée de chaque stade est variable d'un enfant à l'autre, et deux stades distincts peuvent co-exister à un moment donné du développement.

2. Quelques exemples : de morphèmes : - ai - ent qui marquent le temps, la personne ; de logogrammes : l'opposition et/est.

Les expériences illustrant cette analyse ont été menées dans la classe d'adaptation de M. à Roubaix, d'octobre 1991 à février 1992. Cette classe accueille treize élèves nés en 1984 ou 1985. Les travaux d'Abderhamanne et Amine ont été plus particulièrement exploités (annexe 1).

Annexe 1 : Eléments de biographie.

Abderhamanne

Abderhamanne est né le 25 décembre 1984 en Mauritanie, où il n'a pas été scolarisé.

Abderhamanne arrive en France en septembre 1990. Il est inscrit en classe d'intégration loin de son domicile, puis en maternelle grande section près de chez lui, avec l'accord de l'Inspecteur.

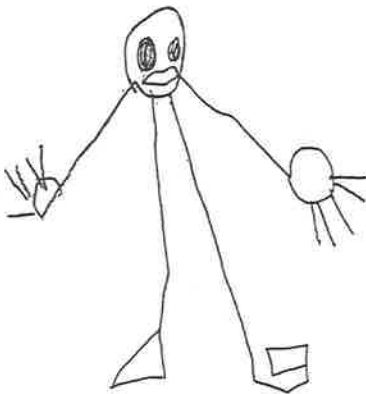
Abderhamanne est orienté en classe d'adaptation en juin 1991. Quand il arrive dans la classe de M. en septembre 1991, il a encore de gros problèmes de langue.

Amine

Né le 31 mars 1985, Amine est élevé par sa mère seule. Il arrive à Roubaix en mars 1991 : auparavant il était scolarisé, aux dires de sa mère, "dans une école pas tout à fait normale, à la campagne".

Amine est un enfant instable, anxieux et agressif. Il s'exprime remarquablement bien, mais fait peu d'efforts, et ses résultats en maternelle sont décevants.

Amine est orienté en classe d'adaptation en juin 1991. Il est suivi au C.M.P.P. à la demande de sa mère.



Amine
21-11-1991

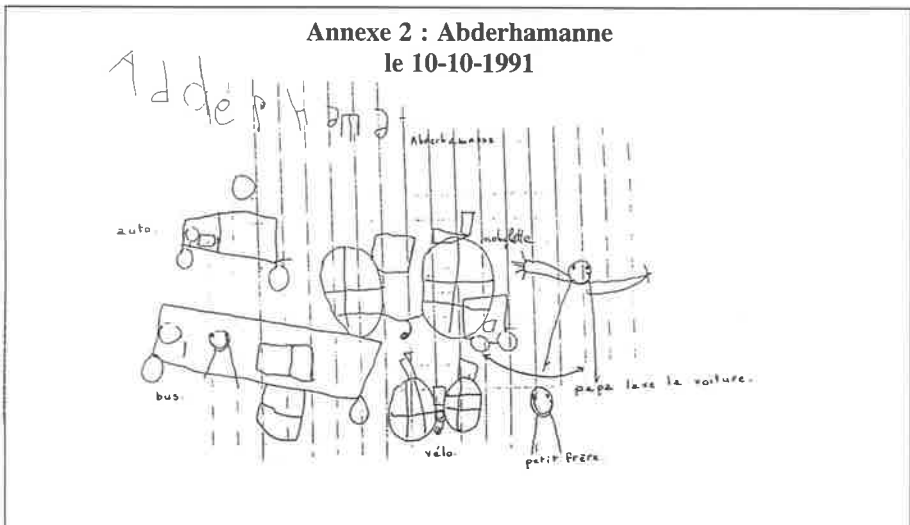
1. Stade du dessin

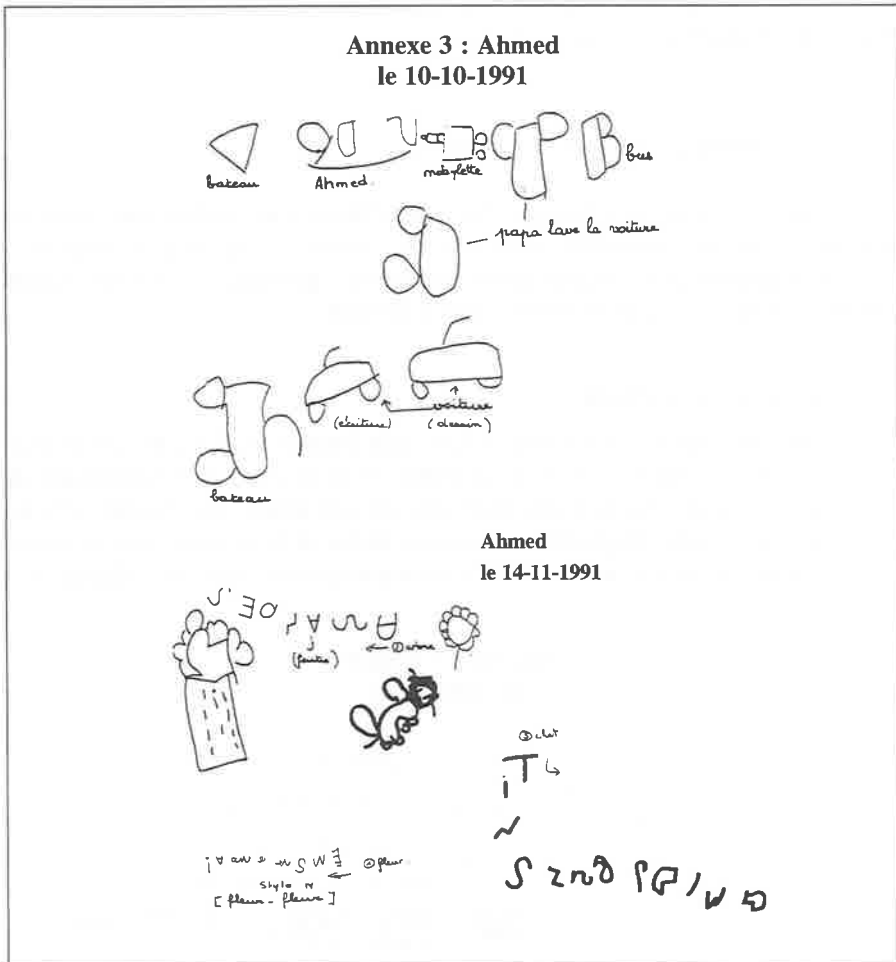
Avant deux ans, l'enfant griffonne sans intention de représentation, ce n'est qu'après coup, sur la sollicitation de son entourage, qu'il attribue une signification aux traces produites.

Vers trois ou quatre ans, l'enfant considère encore que "l'écriture exprime symboliquement le contenu d'un message et non ses éléments linguistiques" (E. Ferreiro et A. Teberosky, 1979) ; dans cette hypothèse, le dessin peut véhiculer un message au même titre que l'écriture. L'enfant sait toutefois distinguer très tôt les moments où il doit écrire et ceux où il doit dessiner. La différence entre ses essais d'écriture et ses dessins reste de nature subjective jusqu'à deux ou trois ans : elle résulte uniquement de l'intention d'écrire ou de dessiner qu'y a mis l'enfant. Puis, progressivement, l'écrit se différencie objectivement du dessin par des signes graphiques qui lui confèrent une apparence d'écriture : signes placés en lignes, espacement entre les groupes de signes, utilisations de graphies conventionnelles... L'enfant a toutefois conscience, en tant qu'auteur, d'être le seul à pouvoir se relire (Y. Prêtreur, 1986).

A ce premier stade, l'écriture n'est pas encore indépendante du signifié ; il n'y a pas de lien entre oral et écrit. Cependant l'enfant fait un premier pas vers la compréhension de l'écrit comme code, dans le sens où ses griffonnages sont une représentation symbolique des objets réels.

Pourtant, certains enfants ne font pas encore à six ans la différence entre "écrire" et "dessiner". En début d'année scolaire, deux élèves sur treize de la classe d'adaptation de M. ont dessiné lorsqu'il leur a été explicitement demandé d'écrire des noms (*auto*, *mobyette*, *voiture*, *bus*, *vélo*) ou une phrase simple (*papa lave la voiture*), comme le montrent les annexes 2 et 3. Ahmed a même redessiné une voiture





semblable à la première après que l'adulte ait fortement insisté pour avoir une écriture et non plus un dessin. Notons qu'Abderhamanne a toutefois réussi à recopier de manière lisible son prénom en regardant au tableau, ce qu'Ahmed n'a pas su faire. Abderhamanne a refusé d'écrire "voiture", arguant qu'il avait déjà écrit "auto". Pour la phrase "papa lave la voiture", les deux enfants n'ont dessiné que "papa" et "voiture" : ni le verbe, ni l'article ne sont représentés.

2. Stade présyllabique

Au stade présyllabique, les enfants n'ont pas encore l'idée de l'existence d'une correspondance entre la chaîne sonore et la chaîne écrite. Leurs conceptions de l'écriture peuvent se regrouper autour de trois points : l'écriture se reconnaît

visuellement par certaines caractéristiques formelles, elle conserve un lien avec la réalité qu'elle désigne, tout ne s'écrit pas.

2.1. Caractéristiques formelles de l'écriture

Au début du stade présyllabique, les essais d'écriture de l'enfant sont encore fort proches du dessin. Toutefois, comme nous l'avons vu au stade précédent, la disposition spatiale et les signes graphiques utilisés permettent d'affirmer objectivement qu'il ne s'agit plus de dessin, mais d'écriture.

a. La disposition spatiale

L'enfant réalise très tôt que pour écrire il faut disposer les graphies dans un ordre linéaire, en commençant en haut de la feuille, et en descendant. L'orientation des lignes de la gauche vers la droite pose plus de problèmes, que l'enfant soit mal latéralisé, ou d'origine maghrébine - l'écriture arabe va de la droite vers la gauche. Comme on peut le voir à l'annexe 4, ce n'est cependant pas le cas pour Ahmed, deux

Annexe 4 : Ahmed
le 14-11-1991

The image displays several handwritten samples of a child's writing, organized into numbered sections:

- Section 1:** Shows the word "maman" written in a cursive style. Above it are phonetic symbols: a wavy line, a '4', 'g', 'n', and 's'. Below the word is a circled number 1.
- Section 2:** A complex diagram showing the word "maman" and "mange un gâteau" written in a cursive style. Above them are phonetic symbols. A circled number 2 is next to a symbol. Below the words are arrows pointing to further phonetic symbols and the words "papa mange un gâteau" and "un gâteau".
- Section 3:** Shows the word "gâteau" written in a cursive style. Above it are phonetic symbols. A circled number 3 is next to a symbol. Below the word is another circled number 3.
- Section 4:** Shows the word "casser" written in a cursive style. Above it are phonetic symbols. Below the word is a circled number 4 and the phrase "dit maman un gâteau".
- Section 5:** Shows the word "voiture" written in a cursive style. Above it are phonetic symbols. A circled number 5 is next to a symbol. Below the word is another circled number 5.
- Section 6:** Shows the word "voiture" written in a cursive style. Above it are phonetic symbols. A circled number 6 is next to a symbol. Below the word is another circled number 6.

mois après la rentrée en classe d'adaptation : le sens de l'écriture n'est pas fixé, mais surtout les "lignes" ne sont pas droites (cf. notamment "papa lave la voiture"), et Ahmed retourne la feuille pour écrire "voiture". En revanche, Rudy et Jonathan maîtrisent parfaitement le sens de l'écriture et le passage à la ligne (cf. annexes 5 et 6).

**Annexe 5 :
le 10-10-991**

10r auto

10r. voiture

1n bateau

1u motoflette

1o bus

1d bus

1e moto

10u1n
papa lave la voiture

Rudy

p n b b
bateau

t u b t
motoflette

G r b
voiture

b t b b
bus

b t b b
auto

p p e p
papa voiture

Jonathan

**Annexe 6 :Jonathan
le 7-11-1991**

b t p t o ① gâteau.

t p p t p p p ② bougie.

b o g p f t ③ anniversaire.

t p p e f ④ fête.

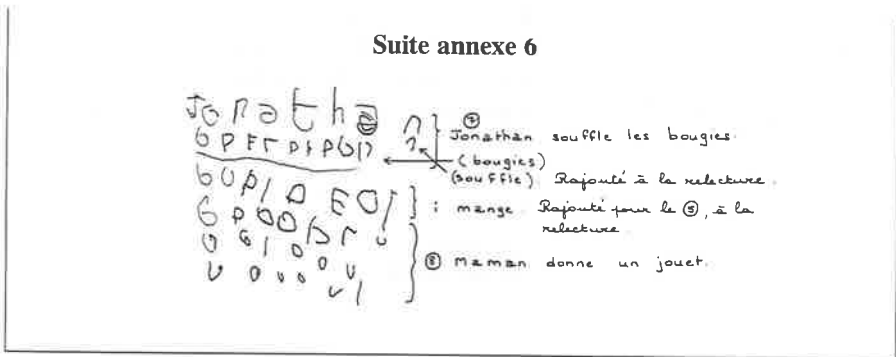
Jonathan } Jonathan mange un gâteau.

B g o u l u o l u } (gâteau)

6 g u s i o p c p } Marie mange un gâteau.

B t p a g o } (gâteau)

Suite annexe 6



A ce stade, Emilia Ferreiro distingue deux niveaux, suivant que l'enfant a acquis ou non le contrôle de la quantité des signes graphiques. Au premier niveau, écrire pour l'enfant c'est avant tout occuper de l'espace : l'enfant remplit des lignes entières de signes graphiques et ne s'arrête qu'au bord de la feuille. Il est vraisemblable que, si la séquence reprise à l'annexe 6 avait été proposée à Jonathan sur une feuille moins large, il serait allé jusqu'au bout des lignes ; mais devant un espace trop vaste, il a préféré se limiter au quart gauche de la feuille.

Un peu plus tard, l'enfant contrôle la quantité de signes graphiques, mais sans aucun critère objectif de contrôle. Cette quantité peut être variable, ou constante. C'est ainsi que Jonathan utilise quatre signes graphiques, et ce dans le cas où on lui demande d'écrire une phrase comme dans le cas d'un mot. Rudy, lui, emploie deux ou trois signes graphiques pour un mot, et cinq pour la phrase (cf. annexe 5).

b. Les signes graphiques

Les premières graphies utilisées par l'enfant peuvent être très simples : traits verticaux, ronds, ou ponts, comme Rudy (cf. annexe 5), ou Jonathan lorsqu'il est fatigué (cf. annexe 6). Mais l'enfant peut également faire preuve de beaucoup d'imagination : $\cup, \cap, \infty, \delta, \odot, \omega, \alpha, \beta,$ par exemple, pour Ahmed (cf. annexe 3).

Emilia Ferrerio cite le cas d'enfants qui utilisent toujours la même graphie (généralement le rond), en en faisant ou non varier le nombre. Plus fréquemment, à partir d'un stock de trois ou quatre graphies, l'enfant les combine de manière à obtenir des mots différents. Rudy fait commencer tous ses mots par un trait, puis choisit entre $0, \Gamma, \cap, \cup, \Delta$ (cf. annexe 5). Jonathan alterne différentes graphies de "B" et "P" (P, P, b, P, B) ou "T" (t, t) - trois lettres qu'il a vues en lecture avec son instituteur -, avec $\cap, \cup, \infty, \delta, \cap$.

La qualité des graphies augmente progressivement, pour se rapprocher des signes conventionnels. Au début, l'enfant utilise des graphies "lettres" aussi bien que des graphies "chiffres", puis il abandonne ces dernières. Les premières graphies conventionnelles utilisées par l'enfant sont usuellement celles de son prénom : dans ses

premiers essais d'écriture, Amine n'emploie que A, M, I, N, E, L (cf. annexe 7). Puis apparaissent également S, H, P (cf. annexe 8).

**Annexe 7 : Amine
le 10-10-91**

① autre
② autre

③. balais

④ molybde

⑤ bus

⑥ papa leve la voiture.

**Annexe 8 : Amine
le 17-10-1991**

exercice pour bus.

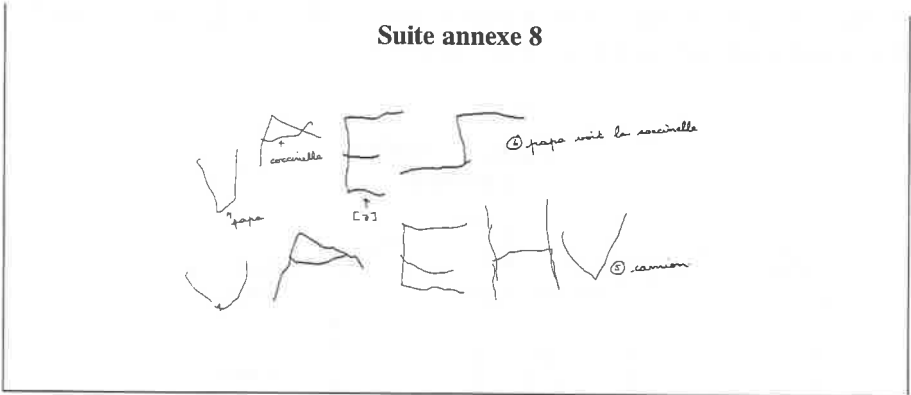
exercice pour bus.

① bus

② cocinelle

③ ours

Suite annexe 8



L'utilisation de graphies conventionnelles n'est toutefois pas une condition suffisante pour apprendre à écrire : d'après l'enquête réalisée par Emilia Ferreiro au Mexique durant l'année 1980-1981, rares sont les enfants de six ans qui utilisent des signes non conventionnels (0,7 % de l'échantillon étudié) ; mais une proportion bien plus forte va redoubler (20 % de l'échantillon). Ce ne sont donc pas les dessins des lettres qui posent des problèmes aux enfants.

2.2 . Ecriture et réalité

Au stade présyllabique, l'écriture dépend encore beaucoup de la volonté de l'enfant, de l'intention qu'il met lorsqu'il écrit. Par exemple, il peut employer des graphies semblables pour deux mots différents : ce qui compte pour lui c'est la signification qu'il a attribuée à chacun des mots qu'il a écrits. Puis, progressivement, l'enfant se décentre par rapport à ses écrits, et arrive à la conclusion que pour pouvoir lire des mots différents, il doit y avoir une différence objective entre les graphies. Il dispose alors de deux moyens, qu'il emploie séparément ou simultanément : la variation de quantité - les mots sont de longueur inégale, la variété interne - les mots contiennent les mêmes lettres mais dans un ordre différent.

Avec ce début de décentration, l'enfant rattache alors l'écriture à la réalité : l'écrit devient une représentation du signifié, il peut donc être en relation avec certaines propriétés de l'objet. C'est ainsi que pour écrire "bus", Amine a employé sept signes graphiques, alors qu'il ne lui en a fallu que quatre ou cinq pour "auto", "voiture" et "mobylette" (cf. annexe 7). Une semaine plus tard, il réutilise sept signes graphiques pour "bus", et en rajoute même un huitième sur une seconde feuille. A la question de l'adulte, "Pourquoi as-tu écrit si grand ?", Amine répond "Car le bus est grand". Et en toute logique, il utilise des signes plus petits et moins nombreux pour "coccinelle", puis pour "ours" (Amine se référant à un ours en peluche).

Si l'écrit est une représentation du signifié, il est également normal pour l'enfant que des mots différents puissent avoir la même écriture lorsqu'ils se réfèrent à la

même réalité. Nous avons déjà vu, à l'annexe 2, qu'Abderhamanne refusait d'écrire "voiture", puisqu'il avait déjà écrit "auto". Amine a eu une réaction similaire : "voiture" et "auto" ont pour eux la même écriture. En revanche, on peut penser qu'ils emploieraient tous deux des écritures différentes s'il s'agissait de deux voitures réelles et différentes. Ainsi, Rudy a proposé trois écritures de "bus", puisqu'il y a plusieurs bus différents qui circulent à Roubaix ! (cf. annexe 5).

2.3. *Tout ne s'écrit pas*

Emilia Ferreiro a montré que, dans leur reconstruction de la langue écrite, les enfants font tout d'abord l'hypothèse que seuls les noms s'écrivent : les verbes, puis les articles se rajouteront plus tard.

C'est ainsi que lorsque l'on demande à un enfant d'écrire une phrase simple, puis de l'analyser, il ne reconnaît que des noms dans sa production écrite. Dans l'annexe 6, l'adulte a demandé à Jonathan d'écrire "*Jonathan mange un gâteau*" ; Jonathan a écrit cette phrase et a parfaitement relu "*Jonathan mange un gâteau*". Lorsqu'on lui a proposé d'expliquer ce qu'il avait écrit, Jonathan a répondu : "Là, j'ai écrit Jonathan, et là gâteau", et il a entouré "gâteau". De même, lorsqu'Amine écrit (annexe 8) "*papa voit la coccinelle*", il relit correctement la phrase, mais ne montre que "*papa*" et "*coccinelle*", les deux autres signes étant là pour faire nombre : pour lui, une phrase ne peut être constituée de deux signes uniquement.

Tout se passe comme si l'enfant ne pouvait imaginer que le verbe puisse avoir une écriture propre : à quoi bon écrire "*mange*" si l'on a déjà écrit "*Jonathan*" et "*gâteau*" ? Face à un gâteau, l'action de Jonathan est évidemment, dans la logique de l'enfant, de manger ce gâteau. Et lorsque l'adulte a posé à Jonathan la question "*Où as-tu écrit «mange» ?*", Jonathan a montré "*gâteau*", en répétant "*Jonathan mange le gâteau*". Amine a eu des réactions analogues pour expliquer "*papa voit la coccinelle*".

Quant aux articles, ils n'existent pas pour l'enfant avant l'âge de sept ans environ, selon une étude de I. Berthoud (1974). Un mot de une ou deux lettres ne se lit pas pour le jeune enfant, qui résoud la contradiction en proposant soit de l'ignorer, soit de le considérer comme une partie du mot voisin : confronté à une phrase écrite par un adulte, après avoir identifié les noms, l'enfant justifie la présence du verbe et des articles comme autant d'éléments du contexte. Reprenons l'exemple d'Emilia Ferreiro : "*Papa lance le ballon*". Les enfants ayant identifié "*papa*" et "*ballon*" proposent pour "*lance*" : "*but*" (*papa lance le ballon dans le but*), "*joueurs*" (*papa ne joue pas seul*), "*terrain de football*" (*c'est là que papa joue*)...

Ahmed a donné une interprétation analogue d'une phrase qu'il a écrite lui-même (cf. annexe 4). L'adulte ayant proposé d'écrire "*maman mange le gâteau*", Ahmed aligne huit signes graphiques, en entoure quatre comme signifiant "*gâteau*", et relit en effectuant une correspondance terme à terme approximative avec son doigt : "*maman mange un gâteau, papa mange un gâteau, le frère mange un gâteau, un*

garçon ramène une fleur". Après avoir évoqué les membres de sa famille mangeant ensemble le gâteau, Ahmed était à court d'imagination, et a donc improvisé "*le garçon ramène une fleur*". Le même Ahmed, lorsqu'on lui a demandé d'écrire "*papa lave la voiture*", explique qu'il a écrit d'une part "*voiture*", et d'autre part "*papa lave la voiture*" : en toute logique, il y a bien dans la scène que se représente Ahmed une voiture et son père lavant la voiture (cf. annexe 4).

3. Stade syllabique

Dans la reconstruction de notre système d'écriture, le passage le plus délicat pour l'enfant est certainement la sortie du stade présyllabique et l'accès au stade syllabique. C'est en effet à ce moment-là que l'enfant renonce à rattacher l'écriture aux objets réels pour prendre conscience de l'existence d'une correspondance entre la chaîne écrite et la chaîne sonore. Ce stade, capital, ne dure pas, car il porte en lui un certain nombre de contradictions.

3.1. Genèse du stade syllabique

L'hypothèse syllabique apparaît d'abord, selon Emilia Ferreiro, comme une tentative de justification par l'enfant de ce qu'il vient d'écrire ; à la fin de ce stade, il existe une stricte correspondance entre le nombre de graphies et le nombre de syllabes orales.

Demandons par exemple à l'enfant d'écrire une phrase, puis de relire cette phrase en mettant son doigt. Au stade présyllabique, le doigt glisse rapidement sur la ligne, sans rapport avec l'oralisation : c'est le cas pour Jonathan (cf. annexe 6) ou Amine (cf. annexe 7). Progressivement, le doigt va marquer un temps sur chaque groupe de signes graphiques ou sur chaque signe graphique. Ainsi, Amine a écrit spontanément, durant plusieurs semaines son prénom sous la forme "A N", "A" désignant la première syllabe prononcée [a], et "N" la seconde syllabe [min]. Puis, il a accepté d'écrire son prénom correctement "AMINE", ce qu'il lisait [a] en montrant le "A", [mi] en montrant le "M", et [n] en montrant le "I" ; lorsqu'il a su les noms du "N" et du "E", il a terminé sa lecture en les nommant de façon conventionnelle. On obtenait donc : [a] [mi] [n] [ɛn] [ə], "relu" et désigné ainsi par l'enfant.

A la même époque, Amine écrit "AN" pour "*ami*", "AANNE" pour "*ananas*" (les deux dernières lettres "NE" ne se lisent pas), ou "AEN" pour "*Amine mange*", "MIN" pour "*domino*" (cf. annexes 9 et 10). Toutefois, face à des mots plus complexes, comme "*avion*" et "*voiture*", Amine en revient à un stade présyllabique.

Annexe 9 : Amine
le 24-10-1991

③ AMINE

A N

→ a ②

→ mi ②

→ amine

③ avion

A E I E S V

④ voitine

E I A S V

⑤ ananas 1^{er} essai

A A N N E

⑥ ananas 2^e essai

E I *essais pour fraise*

E A N P

⑦ fraise

A N *amine*

mange

lettres rajoutées à la lecture

A N E A M N U N

A M I N E A E

mange un ananas

Annexe 10 :
le 07-11-1991

Amine

Mi ① mi

MIN ② Domino
do mi no

AMI ③ ami
AMN ④ apiteau
gâ - teau - [a]

i ⑤ 1^{er} essai pour bougie

IE ⑥ bougie
be ge

AE ⑦ 1^{er} essai pour amine

AMINE i mu ⑧
amine. Souffle les bougies

AE ⑨ 1^{er} essai pour Amine

AMINE i mu Souffle les bougies

Christophe

① mi Mi
② Domino MIN
③ ami AMI
④ apiteau AMN
⑤ bougie i

Notons qu'Amine accepte déjà³ d'écrire des mots de deux lettres : "AN" (*ami*), "IE" (*bougie*), "MI" (*midi*) ; mais il rajoute parfois encore une lettre supplémentaire pour donner plus de longueur au mot : "AMN" pour "*gâteau*".

L'enfant peut très bien être au stade syllabique en connaissant la valeur sonore conventionnelle des lettres : il donne alors l'impression de n'écrire qu'une lettre sur deux (exemple : "AMI" pour "*samedi*" ; "AAN" pour "*ananas*"). Mais il peut également parvenir à ce stade sans connaître cette valeur sonore conventionnelle, voire sans utiliser de graphies conventionnelles.

3.2. Un stade très court

Le stade syllabique est normalement très court, car l'enfant se trouve confronté à deux hypothèses contradictoires. D'une part, comme nous l'avons vu à propos des articles, l'enfant suppose qu'un mot doit avoir une longueur minimale de trois signes graphiques pour pouvoir se lire, et il a pu vérifier dans les écrits rencontrés la rareté des lettres seules, ou même des groupes de deux lettres. D'autre part, dans le cadre de l'hypothèse syllabique, l'enfant ne peut écrire les mots monosyllabiques ou bisyllabiques qu'avec respectivement un et deux signes graphiques.

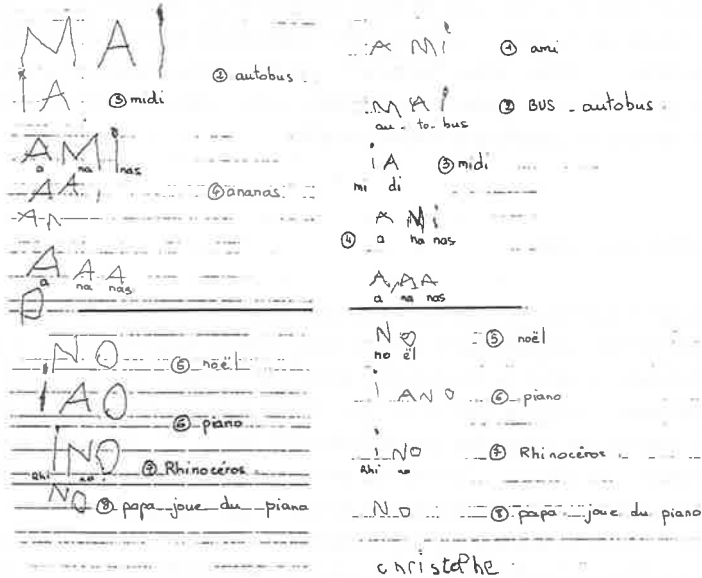
Aussi, le stade syllabique est rapidement abandonné au profit d'une analyse plus poussée : l'enfant va rajouter des lettres pour que ses productions écrites ressemblent plus aux écrits des adultes. Cette étape intermédiaire est parfois mal comprise par l'instituteur qui n'a pas conscience du phénomène de reconstruction de l'écriture par l'enfant : plutôt qu'analyser les essais de l'enfant comme un ajout de lettres par rapport au stade syllabique, il ne voit en effet que l'oubli de lettres. Or Christophe qui écrit "IANO" pour "*piano*" a progressé par rapport à Amine qui écrit "IAO" (cf. annexe 11) ; et ce, même s'il manque toujours une lettre !

Annexe 11 : le 14-11-1991

AMI ① *ami*

3. Le "déjà" peut paraître surprenant : ces tentatives d'écriture d'Amine sont en effet toujours bien loin de la norme. Elles sont néanmoins des témoins (précieux pour l'enseignant) d'un progrès de l'enfant, témoins de son passage à l'hypothèse syllabique.

Suite annexe 11



Amine

Christophe

4. Stade alphabétique

L'ajout de lettres conduit rapidement l'enfant du stade syllabique au stade alphabétique : l'enfant se rapproche alors de la compréhension de notre système d'écriture comme un code avec correspondance entre les chaînes sonore et écrite, cette correspondance ayant un caractère conventionnel.

4.1. L'écrit est un code

Au stade alphabétique, l'enfant a définitivement renoncé à considérer l'écrit comme une représentation du signifié : l'écrit n'est plus en rapport direct avec la réalité, il se décompose en unités non signifiantes (graphèmes) qui correspondent aux unités non signifiantes de l'oral (phonèmes). Pour écrire, l'enfant analyse la chaîne sonore : tout ce qui s'entend va donner lieu à l'écriture d'un signe graphique.

4.2. *L'écrit est un code conventionnel*

Il peut arriver que l'enfant effectue une stricte correspondance (une graphie par phonème) sans utiliser de graphies conventionnelles, ni même respecter le principe de variété interne. Emilia Ferreiro cite le cas de Diana qui n'écrit qu'avec des ronds : "*pan*" devient "000" ; "*calabaza*" devient "00000000". "Elle connaît très peu de lettres et préfère les ignorer pour s'en tenir exclusivement à la correspondance sonore [...]. Tout se passe comme si l'enfant marquait la place que doit occuper chaque lettre" (cf. Emilia Ferreiro, 1988).

L'enfant peut aussi utiliser des graphies conventionnelles. En respectant toujours le principe de correspondance phonème/graphème, mais sans connaître la valeur sonore conventionnelle des graphies.

Lorsqu'il a pris conscience que les lettres ont une valeur sonore qu'il ignore, l'enfant doute, et peut même refuser d'écrire : il sait qu'il ne sait pas écrire, - et c'est un énorme progrès. C'est ainsi que Christophe, placé en situation d'écriture à côté d'Amine, a durant plusieurs séances regardé sur la feuille d'Amine (cf. annexe 10 et 11). De même, lors de la séance reprise à l'annexe 11, Amine a clairement indiqué qu'il ne savait pas écrire le "*ël*" de "*Noël*" et le "*céros*" de "*rhinocéros*".

On voit donc tout le chemin que les enfants ont à accomplir, depuis le stade du dessin jusqu'au stade alphabétique. Aussi peut-on conclure avec Y. Prêteur (1986) que "les difficultés graphiques des enfants sont mineures comparées à l'ampleur des difficultés liées à la compréhension du système d'écriture" et qu'il faut en conséquence "laisser le temps à l'enfant pour véritablement s'approprier le système d'écriture".

Toutefois, parvenu au stade alphabétique, l'enfant a encore un certain nombre de règles à découvrir, tant au niveau du code de l'écriture que de la spécificité de l'activité de production d'écrit. Au niveau du code, il lui faut encore mettre en place la séparation entre les mots ; l'orthographe ; la ponctuation ; les types de caractères (anglaises, lettres d'imprimerie, ...). Quant à l'activité de production d'écrit, il s'agit de découvrir des règles propres à la langue écrite : l'écrit est autonome par rapport à une situation d'énonciation orale ; il est monogéré par rapport à une conversation ; il suppose la capacité d'avoir une vue d'ensemble pour calculer l'enjeu et le but de l'écrit.

Conclusion

Le parcours suivi par Abderhamane et Amine illustre l'aide que le détour par l'écriture peut fournir pour l'apprentissage de la lecture. En effet, l'évolution de leurs conceptions de l'écriture leur a permis de décomposer le système de l'écriture de la langue française pour arriver à l'hypothèse alphabétique : face à un texte oral, ils sont donc à même de retranscrire ce texte (sous réserve d'un apport de l'adulte pour les graphèmes qu'ils ne connaissent pas, ou les pièges orthographiques).

Il leur reste à ce stade à effectuer le passage à la lecture. Pour les aider à relier l'écriture à la lecture, on pourrait par exemple leur demander dans un premier temps de lire une phrase : il est vraisemblable qu'ils reconnaîtraient quelques lettres, voire quelques syllabes, mais sans parvenir à lire la totalité de la phrase. Dans un deuxième temps, l'adulte leur proposerait d'écrire cette même phrase, mais sans leur dire qu'il s'agit de la même. Après écriture, la comparaison entre la phrase proposée dans le premier temps et la phrase proposée dans le deuxième temps devrait amener les enfants à conclure à la similitude des deux écrits, et donc au parallélisme entre lecture et écriture.

Amine et Abderhamanne seraient certainement très réceptifs maintenant à une méthode de lecture type "phonique", qui propose aux apprentis lecteurs de voir dans les mots à lire un assemblage de phonèmes. Prenons l'exemple du mot "pull" ; la difficulté de lecture d'un tel mot repose sur le fait qu'il faut prononcer les trois phonèmes [p], [y] et [l] quasi en même temps pour former un son unique, et non successivement - ce qui donnerait trois sons : [pə - y - lə] (cf. Rieben et Perfetti, 1989). Comme Abderhamanne et Amine savent reconnaître les trois phonèmes dans le son unique [pyl], on peut penser qu'ils arriveraient assez vite à la lecture du mot "pull" ; soit à l'assemblage correct des trois phonèmes.

L'écriture pourrait donc se révéler être une approche différente de la lecture, autant pour les enfants de classe d'adaptation qui n'ont pas encore été confrontés à l'apprentissage de la lecture, que pour ceux des classes d'intégration scolaire. Dans ce dernier cas, les élèves ont en général des conceptions dont ils ne veulent pas sortir ; il est donc d'autant plus important de répertorier ces conceptions sur l'écriture et de les prendre comme point d'appui pour l'apprentissage de la lecture.

BIBLIOGRAPHIE

- BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, I. et SINCLAIR, H. (1974) *What is a word*, Human Development.
- FERREIRO, E. et TEBEROSKY, A. (1979), *Los Sistemas de escritura en el niño*, Siglo veintiuno, Mexico, Madrid.
- FERREIRO E. et GOMEZ-PALACIO, M. (1988), *Lire - Ecrire à l'école - Comment s'y apprennent-ils ?*, C.R.D.P. Lyon.
- PRETEUR, Y. (1986), "Du griffonnage au prénom écrit comme "prototype" de l'écriture", Communication au 3e colloque de didactique du français, Namur.
- RIEBEN, L. et PERFETTI, C. (1989), *L'apprenti lecteur*, Delachaux et Niestlé.